

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

**USO PEDAGÓGICO DO TEXTO TELEVISIVO NA ALFABETIZAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS: elementos para uma metodologia mundializada.**

CURITIBA

2007

ROSANGELA GONÇALVES DE OLIVEIRA

USO PEDAGÓGICO DO TEXTO TELEVISIVO NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: elementos para uma metodologia mundializada.

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, Área Temática Cultura e Processo de Ensino-Aprendizagem, Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora:
Prof.^a Dr.^a Rosa Maria Cardoso Dalla Costa

CURITIBA

2007

DEDICATÓRIA

Este trabalho é uma obra coletiva a qual dedico à educação permanente e de qualidade de jovens adultos e idosos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço as frutíferas, acaloradas e enriquecedoras discussões que tive com todos que, pacientemente, leram meus textos e refletiram comigo. Em especial a um grupo de maravilhosas mulheres à frente de seu tempo que admiro e respeito e com as quais aprendi e aprendo muito (em ordem alfabética) Berenice Prado, Claudia Gruber, Izabel C. Ribas de Andrade, Maria Aparecida Zanetti, Maria Auxiliadora Schimidt, Tânia Bonassa e Valéria Pilão. Vocês são co-autoras dessa obra.

RESUMO

Essa investigação, a partir do estudo de caso, discorre sobre como jovens e adultos analfabetos lêem e interpretam os textos televisivos, definindo a televisão como um portador de textos de acesso amplo e irrestrito para os sujeitos em questão. A investigação vai privilegiar o campo da cultura, não desconsiderando a construção política e econômica pois são constituintes e indissociáveis da condição de não alfabetização de muitos brasileiros. Para dialogar, estão os autores da Sociologia, da Educação, da História, e das Práticas de Leitura e Escrita e da Comunicação. Situam-se as condições históricas de construção e manutenção do analfabetismo no Brasil e das condições em que o país incorpora a mídia televisiva em seu cotidiano. Compreende o tema gerador como organizador metodológico para o ensino-aprendizado, e o texto televisivo como gatilho disparador para uma apropriação crítica do universo letrado mundializado. Os sujeitos investigados pertencentes a uma turma de alfabetização, socialmente localizados, residentes em Curitiba, participaram da pesquisa em situação de ensino-aprendizagem com produção textual oral, leitura e interpretação dos dois programas mais assistidos pelo grupo: “Jornal Nacional” e Telenovela da Rede Globo. Com o objetivo de investigar as possibilidades e os limites do trabalho de alfabetização, usando o texto televisivo, estruturou-se a pesquisa em campo com os seguintes encaminhamentos metodológicos: 1. conhecimentos prévios de uma notícia e de uma telenovela; 2. leitura e interpretação dos programas, telejornal e telenovela, em seu texto editorial completo; 3. leitura e interpretação das partes dos dois programas e dos seus respectivos componentes formadores; 4. escrita a partir dos temas gerados pelas leituras e pelos textos orais. A observação confirma a possibilidade de trabalho com o texto televisivo e, principalmente, do trabalho representativo da oralidade para apropriação da leitura e escrita. A pesquisa aponta para algumas possibilidades de conclusão. A mais saliente é a possibilidade do uso de programas televisivos assistidos pelos sujeitos alfabetizando em seu cotidiano com textos que acessam os saberes significativos (Textos que têm sentido imediato para os alfabetizando. São, preferencialmente, trazidos por eles e ampliados criticamente no processo de alfabetização.) e, usando o termo de Jesús Martín-Barbero, “mundializados”, identificados com uma perspectiva freireana de educação. Outra constatação diz respeito à teoria de massificação (de THEODOR ADORNO, MAX HORKHEIMER) na qual o analfabeto poderia ser mais suscetível e dominado pelos meios televisivos. Essa condição de analfabetismo não significa que ele acredite em tudo que ouve e vê, ou seja, a televisão, segundo eles, não possui uma significação de verdade incontestável e/ou absoluta. Pois quando o alfabetizando não entende uma imagem ou um texto escrito, que aparece na televisão, ele se coloca em condição de dúvida e procura discutir estas informações com outros sujeitos.

Palavras-Chave: 1. alfabetização de adultos 2. comunicação 3. recepção 4. televisão 5. audiovisual.

RÉSUMÉ

Cette recherche, fait avec un étude de cas, discourt comme des jeunes et des adultes, analphabètes lisent et interprètent les textes télévisés, en définissant, la télévision comme un transporteur de textes d'accès suffisant et sans restriction pour les sujets concernés. La recherche privilégiera le champ de la culture, son déconsidérer la construction politique et économique. Ils sont constitutifs et indissociables de la condition de non alphabétisation de trop des Brésiliens. Pour dialoguer, sont utilisés des auteurs de la Sociologie de l'Éducation, de l'Histoire, des Pratiques de Lecture et Écriture et de la Communication. En plaçant les conditions historiques de construction et la manutention de l'analphabétisme au Brésil et des conditions où le pays incorpore la média télévisée dans son quotidien. Il comprend le sujet générateur comme l'organisateur méthodologique pour l'enseignement, et le texte télévisé comme déclencheur pour une appropriation critique de l'univers lettré mondialisé. Les sujets enquêtés appartenant à un groupe d'alphabétisation, socialement localisé, résidant à Curitiba, ont participé de la recherche dans situation de l'apprentissage avec production littérale verbale, lecture et interprétation de deux programmes plus assistés par le groupe : « Journal National » et Roman du "Rede Globo" de télévision. Avec l'objectif d'enquêter les possibilités et les limites du travail d'alphabétisation en utilisant le texte télévisé, s'est structuré la recherche dans champ avec les suivantes acheminements méthodologiques : 1. connaissances préalables d'une observation et d'un roman ; 2. la lecture et interprétation des programmes, journal et roman, son texte éditorial complet; 3. la lecture et interprétation des parties des deux programmes et de leurs respectives composantes formatrices; 4. l'écriture à partir des sujets produits par les lectures et les textes vous priez. Le commentaire confirme la possibilité de travail avec le texte télévisé et, principalement, du travail représentatif de l'oralité pour l'appropriation de la lecture et écrite. La recherche indique pour quelques possibilités de conclusion. La principal possibilité est l'utilisation de programmes télévisés assistés par les alfabetizandos au quotidien avec des textes qui accèdent les savoirs significatifs et, en utilisant le terme de Jésus Martín-Barbeiro, les «mundializados» sont identifiés avec une perspective freireana d'éducation. D'autre constatation dit respect à la théorie de massification (de des auters comme THEODOR ADORNO, MAX HORKHEIMER) que l'analphabète pourrait plus susceptible et être dominée par les moyens télévisés. Cette condition d'analphabétisme ne signifie pas qu'il croie dans tout qui entend et voie, à la télévision, selon eux, il ne possède pas une signification de vérité incontestée et/ou absolue. Quand l'alfabetizand ne comprenne pas une image ou un texte écrit, qui apparaît à la televisión, il se place dans condition de doute et il cherche à discuter ces informations avec autres sujets

Mots-Clés: 1. alphabétisation d'adultes 2. communication 3. réception 4. télévision 5. audiovisuel.

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1	Bens duráveis: total por domicílios particulares em grandes regiões 1993/2003 Brasil.....	132
ANEXO 2	Planilha comparativa anos 2004 2005, 2006 das orientações pedagógicas do MEC para as parcerias no programa “Brasil Alfabetizado”.....	133
ANEXO 3	Resultado do questionário de pesquisa.....	137
ANEXO 4	Pai que esqueceu criança em carro pode ser processado por homicídio culposo.....	141
ANEXO 5	Roteiro para análise de leitura do “Jornal Nacional”.....	143
ANEXO 06	Revelado vídeo feito pelo assassino de Universidade americana.....	145
ANEXO 07	Horror em Bagdá.....	148
ANEXO 08	Clientes de restaurante são baleados em São Paulo.....	150
ANEXO 09	Tiroteio em Copacabana.....	152
ANEXO 10	Mudança de plano de telefone fixo: até 31 de julho.....	154
ANEXO 11	COPOM anuncia redução da taxa SELIC.....	156
ANEXO 12	Governo anuncia novo presidente do BNDES.....	157
ANEXO 13	Explosão em tanque de álcool mata uma pessoa em Curitiba... ..	158
ANEXO 14	Erupção de vulcão causa destruição na Colômbia.....	159
ANEXO 15	Confira a previsão do tempo para esta quinta-feira.....	160
ANEXO 16	Visita de Bento XVI.....	161
ANEXO 17	Oposição quer CPI da crise no setor aéreo.....	162
ANEXO 18	Policiais federais fazem greve e atrasam embarque.....	163
ANEXO 19	PF quer evitar que acusados na operação furacão destruam provas.....	164
ANEXO 20	Projeto aumenta o rigor contra a lavagem de dinheiro.....	166
ANEXO 21	STF começa a processar os envolvidos no mensalão.....	167
ANEXO 22	Sem-terra enfrentam policiais militares no Rio Grande do Sul....	168
ANEXO 23	Polícia gaúcha procura assassino de Jaqueline Subtil.....	169
ANEXO 24	Gestos celebram um instituto que é referência no país.	170
ANEXO 25	O último adeus a Nair Bello.....	172
ANEXO 26	Roteiro para análise de leitura da telenovela.....	173

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA.....	iii
AGRADECIMENTOS.....	iv
RESUMO.....	v
RÉSUMÉ.....	vi
LISTA DE ANEXOS.....	vii
INTRODUÇÃO.....	10
1. UMA TRAJETÓRIA DO ANALFABETISMO BRASILEIRO.....	17
1.1 BRASIL, UM PAÍS CONSTRUÍDO SEM ALFABETIZADOS.....	17
1.2 A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DO DISCURSO OFICIAL DE ANALFABETISMO ENQUANTO UM ERRO.....	24
1.3 MOVIMENTOS OFICIAIS E DA SOCIEDADE CIVIL PARA ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS.....	34
2. ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS & TELEVISÃO: QUAL É O PROBLEMA?	47
2.1 O USO DIDÁTICO DO AUDIOVISUAL A PARTIR DA EXPERIÊNCIA EMPÍRICA.....	47
2.2 A ENTRADA DA TELEVISÃO NO PANORAMA NACIONAL.....	51
2.2.1 Constrói-se uma idéia de identidade nacional - antes de a TV entrar na cena nacional.	51
2.2.2 Durante: como a TV e o audiovisual ganham notoriedade no Brasil.	60
2.2.3 Depois: TV, cultura, identidade, familiaridade. Quando entra no ensino escolar?	66
2.3 TEORIA DA RECEPÇÃO CONSIDERAÇÕES PARA ANÁLISE DAS MEDIações DOS SUJEITOS NA LEITURA DO MEIO TELEVISIVO.....	71
3. METODOLOGIA	78
3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO.....	78
3.1.1 “Brasil Alfabetizado”.	81

3.1.2 “Todas as Letras”	83
3.2 CARACTERIZAÇÃO DA TURMA DE ALFABETIZAÇÃO.....	83
3.2.1 Descrição da Turma – Estudo de caso.	83
3.3 ANÁLISE DO PRIMEIRO PROGRAMA – “JORNAL NACIONAL”.....	87
3.3.1 Apresentação oral conhecimentos prévios – memória de notícias.	87
3.3.2 Relato do grupo e análise.	87
3.3.3 Leitura do “Jornal Nacional”.....	94
3.3.4 Resultados da leitura do “Jornal Nacional”.	99
3.4 ANÁLISE DO SEGUNDO PROGRAMA – TELENOVELA.....	104
3.4.1 Apresentação oral conhecimentos prévios da telenovela.....	104
3.4.2 Relato do grupo.	104
3.4.3 Leitura da Telenovela “O Profeta”.	105
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	125

INTRODUÇÃO

Não é no silêncio que os homens e as mulheres se reconhecem e constroem sua humanidade, mas na palavra, no trabalho, na cultura, ou seja, na ação-reflexão com os outros. A relação de aprendizado não poderia ser diferente, ela é reflexo das experiências sociais no processo de troca na construção e apropriação de outros conhecimentos.

É por entender e compactuar com essa síntese cognitiva que trabalho com educação de jovens, adultos e idosos há 13 anos. Trabalhar com essa parcela excluída da sociedade letrada ensinou-me muito, pois as significativas experiências de sala de aula reverteram-se em reflexões para o meu amadurecimento profissional.

Foram exatamente nestes espaços pedagógicos de troca e a participação mais política nos Fóruns de EJA que surgem as questões que me impulsionaram para o aprofundamento teórico.

Nas aulas de arte, que é a minha formação docente, e alfabetização, aparece o vínculo indissociável do cotidiano contemporâneo dos adultos analfabetos, onde a televisão e o rádio marcam presença. Os textos destes meios de comunicação são trazidos pelos educandos para dentro das salas de aula e compõem o espaço de ensino aprendizagem.

Os números absolutos de adultos analfabetos ainda são altos. Há de fato uma condição de marginalidade ao mundo letrado que, ainda hoje, é restrito a poucos, quando se considera que para uma alfabetização crítica é necessário mais do que uma decodificação instrumental ou o decorar de símbolos. Pensar na alfabetização dos sujeitos é pensar em políticas públicas de acesso e permanência em uma escola pública de qualidade. As campanhas maciças de alfabetização, propostas por diferentes governos, não são resposta para objetivar condições dignas de escolaridade aos sujeitos que não freqüentaram os espaços escolares ou que deles foram expulsos.

Para refletirmos sobre essas condições que construíram o analfabetismo de muitos brasileiros, foi necessário um escopo científico, um perpassar pelos contextos da História (econômica e política) e da Sociologia, com o objetivo de entender como ainda o Brasil possui sujeitos em condições de analfabetismo.

A outra questão que considero relevante é a televisão aberta e que está também em condição marginal no espaço escolar e na educação. Tida como um instrumento conjurado, maléfico e detentor de tantos poderes, mas também marginal no cotidiano pedagógico. Parece simples a fórmula: analfabetos e televisão. Como se efetua essa soma: analfabetos que vivem na em uma sociedade da comunicação aprendem? Com quem? Como?

Educação e comunicação parecem a princípio duas áreas diferentes, porém suas congruências são as mesmas. Olhar para a educação e imaginá-la sem comunicação (dimensão antropológica) é quase impossível. Como a ação de comunicar pressupõe compartilhar algo com alguém, portanto essa ação é indissociável de uma proposta de educação que se antevê emancipadora e crítica.

No que tange a pesquisa, as duas áreas que a compõe, educação e comunicação estão em perfeita harmonia, pois se completam. E vislumbrar a televisão, uma das tecnologias mais democráticas, quando pensamos o acesso e a leitura desse meio, por sujeitos que não dominam outros textos, foi o provocador inicial para essa pesquisa.

Seguindo um raciocínio muito simples, como: são pessoas que não lêem nem escrevem e, atualmente, a grande maioria, vive nos grandes centros e que, diferente dos analfabetos dos anos de 1970 a 1990, têm acesso à televisão. Apenas esse fato os diferencia de outros analfabetos em outros momentos da história. Esses sujeitos possuem rádio, televisão, trabalham (muitos em subempregos) convivem com a tecnologia em seu cotidiano, das mais diferentes formas. Mas como interpretam seus textos? A televisão está presente também na construção de seus saberes?

A inserção no universo letrado não deveria desconsiderar o contexto tecnológico em que esses adultos estão inseridos. Incorporar os meios de comunicação, em especial a televisão, no processo de apropriação da leitura e da escrita é mister dentro de um projeto de alfabetização crítica que reconhece no analfabeto a cotidianidade de um sujeito concreto.

Para discutir a relação analfabetismo e TV (meio de comunicação) optamos em dividir nossa pesquisa em três capítulos: 1. Uma trajetória do analfabetismo brasileiro; 2. Alfabetização de adultos & televisão: qual é o

problema?; e 3 Metodologia. Essa introdução pontuará brevemente cada um dos capítulos.

O estudo de caso foi realizado com uma turma de 13 adultos do Programa “Todas as Letras” da Central Única dos Trabalhadores (CUT). Os educandos são pessoas analfabetas da comunidade, não necessariamente sindicalizados. É uma turma diurna e noturna¹ que está no início do processo de alfabetização.

Os alfabetizandos são moradores da cidade de Curitiba (bairros Guaíra e Novo Mundo). As aulas acontecem na casa da alfabetizadora professora Maria José, e no barracão do Projeto Vida Melhor (Obra Social Projeto Salesianos²). A alfabetizadora é pedagoga de formação com histórico de trabalho voluntário na comunidade e muito presente nas ações de educação dos movimentos do bairro Guaíra e todos os educandos possuem aparelhos de televisão.

Esses são os pressupostos básicos de escolha da turma: um grupo da cidade de Curitiba que estivesse ligado ao Programa Brasil Alfabetizado³; início do processo de alfabetização; atendimento diurno proporcionando a audiência televisiva variada; alfabetizadora engajada em movimentos populares com prática freireana; compromisso da entidade com o encaminhamento para a continuação dos estudos destes adultos.

A reflexão do primeiro capítulo se dá em torno da construção e manutenção histórica do analfabeto no Brasil. Optou-se por entender não o histórico da alfabetização, mas sim como esse fato foi construído e, ainda, como é mantido até o século XXI. Outra questão abordada é a criação, pelos discursos oficiais, de uma identidade maléfica do analfabetismo, mas que foi atribuída também aos analfabetos e encontra-se presente até hoje. Essa identidade associa a pessoa do analfabeto à proliferação de doenças, atraso

¹ A turma está dividida, parte no período da tarde e a outra parte no período noturno.

² UNIDADE DO PIÁ COMUNITÁRIO - PROJETO VIDA MELHOR: Mantida financeira e administrativamente pelo Instituto Salesiano de Assistência Social. A capacidade de atendimento é de 148 crianças e adolescentes na faixa etária entre 07 a 17 anos. O período de atendimento é pela manhã ou à tarde, de segunda a sexta-feira. RUA Pernambuco, 1250, Bairro Guaíra, 80630160 Curitiba - PR

³ O Programa Brasil Alfabetizado, é uma ação do Governo Federal do Ministério de Educação, que representa um portal de entrada na cidadania, articulado diretamente com o aumento da escolarização de jovens e adultos e promovendo o acesso à educação como um direito de todos em qualquer momento da vida.

econômico e à barreira para o progresso do país e não à condição em que se encontra. O discurso oficial atribui ao analfabeto a culpa de sua condição retirando do Estado tal responsabilidade.

Muitas campanhas, poucos resultados. Os índices mostram que no Paraná, o número absoluto de analfabetos é alto, não diferente do restante do país. No estado, os índices de adultos analfabetos, segundo dados do IBGE 2000, são de 9,5%, ou seja, 649.605 analfabetos acima de 15 anos que não lêem e não escrevem.

Atualmente essas pessoas ainda estão sendo atendidas massivamente, por programas. Com a diferença de que agora fazem parte de uma política de inclusão e continuidade dos estudos, por exemplo: “Paraná Alfabetizado” ligado à Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), o “Todas as Letras” ligado à Central Única dos Trabalhadores (CUT), ambos vinculados ao Programa Brasil Alfabetizado do Ministério da Educação (MEC). Ou seja, há uma política do MEC que visa a superação das taxas de analfabetismo e inclusão dos adultos na escolarização básica.

A parceria que o MEC estabelece com essas entidades efetiva-se sob contrato entre as partes e uma das condições de efetivação deste é a apresentação de uma proposta pedagógica de alfabetização. Uma vez firmada a parceria, os executores estão, segundo o MEC, aptos a formar as turmas e alfabetizá-las. Como parte da proposta pedagógica, há um termo de compromisso em encaminhar esses adultos para a continuidade de seus estudos em escolas de educação de jovens e adultos do Estado. Este Programa propõe um princípio de conquista desse adulto ao mundo letrado, a partir de uma ação positiva inicial de aproximação para a alfabetização que se projeta ao longo de sete meses, tempo de sua duração.

No segundo capítulo, faz-se uma retomada da entrada dos meios de comunicação no Brasil, do rádio à televisão. Nesse histórico, aponta-se como provocação, que a idéia da criação de uma identidade para o brasileiro germina antes mesmo da popularização do rádio e da chegada da televisão. Essa representação social, que tomaremos como uma categoria e discorreremos mais detalhadamente sobre ela, é consolidada a partir de um ideal pensado para o “Brasil dos brasileiros” que irá compor as estratégias de governos ditatoriais como os de Getúlio Vargas e pelos militares que se apropriam dessa

premissa identitária de construção nacional, usando-a a seu favor. Esses governos contaram totalmente com auxílio dos meios de comunicação de massa (rádio e televisão) nas suas estratégias de governabilidade. Neste capítulo também é ressaltada a inversão populacional analfabeta campo/cidade e o acesso crescente destes adultos aos meios de comunicação.

No desenvolvimento do capítulo, a pesquisa retoma a idéia caricata dos analfabetos, uma idéia que constitui uma identidade forjada fora do grupo para o grupo. Nesse sentido vai se investigar como os meios de comunicação – rádio e televisão – marcam de maneira profunda, no tecido social, essa “identidade”, e como esse fato contribui para a formação de opinião desses adultos analfabetos como “incapazes”, “ignorantes”, “burros”, desprovidos qualquer conhecimento e, principalmente, culpados por suas condições.

O terceiro capítulo traz o estudo de caso que para coleta de dados e análise usou procedimentos metodológicos qualitativos e quantitativos. Os instrumentos utilizados para coleta de dados primários foram entrevistas individuais, objetivas e subjetivas, para identificar os sujeitos pesquisados, dentro de seu cotidiano (suas estruturas econômicas, culturais, audiência televisiva). O outro procedimento metodológico consistiu de sessões de trabalho para leitura e análise dos programas mais assistidos. Entende-se necessário destacar que esse trabalho não compartilha com a idéia de não neutralidade científica e, portanto, assume a pesquisa-ação no seu desenvolvimento. Assume-se, também, nesta dissertação o conceito de “leitura crítica” que Paulo Freire define como sendo um processo de criação do leitor com o texto, dentro da sua leitura de mundo. Segundo ele:

Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha. Ler é procurar buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita. É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da *compreensão*. Da compreensão e da comunicação. (1993,p.27-38)

A metodologia qualitativa subsidiou a leitura dos programas e corroborou para a interpretação e análise dos resultados à luz da teoria da recepção,

concatenada com a compreensão de que “conhecimento é um ato criador, o processo de alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito” (FREIRE, 1986, p.21). Neste sentido, o estudo de caso propõe-se a: 1. investigar o uso pedagógico de texto da televisão aberta em uma sala de alfabetização do “Projeto Todas as Letras”⁴; 2. revelar a leitura e interpretação que os adultos analfabetos fazem dos textos e 3. refletir sobre a pertinência destes na construção da produção escrita na alfabetização.

A pesquisa considera a oralidade como um fator fundamental para a apropriação crítica freiriana dos códigos letrados, por isso, a importância dada a este ato cognitivo e expressivo. A memória histórica, construída para transmissão de conhecimento da população analfabeta é feita na oralidade, este é, também, um meio de garantir a permanência do aprendizado nas gerações que se perpetuam. Os conceitos e aprendizados re-elaborados, a partir da apropriação e mediação de conhecimentos de fontes, imagéticas e/ou sonoras, estabelecem nesta perspectiva novos saberes.

A questão principal é investigar se esses analfabetos que já possuem uma leitura de mundo, construída nas relações sociais estabelecidas ao longo de suas vidas, trazem para as salas de alfabetização tais textos e os reelaboram e problematizam. Ainda: se os mesmos são explorados e expandidos, pelas alfabetizadoras e alfabetizadores, na relação de ensino-aprendizagem.

A pesquisa aborda também e retoma algumas influências desses meios de comunicação - rádio e televisão - na construção de valores e opiniões dos adultos analfabetos e de como eles, elaboram e re-elaboram suas conclusões a partir dessas informações. Levantam-se ainda outras provocações, nas quais

⁴ “Todas as Letras: projeto de alfabetização da CUT, voltado para a alfabetização de jovens e adultos em todo o Brasil. Este projeto é desenvolvido pela CUT em parceria com o Ministério da Educação (MEC), com o apoio da Petrobrás e da UNESCO. A Região Sul terá 16 núcleos, sendo 7 núcleos no Paraná, 6 núcleos no Rio Grande do Sul e 3 núcleos em Santa Catarina, beneficiando um público de 10 mil pessoas, já que cada núcleo tem cerca de 25 turmas.

A 1ª etapa do Projeto ocorreu entre 2004 e 2005, de dentro do programa Brasil Alfabetizado, do MEC, com objetivo de alfabetizar 80 mil jovens e adultos no Brasil. Na Região Sul foram 10 núcleos, o que corresponde a 250 turmas, totalizando cerca de 5 mil educandos. Os critérios para a formação são os seguintes:

- 1) Considerar a estratégia organizativa da CUT no estado.
- 2) Presença e participação do ator político (sindicato ou regional da CUT)
- 3) Priorizar/dialogar com o Poder Público sobre EJA
- 4) Distribuição geográfica a fim de otimizar tempo e recurso (organização dos núcleos)
- 5) Articulação com outras políticas da CUT (ADS, gênero, raça/etnia).

Acessado em: www.escolasul.org.br

ganham destaque os conhecimentos prévios que esses adultos possuem do texto jornalístico televisivo e da telenovela.

Inicialmente apontava-se como hipótese que o adulto tinha como única fonte de informação a televisão, mas ela não foi confirmada. O não-domínio dos códigos escritos não exime o analfabeto da condição de dúvida perante as informações oriundas de fontes imagéticas. Os adultos afirmam não acreditar em tudo que vêem e ouvem na TV.

É importante destacar que não se confirmou a hipótese de que o analfabeto do grupo pesquisado, acredita em tudo que vê na TV. Essa suposição consistia no fato de que sendo ela sua única fonte de informação, pudesse torná-lo refém desse meio de comunicação.

A pesquisa mostra que a televisão é um texto informativo ao qual os alfabetizados têm acesso e nem todas as informações que são veiculadas são dadas a eles com caráter de verossimilhança. As informações são checadas e, levadas aos mais diferentes espaços (família, amigos, trabalho, cultos), inclusive a sala de aula.

A pesquisa leva a mais inquietações, ao mostrar a necessidade premente da legitimação do texto da televisão no processo pedagógico de alfabetização de jovens, adultos e idosos, bem como a relevância desse texto televisivo lido criticamente, objetivando a totalidade cotidiana do sujeito na contemporaneidade.

1. UMA TRAJETÓRIA DO ANALFABETISMO BRASILEIRO

“Não basta saber ler que Eva viu a uva. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho.”

Paulo Freire

1.1 BRASIL, UM PAÍS CONSTRUÍDO SEM ALFABETIZADOS

O analfabetismo de adultos não é um assunto puramente pedagógico e cognitivo, pois não vem apartado das relações sociais, econômicas e políticas que o envolvem e o mantém historicamente, a despeito de todas as tentativas para zerá-lo.

Pensar a alfabetização somente como uma herança⁵ daquilo de que não se possui porque não se tinha para dar, destitui a culpa de governantes e responsáveis políticos, pela imbricada relação de seus atos públicos e suas conseqüências. O analfabetismo é portanto a conseqüência de uma ação de enriquecimento histórico, nada inocente, de uma pequena parcela da sociedade.

Retomando o conceito de herança, muito empregado para categorizar os índices esmagadores de analfabetos no Brasil, é pertinente observar que, em sua gênese, herança diz respeito a um “bem” herdado de parentes ou por caridade de alguém que possua esse “bem” e o dá a outrem. A educação negada tem como um dos propósitos a manutenção de poder pela Coroa Portuguesa com relação ao país descoberto, bem como em relação a ações subseqüentes, tanto de governos ditatoriais quanto de governos democráticos, que se repetem até o momento presente.

A herança deixada não é a de analfabetos, mas sim a de hegemonia do poder, cujo legado está mais para uma relação de exploração escrava e de expropriação da terra descoberta pelos lusos. Essa foi uma relação pragmática

⁵ Herança - s. f., aquilo que se herda; legado; posse; herança; o que é transmitido por hereditariedade; Jur., - bens, direitos ou obrigações transmitidos por sucessão ou por disposição testamentária. (Definição do dicionário Houaiss, p.1518,2001).

para com as pessoas que para cá vieram (mercenários, mercadores e, mais tarde, imigrantes) para com os indígenas que aqui já se encontravam em terra Pindorama ou para com as pessoas que foram trazidas à força, sob forma escrava. Diante do exposto, pondera-se que o analfabetismo, simplesmente, é a cristalização de um processo histórico e entender esse processo é fulcral para desmitificar conceitos e rumos tomados em determinados momentos históricos e não como um bem herdado.

O Brasil, um país de dimensões continentais⁶, com questões sociais proporcionais ao seu tamanho, e que possui um contingente de pessoas pobres e miseráveis, insiste em soluções pontuais e isoladas para a educação. Ou seja, a população mais carente e analfabeta, ou semi-alfabetizada, conta somente com ações reduzidas a campanhas e não uma merecida escola pública de qualidade. Essas campanhas se propõem a uma diminuição nas distâncias de acesso e permanência do grande vulgo de brasileiros semi-alfabetizados e têm a intenção de inseri-los na sociedade letrada.

Mas, na pretensão de tentar diminuir essas distâncias, configura-se também o reverso dos objetivos das campanhas e projetos governamentais, que, executados isoladamente, alargam sobremaneira essas diferenças entre os que lêem e escrevem e os que não aprenderam. Quando os projetos não são planejados como políticas de acesso e permanência, objetivando a qualidade, não projetam a continuidade de estudos aos adultos. Também não estancam a sangria de expulsão dos bancos escolares de outros milhares de alunos.

O processo é um círculo vicioso, de elos que não se rompem, pois se alimentam uns dos outros, constatando e mantendo a miséria social e, conseqüentemente, a educacional. Ou seja: pobreza que é alimentada pela má distribuição de renda, ausência de políticas públicas de trabalho, moradia, saneamento básico, de opções de lazer, de saúde. Há um contexto social, econômico e político que mantém esse contingente de pessoas não

⁶ O Tamanho do Brasil: o Brasil é o quinto maior país do mundo em extensão territorial. O país ocupa uma área de 8.547.403 km² no planeta Terra. Os países maiores que ele são: Estados Unidos, China, Canadá e Rússia. Entendendo que outros países com proporções territoriais semelhantes as do Brasil superaram seus problemas de analfabetismo adulto. O que essa pesquisa acredita ser relevante são os contextos históricos, políticos e econômicos que contribuíram para essa superação que, no caso brasileiro levou à manutenção e produção de mais analfabetos e de analfabetos funcionais.

escolarizadas à margem da sociedade até os dias de hoje. Somado a isso, temos um sistema público escolar que mantém os educandos poucos anos na escola ou os expulsa antes mesmo de completarem quatro anos de estudos, como veremos mais adiante. Temos uma escola em crise de identidade e valores, que resiste às mudanças da sociedade, e vive uma síndrome estruturalista.

Pensar na alfabetização isoladamente é, tentar em vão, romper um elo da corrente, pois assim, a corrente se auto-reconstrói.

As ações de diferentes governos vêm tratando, ao longo da história, o analfabetismo adulto separado do seu complexo “status” social, criando uma reforçada fronteira de desigualdade e conceitos parciais. Na análise de Gadotti: “O analfabetismo é a expressão da pobreza, consequência inevitável de uma estrutura social injusta. Seria ingênuo combatê-lo sem combater suas causas.” (p.32, 2005).

Quem são as pessoas em condição de analfabetismo no Brasil?

Se analisarmos as pesquisas e os dados sociais econômicos e políticos brasileiros, ao longo da história, é possível perceber que desde o descobrimento, a legião de analfabetos é composta, na sua esmagadora maioria, de mulheres, negros e indígenas e, ao longo dos séculos foi aumentada, pois se somaram a ela homens de origem branca. É interessante destacar que, até dado momento histórico (1836), somente os homens caucasianos possuíam o privilégio da educação básica elitista ou de freqüentar o ensino superior profissionalizante instituído pela Coroa Portuguesa (1808-1822) como nos mostra Jaqueline Moll:

Uma estrutura social que não privilegia a educação escolarizada, estendendo conteúdos alienados e de concepção elitista, com um ‘sistema esfacelado de aulas avulsas’, fecundado pela ideologia da interdição do corpo, que exclui da escola o negro, o índio e quase a totalidade das mulheres (sociedade patriarcal) gera inevitavelmente um grande contingente de analfabetos. (2002, p.17)

Mesmo com políticas e ações de escolarização e acesso à escola pública que vão sendo implantadas, implementadas e avaliadas, os números absolutos de analfabetismo não adquirem um impacto expressivo. Diminuem, mas o ritmo é lento e sua relevância é incipiente diante dos esforços

financeiros aplicados pelas diferentes gestões e frentes políticas. Na tabela 1 e no gráfico 1, a seguir, é possível verificar o decréscimo no número de analfabetos absolutos em 100 anos de esforços de superação.

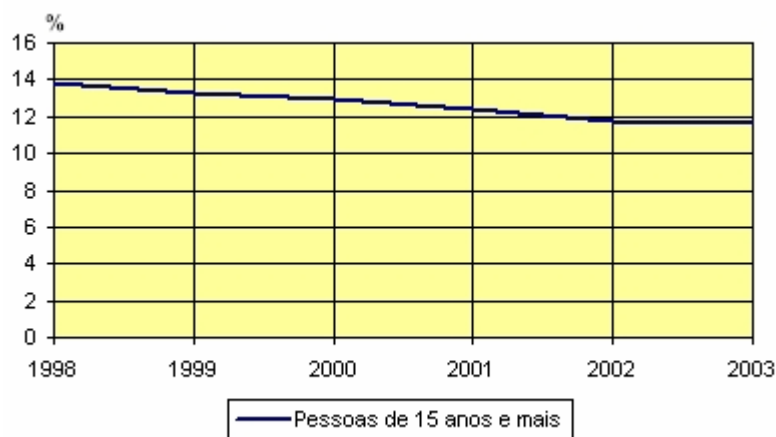
**Analfabetismo na faixa de 15 anos ou mais - Brasil -
1900/2000**

Ano	População de 15 anos ou mais		
	Total ⁽¹⁾	Analfabeta ⁽¹⁾	Taxa de Analfabetismo
1900	9.728	6.348	65,3
1920	17.564	11.409	65,0
1940	23.648	13.269	56,1
1950	30.188	15.272	50,6
1960	40.233	15.964	39,7
1970	53.633	18.100	33,7
1980	74.600	19.356	25,9
1991	94.891	18.682	19,7
2000	119.533	16.295	13,6

Fonte: IBGE, Censo Demográfico.

Nota: (1) Em milhares

Gráfico 1 Taxas analfabetismo



Fonte IBGE 2003.

Esse decréscimo dos índices, aparentemente positivo, não influencia significativamente nas comunidades mais carentes. Seus reflexos ainda são tênues e quase imperceptíveis, quando se constata que escrever apenas um bilhete simples já não é mais garantia de inserção no mundo letrado.

No século XXI as exigências de leitura possuem outros atributos. Há necessidade da leitura de textos mais complexos do que um simples bilhete e, também, sua interpretação e análise. O que quero dizer com isso é que um adulto, ou um jovem analfabeto necessita para se incluir, de fato e de direito, no mundo letrado é ter o domínio de textos digitais, imagens, códigos e significações culturais, discursos e imagens. A esse respeito Vera Barreto comenta:

Mas o que é realmente alfabetizar? Uma primeira resposta, imediata, diria que se trata de ensinar a escrever e ler àqueles que não sabem, sejam adultos ou criança.

Mas também a esta frase pode-se perguntar: o que é saber ler e escrever, isso é, o que é a escrita e para que alguém precisa saber conhecê-la.[...] o problema do domínio da escrita num contexto mais amplo, no qual a escrita aparece como um bem social desigualmente distribuído, como a terra e o alimento. A escrita não é apenas um bem social, mas é também um produto de classes. Ela se organiza, de acordo com os interesses de uma determinada classe social, exatamente daquela que mais se identifica com o poder. (1988, p.5 - 7)

Por conseqüência, ao longo dos anos, os critérios de analfabetismo são alterados, compreendendo a complexidade das relações sociais e a inserção desses sujeitos na sociedade contemporânea. Assim, a UNESCO propõe uma revisão de critérios nos dados para análise de desenvolvimento social:

Em 1958, a UNESCO definia como alfabetizada uma pessoa capaz de ler e escrever um enunciado simples, relacionado a sua vida diária. Vinte anos depois, a UNESCO sugeriu a adoção dos conceitos de analfabetismo e analfabetismo funcional. [...] Seguindo as recomendações da UNESCO, na década de 90, o IBGE passou a divulgar também índices de analfabetismo funcional, tomando como base não a auto-avaliação dos respondentes, mas o número de séries concluídas. Pelo critério adotado, são analfabetas funcionais as pessoas com menos de 4 anos de escolaridade.” (3º Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional, 2003, p. 04)

É possível perceber que, no século XXI, os índices gerais de analfabetismo diminuíram, mas as expulsões da escola ainda são altíssimas e a média de permanência ainda é de poucos anos. As tabelas 2 e 3, a seguir, mostram que os níveis percentuais de analfabetismo total diminuíram de 2001 a 2005, mas o tempo de permanência na escola ainda é de 4 a 7 anos em média.

Evolução dos níveis de analfabetismo leitura e escrita – 2001 - 2003			
2001	2003		Diferença
Analfabeto	9%	8%	-1 pp
Alfabetismo Nível 1	31%	30%	-1 pp
Alfabetismo Nível 2	34%	37%	3 pp
Alfabetismo Nível 3	26%	25%	-1 pp

Tabela 2 – Nível de analfabetismo segundo anos de estudo.⁷

Fonte – 3º Indicador nacional de Alfabetização Funcional, Instituto Nacional de Alfabetismo Funcional, Ação Educativa 2003.

Distribuição das pessoas de 10 anos ou mais de idade, por grupos de anos de estudos.

	2004			2005		
	Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres
Total (1)	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Sem instrução e menos de 1 ano	11,3	11,4	11,2	10,8	10,8	10,8
1 a 3 anos	14,5	15,4	13,6	14,1	15,1	13,2
4 a 7 anos	31,5	32,1	30,8	31,2	31,9	30,5
8 a 10 anos	16,5	16,6	16,4	16,4	16,5	16,3
11 anos e mais	26,0	24,1	27,7	27,2	25,5	28,9

Tabela 3: Distribuição das pessoas de 10 anos ou mais de idade, por grupos de anos de estudos.

FONTE: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2004-2005. (1) Inclusive as pessoas com anos de estudo não-determinados ou sem declaração

A redução dos percentuais de analfabetismo e o aumento dos índices de analfabetismo funcional significam uma transposição quantitativa de jovens, adultos e idosos da condição de analfabetos para analfabetos funcionais.

⁷ O teste, Evolução dos níveis de analfabetismo leitura e escrita – 2001 – 2003, identificou que 8% dos brasileiros entre 15 a 64 anos encontram-se na condição de analfabetismo absoluto e 30% têm um nível de habilidade muito baixo: só são capazes de localizar informações simples em enunciados com uma só frase, num anúncio ou chamadas de capa de revista, por exemplo (nível 1).

Outros 37% conseguem localizar uma informação em textos curtos (uma carta ou notícia, por exemplo), o que se poderia considerar como sendo um nível básico de alfabetização (nível 2). Os 25% que demonstram domínio pleno das habilidades testadas (nível 3) são capazes de ler textos mais longos, localizar mais de uma informação, comparar a informação contida em diferentes textos e estabelecer relações diversas entre elas.

Trazer esses índices de analfabetismo funcional para reflexão neste trabalho é relevante, à medida que, mesmo com índices absolutos altos de analfabetismo de adultos na faixa dos 50 anos, a escola ainda produz analfabetos com suas práticas de expulsão⁸.

Adoto o conceito de expulsão na pesquisa, a partir da análise que François Dubet faz da escola quando questiona o seu caráter institucional:

[...] a instituição escolar garante três «funções»: uma função de *educação*, uma função de *seleção*, uma função de *socialização*. [...] estas três funções não estão integradas, não formam um todo, elas estão, na realidade, em relação de tensão muito forte. (1996, p. 170-171)

Os sujeitos que não se enquadram nessas categorias são eliminados de forma sistemática e tratados pela instituição escolar como desistentes ou reprovados.

Diante desse contexto teremos mais pobres e miseráveis, um contingente de cidadãos pertencentes a uma sociedade produzida dentro de um processo capitalista seletivo, excludente e pragmático.

Segundo o IBGE:

As taxas de analfabetismo estão diretamente relacionadas à renda familiar, segundo os dados apresentados pelo 'Mapa do Analfabetismo'. Nos domicílios que possuem renda superior a 10 salários mínimos, o índice é de apenas 1,4%, enquanto nas famílias que possuem renda inferior a um salário mínimo o índice alcança 29%. (2003, p.13)

A consequência de muitos anos de descaso ou de grandes equívocos, que diagnosticavam o analfabeto como o único responsável pela sua situação de não letrado, foi a seguinte: as pessoas não se escolarizavam porque não queriam, eram preguiçosas ou inaptas, dentre outros.

⁸ Não se quer aqui colocar toda a culpa na escola. Mas, é pertinente refletir que temos ainda na escola processos de avaliação da aprendizagem que desconsideram o sujeito e sua trajetória. E também, preconceitos de gênero, etnia, credos, que seguem padrões com critérios estabelecidos socialmente como, por exemplo: "o aluno ideal é o limpinho, o que não questiona o que traz todas as tarefas prontas e tem todos os livros, etc." Ou então: "é o que tem na ponta da língua todos os afluentes do rio Amazonas da margem direita" sem entender qual é a importância desse conhecimento. A escola expulsa quando em suas práticas nivela e iguala, quando usa parâmetros de sucesso e de fracasso. Mas, algumas práticas já estão sendo revistas e reformuladas, no entanto os índices de reprovação e desistência ainda são muito altos.

O processo para zerar as taxas de analfabetismo no Brasil “foram 21 projetos de educação de adultos e três programas desde 1854”⁹, mas nenhuma política foi pensada para atender o processo de exclusão como um todo, respeitando sua complexidade e abrangência.

É apenas na década de 1990, com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9395/96), que aparece, textualmente, o entendimento da Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade da educação e não mais como suplência.

1.2 A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DO DISCURSO OFICIAL DE ANALFABETISMO ENQUANTO UM ERRO

As concepções vistas anteriormente não nasceram do nada. Elas têm uma origem histórica que vêm à tona quando nos debruçamos sobre as relações políticas e econômicas que envolvem a escolarização dos brasileiros, desde as Capitânicas Hereditárias até a vinda da família real para o Brasil. Deparamo-nos com situações que envolvem desde retomadas econômicas para manutenção do “*status quo*” da Coroa Portuguesa em terras Tupiniquins, até as relações internacionais na modernidade frente a um mundo globalizado.

Não havia por parte do reino de Portugal, nos primeiros 30 anos de chegada à nova terra, interesse em ocupar e colonizar. Os prováveis motivos eram os de que ainda não tinham sido descobertas as riquezas que essas terras dariam à Coroa, porém o Reino estava mais interessado no comércio com as Índias.

Sobre esse momento histórico, Ana Maria Freire comenta:

Quando se fez necessária a presença sistemática dos lusos diante das ‘piratarías’ francesa e inglesa e pela inviabilidade dos negócios das especiarias com o Oriente, a colonização foi concretizada pela Coroa portuguesa com a divisão das terras em Capitânicas Hereditárias. (1993, p. 25)

⁹ Retirado do texto produzido pela Comissão de Educação, Cultura e Desportos, Subcomissão Permanente de Alfabetização, 1999.

Com a intenção de proteger a nova colônia, Portugal se vê obrigado a: “estabelecer aqui um poder político superior, ligado a Lisboa, tendo como objetivo fiscalizar e incentivar a produção que devia enriquecer Portugal.” (FREIRE, 1993, p. 26). Para isso, dividiu as terras recém-descobertas em Capitânicas Hereditárias¹⁰, e assim melhor controlar seu patrimônio e demarcar oficialmente o território. Estabeleceu-se, então, a estrutura de produção do regime monárquico colonial no Brasil sobre o tripé: produção para exportação (monocultura da cana-de-açúcar), escravidão negra e latifúndio.

Na época da monarquia brasileira, Portugal passou a ver grandes possibilidades de enriquecimento do reino com o território descoberto. Contudo não existia uma preocupação com escolarização como aponta MOLL: “De 1500 a 1549, período das capitânicas hereditárias, não há preocupação alguma com a educação escolarizada.” (p.13, 2002)

Algumas medidas de controle foram decretadas pelo Rei de Portugal D. João III, a fim de manter sob seu poder a nova terra e uma delas diz respeito a questões culturais: “Há um processo de sobreposição cultural: a cultura européia (branca, cristã e alfabetizada) sobre a cultura nativa (índia, politeísta e analfabeta).” (MOLL, 1996, p. 13). Para a execução efetiva desse controle a Coroa promulgou decretos e emitiu cartas de proibição que marcavam, com mãos de ferro, o monopólio comercial do reino luso. As medidas drásticas visavam manter os interesses do reino acima de qualquer outro. Impedindo, assim, um possível desenvolvimento econômico da colônia, como nos mostram algumas dessas ordens:

¹⁰ Foi necessário trazer colonos em quantidade, para garantir o esquema de guarda da extensa costa. Tal preocupação influiu na implantação do sistema de capitânicas hereditárias: incentivo para o estabelecimento de um mínimo de núcleos populacionais, provedores da guarda do território. (FERLINI, 1988,p.14)

Foram 14. Os donatários, representantes do rei de Portugal na Colônia, foram 12. Maranhão (1º lote) - Aires da Cunha que se associou a João de Barros. Maranhão; (2º lote) - Fernando Álvares de Andrade; Ceará - Antônio Cardoso de Barros; Rio Grande do Norte - João de Barros, sócio de Aires da Cunha; Itamaracá - Pero Lopes de Sousa; Pernambuco ou Nova Lusitânia - Duarte Coelho; Bahia de Todos os Santos - Francisco Pereira Coutinho; Ilhéus - Jorge de Figueiredo Correia; Porto Seguro - Pero do Campo Tourinho; Espírito Santo - Vasco Fernandes Coutinho

São Tomé - Pero de Góis; São Vicente (dividida em dois lotes: São Vicente e Rio de Janeiro) - Martim Afonso de Sousa; Santo Amaro - Pero Lopes de Sousa; Santana - Pero Lopes de Sousa.

(Fonte: http://www.multirio.rj.gov.br/historia/modulo01/cap_hereditarias.html, acessado em 06 de dezembro de 2006).

- 1578 - proibindo que o ferreiro Bartholomeu Fernandes, único no lugar, ensinasse seu ofício aos da terra;
- 1606 - Lei que estabelecia o isolamento do país ao contato com toda e qualquer nação do mundo que não fosse Portugal;
- 1690 - Lei proibindo o uso de outro sal que não fosse o vindo de Portugal (as salinas brasileiras já eram conhecidas);
- 1695 - proibição do uso de aguardente do país;
- 1702 - proibição da cultura do arroz;
- 1727 - proibição de novas estradas para São Paulo e Minas;
- 1730 - determinando que não se descobrissem novas minas sem licença do Rei; (FREIRE1993, p. 27, 28)

No que tange às iniciativas de incentivo à leitura dos brasileiros e portugueses que aqui viviam e serviam diretamente ao rei, as mesmas foram severamente ceifadas. Ainda em Ana Maria Freire:

- Alvará de 1720, proibindo letras impressas no Brasil;
- Aviso Régio de 1726, estabelecendo restrições aos mestiços que não podiam ocupar cargos públicos ou casar com mulher branca;
- Carta Régia de 1730, proibindo o correio por terra no Brasil;
- Alvará de 1794, proibindo o despacho de livros e papéis para o Brasil;
- Aviso de 1800 ao capitão-general de Minas Gerais, repreendendo a Câmara dos Tamanduás por ter instituído uma aula de primeiras letras;
- O tupi, chamado de língua brasílica, foi proibido de ser falado no Brasil, por proclamação do governo português, datada de 1727.
- Em 1747, para destruir e queimar a primeira gráfica da colônia. (1993, p. 28, 29.)

Essas proibições produzem, ao longo da história, uma massa de iletrados e dependentes do Reino.

As primeiras ações voltadas à escolarização dos que aqui estavam tinham um contrato bem definido: o da submissão à Coroa. O fato de ser uma terra distante do Reinado, de grandes dimensões territoriais, inexplorada e povoada de nativos que precisavam ser “domesticados”, faz com que D. João III estabeleça com a Companhia de Jesus, ordem jesuítica, uma aliança que tem como objetivo a catequização e o ensino de ofícios aos nativos selvagens,

marcando o início da “ideologia da interdição do corpo”¹¹. Ainda fazia parte do acordo, ministrar aulas aos membros da Família Real e aos membros da Corte que aqui chegaram fugidos de Portugal.

Havia a diferença de trabalho desses religiosos que consistia em: separar os conhecimentos desenvolvidos para a Corte e a domesticação do corpo aos nativos e filhos de camponeses. Quanto menos conhecimento e escolaridade, mais dóceis ficavam os pioneiros brasileiros, tanto melhor para governá-los. Melhor ainda com a interdição do corpo definida pela Companhia de Jesus, que perdurou em terras brasileiras por dois séculos:

Neste sentido, a educação jesuítica (1549-1759) é o instrumento fundamental na formação da elite colonial, embora também ‘instrua’ e ‘catequize’ os indígenas. Assim a atuação jesuítica, em seus primeiros anos no Brasil, caracteriza-se pelo dualismo: formar a elite para o exercício das funções nobres da colônia e catequizar os índios para conversão ao catolicismo e para a servidão. (MOLL, p.13, 2002)

É importante lembrar que só tinham acesso a essa escola os homens, uma vez que a mulher era considerada impura por carregar na sua gênese o pecado original. Como um ser que não tinha condições de sobreviver sozinha, sua existência era marcada pela obediência ao pai, e ao se casar, ao marido. Ela permanecia sempre sobre a tutela de um deles. Portanto, com pouquíssimas exceções, as mulheres não liam e não estudavam.

Os negros eram considerados mercadorias e também seres sem alma, assim como as mulheres e os indígenas selvagens. Eram todos “coitados”, pois tinham a pureza infantil e atos inconscientes dos animais, ou seja, eram tidos como seres brutos, longe de alcançarem qualquer condição civilizada, como pudemos constatar em Ana Maria Freire:

Com irreverência, Beata Neves sintetiza a concepção de mundo dos jesuítas frente aos nacionais no que se refere aos pecados: ‘Se

¹¹ Segundo Ana Maria Freire: docilizando a população nativa (gentio) e os filhos dos colonos através da domesticação, da repressão cultural e religiosa, os jesuítas serviram à empresa exploradora lusa com a visão maniqueísta, do mundo. Domesticando através das interdições, sobre tudo as do corpo, superestimaram o incesto, o canibalismo e a nudez. Introjaram comportamentos de submissão, obediência, hierarquia, disciplina, devoção cristã, imitação e exemplo. Serviram-se para isso das práticas do batismo, confissão, admoestação particular ou pública do púlpito, casamentos, missa, comunhão, pregações procissões, rezas, jejuns, flagelações, teatralizações e ensino da vida ascética e de pobreza acintosa como viviam eles, os jesuítas.

cruzarmos todos os pólos da binaridades, veremos que a transgressão máxima é a seguinte cena: órgãos genitais femininos exibidos a religiosos em lugares santos em momentos sagrados (1978:136)'. (1993, p. 37, 38)

As metas de superação dos índices de analfabetismo em 1890 tinham seus objetivos atrelados a conceitos positivistas que, ainda segundo Ana Maria Freire, ajudaram a construir a concepção de analfabetismo com a idéia de combate e eliminação como bases estratégicas para o crescimento:

Não podemos esquecer que, para os positivistas, a república regenerar-se-ia, entre outras condições, principalmente pela instrução e que a Escola Militar do Rio de Janeiro foi o primeiro estabelecimento de ensino no Brasil a estudar e seguir a orientação de Comte. Nesta escola Benjamin Constant tinha papel de destaque.

De conformidade com as leituras dos nacionalistas do início do século, no Brasil, tínhamos dois grandes “inimigos”: o externo, os estrangeiros que poderiam nos invadir, contaminados pela prática das guerras na Europa; e o interno, “a chaga nacional”, o analfabetismo.

Alfabetizar o jovem tinha, certamente, dois objetivos: eliminar a ‘enfermidade’ educando os analfabetos para a abnegação, a disciplina, a obediência, o patriotismo e respeito às hierarquias; e preparar neste ‘cidadão armado’ seu espírito guerreiro. (1993, p. 180)

Os primeiros registros do “ensino noturno para adultos”, denominado “educação” ou “instrução popular” encontram-se em 1876 (Brasil Império). Segundo o texto de Gisele Schnorr, em 1882, a Lei Saraiva proibiu o analfabeto de votar e associou escolarização à ascensão social e analfabetismo à incapacidade e incompetência. Mas, a seguir, no desenvolvimento do texto, veremos que o Censo de 1890 mostrou que 85,21% da população total brasileira era analfabeta (SCHORR, 2005¹²). A escolarização dos brasileiros adultos analfabetos realmente é mencionada como uma preocupação pela legislação brasileira a partir da Constituição Federal de 1988¹³:

Uma estrutura social que ‘não podia’ privilegiar a educação escolarizada, entendendo conteúdos alienados e de concepção elitista, com ‘sistema’ esfacelado de ‘aulas avulsas’, fecundada pela ideologia da interdição do corpo, que excluía da escola o negro, o

¹²SCHNORR, Giselle Moura. *Palestra Histórico e Políticas de Educação de Jovens e Adultos*:APP Sindicato, www.app.com.br, 2005.

¹³ A história da educação é complexa e os acontecimentos em educação de jovens e adultos não foram relevantes no período que vai de 1882 a 1988. O pretende-se destacar é que não existiu neste lapso temporal, na legislação brasileira, com destaque para EJA.

índio e quase a totalidade das mulheres (sociedades patriarcais), gerou, inexoravelmente, um grande contingente de analfabetos. Isto porque uma sociedade dual (senhor x escravo), de economia 'agrícola-exportadora-dependente' (economia colonial), não necessitava de educação primária, daí o descaso por ela. Precisava, tão somente, organizar e manter a instrução superior para uma elite que se encarregaria da burocracia do Estado, com o fim de perpetuar seus interesses e cujo diploma referendava a posição social, política e econômica, a quem o possuía, e a seus grupos de iguais. Garantiam-se, através da educação, as relações sociais de produção e, portanto, o modo de produção escravista. (FREIRE, 1993, p.63)

As ações que visam a escolarização do povo brasileiro em pouco se alterou do Império até a Primeira República. O que vale destacar são as marcas ideológicas frisadas no analfabeto, marcas essas que serão reforçadas nas décadas de 1920 e 1930, com a crise de poder da oligarquia cafeeira, já que 75% população não sabia ler nem escrever em 1920.

Nos primeiros anos de 1930, a proposta de redenção educacional das classes menos favorecidas¹⁴ e, parafraseando Jaqueline Moll (2002), solução para as mazelas do ensino nacional foi depositada na Escola Nova¹⁵. A pedagogia escolanovista oriunda da Europa, através de educadores como Anísio Teixeira, Cecília Meireles, Lourenço Filho, entre outros, surge no Brasil, junto com o pensamento liberal: [...] “concebendo uma sociedade coesa e homogênea, sem diferenças de classes, essa postura esconde que a posição econômica ocupada pelos indivíduos na sociedade diferencia suas condições gerais de vida e seu nível de escolaridade.” (MOLL, 2002, p.24-25)

¹⁴ São os descendentes de escravos, trabalhadores do campo proprietários de pequenos lotes de terra, trabalhadores das indústrias, retirantes da seca. São brasileiros que não tinham poder econômico, sem moradia, saneamento básico, água, luz, muitos sem escola para as crianças. Dos miseráveis, dos sem direito à voz nos espaços de decisão.

¹⁵ O movimento chamado Escola Nova esboçou-se, na década de 1920, no Brasil. O mundo vivia, à época, um momento de crescimento industrial e de expansão urbana e, nesse contexto, um grupo de intelectuais brasileiros sentiu necessidade de preparar o país para acompanhar esse desenvolvimento. A educação era por eles percebida como o elemento-chave para promover a remodelação requerida. Inspirados nas idéias político-filosóficas de igualdade entre os homens e do direito de todos à educação, esses intelectuais viam num sistema estatal de ensino público, livre e aberto, o único meio efetivo de combate às desigualdades sociais da nação. Denominado de Escola Nova, o movimento ganhou impulso na década de 1930, após a divulgação do *Manifesto da Escola Nova* (1932). Nesse documento, defendia-se a universalização da escola pública, laica e gratuita. Entre os seus signatários, destacavam-se os nomes de: Anísio Teixeira; Fernando de Azevedo (1894-1974); Lourenço Filho (1897-1970); Cecília Meireles (1901-1964); A atuação destes pioneiros se estendeu pelas décadas seguintes sob fortes críticas dos defensores do ensino privado e religioso. Acessado em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Escola_Nova

Quando essa proposta, de escola para adultos, não responde mais às questões econômicas emergentes da sociedade da época, ela é substituída pela pedagogia tecnicista, que propunha o preparo de profissionais para o mercado de trabalho.

Essas mudanças estruturais na escola tiveram como incentivo a política de industrialização executada por Getúlio Vargas. Em sua ascensão ao poder, em 1930, Vargas, administrava com maestria todas as forças antagônicas de coalizão, que o colocaram no poder. Sobre esse momento histórico, Alboni M. D. P. Vieira comenta:

Essa coalizão de grupos heterogêneos, que fizeram a revolução, explica em parte as oscilações do comportamento de Getúlio, que para sustentar-se no poder teve que fazer concessões a todos eles, em grau diretamente proporcional às contribuições que cada um poderia dar para a manutenção de sua liderança.

Com a Revolução de 1930, o Estado tornou-se o fulcro da política educacional, o que demandou um permanente processo de negociação com os atores educacionais, estratégia indispensável para que o Governo lograsse constituir uma ampla base de apoio, seja pela aproximação com setores da Igreja Católica, seja pela cooptação dos educadores vinculados ao movimento escolanovista, chamados a participar da burocracia educacional. (VIEIRA, 2005 p.7)

É pertinente ressaltar que o engenhoso estadista Getúlio Vargas soube, como poucos, aproveitar as oportunidades. É fundamental para essa pesquisa o contexto social e as ações políticas da “Revolução”¹⁶ que estruturam, a partir de então, o novo cenário nacional com o êxodo rural de analfabetos, o início da industrialização nas cidades, o uso político/ publicitário do rádio e, mais tarde, da televisão. Essas tensões sociais são as tramas que tecem o pano de fundo do cenário de um país de brasileiros analfabetos entrando na modernidade industrializada, que se acumulam nas cidades. A inversão populacional campo/cidade é estimulada nas propostas do governo de Vargas, como nos mostra Alboni M. D. P. Vieira:

O esquema político-administrativo de Vargas apoiava-se num tripé: interventorias, departamentos administrativos e departamentos de propaganda, que ele capitaneava com habilidade e tirocínio. O

¹⁶ Não existe um consenso teórico entre os historiadores de que esse fato histórico consistiu em uma revolução ou um golpe. Existe uma outra análise, por exemplo, Edgard De Decca, da qual compartilho, de que o que aconteceu um golpe político. Para Edgard De Decca a idéia de revolução em 1930 foi uma invenção dos vencedores. Mantive a palavra revolução em função de o autor citado tratar o fato desta forma.

pensamento social da era getuliana estava baseado no binômio governo forte/povo disciplinado. A ação planejada do Departamento de Imprensa e Propaganda transformava Getúlio num mito. Desde que assumiu a direção do governo do Brasil, Getúlio Vargas compreendeu a importância de implantar uma concepção de educação a serviço da produção de uma cultura política voltada para a busca de legitimação e sustentação do Estado Novo. (2005, p.7)

A atenção com a educação pública ganha destaque governamental com a proposta de lei para a criação do Ministério de Educação e Saúde, no governo de Getúlio Vargas. Essa união (Saúde + Educação) procedia da constatação de que os males (doenças que se tornavam epidêmicas e desqualificação técnica para o trabalho) estavam presentes nas camadas mais simples, analfabetas e ignorantes acumuladas nas cidades. Somente após o Golpe de Estado de 1937, é que ficará explícito o real pensamento getulista para educação pública, através dos artigos 125 e 130 da nova Constituição:

Art 124 - A família, constituída pelo casamento indissolúvel, está sob a proteção especial do Estado. Às famílias numerosas serão atribuídas compensações na proporção dos seus encargos.

Art 130 - O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar. (Constituição dos Estados Unidos do Brasil, 10 de novembro de 1937, p.64).

Essa importância dada à educação, no primeiro governo de Vargas, pautava-se na identidade Nacional, bem como numa escola única e igual para todos – currículo e material didático – organizada em um sistema nacional único. Para corroborar tal afirmação, cito Libânia N. Xavier:

Desde o início da Era Vargas, a concepção de educação como “problema nacional” serviria para justificar uma intervenção cada vez mais intensa do governo Federal nos diferentes níveis de ensino, acentuando-se gradativamente a centralização do aparelho educativo. Com intensidade cada vez maior, o Governo Vargas passou a destacar o imperativo da “formação do caráter das novas gerações” e a “difusão de princípios uniformes de disciplina moral e cívica”, transformando a educação escolar em instrumento de disseminação do nacionalismo. (2005, p.05)

No contexto econômico, o fim dos interesses latifundiários e o fortalecimento da indústria e, conseqüentemente, da burguesia que dela

sustentam a estrutura getulista, fez um vinco no tecido cultural e político, na malha nacional, como nos aponta Simon Schwartzman:

Em primeiro lugar, procedeu-se à imposição de um conteúdo nacional ao ensino — consubstanciado na introdução do ensino religioso nas escolas, posteriormente acrescida de ingredientes de civismo e patriotismo derivados das vertentes da história mitificada dos heróis e das instituições nacionais e o culto às autoridades. O segundo aspecto refere-se aos mecanismos de padronização do ensino, apoiados na ênfase atribuída às instituições modelares em nível nacional, como as universidades-padrão, as escolas-modelo secundárias e técnicas, além da imposição de currículos mínimos obrigatórios para todos os cursos, de livros didáticos padronizados e da estruturação de sistemas federais de controle e fiscalização, dentre outros mecanismos. O terceiro aspecto era o da erradicação das minorias étnicas, lingüísticas e culturais que se haviam constituído no Brasil nas últimas décadas, correspondendo ao fechamento de centenas de escolas pertencentes a núcleos estrangeiros, colônias de imigrantes, situadas, em sua maioria, na região sul do país por meio do processo de “nacionalização compulsória” (1984, p.141-142).

É nesse panorama fértil que surge, com força, o uso da comunicação de massa, através do rádio, como estratégia de manutenção do poder para Getúlio e, em 1970, a estratégia para o golpe militar era utilizar a linguagem da televisão. Sua repercussão na sociedade analfabeta e semi-analfabeta será tratada em um capítulo próprio nesta pesquisa.

No período que vai da ditadura Vargas até Jânio Quadros (1930 a 1961) as diferenças entre ricos e pobres se alargam e distanciam. Mesmo com a garantia, na Constituição, de uma escola única para todos, mantêm-se, ainda, as diferenças. Há uma escola para cada classe social. Para os trabalhadores, há um ensino que enfatiza a preparação para o trabalho e, para os filhos das classes dominantes, há uma educação básica, objetivando os estudos superiores.

A permanência dos filhos da classe trabalhadora nas escolas era absolutamente flutuante. Muitos entravam e poucos a concluíam. O processo de expulsão pela/e da escola encontra-se em franca expansão. A conclusão das quatro primeiras séries, daqueles que entrava na escola, era de 20,9% (1945). A tabela abaixo clarifica o processo de produção de analfabetos, legitimado pela sumária passagem pela escola.

1ª Série	2ª Série	3ª Série	4ª Série
1948: 1.000	1949:391	1950: 273	1951: 161
1958: 1.000	1959: 429	1960: 317	1961: 207

Tabela 4: Progressão da escolaridade no 1º grau (1948 a 1961). Fonte: Ribeiro, 1984, p. 15.

O analfabetismo é tratado pelos governantes como um atraso, uma barreira para o crescimento da nação brasileira e sua expansão econômica frente a um cenário de nações desenvolvidas ou em desenvolvimento. Esse pensamento cria “status” de hegemonia nas ações públicas que enfrentam a situação com táticas de guerra, combatendo o mal que impede o país de se desenvolver. Esse quadro ganha novas cores quando entram em cena os movimentos sociais de base ligados à Igreja Católica (CNBB) e à Teologia da Libertação.

No pós-guerra, a criação da Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO) e a solicitação de esforços no combate ao analfabetismo, somados às ações das Pastorais é que se percebem os analfabetos por outro prisma.

Para esses grupos sociais, a resistência às regras de mercado e economia mundiais que estabelecem a escolarização dos cidadãos, e os avanços na área social do país como um dos critérios para os financiamentos internacionais, não seriam as únicas metas. O objetivo agora era outro: centrava-se na valorização das condições de vida desses sujeitos.

Tal objetivo caminha na contramão das políticas públicas de escolarização e alfabetização incipientes, tanto para superação dos números de analfabetismo, quanto na tentativa de permanência nas escolas dos que nela conseguem entrar.

As ações paralelas da sociedade civil organizada criaram e executaram relevantes experiências tanto na alfabetização e assistência de adultos mais pobres, quanto nas reflexões com teóricos e pesquisadores das universidades brasileiras. Semeia-se, à luz das teorias sociais, novas possibilidades de

inserção no mundo letrado desses sujeitos e uma nova reflexão do papel da escola na contemporaneidade. Pontuando-se, para tanto, principalmente, as diferenças dos sujeitos, bem como seus direitos de acesso à escolaridade.

1.3 MOVIMENTOS OFICIAIS E DA SOCIEDADE CIVIL PARA ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS

A sociedade civil entra na cena nacional educacional nos movimentos de base, por exemplo na Campanha Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), entre 1946 a 1958, e na Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), de 1952 a 1963.

Enquanto as propostas governamentais eram pautadas em projetos e campanhas que tinham como objetivo alfabetizar os adultos sem a preocupação de inclui-los no espaço escolar, em 1947 e 1949, movimentos nacionais e internacionais¹⁷ mobilizaram-se para pensar a Educação de Adultos e colocar o tema na pauta da educação.

A tarefa de promover, com os países em desenvolvimento, o debate para acabar com o analfabetismo, e não com o analfabeto, é tomada pela UNESCO como uma necessidade organizacional de base econômica. No entanto, mesmos tendo claro que os principais princípios que sustentaram, e em certa medida ainda sustentam, esse movimento dos organismos internacionais são de nivelamento e competitividade entre os países.

É preciso destacar que essas ações possibilitam a entrada de outros sujeitos, mais plurais, nas discussões de políticas públicas de seus governos. Os dois encontros, o Seminário Internacional de Educação de Adultos e a I Conferência Internacional sobre Educação de Adultos promovidos e patrocinados pela UNESCO e pela OEA – abrem brechas para pensar e

¹⁷ 1947 I Congresso Nacional de Educação de Adultos: “ser brasileiro é ser alfabetizado”, 1949 Seminário Internacional de Educação de Adultos, patrocinado pela UNESCO e pela OEA, 1949 I Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (Dinamarca) tendo como eixo central a educação de adultos para “o respeito aos direitos humanos e para a construção de uma paz duradoura, que seria uma educação continuada, mesmo depois da escola.” (GADOTTI, 2001, p 34).

discutir as estruturas de poder e organizações da educação, bem como o acesso e a permanência na escola pública e de qualidade. Esse fato possibilita, em certa medida, o enfrentamento e a resistência aos padrões de silêncio e obediência impostos pelos governos de países mais empobrecidos e, muitas vezes ditatoriais, possuidores de diferenças alarmantes de distribuição de renda e qualidade de vida a suas populações.

As fissuras rompidas na estrutura institucional por esses debates são pivôs de outras campanhas governamentais¹⁸ e de movimentos populares¹⁹. A forte presença dos movimentos populares e dos grupos de base nessas reflexões imprimem formas diferentes de trabalho com os adultos analfabetos e pressionam para que haja um processo pedagógico de alfabetização próprio ao sujeito adulto. Tais reflexões provocam para a incorporação atual (2005-2007) da execução de outros princípios possíveis no desenho da economia, outra lógica, diferente da assumida pelo neoliberalismo. Uma proposta de acesso, distribuição de renda e inclusão que vão à contramão da idéia restritiva de seleção e competitividade proposta, somada com a permanência dos sujeitos nos espaços escolares públicos e de qualidade, firmados nos princípios cooperativos e de sustentabilidade aliados à essência da economia solidária²⁰.

Nesse movimento, tencionado e não linear da história, contrastando com as propostas metodológicas dos projetos e programas governamentais, Paulo Freire executa em Angicos²¹, em 1962, uma metodologia alfabetizadora diferenciada. A reflexão presente na proposta de Freire era a de que não seria

¹⁸ 1958 até 1961 - Campanha Nacional do Analfabetismo (CNEA), 1958 - II Congresso Nacional de Educação de Adultos - Paulo Freire é uma expressão do campo progressista da educação neste evento, a igreja e os movimentos de base se engajam na temática e em 1961 promovem o Movimento de Educação de Base (MEB), movimento de cultura popular vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

¹⁹ 1960 a 1964 - Movimentos de Cultura Popular de Recife, Centros Populares de Cultura (UNE). Comissão Nacional de Cultura Popular e Plano Nacional da Alfabetização.

²⁰ Economia solidária é um termo recente, da década de noventa, criado com o objetivo de reunir diversos movimentos e iniciativas, novas e antigos que possuem valores comuns: - posse e/ou controle coletivo dos meios de produção, distribuição, comercialização e créditos; - gestão democrática, transparente e participativa dos empreendimentos econômicos e/ou sociais; - distribuição igualitária dos resultados econômicos dos empreendimentos. (BRASIL, Ministério Desenvolvimento Agrário,s/d,p.8)

²¹ Angicos, Rio Grande do Norte, ganhou notoriedade Nacional e Internacional porque foi nesta cidade, em dezembro de 1962, que um grupo de estudantes universitários liderados por Paulo Freire alfabetizaram os adultos em 40 horas. A experiência consistia na aplicação do método de alfabetização em três etapas: a investigação do vocabulário significativo da população analfabeta; a tematização da palavra geradora significativa; a problematização crítica desta palavra.

possível uma transposição didática de alfabetização infantil para uma alfabetização de adultos. Ele propunha uma alfabetização contextualizada na realidade dos analfabetos, com textos e palavras significativas, descrevendo assim o conceito de alfabetização:

Inicialmente me parece interessante reafirmar que sempre vi a alfabetização de adultos como um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo um ato criador [...] enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito. (FREIRE, 1986, p. 21).

Paulo Freire acreditava que, para haver esse ato político e criador, o processo de alfabetização deveria vir precedido da leitura de mundo do educando. Ele propunha que a palavra que alfabetizava deveria partir do universo do adulto, ser significativa para o grupo. A palavra significativa deveria:

[...] vir carregada de significação de sua experiência existencial e não da experiência do educador. A pesquisa do que chamava assim as palavras do Povo, grávidas de mundo. Elas nos vinham através da leitura de mundo que os grupos populares faziam. Depois, voltavam a eles, inseridas do que chamava e chamo de condições, que são representações da realidade. (FREIRE, 1986, p. 23)

Por outro lado, os conceitos de analfabetismo no período da ditadura militar continuavam a focar a idéia de extermínio. Era mister acabar com os analfabetos para uma ascensão econômica e política, pois tal proposta se encontrava dentro da idéia desenvolvimentista coerente com o conceito de progresso. Mas, as condições de alfabetização continuavam sendo consideradas e tratadas como projetos e não como políticas, uma questão de soberania de estado. Nesse contexto, cria-se a “Cruzada do ABC”²² em 1967 e, por força de lei, é criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

²² Cruzada ABC: Campanha educativa para alfabetização de jovens e adultos realizada de 1966 a 1970 no período do regime militar. A Cruzada ABC (Ação Básica Cristã) substituiu os movimentos de educação e cultura popular que emergiram no período entre 1959 e 1964 e que foram embalados pelo clima vivido das liberdades democráticas existente no contexto dos governos anteriores ao golpe político-militar de 64. Sua projeção ficou registrada, na história das políticas governamentais de alfabetização de jovens e adultos, como uma das iniciativas de maior expressão promovida na época pelo Ministério da Educação (MEC). Segundo estudiosos, sua tarefa, alimentada pela motivação política dos setores sociais que apoiaram o movimento golpista de 64, era neutralizar as idéias difundidas pelas campanhas anteriores, principalmente em relação àquelas inspiradas nas orientações do pensamento marxista. A Cruzada ABC foi substituída em 1970 pelo MOBRAL que, por sua vez, permaneceu até 1985.

Essa idéia do analfabetismo como um “mal” a ser exterminado, persiste até hoje, nos discursos oficiais. Recentemente, na gestão do primeiro mandato (2002-2006) do Presidente Luis Inácio Lula da Silva foi lançada uma campanha para “erradicação” do analfabetismo:

A existência de 24 milhões de analfabetos na população com 5 anos ou mais de idade, dá a dimensão da fragilidade das políticas públicas de alfabetização historicamente desenvolvidas.

[...] no tocante às pessoas com 5 anos ou mais de idade, existem, aproximadamente, 24 milhões de analfabetos; que a população não-alfabetizada é formada majoritariamente de pardos; que mais da metade dos alfabetizados é formada de pessoas brancas; que os indígenas são os que apresentam o maior percentual de não alfabetizados, por grupo; que o número de não-alfabetizados tende a se ampliar na medida em que a faixa etária aumenta. (IBGE, 2000, p.43, 44)

Os conceitos de analfabetismo, que foram sendo construídos nas campanhas governamentais, não tratavam o analfabeto como sujeito. Esse sujeito era conceituado como alguém aquém de construir e dirigir sua própria vida, necessitando de tutela constante. O ataque ao “mal” do analfabetismo a ser “erradicado” (como foi entendido, em grande parte dos projetos, e ainda o é) está estreitamente associado à economia do país, mas em grande medida, é tratado de maneira isolada e temporariamente (com projetos). É o que nos mostra o texto da UNESCO:

Pesquisas mostram que a educação – e a alfabetização em particular, constitui um motor para a expansão econômica e, ao mesmo tempo, mola propulsora de desenvolvimento social e político, reunindo, assim, dimensões de um processo que hoje se caracteriza como desenvolvimento humano. Cada ano de escolaridade acrescentado à população adulta de tais países, entre os quais se inclui o Brasil, implica aumento médio de 3,7% na taxa de crescimento econômico de longo prazo. O Brasil, em particular, é apontado como um daqueles em que é mais intensa a relação entre o capital humano e o crescimento econômico, nos anos 90. (UNESCO, São Paulo, 18 de maio de 2004)

Essas ações, além de não alcançarem suas metas, produziram 24,8% de homens e mulheres analfabetos funcionais, segundo dados do IBGE em 2003.

Apenas na década de 1990 é que as ações que buscavam soluções de superação do analfabetismo atingem uma maturidade mundial:

Na verdade, precisamos estar atentos para o fato de que o tempo e os desafios são dinâmicos. Se, entre as Conferências de Jomtien (Tailândia) e de Dacar (Senegal), os esforços de alfabetização não foram suficientes em face do crescimento demográfico e outros fatores, a complexidade da alfabetização hoje já não é a mesma do século passado. Aliás, desde a criação da UNESCO, ao terminar a Segunda Guerra Mundial, verificam-se mudanças expressivas no conceito e no modo de conceber a alfabetização. Esse é o espelho das complexas relações entre educação e sociedade, que interagem entre si, em rua de mão dupla e tráfego intenso, num turbilhão acelerado de mudanças. No pós-guerra, refletindo as concepções da época, a UNESCO concebia a alfabetização como a capacidade de ler, escrever e fazer cálculos aritméticos. Como indica um dos textos deste volume, os alunos adultos eram tratados como crianças na prática da sala de aula e o currículo podia ter ou não conexões com a vida cotidiana. Era uma educação em grande parte dissociada da sua circunstância, como se o aluno fosse uma criança grande que havia simplesmente perdido as oportunidades educacionais e podia ser introduzido numa espécie de máquina do tempo para recuperá-las. (BRASÍLIA:UNESCO, MEC, 2003. p,72)

As contribuições e reflexões deixadas por Paulo Freire, e executadas nos anos 1960, continuaram sendo utilizadas na alfabetização popular e nos movimentos de base, mesmo depois de seu exílio no período da ditadura militar. A metodologia²³ proposta por Paulo Freire engravidou de novos conceitos as práticas para alfabetização de adultos. Suas reflexões sobre uma adequação própria e significativa para alfabetização de adultos ganha notoriedade internacional, antes mesmo de entrar nas universidades brasileiras.

Tal importância ganha mais destaque no período em que Paulo Freire é exilado do Brasil, em 1964. Diz ele a respeito: "Para mim, o exílio foi profundamente pedagógico. Quando exilado, tomei distância do Brasil, comecei a compreender-me e a compreendê-lo melhor" (FREIRE, 2000, p.56-58).

²³ Dentro dos encaminhamentos e livros estudados e, com referência na bibliografia desta pesquisa, o termo metodologia é usado quando se refere à maneira de alfabetizar, a ação propriamente dita. Ou seja, como o alfabetizador propõe o processo alfabetização, textos e palavras que integrem o universo do educando. Freire aponta que para uma alfabetização crítica esses textos precisam conter esse tratamento crítico e político de consciência de classe. Textos que o grupo conhece, com sentido para quem se alfabetiza, ampliando, de forma problematizadora, quais os conhecimentos dos alfabetizandos trazem como partida de trabalho e não apenas como pretexto motivador. Não será abordado nessa pesquisa o conceito epistemológico da alfabetização, mas o conceito de alfabetizar que consiste em aprender a ler, escrever e interpretar os textos. A questão que está posta nessa pesquisa é do entendimento de como fazer essa passagem da não alfabetização para alfabetização dos códigos escritos a partir do currículo em ação (saberes, fazeres e poderes).

Com o distanciamento forçado, Paulo Freire, no exercício amoroso da prática, como ele enfatizava, incorporou mudanças no seu método de alfabetização, próprias de uma construção coletiva, como nos mostram Vera Barreto (2003), Moacir Gadotti (2005) e o próprio, que sempre foi um auto-crítico. Suas reflexões apontam para a incorporação de pequenos textos significativos²⁴ no processo de apropriação da leitura e da escrita dos adultos. Entre outras ampliações estão, por exemplo: “o surgimento de ‘cadernos de cultura’ preparados para o uso de educandos” (BARRETO, 2003, p.123-124).

A influência de Paulo Freire acrescentou dimensões políticas na ação de alfabetização de jovens e adultos, situando o aluno não mais como um beneficiário, ou mero objeto, mas como sujeito de um processo de alfabetização crítica. Essa alfabetização que se dá nas relações e nas trocas, também pode ser entendida como dialética, pois admite um sujeito com capacidade de participar e decidir. O sujeito, com saberes, que precisam ser considerados no processo de aquisição da leitura e da escrita.

Em contrapartida, a Ditadura Militar silencia por 22 anos os processos metodológicos críticos para alfabetizar adultos iniciados nos anos 1960. Os Militares apóiam, em 1966, a Cruzada ABC (Ação Básica Cristã) que conceitua o analfabeto como um parasita econômico, enfatizando a necessidade da religião.

O MOBREAL surge como uma campanha massiva, agora sob responsabilidade apenas do governo e objetiva a preparação de mão-de-obra para o desenvolvimento econômico e social do país.

Os anos 1980, afinal, trouxeram a distinção entre alfabetização "autônoma" e "ideológica". Os efeitos modestos nos índices de analfabetos das campanhas massivas e maciças – MOBREAL e Cruzada ABC – despertaram a atenção dos movimentos de base para a necessidade de abordagens flexíveis de alfabetização.

Com um enraizamento teórico mais profundo e um planejamento para as diversificadas necessidades dos alunos adultos e com base nos textos de Paulo Freire e nas práticas propostas em sua metodologia, os movimentos de base verificaram que a alfabetização, embora correspondesse às necessidades

²⁴ Textos que tem sentido imediato para os alfabetizandos. São, preferencialmente, trazidos por eles e ampliados criticamente no processo de alfabetização.

de grandes segmentos populacionais, não podia assumir uma escala "industrial"²⁵. A teoria freiriana e as experiências mostravam, sim, um conjunto de ações e uma prática individualizada a partir do sujeito, dotada de ampla plasticidade cognitiva (tempo de apreensão do conhecimento) para ser efetiva objetivando uma alfabetização libertadora.

Como olhar e conceber esse adulto?

Esse sujeito é analfabeto, mas também é parte constitutiva da sociedade que o produz e o mantém fora da sociedade letrada. É pois, uma relação antagônica e autofágica do corpo social²⁶. Marta Durante aponta:

Qual o conhecimento dos adultos pré-alfabetizados sobre o sistema da escrita? A pergunta traz em seu bojo nova concepção do conhecimento do adulto não alfabetizado, que, mesmo não tendo passado pelo processo "normal" (grifo meu) de escolarização, tem uma concepção do sistema de escrita. (1998, p.20)

Esse conhecimento, que Marta Durante destaca, também é destaque na obra de Paulo Freire, ou seja, conhecimento diferente daqueles da criança. Ela afirma que o adulto analfabeto tem algumas concepções do sistema de escrita porque conhece sua função social. Ele não domina, mas não o ignora totalmente. Não está "cego" para o mundo letrado. Seu vocabulário é restrito ao seu grupo imediato, no entanto, possui a desenvoltura da narrativa na oralidade. É um contador, comunica-se, apreende e ensina. Esses sujeitos vivem e sobrevivem em um mundo letrado, cada um de uma forma.

Segundo Marta Durante "Os adultos distinguem claramente entre a escrita gráfica dos números e a gráfica das letras.[...] Têm compreensão da importância das segmentações do texto."(1998, p.21). O uso dos números no

²⁵ Componho o coro de vozes dos sujeitos e entidades dos Fóruns de EJA que bradam por educação universal e de qualidade, uma alfabetização e escolarização crítica e libertadora. Alfabetização em escala industrial para o Brasil, considerando toda a trajetória histórica, assume o caráter que Paulo Freire chamou de "atendimento bancário", ou seja, a educação esvaziada de sujeitos. O exemplo de Cuba, que adotou uma política maciça de alfabetização não deve, sob pena de leviandade, ser descolada de seu contexto histórico. Lembramos que Cuba viveu uma revolução política e cultural em que o governo empenhou-se em combater o analfabetismo que assolava o país e que hoje é considerado território livre de analfabetismo.

²⁶ O pensamento científico, desenvolvido pela ciência moderna, concretiza uma necessidade de entender e catalogar as diferenças na sociedade, ou seja, baseia-se em semelhanças para expor as diferenças criando um padrão de normalidade. Como na lógica das ciências biológicas em que são destacados os organismos, dos mais simples ao mais complexo para as igualdades e diferenças. O estudo das humanidades segue a mesma lógica. Em muitas de suas análises o desenvolvimento de raciocínio científico é pautado na constituição biológica dos indivíduos analisados.

cotidiano do não letrado lhe permite essa distinção. Neste sentido Marta Durante contribui afirmando que:

O homem é um ser que gera, transmite e transforma cultura. Não só um produto de seu meio, mas um ser criador e transformador desse meio.

O desenvolvimento e a aprendizagem estão diretamente relacionados à experiência no cotidiano. A aprendizagem e o saber de um grupo social são frutos da atividade cognitiva das gerações precedentes e da possibilidade de interações com o conhecimento. A interação com o conhecimento construído é o ponto-chave para reflexão sobre o desenvolvimento e aprendizagem do adulto não alfabetizado ou pouco escolarizado. (1998, p.19)

Nessa perspectiva histórica, é possível destacar os movimentos oficiais nacionais e os movimentos populares que coexistem, mesmo com forças desiguais. Os movimentos populares ganham maturidade conceitual nessa tensão de forças para execução dos seus planos (contramão dos oficiais) rumo à construção de uma sociedade com acessos mais amplos.

Com a Anistia e a campanha das “Diretas Já” as concepções de alfabetização de adultos ganham novo fôlego. Destaca-se, nos anos de 1990, a criação da “Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos”²⁷, em Jomtien (Tailândia), que coloca na pauta mundial, dentre outras questões, a alfabetização e a aritmética básica como instrumentos essenciais de aprendizagem para que os sujeitos possam se beneficiar das oportunidades educacionais.

²⁷ PLANO DE AÇÃO PARA SATISFAZER AS NECESSIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAGEM, Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Jomtien, Tailândia - 5 a 9 de março de 1990. Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem.

Como desdobramento dessa Conferência Internacional, é realizada a V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos²⁸, em Hamburgo. Define-se, nesse espaço, a alfabetização de adultos em termos amplos, consistindo no "conhecimento e nas habilidades básicas necessários a todos num mundo em rápida transformação", como "direito humano fundamental" e como capacidade necessária em si e "um dos alicerces das demais habilidades necessárias para a vida". (ENEJA, 1999,p.51-52)

Desse modo, a alfabetização está relacionada ainda com a luta contra a pobreza, e passa a ser inserida no contexto da educação de adultos, da sociedade da aprendizagem e do mundo letrado.

Outra preocupação que tomou conta da pauta foi “a continuidade do processo de alfabetização”, agora pensada como pós-alfabetização. Fazia-se pertinente essa preocupação, pois se visava evitar a regressão dos alfabetizados e a inserção dos mesmos num processo de educação continuada.

Um mundo cada vez mais complexo e globalizado requer uma educação ampla, crítica, preparando os sujeitos para ler, interpretar e produzir os diversos textos que a sociedade produz. Os adultos analfabetos são sujeitos periféricos de uma sociedade forjada na comunicação. Suas relações e conhecimentos necessitam do acesso, de forma mais intensificada, aos meios de comunicação.

Diferente do quadro histórico de Anjicos (RN), hoje as relações sociais respondem a outra ordem, mais dinâmica e veloz. No que tange à comunicação, o ritmo é deveras acelerado.

²⁸ Destaques nos ANAIS ENEJA – Relatório Síntese do I Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos Rio de Janeiro 1999 p.51-52, dos planos de Hamburgo e Dakar: – afirmação de que a educação é um direito de todas as pessoas. – a educação é um processo de aprendizagem ao longo da vida, que tem nas escolas um de seus espaços privilegiados, mas não o único. – a educação para jovens e adultos, como toda a educação básica e superior, é uma responsabilidade indiscutível do Estado; – que a educação para jovens e adultos deve se responsabilizar na perspectiva da construção de cidadão e cidadãs ativos e responsáveis, mas não pode restringir a atenção para as pessoas analfabetas; – deve priorizar a atenção a setores vulneráveis ou em situação de subordinação como: as mulheres, os povos indígenas, os imigrantes, as pessoas com incapacidades, as pessoas soro positivo e os idosos; – as políticas educacionais devem aproveitar as capacidades instaladas e as experiências da sociedade; – que a educação de jovens e adultos exige uma ação interministerial, com educação para saúde, para o trabalho, para o cuidado com o meio ambiente implica na ação coordenada do Estado.

Os espaços sociais estão demarcados por signos culturais que representam seus pares. Esses signos possuem significados nas instâncias dos grupos. Fora delas podem ser reconhecidas por outros grupos. Signos e significados não são de natureza pura, eles se alteram nas relações entre seus pares e com os outros, criando teias comunicacionais. O adulto analfabeto é fio dessa teia, mesmo não dominando os códigos letrados, tece seus nós alterando-se e alterando a malha. Ou seja, não existe um estado de permanência ou de inércia cultural pura. Desvelar essa cadeia de produção de saberes passou a ser vital para uma alfabetização de sujeitos, pois as teias já tecidas pressupõem outros textos, outros conhecimentos, mais amplos e complexos em sua tessitura. Como nos propõe Inês Barbosa de Oliveira:

Todos os aspectos da realidade vivenciadas, dos hábitos familiares aos programas de televisão assistidos, passando por experiências sociais mais amplas, bem como pela vida afetiva e familiar contribuem para a tessitura das redes de subjetividades. (OLIVEIRA 2004, p.151)

Os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos, instalados em 1999, em todo o país, permanecem ainda em franca atividade. Essas instâncias de discussão estão engajadas na proposta de pensar o sujeito, pois esse conceito faz-se efetivamente presente nas reflexões de alfabetização e educação continuada. Os Fóruns vêm se consolidando em encontros regionais e federais para refletir, analisar e propor políticas de inclusão e permanência para a educação de jovens e adultos.

Fazem parte das plenárias do Fórum os seguintes segmentos: Professores, Estudantes, Governo, Movimento Sindical, Movimento Popular, Ministério Público, Sistema “S²⁹”, Universidades e ONGs. Ou seja, os membros são compostos de toda entidade civil e/ou pública que se compromete com os pontos assumidos pelo Brasil no “Plano de ação para satisfazer as

²⁹ SESI (Serviço Social da Indústria), SENAI (Serviço Social da Indústria), INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária), SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio), SESC (Serviço Social do Comércio), DPC (Diretoria de Portos e Costas do Ministério da Marinha), SEBRAE (Serviço Brasileiro de Apoio às Pequenas e Médias Empresas), Fundo Aeroviário (Fundo Vinculado ao Ministério da Aeronáutica), SENAR (Serviço Nacional de Aprendizagem Rural), SEST (Serviço Social de Transporte), SENAT (Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte), [SESCOOP](#) - Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo.

necessidades básicas de aprendizagem”, aprovado pela CMEPT³⁰, em Jomtien, Tailândia, entre 05 a 09 de março de 1990. (UNICEF, 1990)

Nesses espaços de plenária pública, ocupados pela pluralidade de sujeitos preocupados com a escolarização dos jovens e adultos vamos encontrar os movimentos sindicais que legitimam e privilegiam as discussões, as reflexões e os conceitos de educação do trabalhador. A justificativa para a presença dos sindicatos está além do corporativismo, objetiva também entender o sujeito como resultado de seu trabalho.

Nesses movimentos corporativos sindicais, a presença da Central Única dos Trabalhadores (CUT³¹) soma-se às discussões e aos Fóruns de EJA, propondo e executando ações de alfabetização e educação de adultos.

A CUT é a maior central sindical da América Latina e a quinta maior do mundo, estando presente em todos os ramos de atividade econômica do país. Segundo os dados de março de 2004, somava 3326³² entidades filiadas.

Verificamos que, no Paraná, a CUT desenvolve propostas metodológicas fundamentadas nas teorias de Paulo Freire e Magda Soares³³, dentro de uma concepção que os sindicatos denominam de “pensamento cutista” que tem como premissa as experiências acumuladas pelas entidades no mundo do trabalho, conforme aponta Maristela Miranda Bárbara:

A partir do acúmulo metodológico obtido na formação sindical, desde a década de oitenta, a Central pôde propor e desenvolver programas de educação destinados a trabalhadores jovens e adultos e contribuir na formulação de metodologias de ensino. (2005, p. 124)

É importante destacar a preocupação dos sindicatos com a formação de seus pares. É uma necessidade premente que os trabalhadores apreendam e dominem os códigos escritos para que, na atual conjuntura política, possam

³⁰ Conferência mundial sobre educação para todos

³¹ A CUT foi fundada em 28 de agosto de 1983, na cidade de São Bernardo do Campo, no estado de São Paulo, no 1º Congresso nacional da classe trabalhadora.

³² Dados da CUT <http://www.cut.org.br/> acessado em 7 de jun. de 2007.

³³ Professora Titular Emérita da Faculdade de Educação da pela UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais. Pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – CEALE – da Faculdade de Educação da UFMG. Graduada em Letras, doutora e livre-docente em Educação. Criadora do conceito de letramento para alfabetização. Algumas de suas obras publicadas: Letramento - um tema em três gêneros, 2003. Metamemória, memórias - travessia de uma educadora. Alfabetização e letramento, 2003. Português - uma proposta para o letramento – 8ª.ed, 2003. Linguagem e escola - uma perspectiva social, 2000.

entender e se incorporar às lutas sindicais e, dessa maneira, dialogar com maior proximidade/igualdade junto a seus empregadores.

Pensar o trabalhador no mundo do trabalho no século XXI, também é refletir sobre esse trabalhador na era da comunicação.

Pergunta-se então: como está esse trabalhador lendo os textos audiovisuais? Já que o mesmo se encontra num mundo de trabalho em que o mercado é global, onde acesso às informações se dá em tempo real, não importando as distâncias?

Essas reflexões estão também na pauta dos sindicalistas?

Esse universo da mídia é uma preocupação nas propostas de formação?

Para essa pesquisa foi selecionada uma turma de alfabetização da CUT, sendo que os critérios dessa escolha estarão pormenorizados no capítulo que trata a metodologia.

A pesquisa que terá como foco esta turma de alfabetização, não é composta por sindicalistas, entretanto a pertinência das leituras que os adultos fazem dos textos da televisão é relevante. Salienta-se que o acesso de todos, letrados e não-letrados, aos produtos audiovisuais é um fato constitutivo do cotidiano no século XXI. A televisão e o rádio estão no cotidiano dos brasileiros e, como tal, são significativos e produtores de outros saberes. Para essa análise a pesquisa utilizará apenas os programas de televisão, mais especificamente o *Jornal Nacional* e a telenovela *O Profeta*, ambos exibidos pela Rede Globo de Televisão.

Considera-se importante reiterar que o recorte desta pesquisa é na construção e manutenção do analfabetismo dos brasileiros. Retomando, em uma linha simplificada, os governos republicanos que sucederam ao império trataram a EJA, especificamente o analfabetismo, como um problema deslocado de seu contexto social, político, cultural, econômico. Porém nos dois mandatos do governo Luiz Inácio Lula da Silva (2002 a 2009) as ações tateiam em busca de uma política de educação para EJA mais abrangente. Destaca-se o permanente diálogo estabelecido entre os Fóruns de EJA e o governo federal permitindo a reflexão e proposição da sociedade nas ações governamentais. É possível constatar essa afirmação quando visualizamos, nas Orientações Pedagógicas MEC (Anexo 2), a vinculação com outras ações sociais de governo (“Bolsa Família”, “Fome Zero”) e a exigência do MEC/FNDE da

construção, por parte dos executores do Brasil Alfabetizado, de um plano pedagógico onde deve constar detalhadamente: o perfil dos alfabetizandos bem como as suas necessidade cognitivas, proposta de formação inicial e continuada do alfabetizador, incremento na matricula de EJA para a educação básica, todas advindas de discussões e documentos produzidos nos Fóruns de EJA.

2. ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS & TELEVISÃO: QUAL É O PROBLEMA?

Parabolicamará - Gilberto Gil

Antes mundo era pequeno porque Terra era grande
 Hoje mundo é muito grande porque Terra é pequena Do
 tamanho da antena parabolicamará
 É volta do mundo camará, é mundo da volta câmara
 Antes longe era distante perto só quando dava
 Quando muito ali defronte e o horizonte acabava
 Hoje lá trás dos montes dendê em casa câmara
 É volta do mundo camará, é mundo da volta camará....

Metrópole - Renato Russo

"É sangue mesmo, não é mertiolate"
 E todos querem ver
 E comentar a novidade.
 É tão emocionante um acidente de verdade"
 Estão todos satisfeitos
 Com o sucesso do desastre:
 Vai passar na televisão
 "Por gentileza, aguarde um momento.
 Sem carteirinha não tem atendimento – Carteira de
 trabalho assinada, sim senhor.
 Olha o tumulto: façam fila por favor.
 Todos com a documentação.
 Quem não tem senha não tem lugar marcado.
 Eu sinto muito mas já passa do horário.
 Entendo seu problema mas não posso resolver:
 É contra o regulamento, está bem aqui, pode ver.
 Ordens são ordens.
 Em todo caso já temos sua ficha.
 Só falta o recibo comprovando residência.
 Pra limpar todo esse sangue, chamei a faxineira –
 E agora eu vou indo senão perco a novela

2.1 O USO DIDÁTICO DO AUDIOVISUAL A PARTIR DA EXPERIÊNCIA EMPÍRICA

O envolvimento e a paixão pelo tema educação e comunicação é fruto do trabalho simultâneo que realizo com essas duas áreas do conhecimento. São ciências tão próximas em sua concepção – comunicar sujeitos com sujeitos – e, contraditoriamente, tão distantes quando associadas e pensadas no espaço escolar. Os esforços de aproximação da televisão dos espaços de

ensino aprendizagem, a exemplo a TV Escola³⁴ que tem por princípio uma programação toda voltada para esse público, ocupam um tímido lugar dentro das salas de aula das escolas públicas do Brasil³⁵. Portanto, ao considerar a possibilidade didática dos canais abertos, que não têm a educação básica como princípio, é um desafio.

No entanto, esse meio de comunicação está no cotidiano das pessoas, em especial as que moram no espaço urbano, e conseqüentemente dentro do espaço escolar, como nos mostra Martín-Barbeiro, Marcos Napolitano, Ciro Marcondes Filho, Jean Ferres, Rosa M. B. Fischer. Apenas para apontar alguns teóricos que se debruçam sobre essa temática dentro de uma proposta reflexiva do uso da televisão na educação.

Nessa perspectiva é possível afirmar que educação e comunicação não são concorrentes, mas complementam-se quando aliadas. Uma não suprime a outra, mas podem compor uma boa dupla se vistas, ambas, com critérios de análise crítica, com técnica e contextualização. Essa pesquisa contempla uma discussão com teóricos que analisam o advento televisivo a televisão, principalmente no Brasil e na América Latina, em consonância com os saberes dos educandos e conhecimentos científicos e o processo de apreensão pedagógico desses conhecimentos na alfabetização de adultos.

Nosso recorte será na alfabetização de jovens e adultos, pois encontramos nesse meio uma fonte de leitura e informação quase exclusiva em decorrência de sua condição de não leitores de textos escritos. Essas reflexões, dentro da esfera da educação, perpassam a entrada da televisão em

³⁴ A TV Escola é um canal de televisão do Ministério da Educação que capacita, aperfeiçoa e atualiza educadores da rede pública desde 1996. A proposta da TV Escola é proporcionar ao educador acesso ao canal e estimular a utilização de seus programas, contribuindo para a melhoria da educação construída nas escolas. Hoje a TV Escola atinge 400 mil professores em 21 mil escolas públicas do país (INEP, 2006). Os principais objetivos da TV Escola são o aperfeiçoamento e valorização dos professores da rede pública, o enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem e a melhoria da qualidade do ensino. Assim, há inúmeras possibilidades de uso autônomo da TV Escola: (1) desenvolvimentos profissionais de gestores e docentes (inclusive preparação para vestibular, cursos de progressão funcional e concurso público); (2) dinamização das atividades de sala de aula; (3) preparação de atividades extra-classe, recuperação e aceleração de estudos; (4) utilização de vídeos para trabalhos de avaliação do aluno e de grupos de alunos; (5) revitalização da biblioteca; (6) aproximação escola-comunidade, especialmente a partir da programação da faixa Escola Aberta. Texto extraído do portal da Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação (<http://portal.mec.gov.br/seed/index.php?option=content&task=view&id=69&Itemid=#o%20que%20%C3%A9>) Acessado em 26 de setembro de 2007

³⁵ São 21 mil escolas públicas do país com audiência, segundo INEP 2001, de um total de 48.595.844 instituições públicas no país (Sinopse Estatística da Educação Básica, INEP 2006).

um tempo de Brasil analfabeto, a construção crítica inicial de massificação da mídia, o conceito de cultura e contribuição de outros teóricos que pensam na cumplicidade entre educação e televisão.

O envolvimento com o audiovisual é fruto de preferências e discussões travadas em nossos espaços de trabalho e de lazer, pois sendo uma telespectadora, nutro especial admiração pelo produto do trabalho do audiovisual, em suas produções para a televisão e para o cinema. Meu enlace com a educação de jovens e adultos (EJA) vem de, pelo menos, treze anos de atuação em sala de aula, pela participação na formação continuada de alfabetizadores, pela consultoria em Arte e pela participação nos fóruns de EJA. Atualmente, atuo na TV Paulo Freire, uma televisão pública, vinculada a Secretaria de Estado da Educação do Paraná desempenhando a função de análise de programação e transmissão de programas educativos.

A articulação das duas áreas, televisão e educação, na práxis é decorrente da presença freqüente na sala de aula, nas pautas de discussões dos Fóruns de EJA e nas leituras que fundamentam meu trabalho cotidiano. Essa questão foi assumindo o status de preocupação e reflexão até que tomou uma dimensão inquietante pela sua pertinência, provocando perguntas que a envolviam diretamente. Um dado era a presença, principalmente, dos saberes trazidos pelos educandos de EJA. Outro dado significativo é o da democratização, como podemos ver no Anexo 1³⁶, do acesso aos meios de comunicação. Tanto educandos quanto educadores de EJA assistem à televisão, ouvem rádio e comentam em sala de aula os assuntos diários ou semanais desses meios de comunicação.

³⁶ IBGE - Pesquisa Nacional Por Amostra de Domicílios - PNAD 2004. Condições da habitação e posse de bens duráveis: no total das moradias do país, 87,4% tinham geladeira, 34,5% contavam com máquina de lavar roupa. A televisão existia em 90,3% dos domicílios e o rádio, em 87,8%, enquanto o microcomputador estava disponível em 16,3% das residências. Em 1999, devido ao crescimento no número de moradias com rádio ter sido menor que o do total de moradias, o percentual de domicílios em que havia este bem já mostrava retração em relação ao do ano anterior, mas ainda superava o de domicílios com televisão, que mantinha trajetória ascendente. Em 2001, o percentual de moradias com televisão ultrapassou o de habitações com rádio. A partir desse ano, a diferença entre o percentual de moradias com rádio e o das habitações dotadas de televisão foi aumentando gradualmente. De 2001 para 2005, o percentual de moradias com rádio passou de 88,0% para 88,4%, enquanto o de domicílios com televisão, por ter evoluído a taxas mais elevadas, ascendeu de 89,1% para 92,0%. (http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2005/sintese_pnad_2005.pdf)

Os assuntos mais freqüentes das “prosas” em sala vêm carregados de saberes, de cultura, de consumo, de ética e de estética televisiva, enriquecendo a pauta nas aulas e as discussões, acrescentando outro valor e significado aos conteúdos curriculares. Aceitar o fato de que os conteúdos do rádio e, muito mais presente, da televisão eram parte significativa do espaço/tempo das salas de EJA era uma condição de reconhecer nos meios de comunicação, ditos de massa, a condição intrínseca de modernidade e, portanto, era mister reestruturar as aulas e os conteúdos trabalhados, buscando novos encaminhamentos metodológicos tanto em Arte, quanto em alfabetização de EJA dentro desta presente temática.

Desta feita, a televisão foi compondo o planejamento das aulas de Arte fazendo parte efetiva no cotidiano educativo. Ao somar os produtos televisivos às aulas de Arte e alfabetização surgiram algumas dúvidas: O que da televisão seria incorporado? Programas educativos? Telenovelas? Programas de auditório? Propagandas? Jornais?

A riqueza de discursos presentes nesse meio motivou-nos a pensar pontos articuladores que subsidiassem a prática educativa.

No decorrer deste processo, no trabalho com a televisão, afluíram outras necessidades: aprofundar leituras de teóricos que refletissem a pertinência do uso crítico da televisão na sala de aula e no espaço escolar. As teorias chamavam para reflexão de qual é o papel da televisão na sociedade, a quem serve (no sentido de servidão), porque serve, e como era possível somá-la no processo de ensino-aprendizagem. Entender esse processo positivamente, mas com o conceito freiriano de criticidade, exigiu leituras na área de comunicação, da Sociologia da educação, e nas teorias de educação de jovens e adultos. Somado a isso, foi necessário procurar uma teoria que pensasse a televisão não como inimiga, massificadora, poderosa e impiedosa no processo de ensino-aprendizagem, ou que não visualizasse os sujeitos como peças-chaves nessa relação de comunicação, uma teoria que refletisse os sujeitos múltiplos e culturais.

Nesse sentido, dirigi a pesquisa para autores que discutissem as relações de cultura, televisão, recepção e aprendizagem. Uma questão imprescindível a considerar é o direito constitucional e social dos sujeitos no acesso e apropriação do conhecimento científico. No entanto é fundamental

que esse processo de apreensão pedagógico objetive uma autonomia dos sujeitos, somando-se ao reconhecimento e respeito de sua historicidade e de seus saberes.

Nessa trajetória da práxis, algumas concepções de educação, comunicação e cultura foram aprofundadas, não encontrei respostas prontas, mas indícios de caminhos possíveis e reflexões que levavam a outros teóricos. Nesse movimento de ir e vir da prática, a teoria tornou-se campo fértil onde surgiram, a princípio, vários problemas de pesquisa.

O primeiro problema a se apresentar foi quando detive o olhar no sujeito adulto não escolarizado e, principalmente, analfabeto. Deparei-me com um sujeito na condição de massa, pois é desta maneira que teóricos, como Theodor Adorno visualiza as audiências da televisão. O conceito de massa proposto nas teorias desenvolvidas nos estudos de Adorno, não era adequado para analisar o analfabeto e sua relação com a televisão. Esse sujeito não é apenas um receptáculo reprodutor, segundo já nos mostrou Paulo Freire (1979) quando assume a condição desse adulto com sujeito:

Se a vocação antológica do homem é a de ser sujeito e não objeto, só poderá desenvolvê-la na medida em que, refletindo sobre suas condições espaço-temporais, introduz-se nelas, de maneira crítica. Quanto mais for levado a refletir sobre suas situacionalidade, sobre seu enraizamento espaço temporal, mais 'emergirá' dela conscientemente 'carregado' de compromisso com a realidade, da qual, porque é sujeito, não deve ser simples espectador, mas deve interferir cada vez mais. (1979 p. 61)

Porém a teoria de Adorno alerta para o fato de que a televisão está a serviço do capital e tem como principal função a venda de produtos (materiais ou imateriais, sonhos e desejos) e que deve ser vista criticamente. Aceitando essa condição primeira, questiono se há uma totalidade televisiva hegemônica e absoluta, irretocável e hipnotizadora de massas.

As pesquisas de recepção já nos mostram que os conceitos que viam os sujeitos como "massa possuída de um estado de acrisia³⁷" já percebem que não existe uma ausência de discernimento do sujeito espectador e sua total manipulação, mas diferentes interpretações dos textos de mídia. Mas como

³⁷ Ausência de discernimento.

esses teóricos vêem um sujeito que não domina os códigos escritos e tem acesso a televisão? Ou como esse adulto analfabeto lê os textos televisivos?

Essas são as questões que perpassarão essa pesquisa e para melhor entender a relação televisão X analfabetismo, é necessário mergulhar na construção histórica dessa relação.

A pesquisa pretende compreender como os adultos que, vivendo em pleno século XXI na era da comunicação e da velocidade da informação, que não dominam a leitura e a escrita, poderiam estar na condição extrema de tutela da mídia audiovisual, por não terem acesso a outra forma de comunicação.

A questão que se coloca para a prática de sala aula é a de que esse analfabeto tem interpretações distintas e individuais das mensagens que “lê” na televisão. Portanto, a teoria de massa de Theodor Adorno sozinha não dá conta de explicar outras problemáticas presentes nas salas de aula de EJA, além disso, não dialoga com a concepção de educação libertadora de Paulo Freire.

Os sujeitos interferem nas mensagens midiáticas e as re-elaboram dentro de seus universos culturais? A resposta a essa questão será perseguida neste trabalho de pesquisa. Cabe ressaltar que conceitos como: cultura e leitura de texto serão abordados na continuidade, pois são partes constitutivas de saberes presentes nos resultados do trabalho de campo.

2.2 A ENTRADA DA TELEVISÃO NO PANORAMA NACIONAL

2.2.1 Constrói-se uma idéia de identidade nacional - antes de a TV entrar na cena nacional.

Traçar um panorama contextualizado do nascimento da televisão no Brasil pressupõe, pela linha de análise desta pesquisa, um *antes*, um *durante*, e um *depois* desse acontecimento.

O que se quer dizer com um *antes*: é pensar nas relações sociais oriundas do advento da televisão (1950), ou seja, olhar para o Brasil a partir de sua entrada cultural na modernidade do ponto de vista sociológico, após as grandes guerras.

Já existia no Brasil um projeto de modernidade no período, anterior a vinda da televisão em 1950, iniciado pelas mãos de Assis Chateaubriand, um visionário que circulava no meio artístico, aristocrático e político. A modernidade para um país que é tradicional, mas que também será moderno, essa contradição se comporá e conviverá compartilhando os ideais de uma nova Nação até a atualidade.

No que diz respeito ao conceito de identidade, essa pesquisa usará, especialmente as lentes das ciências sociais, pois as consideramos as mais adequadas. Renato Ortiz, em entrevista para comunidade virtual de antropologia, pontua a diferença e a contraposição a uma sociedade tradicional e rural que se constitui no Brasil:

Pergunta: Sobre o conceito de modernidade, assim como sobre a mundialização, há controvérsias. Alguns optam pela demarcação do Século das Luzes, outros pela Revolução Industrial, outros ainda pela modernização do pós-Segunda Guerra Mundial. Como você marcaria no tempo e no espaço a "modernidade"?

Renato Ortiz: Esta sociedade moderna traria com ela novos conceitos de tempo e de espaço, constituindo uma outra "civilização". Tendo a concordar com os sociólogos, pelo menos neste aspecto, embora saiba que o termo "sociedade tradicional" seja bastante cômodo, para não dizer inadequado, para tratar das sociedades passadas. Sempre tive a sensação de que Marx, quando falava de capitalismo, fazia uma clara distinção entre um "capitalismo de verdade", ou seja, decorrente da Revolução Industrial, e um capitalismo contido ainda nas malhas da tradição, vista por ele como feudal. Neste sentido, o "feudalismo" teria se prolongado durante todo o estado iluminista para terminar somente no momento em que a estrutura social, econômica e tecnológica, sofreram uma transformação radical. A Revolução Industrial é realmente uma ruptura, algo que pode ser visto como um ato inaugural, dando origem a um tipo de sociedade até então desconhecida. (<http://www.antropologia.com.br/>; Entrevista, Edição nº 10)

Para os sociólogos, o tempo³⁸ em da modernidade inicia-se logo após a Revolução Industrial, diferentemente dos historiadores, que a localizam a partir do Renascimento, e dos filósofos que a localizam no Iluminismo. Portanto, a modernidade será tratada como esse referencial sociológico de sociedade que é formada basicamente no movimento de urbanização e industrialização.

³⁸ Tempo: cada ciência toma a maturidade de temporalidade do início da modernidade pelo seu objeto de análise, ou seja, a partir de seu foco de estudo. Por exemplo: se a análise é filosófica que toma a via da mudança das idéias, esse marco estará localizado no Iluminismo, se o objeto de análise é econômico, como no caso dos historiadores, a modernidade inicia na Revolução Industrial.

Temos nesse período, que antecede o surgimento da televisão, um país essencialmente agrícola. A TV no Brasil começa marcada no discurso político, a construir: politicamente, ideologicamente, culturalmente, economicamente, um modelo de identidade nacional e que contará com a forte presença das artes. Entende-se que nesse movimento de reconstruções dos destroços deixados pelas Guerras Mundiais, como propôs Berman Marshall, é de todas as nações envolvidas nos conflitos. Mas que as artes têm um papel importante, pois como uma linguagem de criação visionária, de repúdio, ou uma outra proposta de estética, despontam no cenário. Sensibilizam, chocam, agregam idéias e ideais. No entanto são seqüestradas (obras e artistas) pelos políticos, especialmente no Brasil, para reforçar uma idéia de identidade moderna para o Brasil e para os brasileiros.

Essa imagem de modernidade está constituída da idéia do novo, do diferente, do renascer das cinzas, das máquinas, das indústrias e de um homem que se liberta para uma nova era. Em contradição, alguns movimentos artísticos se voltam para o simples, para o interior, para o bucólico. Nesse movimento criativo, que convive nas esferas de poder, as artes revelam outro Brasil, de contrastes e belezas naturais, de miséria e simplicidade. Mas essa imagem das versões artísticas é tomada de assalto (sem entrar no mérito de que as intenções eram boas ou más) para militarem na causa da modernidade.

No entanto, essa recomposição arte e política, para a construção de identidade nacionalista moderna corrobora para o nascimento de uma caricatura do brasileiro e da brasileira sem instrução que mora do interior. Essa imagem é de tal maneira incisiva e profunda que permeará os discursos políticos, bem como suas ações advindas, como pretendemos mostrar nessa pesquisa. Entende-se relevante essa reflexão uma vez que essa caricatura, que marca esse sujeito analfabeto, ainda está presente no seu cotidiano e também na linguagem televisiva, em maior ou menor intensidade, explícita ou subliminarmente.

O deslocamento da expressão artística e seu uso estético é associada a uma idéia negativista e caricata de atraso, maquiando a realidade das pessoas do campo ao mesmo tempo em que sublima as condições da cidade causando

um efeito ao contrário do “O Flautista de Hamelin³⁹” atraindo a mão de obra necessária à industrialização. As obras de arte que tinham como uma de suas intenções revelar o interior do país são “seqüestradas” pelos discursos políticos para seduzir os camponeses ao êxodo sob a legenda da industrialização.

Essas idéias estereotipadas serão apropriadas, mais tarde, pela televisão assumindo como distinção de campo e cidade. Uma imagem caricata que será parte da composição de personagens de telenovelas e filmes.

Dentro desse espírito modernista, após guerras, com todos os desdobramentos advindos desse momento, forja-se o embrião para o nascimento da nova identidade, não apenas brasileira de modernidade, mas uma identidade de sujeito moderno.

No Brasil, essa referência identitária cultural é fertilizada e ganha força nos discursos políticos. O envolvimento direto ou indireto de muitos expoentes das artes favorecerá para estabelecer alguns pilares na construção dessa identidade. É parte desse grupo seleto de artistas paulistas: Mario de Andrade, Tarsila do Amaral, Oswald de Andrade, Anita Malfatti, Di Cavalcanti, entre outros.

Seduzidos pelas idéias de engajamento na construção de um Brasil mundializado emprestam suas criações e propostas de brasilidade. Entraram também na cena política, como é o caso do maestro e compositor Heitor Villa-Lobos, que assume o cargo na Secretaria de Educação, no governo do Rio de Janeiro, Anísio Teixeira e, mais tarde, compõe o Ministério de Gustavo Capanema no Estado Novo. A associação de Villa-Lobos a política é comprometida a idéia de nacionalidade. São muitas as suas atribuições como mostra a matéria do Jornal Eletrônico da UNICAMP (07/09/2003):

Entre as suas atribuições estava a organização dos principais eventos cívicos nacionais, como a Semana da Pátria e do Dia do Trabalho. Para essas ocasiões, como descreve Analía em sua dissertação, o maestro compunha e/ou selecionava obras que faziam

³⁹ Conto originário da Alemanha, 'O flautista de Hamelin', É provável que esta lenda, compilada pelos Irmãos Grimm num livro, intitulada “Die Kinder zu Hameln” (ou, “As Crianças de Hamelin”), tenha se desenvolvido a partir de um acontecimento real, pois eram comuns as pestes em vilarejos cujas más condições de higiene se deviam à ignorância ou descaso. Através da linguagem simbólica típica dos contos populares, narra-se que Hameln se livrou da peste graças à arte de um Flautista Mágico. Por não ter sido recompensado conforme prometido, leva embora, em desafronto, todas as crianças da vila para uma montanha de onde nunca mais retornam.

uma ode ao presidente e ao regime. Um exemplo da exaltação a Getúlio e seu governo está na peça “O Canto do Page”, cujos versos dizem: Ó Tupan Deus do Brasil/que o céu enche de sol/de estrelas, de luar e de esperança!/Ó Tupan tira de mim esta saudade!/Anhangá me faz sonhar/com a Terra que perdi. (http://64.233.169.104/search?q=cache:knTdYYO9qj0J:www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/setembro2003/ju227pg03.html+villa+lobos+%2B+%22O+Canto+do+Page%22&hl=pt-BR&ct=clnk&cd=1&gl=br acessado em 03 de outubro de 2007)

Outro ícone das artes presente no cenário político é o escritor Monteiro Lobato que cria (1914) o Jeca Tatu, personagem que será usada para caricaturar o homem do campo de forma depreciativa. O personagem “Jeca Tatu” é adepto da lei do menor esforço e sacerdote do “*nada paga a pena*”. Mais tarde, ao entrar em contato com as teses dos médicos Belisário Pena e Artur Neiva, Lobato revê seus juízos sobre o mundo rural e descobre que a apatia do caboclo era fruto do subdesenvolvimento, da fome e da falta de saúde. Tornando-se divulgador das campanhas sanitaristas, em 1918. No entanto a primeira figura negativa do Jeca é a que permanecerá no imaginário coletivo. Essa personagem ganhará as telas dos cinemas, será encarnada por Mazzaropi que atribuirá esperteza ao personagem, mas de forma cômica que não suaviza muito as diferenças de conhecimento entre o sujeito “matuto⁴⁰” da cidade e o sujeito do campo.

Outra personagem que fará parte desse imaginário e que também comporá, de forma negativa a imagem da mulher negra é o de Tia Anastácia. Lobato contribui novamente na construção de identidade dessa personagem caricaturesca, que povoou o imaginário da época, e que marca a mulher negra e ignorante. Carina Bertozzi contribui na reflexão quando afirma:

Não se pode esquecer também da mulher negra idosa, que no *Sítio do Pica-pau Amarelo* de Monteiro Lobato surge como o estereótipo do atraso, da velha negra ignorante, que acredita nas lendas de sacis e lobisomens, e é vencida pela sabedoria da serena Dona Benta, detentora do conhecimento empírico, das ciências exatas, que encanta os netos com suas estórias. À Tia Nastácia resta o território da cozinha, onde ela prepara os quitutes que deleitam os jovens

⁴⁰ Essa palavra é usada de forma pejorativa pelos moradores da cidade para identificar o personagem encenado por Mazzaropi. A palavra matuto tem a seguinte definição: diz-se de ou indivíduo que vive no campo e cuja personalidade revela rusticidade de espírito, falta de traquejo social; caipira, roceiro, jeca, que demonstra timidez, retraimento, desconfiança, que não tem conhecimento, instrução; ignorante, ingênuo. (Definição do dicionário Houaiss, p.1871).

sinhozinhos, único local onde é considerada realmente boa no que faz. (BERTOZZI, 12/8/2007, <http://www.cronopios.com.br/site/ensaios.asp?id=2649>)

As marcas caricatas que permaneceram foi do primeiro, um matuto ignorante, e da outra personagem como uma negra alienada e passiva na sua condição de semi-escravidão. Essas personagens que ainda povoam o universo imaginário, principalmente áudio-visual, marcaram negativamente o perfil do adulto não letrado que mora no interior e da mulher negra que não sabe ler e está quase infantilmente presa a sabedoria da mulher branca.

A identidade caricata e negativa contribui para a construção de uma imagem de estorvo do indivíduo que não participa do progresso do país, ou por não possuir condições econômicas, ou por não possuir condições intelectuais. Quem não ajuda, só atrapalha. Esse é o pensamento que se instaura nas campanhas para a modernização, associadas ao analfabeto.

Entre outros fatores que contribuíram para a formação desta identidade cultural e mudança de paradigmas, como aponta Renato Ortiz

Os trabalhos sobre a vida intelectual europeia no século XIX têm reiteradamente chamado a atenção para dois tipos de mudanças em relação ao *ancien regime*: a autonomização de determinadas esferas (arte e literatura) e o surgimento de um pólo de produção orientado para a mercantilização da cultura. São transformações profundas que correspondem ao advento da ordem burguesa, que traz com ela o desenvolvimento de um mercado de bens culturais e no interior da qual certas atividades se constituem em dimensões específicas da sociedade. Raymond Williams capta bem o nascimento desta ordem industrial quando considera a mudança semântica que se manifesta em palavras como arte e cultura. “Arte”, que até então significava habilidade, no sentido genérico da atividade do artesão, se restringe agora à qualificação de um grupo especial de inclinação, a artística, ligada à noção de imaginação e criatividade. A palavra “cultura” [...] passa a encerrar uma conotação que se esgota nela mesma, e se aplica a uma dimensão particular da vida social, modo de vida cultivado, seja como estado mental do desenvolvimento de uma sociedade. (2001, p.18-19)

No que diz respeito a esta pesquisa, a identidade está imbricada no projeto de cultura identitária que se fertiliza no mesmo campo social de um Brasil que, nesse período, é semi-analfabeto. Um país com acessos desiguais da população brasileira à educação, saúde, saneamento básico, moradia, trabalho, dentre outros. Tatua no inconsciente coletivo desses brasileiros analfabetos uma marca nefasta.

Cabe destacar que a construção de uma hegemonia cultural é traçada à revelia de uma população majoritariamente excluída desse processo. Dessa forma, tal população torna-se coadjuvante na cena nacional. Mesmo assim, as “marcas identitárias” dessa parcela da população – denominadas como culturas populares – estarão presentes nas obras dos artistas e terá, na Semana de Arte de 1922, uma repercussão Nacional em detrimento a população pobre que margeia esses cenários próprios das artes de galerias. As obras expostas são bordadas nas matrizes dos pensamentos de cultura popular, em contraposição às ações de escolarização de adultos seus hábitos e acessos à cultura letrada.

Esses traços culturais, esboçados na primeira década do século XX, refletir-se-ão nos programas televisivos e num modo de fazer televisão muito brasileiro.

Renato Ortiz, em *A moderna tradição brasileira*, discorre acerca da preocupação pela grande diferença existente entre a Europa e a América Latina e, mais especialmente o Brasil. Mostra que há um hiato, ao traçar um histórico na perspectiva sociológica do surgimento e crescimento da televisão no Brasil e a condição em que o país entra na era do audiovisual.

Segundo Vanderli Maria Silva, a centralidade do Estado Novo providencialmente ajuda o Brasil a construir uma nacionalidade. Diz ela que:

Para viabilizar a implantação do projeto de desenvolvimento dirigido pelo Estado diversos órgãos e instituições foram então criados. Dentre eles, destacamos o Ministério da Educação e Saúde Pública – MES, em 1930. Com este Ministério, o processo de reorganização da administração pública se estendeu às instituições da administração pública e órgãos governamentais das áreas educacional e cultural, subordinando-os ao mesmo.”(2001,p.21).

Nesse sentido, a estratégia geopolítica adotada foi a de unir o país também pela via cultural com o auxílio indispensável da educação e de ações que envolviam a saúde (do país, dos brasileiros, do futuro).

No entanto, ainda persistem algumas questões que inquietam essa pesquisa. Em que condições essa grande mídia é apresentada ao Brasil? Os pensamentos de modernização subjugarão as condições de crescimento do país ou estavam apenas a serviço do acúmulo do capital? Existia um esboço de planejamento para tal crescimento? Quais foram os principais

incentivadores externos desse crescimento moderno brasileiro? É nessa relação de conjunção de forças e idéias, muitas vezes antagônicas, que surgirá a comunicação de massa. Importante lembrar que o pós-guerra dá origem à guerra fria. Um fantasma que assombrará a “estabilidade” da hegemonia do capital. Seus efeitos serão sentidos e a mídia terá papel preponderante nesse enredo.

Refletindo a partir dessas condições geopolíticas, percebe-se que o movimento de identidade brasileira interferiu e influenciou num processo de surgimento e expansão da televisão. A relação não possui uma direção única e passiva, mas sob condições dialéticas e tencionadas, tonificando e potencializando o poder da televisão no Brasil.

Essa pesquisa não fará a análise valorativa, no que diz respeito a tomadas de decisão referentes à cultura, tanto da televisão quanto das concepções governamentais de identidade Nacional. A análise circundará as situações históricas criadas nesse contexto, que se referem ao panorama cultural construído no cenário da modernidade brasileira. Busca-se nessa perspectiva entender esse analfabeto, suas relações culturais e seu acesso à televisão.

Interessa-nos refletir os seguintes problemas: Como os adultos analfabetos se relacionam com a televisão? Qual é o espaço social que essa televisão ocupa? Quem a legitimou? Como e por quê?

A identidade presente nas telas é constitutiva dos saberes dos adultos analfabetos?

Com essas questões, pondera-se a necessidade de considerar a importância e a relevância dos movimentos modernistas na área das artes, com início em 1913, na construção da identidade Nacional.

E eventos polêmicos como as exposições de Lasar Segall (1913), Anita Malfati (1917), e Victor Brecheret (1920) contribuem para instalar nas esferas intelectuais o incômodo do novo, do “Moderno”. Esses artistas desafiaram a concepção estética da época com a criação de movimentos o como Pau-Brasil, causando grande furor nos conservadores de plantão. Os modernistas, oriundos de uma pequena elite burguesa e, incentivados pelo convívio com artistas modernistas europeus em suas manifestações estéticas, iniciam um

movimento de arte e de criação de um Brasil que se reconhece e identifica como brasileiro.

A proposta estética da semana de 1922 vem em contraposição aos movimentos artísticos anteriores. Sua época é o entre-guerras e holocaustos, onde *“tudo que é sólido se desmancha no ar”*.

O conceito que Marshall Berman desenvolve de moderno é adequado para entender esse momento na história do ocidente manifestado nas artes, que marca sua presença ainda no século XXI e será apropriado pelos governos ditatoriais com o pretexto de unificação:

Ser moderno é viver uma vida de paradoxos e contradição. É sentir-se fortalecido pelas imensas organizações burocráticas que detêm o poder de controlar e freqüentemente destruir comunidades, valores, vidas; e ainda sentir-se compelido a enfrentar essas forças, a lutar para mudar o *seu* mundo transformando-o em *nosso* mundo. É ser ao mesmo tempo revolucionário e conservador: aberto a novas possibilidades de experiência e aventura, aterrorizado pelo niilismo ao qual tantas das aventuras modernas conduzem, na expectativa de criar e conservar algo real, ainda quando tudo em volta se desfaz. (1987 p,13)

Em que pese o cenário europeu e mundial de grandes mudanças sociais, econômicas, políticas, nasce na esfera das artes e nesse movimento das sociedades uma consciência de visualizar outras lógicas e estruturas, exercer o princípio da resistência de ruptura. Pesava-lhes nos ombros uma experiência de destruição dos valores que até então eram entendidos como estáveis e sólidos. Após II Guerra Mundial, o novo era diferente do anterior à guerra, era jovem e não aceitava a responsabilidade dos erros, como diriam os modernistas. Opunha-se ao antigo, velho, ao que não é moderno.

Essa identidade é atribuída pela leitura que eles, os modernistas, fazem e expressam em suas obras literárias: nas obras visuais, nos manifestos, nos jornais de circulação restrita da época. No entanto, nesse período no Brasil, poucas pessoas escreviam e o público leitor também era bastante restrito. Segundo Renato Ortiz: “em São Paulo, entre 1900 a 1922, publicaram-se somente 92 romances, novelas e contos, ou seja, uma média de sete livros de literatura por ano.” (ORTIZ, 2001,p.28).

Surgia uma identidade que incluía o que os nacionalistas e modernistas chamavam de “popular”. Esses símbolos de identidade possuíam um

significado em suas origens (paisagens do interior do país, festas populares, mitos, entre outros, pertencentes ao cotidiano dos brasileiros mais simples) que agora são re-significados em outros contextos e espaços e polemizados pelos críticos e intelectuais.

Em 1922, com a Semana de Arte Moderna, esse grupo de artistas que a constituiu e que bebeu do diferente na fonte dos artistas europeus, traz sua interpretação e a sua proposta de identidade para a arte e para o Brasil, mais forte e contundente e a apresenta para a sociedade da classe dominante da época. É uma retomada às tradições locais, uma identificação com a cultura popular.

2.2.2 Durante: como a TV e o audiovisual ganham notoriedade no Brasil.

Outra questão pertinente é o *durante*, ou seja, pensar como a televisão se instalou e consolidou no país.

Depois das experiências na década de 1920 com galenas, poucos aparelhos e poucas emissoras transmitiam uma programação que era basicamente mais erudita. Na década de 1930 o rádio tinha, por excelência, um lugar de destaque. Em 1934 surgiram os primeiros rádios valvulados e com eles a permissão para veicular reclames nas programações.

Outras opções culturais de mídia, o cinema e os livros, tinham pouca penetração de massa tanto pelo custo final desses bens culturais, como pela inacessibilidade, ou seja, poucas salas de cinema e muitos analfabetos. Marcos Napolitano contribui:

Como fenômeno contemporâneo, se a TV não é 'culpada' pela crise da palavra escrita, obviamente ela se apresenta como um meio onde o domínio dos códigos escritos não é fundamental para a recepção básica das mensagens veiculadas. Esta característica da TV (e do rádio) possibilitou que inúmeros segmentos sociais, semi-alfabetizados ou mesmo analfabetos, tomassem contato com conteúdos diversos que antes só seriam possíveis por meio da palavra escrita. (1999,p.20)

É importante ressaltar que o Brasil vivia a ascensão da industrialização. Esse período de industrialização é marcado também pela inversão

populacional campo/cidade. Os brasileiros compostos, em sua maioria, de analfabetos, agora perambulam pelas metrópoles, pois foram expulsos do interior do país em decorrência da crise agrícola e seduzidos pelos discursos da modernidade e de melhores condições de vida.

Os grandes centros já respiravam novos ares, e o país, que era essencialmente agrícola, entrava em definitivo na era da industrialização, pelo menos no plano discursivo.

Antes da televisão, o rádio tornou-se popular e o governo Vargas ajudou a levar a identidade criada para o Brasil como um passaporte para a modernização. Nos planos de Getúlio Vargas, em 1939, o rádio entrou como um veículo integrador da grande nação com a criação e transmissão do programa “A hora do Brasil” que sofre alterações como a mudança do nome passando a chamar-se “A voz do Brasil” e que não sairá mais do ar.

Em 1940, o presidente associa-se à Rádio Nacional, essa rádio transmitia programas para entretenimento dos brasileiros nos tons e cores da ideologia do governo Vargas, que era seu principal financiador. A agência RADIOBRAS apresenta o histórico:

O mais tradicional noticiário de rádio do país, a Voz do Brasil está no ar há quase 70 anos. O objetivo é levar informação jornalística diária, sobretudo do Poder Executivo, aos mais distantes pontos do país. Em entrevista à revista Comunicação Social de abril de 1996, Fausto Faria, responsável pela edição do programa na época, afirma que a Voz começou a ser veiculada no dia 22 de julho de 1935, no governo Getúlio Vargas. Sua primeira edição foi apresentada pelo locutor carioca Luiz Jatobá. (dados retirados da página da Radiobrás: http://www.radiobras.gov.br/radioagencia/historico_voz.php, acessado em 14 de julho de 2007)

O rádio, como primeira mídia de alcance massivo, foi apropriado pelas forças que detinham o poder administrativo do país. Essa também foi a lógica adotada na Ditadura Militar, que deu seqüência ao projeto associativo do governo com as mídias. O formato do programa sofre mudanças, por exemplo, a retirada da palavra “denunciar” dos textos dos locutores.

O destaque e crescimento das mídias de massa no Brasil contam com o incentivo de Getúlio Vargas para o rádio e também para o nascimento da televisão. No entanto, é na Ditadura Militar que a televisão encontrará um excelente incentivo para se consolidar.

O lançamento da televisão no início dos anos 1950 foi mais que um ato hercúleo. Os patrocinadores tinham dúvidas com a nova mídia, se ela atingiria uma camada da população igual a do rádio. A base do discurso ideológico foi a responsável direta por essa penetração. Segundo Renato Ortiz:

O consumidor [do aparelho de televisão] não deve ser convencido pela qualidade do produto em contraposição ao dos concorrentes – aliás, os concorrentes ainda não existem – mas por um discurso pedagógico que se fundamenta na necessidade da construção da modernização da sociedade brasileira. (2001, p. 60).

O custo para implantação dessa modernização consistia no envolvimento de todos para um progresso brasileiro.

As campanhas discursivas governamentais como: do analfabetismo, da construção de uma identidade nacional, da inserção do país no mercado mundial pós-guerra assumem uma grande força de mobilização para a modernização do Brasil. Esses espectros se projetam e ganham a adesão de alguns empreendedores visionários que, convencidos de essa seria um boa estratégia, aderiram ao plano da época e investiram na televisão.

Sensibilizados e motivados, os publicitários aderem ao novo e produzem os programas que a televisão veicula. Essa nova tecnologia exigia profissionais especializados que o país não dispunha. Numa ordem inversa à europeia os técnicos e especialistas foram sendo formados no decorrer do fazer de suas atividades, muitos vindos do rádio e do teatro. Como aponta Renato Ortiz:

O conhecimento que possuímos hoje mostra que a década de 50 foi marcada por uma série de improvisações e de experimentação na área da programação que ainda buscava sua estrutura definitiva. Decorre desta fase de experiências a possibilidade de contarmos com programas de visões diferenciadas no seio da mesma instituição. Numa sociedade de massa incipiente, a televisão opera, portanto, com duas lógicas, uma cultural, outra de mercado, mas como esta última não pode ainda consagrar a lógica comercial como prevalecente, cabe ao universo da chamada alta cultura desempenhar um papel importante na definição dos critérios de distinção social. (2001, p. 76.)

A televisão no Brasil não possuía um quadro de profissionais preparados para atuar com essa nova linguagem, assim improvisou com o que tinha e como sabia fazer, trazendo do rádio e do teatro os profissionais que se

adaptaram para o novo trabalho. Esse movimento cria um perfil próprio de programas e formatos que vão se consolidar, mais tarde, em mercadorias de exportação como, por exemplo, as telenovelas. A forte presença dos anunciantes e publicitários também marca o formato dos programas produzidos, uma vez que eram eles que os pautavam e os executavam.

O forte vínculo que unia, no princípio, a TV e o rádio também tornam-se um fator constitutivo da identidade da televisão brasileira como nos mostra Ciro Marcondes Filho: “No começo da televisão brasileira, no início dos anos 1950, o que se fazia era um rádio televisivo, pois a TV ainda não havia conquistado sua linguagem.” (1988,p.43).

No entanto, essa situação econômica, histórica e cultural marcará uma diferença nos produtos televisivos brasileiros porque segundo o mesmo autor:

A tevê significa um desdobramento, mas também um desenvolvimento para outra direção em relação ao cinema, mas que foi a grande arte de massas dos anos 1930 e 1940. Ela introduziu mudanças não só na forma como se transmite histórias, aventuras e relatos, mas também na maneira como o faz. (MARCONDES, 1994,p.15)

Um país agrícola e analfabeto assume uma identidade que é criada e pensada para sua entrada na referida modernidade, sem muitas reflexões sobre esse fenômeno, pois contavam do rádio, usa a TV para efetivar esse processo identitário e que disseminou de forma ampla e eficiente, pois contou com a penetração popular, advento indiscutível dessas mídias.

Segundo BUCCI, “foi a televisão que forneceu ao brasileiro a sua auto-imagem a partir dos anos de 1970” (1997,p.15).

A Ditadura Militar não aborta as estratégias de hegemonia de Vargas para a cultura e identidade nacionais. Ao contrário, apropria-se delas, e as redireciona. Os anos dos militares no poder foram a consolidação de uma mídia mais eficiente que o rádio, pois a TV é acrescida de imagem. Como nos mostra Michele & Armand Mattelart:

A importância que a televisão assumiu na vida nacional é largamente atestada pelo aumento do número de aparelhos receptores: em 1965, o Brasil contava com 3 milhões; 20 anos mais tarde havia 22 milhões. É preciso notar que em um país onde, em 1970, mais da metade dos domicílios não dispunham de eletricidade e três quartos não

possuíam televisores, as formas de recepção popular foram por longo tempo coletivas: 'Formavam-se grupos de 13 para cada aparelho nas cidades, e pequenas multidões de 350 para cada receptor na zona rural. Naquela época 52% dos domicílios brasileiros sequer possuíam luz elétrica, e 70% não tinham televisão' (A grande mania nacional, Veja, 10 de setembro de 1975,p.70). (1998,p.42)

O acesso à TV se efetiva como abertura de mais estradas, expansão da energia elétrica, entrada do capital estrangeiro e todo o milagre econômico de 1970.

O uso dos meios de comunicação para manutenção do poder estava nos projetos dos militares. A articulação com a jovem televisão que nasce um ano após o golpe – abril de 1965 –, solidifica essa relação como aponta BUCCI:

O modelo de televisão que vingou no Brasil soube unificar o país no palco do imaginário por cima de um alicerce (o plano real) marcado por desencontros, rupturas, abismos sociais. Conseguiu que um país desunido (real) se visse (se imaginasse) unido. (1997 p. 13).

E corrobora Michele & Armand Mattelart “[...] a Rede Globo se colocava como porta-voz oficioso de um governo no qual a idéia de soberania compete com a ideologia da segurança nacional.” (1998, p.46).

Uma forte referência a essa afirmação é a celebre e histórica frase do presidente Emílio Garrastazu Médici quando, referindo-se ao “Jornal Nacional” e a importante missão da televisão em tranquilizar os brasileiros no que dizia respeito aos rumos acertados que o Brasil trilhava:

Sinto-me feliz, todas as noites, quando ligo a TV 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 tranquilizante, após um dia de trabalho. (Emílio Garrastazu Médici, 1905-1985, general-presidente durante a ditadura civil-militar)

Compartilhando, nesse sentido, com Eugênio Bucci uma importante reflexão:

Foi a televisão que forneceu ao brasileiro a sua auto-imagem a partir dos anos 70. Não foi o cinema, não foi a literatura, não foi a imprensa, nem o futebol nem a religião: foi a TV. [...] O projeto de integração nacional pretendido pela ditadura militar, um projeto levado a efeito, por uma política cultural bem desenhada, uma das mais ambiciosas e bem-sucedidas da história do país, alcançou êxito graças à televisão.[...], na área das comunicações, o Estado militar conseguiu

o que pretendia. Espetou antenas em todo o território brasileiro (logo depois, em meados dos anos 80, vieram os satélites) e ofereceu a infra-estrutura para que o país fosse integrado. Integrado via Embratel. (1997, p.16)

Fazendo uma analogia à dança: o palco está montado (energia elétrica, satélites, parque de antenas espalhadas em retransmissoras concedidas pelo governo numa política de telecomunicações), os bailarinos já dominam a coreografia (o pensamento militar de desenvolvimento e de integridade nacional) e a executam com precisão cirúrgica, embalados numa trilha musical de “Aquarela do Brasil⁴¹”, música criada a partir dos referenciais estéticos dados não pelo público, que assiste ao espetáculo, mas público esse, que se reconhece nos fragmentos de suas manifestações culturais.

Esse público não é homogêneo em relação ao espetáculo. Mesmo com a forte e perspicaz eficiência do espetáculo, alguns se levantam e abandonam a sala, outros são expulsos. Ver além do que o palco mostra, significa reconhecer que as tensões sociais são a regra e não a exceção.

Não temos, portanto, na literatura uma única forma de explicar e analisar esses acontecimentos. Mas uma questão é comum às teorias: o fato de que a televisão, em especial a Rede Globo, foi parte integrante e consolidadora do que temos como marcos referenciais de identidade nacional, televisão e política da espetacularização no Brasil. A síntese apresentada por Michele & Armand Mattelart referenda a afirmação:

O inédito do autoritarismo brasileiro consiste exatamente no seguinte: enquanto seu projeto político recorre à coerção e ao enquadramento policial da sociedade, ao exercício da violência não simbólica, o poder do Estado, para assegurar um consenso, se dirige efetivamente aos aparelhos mercantis da cultura de massa, produtos formais de uma concepção política de uma sociedade em que a opinião pública é reconhecida e atuante. Uma cultura de massa que corresponde a uma idéia de democracia representativa, a um projeto de democratização através do mercado de acesso à informação, à cultura, ao lazer. (1998,p.52)

⁴¹ Aquarela do Brasil - letra e música de Ary Barroso – 1939. A citação da música é em decorrência do seu valor identitário como propõe Leticia Vidor de Souza Reiz em seu artigo *A Aquarela do Brasil: reflexões preliminares sobre a construção nacional do samba e da capoeira*: “Considerando-se a nítida associação entre o mestiço e o nacional na construção da identidade brasileira, o texto propõe algumas hipóteses de trabalho para a averiguação de que modo o tema da mestiçagem conforma a elaboração de alguns símbolos étnicos negros – especialmente o samba e a capoeira – quando estes se transformam em símbolos nacionais e qual o significado político e cultural disso.”

No Brasil quando pensamos a televisão uma forte referência é a Rede Globo e, por conseguinte, a vinculação com os governos ditatoriais e suas visões de unificação cultural e modernidade. Essa imagem de brasilidade, criada nos discursos oficiais e ilustrada pela televisão, tatua os brasileiros analfabetos com tintas fortes. Olhar para essas marcas, com perspectivas atenuantes, é ver uma população sob jugo da classe dominante e tomada como inferior.

Os discursos apresentam novas perspectivas, à medida que os movimentos sociais olham esses sujeitos não mais como incapazes. Respeitando seus saberes e opiniões, acrescentando a esses, outras leituras, como os conhecimentos da sociedade letrada.

2.2.3 Depois: TV, cultura, identidade, familiaridade. Quando entra no ensino escolar?

Um outro momento que essa pesquisa pretende destacar é a atualidade, o *depois* da interação da TV no cotidiano dos brasileiros. Em 2007, a televisão é uma das mídias que compõe parte do cotidiano dos brasileiros. Ela está presente em todos os lugares: nas casas, locais de diversão, aeroportos, bares, lojas e *shopping*, hotéis, bancos, nas pesquisas científicas etc., mas, não compõe ainda, um espaço de aprendizado ou de reflexão de sua produção. A TV não é um lugar significativo da educação, pois, ainda não está legitimada nos espaços oficiais de aprendizado da educação básica. Sobre essa necessidade essencial concordamos com Rosa Maria B. Fischer quando diz:

Tornar a objeto de estudo significa adentrar esse mundo da produção de significações, através do estudo de uma linguagem específica, da análise de um meio de comunicação que se tornou para nós, especialmente para nós, brasileiros, absolutamente imprescindível, em termos de lazer e informação. Eu diria até mais: que o domínio dessa linguagem e dos processos educacionais que ocorrem por parte dos diversos e distintos públicos em relação com os também diferentes produtos televisivos, é a meu ver elemento dos mais importantes no aprendizado de uma cidadania cultural. Ou seja, aprender a lidar com esses artefatos da nossa cultura investigando a complexidade dos textos, sonoridades, imagens, cores, movimentos

que nos chegam cotidianamente através da TV, é também aprender a lidar com um jogo de forças políticas e sociais que ali encontram espaço privilegiado de expressão. (2003,p.52)

Apontar a expansão e mundialização dessa mídia, irradiada a partir do jeito de ser televisivo brasileiro e sua materialização imagética no cotidiano, é admitir que sua presença não é passageira, nem ingênua muito menos neutra. Olhar os produtos televisivos como potenciais produtores de conhecimento e de saberes é, em última análise, aceitar sua presença costurando idéias no tecido nacional. Julgar, condenar e expulsar a televisão para fora dos muros da escola básica é negar a possibilidade de olhá-la criticamente, de entendê-la por outro prisma ou outra versão de narrativa.

Quando Martín-Barbero provoca e problematiza que a escola, ao negar a possibilidade de leitura e análise crítica dos programas que a televisão veicula, ou que essa mesma programação possa transmitir ou produzir conhecimento, fica difícil perceber que:

[...] a televisão desvela o que catalisa em matéria de *mudança na sociedade*: desde o *deslocamento* das fronteiras entre a razão e imaginação, entre saber e informação, natureza e artifício, arte e ciência, saber especializado e experiência profana, à conexão das novas condições do saber com as novas formas de sentir e as novas figuras da sociedade. (2004, p.60)

Há uma lógica televisiva no Brasil. Essa imensidão de produções carregadas de signos, que podem obter inúmeros outros significados dependendo dos que ouvem e vêem o que se transmite. Essa produção televisiva na qual se inserem saberes, os mais variados possíveis, sofrem reflexões e teorias que propõem reflexões pertinentes e sólidas para o uso dessa linguagem nos currículos escolares. A televisão brasileira oferece algumas constantes que ajudam em sua análise, Eugênio Bucci sugere cinco:

A primeira delas é que o telejornal se organiza como melodrama.[...] A segunda constante diz respeito às telenovelas. Para funcionar, as novelas precisam propor uma síntese do Brasil.[...] A terceira constante pode ser assim formulada: A televisão reproduz a exclusão social e o preconceito de classe à medida que integra.[...] A quarta constante: ela depende da ocorrência regular de eventos que tenham a prática por objeto.[...] Por fim a quinta constante é a necessidade de transgredir os próprios limites.(1997,p.29-34)

Essa forma de fazer televisão no Brasil interfere no cotidiano dos brasileiros tanto quanto o cotidiano dos brasileiros interfere no fazer televisão. Há pois um processo dialético de forças desiguais.

É necessário que a escola básica encare seus limites de interação com outras possibilidades de produção do conhecimento, como afirma Martín-Barbero: “Diante da cultura oral, a escola se encontra tão desprovida de modos de interação, e tão na defensiva, como diante do audiovisual.” (2003,p.61).

Olhar para a escola básica do século XXI é ver, dentro de seus espaços de contradição, possibilidades de um aprendizado, de reflexão, de remodelagem de suas práticas de exclusão e expulsão, de segregação e seleção.

É olhar para o currículo das instituições e adequá-lo aos novos tempos e aos sujeitos que o constituem.

E esses sujeitos “modernos” construíram outras referências. Por exemplo, as referências estéticas brasileiras possuem um ritmo acelerado, estilo “vídeo clip”, fruto de uma idéia de estilo moderno de ser e viver. São sujeitos situados no mundo integrado pela televisão, o mais popular dos meios de comunicação, que os insere em uma sociedade mundializada, como denomina ORTIZ (2001), ou seja, uma sociedade sem fronteiras.

Essas referências de cultura se perdem num emaranhado de culturas usadas pela televisão, em dado momento, para incentivar o consumo de bens simbólicos como nos mostra Martín-Barbero (2004) estando diretamente relacionada à identidade. Mas, como nos identificamos? Um caminho trilhado é da construção do consumo descartável, que colabora para a promoção de uma hegemonia, com a criação de uma identidade nacional para reforçar o controle social de um país que era, até pouco tempo semi-analfabeto. Em 1945, havia - 56% de analfabetos com 15 anos ou mais. Ainda hoje, nos anos 2007, a sociedade ainda não deu conta de reintegrar esses brasileiros, ou seja, o país, no universo letrado.

O acesso crescente (a cada ano mais democrático) de todos na tecnologia é irreversível, Ciro Marcondes Filho destaca:

A característica da nova era que se descortina a partir do final do século [XX] é a da ampla multiplicação de sistemas produzindo a informatização geral da sociedade, assim como a inserção cada vez

maior de sistemas eletrônicos na vida das pessoas, não só para as necessidades de natureza econômico-financeiras ou de compra de mercadorias, mas também de lazer, esportes, jogos e até mesmo de certos tipos de vivência. (1994,p.18)

Uma real necessidade de apropriação dos conhecimentos que esses meios tecnológicos usam, marca as reflexões mais críticas da modernidade conclamando que o espaço escolar inclua em seu cotidiano pedagógico mais essa linguagem.

Dado esse panorama histórico, pode-se perceber uma identidade unificada, criada como estratégia de acesso do país à modernidade. Há o acesso de grande parte da população brasileira a bens culturais criados a partir da comunicação audiovisual. Sugere Marcos Napolitano que:

Esta é questão principal que a escola deve pensar: como a TV realiza a socialização de conteúdos diversos (estéticos, informativos, científicos, de entretenimento etc.) sem passar pela decodificação da linguagem escrita.

De qualquer forma, a escola como um todo e os professores em particular devem tentar identificar a forma com que o seu grupo operacionaliza a relação entre palavra escrita e conteúdo televisual. (1999, p.20-21)

A televisão, como já afirmamos, está em todos os lugares, nos lares e na intimidade dos brasileiros e, ao mesmo tempo, em lugar algum, uma vez que não é desnudada no espaço da educação básica com os requintes científicos que merece.

Os assuntos da TV são constitutivos das mais diferentes instâncias de relação social e essas pautas ficam de fora, só quando entramos em sala de aula. Nesse lugar legitimado de aprendizado, salvo alguns projetos isolados de apropriação dessa linguagem, não dissecam nem consideram a TV como uma possibilidade constitutiva de ensino crítico.

Portanto, ao recuperar as questões que levaram essa pesquisa a percorrer o histórico de analfabetismo e do desenvolvimento da televisão no panorama nacional, foi possível levantar alguns dados significativos.

No que se refere à identidade pode-se perceber que antes da televisão ou do rádio entrarem no Brasil, já existia um plano de identidade brasileira sendo executado. Esse plano de nacionalidade ganha amplitude com os

adventos do rádio e da televisão e na apropriação desses meios pelos governos, com o apoio da classe dominante.

Há também a constatação de que os adultos analfabetos que, nesse momento histórico da industrialização, migram para os grandes centros não são incluídos nessa identidade por serem considerados estorvos do progresso. Eles precisam ser “resgatados” para que não atrapalhem o progresso civilizatório e para incluí-los, executam-se apenas campanhas.

A escola, nesse sentido, não reconhece esses sujeitos como produtores de saber, pois os alfabetiza e os escolariza da mesma forma que faz com as crianças. Não os reconhece, nem os assume como sujeitos do seu processo de aprendizado, como adultos que possuem uma história de vida.

Foram os movimentos da sociedade civil e educadores como Paulo Freire que provocaram outras possibilidades de integração desses adultos no mundo letrado. Agora não mais como “perdidos” a serem “resgatados”, mas como sujeitos que produzem saber e que merecem uma pedagogia significativa.

Nessa perspectiva, ao assumir a TV, nas aulas de alfabetização de adultos, define-se o foco desta pesquisa em torno do eixo da “identidade, da alfabetização de adultos e da cultura”.

Foram esses momentos de trabalho com alfabetização que possibilitaram a constatação da pertinência das questões que me inquietavam. Dentre elas: Como este analfabeto adulto, que possui uma íntima familiaridade com a televisão, percebe o texto televisivo e o incorpora, e se o mesmo texto compõe o seu ambiente alfabetizador?

Para que não permaneçam dúvidas a cerca da teoria de cultura adotada para essa pesquisa, é pertinente, neste momento, explicar que usaremos as definições de Raymond Williams. Ou seja, a constituição de cultura no campo sociológico e antropológico que é definida como o resultado de toda a experiência humana. Essa premissa, Paulo Freire também usa em seus textos para provocar a reflexão em torno de uma metodologia própria para alfabetizar e escolarizar jovens e adultos, considerando na prática pedagógica a cultura dos educandos. Segundo Raymond Williams

A idéia de *cultura* seria mais simples se fosse resposta ao industrialismo apenas; foi, porém, resposta a novos desenvolvimentos políticos e sociais, isto é, a *Democracia*. Em relação a esta é resposta radical e complexa aos novos problemas de classe social. Além disso, ao mesmo tempo em que essa respostas definem conseqüências e comportamentos na área exterior sob exame, há, ainda, na formação dos significados de *cultura*, referências evidentes a um âmbito de experiência pessoal e, aparentemente, privada, que irá afetar profundamente o sentido e a prática da arte. Esses são os primeiros estágios da formulação da idéia de *cultura*, mas seu desenvolvimento histórico é, igualmente, importante. Em verdade, ao reconhecimento de que existe um corpo individualizado de atividades morais e intelectuais que se constituem como um tribunal de apelação humana, idéias presentes nos significados da palavra cultura, vem associar-se e deste modo mudá-las a afirmação crescente de u novo modo de vida que não é apenas maneira de encarar a totalidade, mas ainda maneira de interpretar toda a experiência comum e, à luz dessa interpretação, mudá-la. *Cultura* significa um estado ou um hábito ou, ainda, um corpo em atividades intelectuais e morais; agora significa também todo um modo de vida. (1969, p.20)

A pertinência de incorporar de forma concreta nas práticas educativas os sujeitos e suas culturas e, conseqüentemente, seus saberes, pode repercutir no resultado da alfabetização. Uma leitura dos códigos escritos só poderá ser crítica se assumida como tal, no universo ao qual estamos inseridos. Nessa perspectiva, entender o analfabeto como um sujeito pensante e produtor de conhecimento, portanto um ser capaz de criar.

Estes pressupostos impulsionaram essa pesquisa na direção instigante de descobrir: O texto televisivo está presente no discurso do adulto e jovem analfabeto? Ele assiste à televisão? O que assiste? Como assiste? Ou seja, como ele lê o texto televisivo.

Os dados empíricos mostram que parte dessas questões são pertinentes e, que outras precisam mais aprofundamento, pois, decorrem de uma investigação que se desdobra.

2.3 TEORIA DA RECEPÇÃO CONSIDERAÇÕES PARA ANÁLISE DAS MEDIAÇÕES DOS SUJEITOS NA LEITURA DO MEIO TELEVISIVO

Os estudos de recepção acompanham a rapidez própria das mudanças em tecnologia da área de comunicação. Essas transformações são

perceptíveis não apenas nos formatos das programações televisivas, de telefonia, *Web*, cinema, rádio, etc, como também nas mudanças das relações de trabalho, culturais, econômicas, políticas, espaciais e temporais. A televisão, foco desta dissertação, acompanha tais transformações, ora como protagonista, ora como coadjuvante, marcando sua presença no cotidiano dos educandos.

A velocidade de veiculação da informação é a do tempo presente. Isso é fenômeno mundial, mas que tem um impacto diferenciado no território Latino Americano, não apenas por ser semi-alfabetizado, mas por ter construído uma cultura televisiva própria. A modernidade chega à população antes da escolaridade básica. Quando Martín-Barbero diz:

Por mais escandaloso que pareça, é um fato cultural incontornável que as maiorias da América Latina estão se incorporando à, e se apropriando da, modernidade sem deixar sua cultura oral, isto é, não por meio do livro, senão a partir de gêneros e das narrativas, das linguagens e dos saberes, da indústria e da experiência audiovisual. (2004, p.47)

Parte dessa complexa estrutura sustenta-se na cultura oral fortemente presente nos povos latino-americanos. Essa oralidade que destacamos, também estará presente nos espaços de construção do conhecimento e nas propostas freireanas do tratamento pedagógico de alfabetização de jovens e adultos. Reforça-se a necessidade de entendimento de que é essa oralidade parte constitutiva do processo de construção de saberes e que ainda precisa ser legitimada no ensino-aprendizagem escolar. Ainda em Martín-Barbero:

Falar dos meios de comunicação se tornou, então, uma questão de envergadura antropológica. Porque o está aí em jogo são profundas transformações na cultura cotidiana das maiorias e, especialmente nas novas gerações que sabem ler e cuja leitura se acha atravessada pela pluralidade de textos e escrituras que circulam hoje. O que, portanto, necessitamos pensar é a profunda compenetração – a cumplicidade e complexidade de relação – que hoje se produz na América Latina entre a oralidade, que perdura como experiência cultural primária das maiorias, e a visualidade tecnológica, essa forma de ‘oralidade secundária’ tecida e organizada pelas gramáticas tecnoperceptivas do rádio e do cinema, do vídeo e da televisão. (2004, p.47)

O século XXI desafia os processos de mudança, pois o novo de hoje será certamente ultrapassado amanhã por uma tecnologia mais “avançada” assim como. Os estudos que analisam a recepção na comunicação também mudaram, das teorias que pensavam uma relação linear e unidimensional de comunicação à percepção de circularidade da comunicação. É com essa teoria que esta pesquisa se embasa, dentro de uma concepção de teia em processo de mediação de meios e sujeitos em uma relação dialética de influências mútuas desenvolvidas nos “Estudos Culturais”.

Para construir esse raciocínio teórico se faz necessário pontuar quem são os sujeitos envolvidos na ação de comunicação, bem como, dissertar a respeito de qual comunicação se está falando. Esta pesquisa conclama para travar esse diálogo sobre a recepção e os teóricos que analisam a recepção, o fazem dentro de uma lógica de cultura e mediação da comunicação para entendê-la na seqüência no trabalho pedagógico.

Para isso porém é necessário clarificarmos qual conceito de sujeitos, qual a compreensão de cultura, que temos pois são nesses espaços sociais de relações dos sujeitos culturais onde são estabelecidos os significados de tudo que compõe seu cotidiano.

Esses elementos (mundo material, cultura, sujeitos, significados) são peças-chave para montar o painel que compõe esse cenário de análise da comunicação (mediação) como mostra Roseli Figaro, ao identificar a cultura na concepção de Raymond Williams. Segundo ela:

Ele afirma preferir trabalhar a convergência de cultura enquanto “espírito formador” e enquanto “ordem social global”, tomando-a então como “sistema de significações mediante o qual necessariamente uma dada ordem social é comunicada, reproduzida, vivenciada e estudada”. “Assim, há certa convergência prática entre os sentidos antropológicos e sociológico de cultura como ‘modo de vida global’ distinto, dentro do qual se percebe, hoje, um ‘sistema de significações’ bem definido não só como essencial, mas como essencialmente envolvido em todas as formas de atividade social, e o sentido mais especializado, ainda também mais comum, de cultura como ‘atividades artísticas e intelectuais’, embora estas, devido à ênfase em um sistema de significações geral, sejam definidas de maneira muito mais ampla, de modo a incluir não apenas as artes e as formas de produção intelectual tradicionais, mas também toda as práticas significativas – desde a linguagem, passando elas artes e a filosofia, até o jornalismo, moda e publicidade – que agora constituem esse campo complexo e necessariamente extenso” (Williams, 1992,p.13). (2001, p.52-53)

Os estudos culturais permitem uma reflexão a despeito da recepção considerando: os sujeitos, seus saberes, seu cotidiano, seus signos e os significados atribuídos a esses signos e suas mediações. O conceito de sujeito tratado nesta pesquisa é balizado na teoria que consiste em atribuir qualidades de ação ao sujeito, definido por Bernard Charlot (2001) e que Paulo Freire também considera sob mesmo prisma:

Se a vocação antológica do homem é a de ser sujeito e não objeto, só poderá desenvolvê-la na medida em que, refletindo sobre suas condições espaço-temporais, introduz-se nelas de maneira crítica. Quanto mais for levado a refletir sobre sua situacionalidade, sobre seu enraizamento espaço-temporal, mais “emergirá” dela consciente “carregado” de compromisso com sua realidade da qual, porque é sujeito, não deve ser simples espectador, mas deve intervir cada vez mais. (1979, p. 61)

Quando se assume que o sujeito que está inserido na sociedade é único, constituído dentro das relações que compõe a concretude de sua história (local e mundializada) e, portanto, produtor de saberes, esse sujeito produz e reproduz significados e sentidos ao que o cerca. Ao “ler o mundo”, esse sujeito o faz com sua complexa totalidade, interpreta e produz sua interpretação. Martín-Barbero mostra que essa construção de saberes é, ao mesmo tempo, individual e coletiva. Diz ele:

Há uma história pessoal, mas muito daquilo que escutamos nossos gostos, nossas concepções do mundo, não são individuais, são coletivos. Tem a ver com a classe social, com grupo familiar, tem a ver com a região da qual procede ou onde vive, elementos raciais, elementos étnicos, idade. Os jovens não ouvem rádio como ouvem os adultos. Eu penso que há uma maneira individual, mas essa maneira individual está impregnada, moldada, por uma série de dimensões culturais, que são coletivas. (2000, p.155)

Essa relação é dinâmica, não é estanque. É entrelaçada pelas condições materiais e não apartada das questões sociais que o cercam e compõe o caleidoscópio do tecido social do qual esse sujeito faz parte, pois media e se vê mediado na ação de antropológica de se comunicar. Entende-se que é na comunicação que a humanização se constitui socialmente, mas também se acredita que é no trabalho que construímos essa concretude.

Nessa perspectiva é necessário reconhecer que os sujeitos não são massa amorfa de um processo de recepção da comunicação e que, os meios de comunicação não são a todo o momento maléficos e manipuladores, são também contraditórios, pois, são frutos do trabalho de sujeitos concretos, produtores de significados. Seria ingênuo se não considerássemos que a televisão está estruturada em uma lógica de produção capitalista. No entanto, a provocação é a do olhar essas interações de produção e recepção assegurando aos sujeitos o direito da produção de saberes na leitura e interpretação dos textos audiovisuais.

Ao olhar a recepção por esse prisma, Jesús Martin-Barbero pontuou alguns marcos referenciais de recepção. Em entrevista concedida às professoras Anna Maria Balogh e Dulcília H. S. Buitoni e publicada na Revista de Comunicação e Arte da ECA – USP, ele aponta que:

- a) a recepção não é uma simples etapa da comunicação, mas constitui um novo lugar a partir do qual devemos repensá-la;
- b) a recepção pode ser vista como um ponto de reencontro da sociedade latino-americana com os meios, através de novas mediações;
- c) a recepção deve ser encarada com suas tentações e armadilhas; deve desvelar a face oculta do sujeito e dos atores sociais que participam do processo de comunicação. (1991, p.05)

Na mesma entrevista, “Em busca do sujeito da recepção”, Barbero alerta para algumas possibilidades contraditórias da recepção na comunicação. Ao mesmo tempo em que é de acesso amplo, as produções televisivas, também pode se restringir, servindo assim como mecanismo de exclusão.

[...] a recepção pode ser espaço-chave de exclusão através de diversos mecanismos de desqualificação, de deslegitimação cultural dentre os quais destacou:

- a) considerar o que é popular como sendo de mau gosto, relacionando com a indistinção, por oposição ao bom gosto, que é visto como aquilo que distingue, que diferencia. Sob esta perspectiva, o que todos gostam não pode ser sinônimo de bom-gosto, de requinte;
- b) considerar a cultura de autor (como um Bergman, ou um Buñuel, no cinema) como sendo mais valiosa do que a cultura de gêneros narrativos (como as séries televisuais);
- c) considerar os modos populares de desfrutar os objetos de comunicação menores, meramente emocionais, passionais. (1991, p.8)

Na mesma linha de raciocínio, Guillermo Orozco, em entrevista para Professora Nilda Jacks, publicada na Revista Brasileira de Comunicação – INTERCOM (1993), reafirma a teoria crítica como a mais apropriada para análise da recepção. Diz ele:

Creio que o estudo de recepção para alguns é coisa de “moda”, para mim melhor dizendo é assunto de “modo”, de como acercar-se para entender o processo de comunicação. [...] entender a recepção como processo, entender o receptor como sujeito deste processo, entender o meio social deste receptor e ver as possibilidades deste conhecimento para uma democratização do processo comunicativo. (1993, p.32)

Guillermo Orozco lembra que o processo de recepção não é anárquico. Existe um limite de liberdade pois, “a emissão não determina todo o processo, mas tampouco o receptor é totalmente livre para fazer o que quer”. (1993, p.29) Há uma relação de mediação, e sobre o conceito de mediação, Jesús Martín-Barbero discorre em entrevista:

O que eu comecei a chamar de mediações eram aqueles espaços, aquelas formas de comunicação que estavam entre a pessoa que ouvia o rádio e o que era dito no rádio. Não havia exclusivamente um indivíduo ilhado sobre o qual incidia o impacto do meio, que era a visão norte-americana.

Mediação significava que entre estímulo e resposta há um espesso espaço de crenças, costumes, sonhos, medos, tudo o que configura a cultura cotidiana.

Então, tentar medir a importância dos meios em si mesmos, sem levar em conta toda essa bagagem de mundo, da vida, da gente, é estar falsificando a vida para que caiba no modelo dos estudos dos meios. Eu escrevi, posteriormente, por entender e para explicar que os meios influem, mas conforme o que as pessoas esperam deles, conforme o que elas pedem aos meios. (2000, p. 153-155)

As categorias de análise que esta pesquisa utilizará são: a recepção, a interação, a exposição aos meios, o sujeito receptor, o processo de recepção e os conceitos de investigação para os meios desenvolvidos por Guillermo Orozco (1992).

Outra categoria que esta pesquisa julga necessário apresentar é a relação tempo-lugar. Martín-Barbero alerta que a análise da televisão não deve ser preconceituosa, e que deve pensar na obra como um todo, no caso televisivo sua programação, “pois estamos diante de uma outra estrutura de temporalidade”. (1991, p.15)

Acreditamos importante considerar a relevância do mundo concreto, do mundo do trabalho. Essa posição nos faz admitir que “linguagem e trabalho são aspectos fundantes das relações humanas.” (FÍGARO, 2007, p.219) Essas categorias se integram, pois são delas que os sujeitos provêm sua subsistência e estabelecem suas relações com outros sujeitos. Entendo essa posição teórica epistemológica como indissociável na análise dos dados empíricos (qualitativos e quantitativos) de leitura dos textos televisivos na apropriação da leitura e da escrita de jovens e adultos. Portanto, essa pesquisa considera as condições concretas dos sujeitos, bem como seus espaços culturais e suas produções de saber.

3. METODOLOGIA

"[...] quem não reconhece a cultura do outro não conhece a sua própria cultura" (CHARLOT apud LUCAS, 2003, p.20-23)

3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO

A intenção inicial da pesquisa consistia em trabalhar com os adultos alfabetizando-os que participavam de uma turma do "Paraná Alfabetizado"⁴², no município de Curitiba. No entanto, por razões de calendário, que serão explicadas a seguir, a turma escolhida foi a do Programa "Todas as Letras" da CUT.

Descobrir se e como os adultos analfabetos liam e interpretavam os textos televisivos e, também, constatar a presença, ou ausência, bem como a pertinência, desses textos no cotidiano alfabetizador é o objetivo central desta pesquisa.

Como filtro de seleção o projeto vislumbrou alguns pré-supostos. O primeiro deles consistiu em princípios conceituais de alfabetização. Ou seja, o entendimento pelo qual a entidade executora baliza a aplicação da metodologia alfabetizadora adequada ao universo dos adultos. Outro princípio é o pertencimento da entidade ao programa nacional de alfabetização Brasil Alfabetizado. Também importante e pertinente é o engajamento da entidade executora nos Fóruns de Educação de Adultos, bem como seu compromisso para o encaminhamento desses adultos na continuidade de seus estudos.

O pré-suposto que se refere à base teórica corresponde a uma concepção de sujeito produtor de saber, o entendimento didático da

⁴² O Programa "Paraná Alfabetizado" constitui-se numa ação do Governo do Estado do Paraná, coordenado pela Secretaria de Estado da Educação (SEED-PR), através do Departamento de Educação de Jovens e Adultos, desenvolvido em parceria com o MEC/SECAD/Programa Brasil Alfabetizado e com o apoio de Prefeituras Municipais e demais organizações governamentais e da sociedade civil. Essa ação vincula-se diretamente à política de educação de jovens e adultos desenvolvida por esta Secretaria, que concebe a alfabetização como resgate da dívida social brasileira aos que não tiveram efetivo acesso à educação escolar e como possibilidade de continuidade da sua escolarização, entendendo-a como direito básico e fundamental de todos. O Programa "Paraná Alfabetizado" iniciou suas ações no mês de agosto de 2004, cadastrando e atendendo 24.642 jovens, adultos e idosos não alfabetizados, através de 1.275 turmas de alfabetização, em 225 municípios do Paraná. A sua 1ª Edição foi caracterizada pela implementação da proposta de alfabetização jovens, adultos e idosos enquanto uma das prioridades desta Secretaria de Educação. (<http://www.paranaalfabetizado.pr.gov.br>)

importância da oralidade na apropriação dos códigos escritos e a incorporação metodológica no acúmulo conceitual dos movimentos sociais de alfabetização. E que, em sua essência, o trabalho de alfabetização acreditasse no potencial criador dos adultos e nas suas condições historicamente determinadas.

A partir dos pressupostos conceituais dessa pesquisa, buscou-se respaldo nas resoluções emitidas pelo MEC para as parcerias executoras. Como um dos filtros era o pertencimento a esse programa, foi necessária a análise dos documentos oficiais no sentido de constatar a pertinência deste critério. Dito de outra forma, era fulcro levantar, através das resoluções de parcerias, a expectativa do MEC para com os parceiros executores da alfabetização. Ou seja, se o MEC oficializa, nos documentos, uma metodologia específica para alfabetização de adultos os quais considera os sujeitos, suas trajetória e saberes.

Os instrumentos de pesquisa e a metodologia pensada mostraram a necessidade de adequação quando executadas previamente, nos seminários de pesquisa, em decorrência da experiência com os instrumentos elaborados e aplicados como pré-teste em uma turma de alfabetização coordenada pela prefeitura de Curitiba não participante do Programa do MEC. Ao aplicar a pesquisa com esta turma, percebeu-se a necessidade de uma turma diurna, pois incluiria programas televisivos mais diversificados como, por exemplo, telenovelas. As sondagens feitas com adultos que freqüentavam turmas de alfabetização noturnas mostraram que os adultos assistiam à televisão no período noturno, quando voltavam de seus trabalhos ou nos finais de semana.

A opção por uma turma diurna foi em decorrência da hipótese de que esses adultos tinham mais tempo para assistir a outros tipos de programas televisivos. Uma das questões buscadas por esta pesquisa era a de descobrir se esse adulto assistia, além do telejornal, a outros programas televisivos.

As pré-aplicações dos instrumentos reafirmaram a grande importância na aplicação da pesquisa que usava um método próprio de alfabetização de adultos. A turma da Prefeitura visitada usa, com muita freqüência com os adultos, as mesmas cartilhas das crianças.

A necessidade de recortes e recomposição destes instrumentos, bem como a necessidade de aprofundamento teórico e metodológico, subsidiou as adequações para ida a campo.

Como a construção dos instrumentos para esta pesquisa se efetivou somente no final do ano de 2006 e nesse período, as referidas turmas do “Paraná Alfabetizado” já haviam concluído seus trabalhos, foi necessário adiar a aplicação da pesquisa para os primeiros meses de 2007.

No início do ano de 2007 uma outra surpresa, as turmas do “Paraná Alfabetizado” só se formariam depois da liberação financeira do Ministério da Educação (MEC), visto que o programa conta com a parceria do MEC como integrante do Programa Brasil Alfabetizado. Diante dos prazos estreitos e que, com certeza, retardariam a ida a campo, procurei o coordenador responsável pela alfabetização de adultos da CUT que também participa como parceira do MEC no mesmo programa de alfabetização. Recebi a permissão para executar a pesquisa em uma turma do “Todas as Letras”, na cidade de Curitiba.

Essa situação modificou, em parte, minha análise. Agora os agentes da ação de alfabetização não serão mais o Estado e a União, mas sim o sindicato e a União. Em compensação, as regras do MEC, para ambos os parceiros, são as mesmas e está na responsabilidade do provedor, no caso o MEC, o fomento para as mesmas. Sendo assim, tem-se uma ação governamental executada por um parceiro não-governamental.

A mudança de turma a ser pesquisada é positiva, pois olhar para essas duas instâncias que, a priori, têm caráter diferente, mas, não antagônicos, só enriquecerá a pesquisa.

Como a alfabetização desses adultos é uma iniciativa compartilhada, farei uma síntese dos principais pontos da metodologia de alfabetização das Propostas Metodológicas do Programa “Brasil Alfabetizado” (MEC) e do Programa “Todas as Letras” (CUT).

No caso específico do Programa do MEC “Brasil Alfabetizado”, que em seu quarto ano (2006), reedita suas resoluções, fez-se uma análise comparativa. Este programa sofreu alguns ajustes processuais nos quais se destacam as mudanças e permanências a partir de quadro comparativo analítico (Anexo 2).

O Programa da CUT – “Todas as Letras” – está contemplado como parceiro em todas as edições do Brasil Alfabetizado. Pontuou-se como validado o campo empírico a partir de seu aceite no programa do MEC. Procurou-se constatar a importância dada à validade na proposta metodológica da CUT, em

especial para a oralidade, como um componente cognitivo do processo de apropriação da leitura e da escrita.

A reflexão terá o recorte nas orientações pedagógicas das duas ações: federal e sindical.

No que diz respeito ao MEC, a ponderação se dará nas edições de 2004, 2005 e 2006. Na proposta pedagógica da CUT para alfabetização, identificada com o slogan “Todas as Letras”, destaca-se o entendimento contido no projeto metodológico da importância da oralidade como um pressuposto de alfabetização de adultos. A intenção desta análise é marcar as referências pedagógicas orientadoras do financiador (MEC) para o executor (CUT) na construção da proposta de alfabetização.

3.1.1 “Brasil Alfabetizado”

Percebe-se, ao comparar todos os documentos emitidos nas Orientações Pedagógicas do Programa Brasil Alfabetizado, em suas primeiras três edições (Anexo 2), que os mesmos sofreram mudanças e ajustes em algumas exigências descritas nos editais de participação. Destacam-se as seguintes exigências para os parceiros:

- a necessidade de apresentarem o encaminhamento dos alfabetizandos para a continuidade dos estudos nas escolas de EJA;
- a articulação com outros programas governamentais de inclusão;
- um plano pedagógico específico para segmentos sociais que exijam essa ação tais como: trabalhadores da pesca ou da pesca artesanal, quilombolas, indígenas, população do campo, pessoas com necessidades educacionais especiais associadas à deficiência, jovens analfabetos e população carcerária;
- material de apoio didático adequado para atendimento das especificidades dos alfabetizandos trabalhadores da pesca e da pesca artesanal, quilombolas, indígenas, população do campo, pessoas com necessidades educacionais especiais associadas à deficiência, jovens analfabetos e população carcerária;

- a inclusão da alfabetização matemática e outros campos do conhecimento;

- a incorporação na elaboração do “Plano Pedagógico” das expectativas, sonhos e esperanças dos envolvidos na ação (alfabetizandos, alfabetizadores e gestores);

- indicação de itens a serem considerados para a avaliação do alfabetizador.

Outra mudança significativa para os parceiros que se candidatam ao programa é a necessidade de descrever em seu plano pedagógico, mais detalhadamente, o perfil dos educandos, bem como um planejamento de alfabetização contextualizada. O projeto pedagógico também deve descrever de forma mais detalhada como será a formação inicial e continuada para os alfabetizadores.

Um ponto fundamental, que aparece somente na primeira edição, é o destaque para descrição, pelos parceiros que se candidatam como executores, de propostas metodológicas para orientação da aquisição na Linguagem Oral. A preocupação que levanto é com relação às edições do Programa “Brasil

Alfabetizado”, que revela que, de um lado, há um esforço de comprometimento dos executores para inclusão desses cidadãos no processo de escolarização e de continuidade dentro de um processo mais amplo de apropriação da escrita, mas por outro lado, o MEC suprimiu de suas “Orientações Pedagógicas” o tópico referente à Linguagem Oral, omitindo e, com isso, perdendo a oportunidade de reafirmar sua importância no trabalho com os educandos.

Uma hipótese é a da inclusão desse importante processo pedagógico nos outros itens que se referem à caracterização do educando e nas propostas metodológicas, mas a exclusão do item nas “Orientações Pedagógicas” do Programa “Brasil Alfabetizado” pode minimizar sua importância no processo de alfabetização desses adultos.

3.1.2 “Todas as Letras”

A Central Única dos Trabalhadores justifica sua inclusão no processo de escolarização de adultos como sendo uma ação provocadora para o fazer pedagógico dos adultos trabalhadores analfabetos, mas que, como afirma o presidente da central João Felício), “não pretendemos substituir o papel e as responsabilidades do Estado. Temos clareza de que garantir os direitos fundamentais da cidadania é de responsabilidade do Estado”. (2005, p.26

A intenção apresentada pela CUT ambiciona uma outra forma metodológica de escolarização, o letramento fundamentado na proposta de Magda Soares. Esse conceito não será abordado nesta pesquisa. O que é relevante para a pesquisa é que, em sua orientação metodológica e na sua concepção de alfabetização, o Programa “Todas as Letras” está marcado pela incorporação dos saberes dos educandos e na importância da oralidade como elemento essencial para a construção da leitura e da escrita.

3.2 CARACTERIZAÇÃO DA TURMA DE ALFABETIZAÇÃO

3.2.1 Descrição da Turma – Estudo de caso

Estes primeiros critérios foram contemplados na escolha da turma.

A turma pesquisada de 13 adultos analfabetos está dividida nos turnos vespertino e noturno. Ou seja, é parte diurna e parte noturna. Essa é a condição para frequência e permanências dos adultos. A turma está no início do processo de alfabetização, a alfabetizadora tem experiência em alfabetização de adultos e a CUT tem como premissa o respeito pelos saberes dos educandos na metodologia de alfabetização do “Todas as Letras”.

Os alfabetizandos são moradores da cidade de Curitiba dos bairros Guaíra e Novo Mundo. As aulas acontecem na casa da alfabetizadora, professora Maria José, também na sede no barracão do Projeto Vida (Obra

Social Projeto Salesianos). A alfabetizadora é pedagoga de formação e possui experiência com educação de jovens e adultos. É também uma educadora com histórico de trabalho voluntário na comunidade, muito presente nas ações de educação dos movimentos do bairro Guaíra, onde mora.

Essa turma, do programa “Todas as Letras”, é uma turma dividida entre noturno e diurno e todos assistem ou assistiam⁴³ à televisão (anexo 3).

A distribuição da turma em períodos diferentes é decorrente da possibilidade de freqüência dos educandos. Ou seja, a educadora dividiu a turma, pois alguns alunos não podem freqüenta-la sempre à tarde e, adaptar o local e o horário das aulas, é condição de freqüência para alguns. A turma do período vespertino é freqüentada por adultos que já estão aposentados e viúvas. Dos 6 adultos que freqüentam a noite, duas trabalham, uma leva e busca a neta na escola, e as outras não trabalham fora mas têm filhos pequenos e esperam os maridos chegarem para cuidar das crianças.

As aulas são distribuídas da seguinte forma:

	2ª-feira	3ª-feira	4ª-feira	5ª-feira
Tarde – 13h30 às 17h		Casa da alfabetizadora		Casa da alfabetizadora
Noite – 17h30 às 20h30	Instituto Salesiano de Assistência Social – Projeto Vida		Instituto Salesiano de Assistência Social – Projeto Vida	

Na última semana do mês de fevereiro, antes do início das aulas apresentei-me para a alfabetizadora da turma, Maria José, e levei para ela uma cópia de meus instrumentos de pesquisa onde apareciam minhas intenções de investigação. Combinamos que eu participaria do encontro inaugural com os educandos para os contatos iniciais e aplicação do primeiro instrumento de análise (Anexo 3) e também acompanharia a turma no mês de abril. Assim foi feito e freqüentei a turma até a primeira semana do mês de maio.

A pesquisa de campo foi dividida, a princípio em duas partes. A primeira era a de descobrir quem eram os educandos, através de um instrumento de pesquisa que revelasse quem eram os sujeitos analfabetos, suas expectativas

⁴³ Duas educandas manifestaram não assistirem mais à televisão por opção religiosa.

e motivações para o estudo, suas condições econômicas, culturais, relacionadas com a televisão e preferências de programas. Neste momento, os educandos também falaram sobre suas impressões quanto ao possível aprendizado com os programas televisivos.

Particpei da aula inaugural com os educandos diurnos e noturnos, apresentei-me e comentei com a turma sobre a pesquisa, não entrei em detalhes, apenas comentei que estava estudando as maneiras de como os adultos alfabetizando assistem à televisão e como lêem suas mensagens. Freqüentei, nesse primeiro momento, as turmas de ambos os turnos e irei apresentar os dados dos dois momentos em conjunto, pois os mesmos não apresentaram uma diferença substancial para análise em separado.

O grupo é composto em sua maioria por mulheres com idades que variam entre 27 a 75 anos. Todos têm acesso à televisão, assistem-na ou já à assistiram com freqüência diária. Dos 13 educandos, 6 dizem que estão estudando por vontade própria, os demais são incentivados pelo filhos, marido e amigos. Eles manifestaram que seus maiores desejos quanto à leitura: são os de ler os folhetos da missa e a Bíblia, escrever uma carta, pegar um ônibus ou pelo prazer de ler o que lhe cair às mãos.

A maioria possui casa própria e trabalha em casa ou em atividades para complementação de renda. Todos os alfabetizando possuem televisão, mas outros bens também apareceram na pesquisa como máquina de lavar e telefone. Três disseram que o telefone estava cortado. Uma das alfabetizando relatou que não possuía geladeira, mas que tinha rádio e televisão. As outras respostas referentes ao que acreditavam saber sobre os textos televisivos (imagens e falas), os educandos asseguraram que não é tudo o que eles entendem e que, quando não entendem, perguntam para aos familiares. Outra importante descoberta é a de que eles não reconhecem nas mensagens televisivas uma verdade absoluta, têm dúvidas quanto ao que é transmitido (verdades).

No último dia da pesquisa em campo, tive o privilégio de levar cinco educandos até suas residências e pude perceber, com isso, que vivem em casas muito simples, duas das quais localizadas em área de invasão.

As primeiras entrevistas de sondagem mostraram qual seria a direção para a segunda parte da pesquisa que consistia, a princípio, em duas etapas:

uma a de que os adultos alfabetizandos relatassem, de memória, os fatos mais significativos do programa que tinha mais audiência no grupo (telejornal, telenovela, programas de auditório, desenho animado, etc.) e, em seguida, assistiríamos a esse programa. Porém, as entrevistas apontaram outra possibilidade provocando, com isso, um desdobramento bastante significativo. O desdobramento foi o de manter a idéia inicial do relato de memória e repetir a pesquisa de leitura televisiva com os dois programas mais vistos, ou seja, o “Jornal Nacional”, pois foi apontado como um dos mais assistidos e um capítulo da telenovela que eles acompanhavam na época

Vale uma ressalva: dos 13 alfabetizandos, 6 assistem ao jornal e à telenovela, e 2 assistem à telenovela e a outro programa. Por essa razão, a telenovela fica com maior audiência que o jornal. As telenovelas assistidas são as mais variadas possíveis e a que somou mais audiência, foi a escolhida para pesquisar. No caso, a telenovela gravada foi “O Profeta”, capítulo exibido no dia 26/04/2007 e o telejornal foi o “Jornal Nacional”.

O critério para a escolha do capítulo da telenovela foi temporal, ou seja, como a aplicação da pesquisa estava marcada para 2ª e 4ª feiras, o capítulo mais próximo do dia da aplicação era o de 6ª feira e este foi o gravado.

O “Jornal Nacional” também sofreu o mesmo critério para ser gravado.

Outra dificuldade a ser superada foi o registro desse momento, pois eu não possuía uma câmera de vídeo. A princípio, pensei em somente gravar a voz, mas ao comentar com a educadora, ela gentilmente ofereceu-se para gravar as imagens com sua câmera e assim foi feito. Dessa forma, os dois recursos juntos possibilitaram uma boa cobertura do trabalho e a aplicação da pesquisa.

Optou-se em separar as aplicações da pesquisa em memória oral, leitura de telejornal e leitura de telenovela, para que não se perdesse nenhum detalhe das mesmas.

A exibição do “Jornal Nacional” dura, em média, 45 minutos, um tempo bastante extenso, que cansou os educandos e interferiu um pouco nos resultados. Nos relatos da turma, eles costumam *ouvir* o jornal fazendo outras coisas, não param para assisti-lo na íntegra. Eles param apenas quando ouvem uma notícia que lhes chama a atenção.

Partindo do plano de pesquisa, descreverei os procedimentos e, em seguida, seus resultados com o grupo.

3.3 ANÁLISE DO PRIMEIRO PROGRAMA – “JORNAL NACIONAL”

3.3.1 Apresentação oral, conhecimentos prévios e memória de notícias.

Essa parte da pesquisa em campo foi balizada por um roteiro e executada observando os seguintes passos:

- 1º - Em dupla pensar quais foram as notícias da semana;
- 2º - Contar, de forma oral, para a turma, o resumo dessas notícias;
- 3º - Observar início, meio e fim das idéias para verificar se os

alfabetizando:

- Articulam bem suas idéias, expõe com clareza (início - meio - fim);
- Relacionam a notícia com outros fatos;
- Compreendem o significado do texto; e
- O que acham que essa notícia quer dizer.

Pelo fato de algumas alfabetizadas tomarem remédios fortes, (duas tomam medicação para depressão, a D. Eva e a D. Maria), alegaram que poderia existir alteração de suas memórias, entretanto, conseguiram lembrar de fatos marcantes.

3.3.2 Relato do grupo e análise

O primeiro passo da investigação tinha como objetivo descobrir quais eram os conhecimentos que os educandos tinham a respeito da estrutura de um texto informativo e, também, quais eram seus interesses e suas ligações com as notícias televisivas. A pesquisa quantitativa (Anexo 3) mostrou que 11 dos 13 educandos assistem à televisão e 7 diariamente. Dos dois educandos

que disseram não assistir à televisão, alegam motivos religiosos, mas uma ouve rádio diariamente.

Optou-se em deixar os relatos dos educandos na ordem em que eles iam surgindo no grupo. Dessa forma pode-se perceber que, em alguns momentos, um assunto puxa outro, completa a notícia do outro.

Dona Geraldina, foi a primeira a contar a notícia. Ela é uma das mais falantes do grupo. Ela começa sua notícia do final, dando sua opinião. Contou um caso que aconteceu em São Paulo e que foi notícia na semana. Essa não foi a matéria jornalística mais pautada (a do coreano *serial killer*) pelos telejornais, mas foi a que ela tinha mais forte na lembrança. Ela estava com muita pena do pai da criança. Contou ela:

D. Geraldina *“notícia de um pai que subiu para o apartamento, não sei contar direito a história, mas quando ele desceu tadinho, já tava morto. Morreu sufocado, tadinho de tanto calor. Judiaría oh, meu Deus.”* (essa notícia é sobre um bebê que morreu sufocado dentro do carro, o pai o esqueceu dentro do veículo, Anexo 4)

Dona Geraldina, na seqüência da pesquisa vai contar outra notícia que marcou sua memória, de uma maneira mais completa. Com início, meio e fim.

Já Seu Rogério tem uma relação bastante próxima à Igreja Católica. Seu primo que é padre, está agora no Vaticano. Sua família é muito religiosa e a visita do Papa é, para ele, a notícia que mais lhe interessa. Ele teve mais dificuldades em contar quais eram as notícias que estavam sendo transmitidas nos telejornais, sua intervenção foi motivada pela educadora que o provocou a falar, perguntando-lhe sobre sua espera. Ele respondeu:

S. Rogério *“Tem uma notícia. Eu to ansioso, que é a chegada do Papa aqui no Brasil.”*

Dona Maria é uma senhora que trabalha voluntariamente nas ações comunitárias dos Salesianos. Pertence a um grupo de senhoras que se reúnem em um barracão (espaço amplo sem paredes) e ficam bordando, dobrando sacolas, separando retalhos de tecido, enfim, atividades que se desdobra em

benefício aos mais carentes. É desse espaço que ela traz sua notícia, que vem de maneira pejorativa (tratada como fofoca). A fonte da notícia, depois pesquisada, estava em formato de comentários e disseminada na mídia *web* de forma escrita (UOL⁴⁴). Como essa notícia não tinha confirmação de veracidade, torna-se, para ela, um boato. As especulações, na mídia *web*, em torno da notícia são das mais variadas. Esses comentários são por conta da inclusão do nome do Papa como uma pessoa “chic” que usa acessórios caros de grife italiana e francesa. Inclusive, concluiu-se de que, por usar uma marca famosa e muito cara, ele não gosta de pobres. Ela vai, na seqüência, falar mais a respeito do “boato”. Diz ela:

D. Maria *“A tem uma fofoca. Que eu tive sabendo. Tem umas pessoa lá que ta dizendo diz que esse Papa que tá agora não gosta dos pobre. A turma fala. Eu fico quietinha cuidando do meu serviço, né? Fique lá no meu cantinho e nem dei bola pra fofoca.”*

Dona Eva é uma das educandas que contou estar usando medicamentos fortes. Segundo ela, não assiste à mais televisão por motivos religiosos. Ela estava bastante apreensiva, pois veio em outro horário, mas trouxe uma notícia que foi bastante comentada pelo grupo. Conta ela:

D. Eva *“E ontem então na nossa vila aconteceu uma coisa boa né. O Beto Richa veio mais a esposa dele lá e uns par dele lá e diz que vai sai 26 casinha, 28 casinha, pra tira a turma da bera do rio. Tava muito bonito, a reunião muito bonita lá, tinha muita, muita gente, e já foi comprovado lá no meio, ele falô no público no meio de todo mundo. Com a ajuda também do irmão Rodolfo lá, que cedeu lá aquele terreno barracão da família. Então foi muito bão a turma ficaro muito feliz. Nos fomos onte na renião, tavo tudo lá fiquemo*

⁴⁴ 08/08/2007 - 19h31 - Sapatos Prada do Papa são eleitos os melhores acessórios do ano Washington, 8 ago (EFE) - O Papa Bento 16 não está na breve lista dos 23 homens mais bem vestidos do mundo publicada recentemente pela revista norte-americana "Esquire", mas aparece em um grupo à parte no qual é identificado como o "melhor portador de acessórios" do ano por seus famosos sapatos vermelhos de couro da marca italiana Prada. Encontrado no endereço: <http://estilo.uol.com.br/moda/ultnot/efe/2007/08/08/ult2968u48.jhtm> acessado em 18/10/2007.

maravilhado. Diz que vai sai logo já, no próximo mês já ta começando a obra. Vai sê lá perto da cancha, na pracinha perto do mercado Alegret.”

A notícia da Eva, elogiando a ação do prefeito, provocou uma reposta em defesa do governo do estado. Vale esclarecer que o Prefeito de Curitiba, Beto Richa - PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira) é inimigo político do governador do estado do Paraná, Roberto Requião, pertencente ao PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro). As alegações em defesa do governador tinham a mídia, rádio e televisão, como fontes e as propostas de campanha. Os relatos que seguem são conseqüências dessa provocação.

D. Geraldina *“Deu uma boa noticia no rádio. Todo mundo sabe que tá faltando remédio pro mal de Parkinson né? Pras pessoa doente né? Daí o Requião assumiu e comprô os remédio. Onte, ele foi na câmara Municipal e assumiu, e diz que ele vai assumi e comprô.”*

S. Rogério *“É verdade ouvi hoje na televisão. É verdade.”*

D. Eva *“Eu assisto todo dia no rádio, eu não tenho televisão, mais assisto todo dia das 5 da manhã até às 10. Sempre assisto na Banda B e na Difusora. Deu bastante notícia mais eu tô que nem a dona Maria. Tô mal, inda mais ontem, eu tinha que levantar muito cedo hoje, e então não tomei os meus remédio de dormi. Hoje eu tô assim. Eu nem queria vim, eu falei pra D. Maria. Não adianta í lá hoje, D. Maria. Eu controlando com os remédios, minha cabeça já ta ruim, imagina hoje. Ela falô:*

Há não! Vamo. Só temo nós duas.

Os remédio é forte demais. Tomo remédio de dempreção, sabe? Ta mi acabano, também o tanto que tá me acabano eu já notei essa noite, que eu to de uma tal maneira que sem ele eu não tenho vida. Eu pulei pra lá e pra cá e não dormi.”

D. Helena *“Eu fiquei muito contente déla conta ai, das casas. Porque tão precisando. Vamô vê se essas proposta vai dá tudo certo.”*

D. Eva *“Vai dá tudo certo porque ele falo no meio de milhares de gente. Tinha muita gente tava cheio, né D Maria”.*

D. Helena *“É porque ele já prometeu um monte de coisa pro postinho, que ia ter dotor pra criança, ia ter um painel pras pessoa se chamada ali, não tem espaço pra pessoa entrar e não fez nada ainda.”*

O assunto não prossegue, faz-se um breve silêncio, como ninguém alimenta mais a discussão, o grupo logo troca de assunto. Dona Geraldina é quem toma novamente a palavra. Sua notícia tem como fonte a televisão e ela conta duas notícias. Diz ela:

D. Geraldina *“Eu falei sobre o incêndio que teve em Araucária ontem. É que diz que eles tavam trabalhando e teve uma explosão muito grande. Diz que teve uma bola de fogo enorme no céu, assim. Dois bujão de gás explodiu matô uma pessoa e têm várias no hospital queimada. Eu achei muito triste. E outra cousa que eu acho muito difícil. Tem que conversar sobre daquele menino que matou um monte de gente nos Estados Unidos. E passou tudo na tv, ele foi na internet e deixou um cartucho cheio de coisa dentro com faca na mão, mostrando e dizendo que ele era maldoso memo, que ele ia aprontá. Ele fez um tiroteio aqui depois pois as coisa na internet e foi lá e matou outras pessoas. Acho que ele meio ruizinho mesmo, acho que não era bom da cabeça. Se matou, se não se matasse ninguém ia fazê nada memo. Fico com tanta raiva quando uma pessoas mata a outra, fica dois três dias a na cadeia e foge, vai mata mais. Vão pega mais. Ora. Que coisa.”*

Dona Maria retorna com sua notícia sobre o Papa. No relato ela clama ao grupo que a apóie, pois na sua opinião, não pode ser verdade o que ouviu no Centro Social.

D. Maria *“Pois é, tava contando que lá no Centro Social só fico escutando a muierada falando que o Papa de agora não gosta dos pobre. Se ele não gostasse porque que ele é Papa ele não pode escolhe, as pessoas né, a religião né, tem que gosta de tudo, pra isso que ele é Papa né? Eu sempre assisto, eu assisto ele falando no jornal né, na hora do jornal né? Eu não tenho paciência de fica ansim assistindo né? Eu fico anotando o que é que eles falam, o que eles conversam, eu fico bem quetinha lá no canto.”*

Dona Helena, que até então não havia contado sua história, disse, no início, que a sua era um fato muito triste. Conta ela:

D. Helena *“Ele é lá vizinho nosso, amigo nosso sabe. Quando foi onteontem na hora que eu vim pra aula, acho que foi até na hora que aconteceu porque naquela hora passô a ambulância na frente, sabe. Eu tava com bastante presa não prestei muita atenção. Ele que cuida da mãe dele. Coitada fiquei com tanto dó dela, mandaro chama nós lá, sabe. E ela tava tremendo assim. O rapais pego, mais tudo era extravagância dele. Foi na venda e diz que bebeu bastante. Por isso que o negócio de bebida não presta. Tomô assim cerveja, sabe. Bastante cerveja. Daí, chegou em casa disse que tava com dor de cabeça e disse pra mãe ‘mãe me dá um comprimido de Anador tô com dor de cabeça’. Ai, diz que ela pegô deu o comprimido pra ele. Ele tomo. Á daí já pegô e falô assim ‘ai vô esquento um leite e vô toma’. Pego, esquentô o leite e tomô, sabe. E daí ofereceu pra ela: ‘mãe a senhora qué um poquinho?’ Ela falo assim ‘não, não quero pode toma’. Ai de noite, ‘eu tô com muito sono vô deita’, pegô e deitô sabe. E o rapai tomô aquilo ali, pego e foi deitá. Ai, quando chegô umas hora da noite, ela acordô, e ela dormiu bastante. Acho que ele sentiu bem mal, daí acrodo.*

Acendeu a luz e deitou, diz que deitou assim de qualquer jeito na cama, com os pé pra fora da cama. E ali arruinô, fico ruim, ruim, ruim. Ela diz que tava amanhecendo o dia já, quando ele arruinô. Ai diz que ela acrodô, diz que viu a luz acesa, tava amanhecendo. Diz que ela chamô ele, chamô, chamô, e nada quito. Ai diz que ela pegô e levantô, sabe. Levanto porque ela não levanta muito cedinho. Foi lá. Diz que tava espumando pela boca. Ai diz que mexeu com ele, tava duro. Fez o misturado, ó tomo o anador, bebeu bastante cerveja depois tomô leite por cima. Virô um veneno no estomôgo e quando começa a espumá a boca é porque ta envenenado né? Daí, tadinha muito velhinha, chamô os parente dela. Ai levarô pro IML. Acho que aquela hora que eu vinha aqui pra escola é que subiu aquela ambulância.“

Nos relatos, os educandos mostram que têm um conhecimento prévio do estrutura de um texto informativo. Nos conhecimentos prévios de uma estrutura textual informativa, apenas o Seu Rogério teve dificuldades. Seu texto oral foi parcial, mas o grupo entendeu sua mensagem.

Como muitos são católicos os assuntos mais “frescos” são os que dizem respeito à visita do Papa ao Brasil, pois as notícias que têm algo em a ver com o bairro em que moram.

Os elementos disparadores de textos para alfabetização serão tratados nas considerações finais, porém não é possível ignorar o fato de que somente nessa atividade já se pode encontrar temas carregados de significado para o grupo. Percebem-se as curiosidades que se desdobram em conhecimento universal ampliando os saberes. Os conhecimentos prévios desse grupo (que não estava completo) fazem parte do cotidiano e mostram que sua condição de analfabetismo não os coloca fora do mundo letrado, pois estão mundializados pelos meios.

3.3.3 Leitura do “Jornal Nacional”

Para esta parte da pesquisa optou-se na transmissão integral do “Jornal Nacional” (EDIÇÃO DE 18.04.2007⁴⁵), com os intervalos de propaganda.

Primeiro, comentou-se com o grupo sobre o que iríamos fazer e o porquê. Logo em seguida todos assistimos ao programa. Na seqüência seguindo o roteiro (Anexo 5), fomos lembrando as notícias e eles foram comentando sobre o que viram e ouviram.

Foi possível constatar, no decorrer da aplicação da pesquisa, a dificuldade de lembrar detalhes do que foi assistido. Como o objetivo principal é a leitura das notícias, retomaram-se algumas que haviam passado despercebidas. Essa retomada foi feita pela pesquisadora, que tinha anotado as seqüências das matérias exibidas. As matérias foram lidas novamente apenas usando o recurso da memória, incentivada pela percepção do que e de como foi retido.

À medida que se retomavam as notícias, a pesquisadora foi escrevendo na lousa as manchetes.

No final, formou-se na lousa o esqueleto do telejornal, e o grupo discutiu como o telejornal é montado. A partir desse esquema visual da montagem do telejornal, foi possível levantar algumas hipóteses sobre o porquê desse formato de programa telejornalístico. Nessas hipóteses, estava explícita a intenção do jornal em marcar na lembrança do telespectador algumas matérias. Foi possível perceber quais notícias ficavam mais tempo no ar e, conseqüentemente, eram lembradas por todos.

Outra hipótese, era a presença ou a ausência de imagem nas matérias, pois também marcavam na lembrança. No caso de imagens ausentes, eram percebidas apenas quando a notícia interessava ao telespectador. Como mostrará o relato da D. Geraldina, pois ela sentiu falta de imagens na matéria sobre o vulcão.

Optou-se, por questões didáticas, pela apresentação primeira da síntese do “Jornal Nacional” com seus intervalos e, na seqüência em que as matérias apareciam. O resultado com a transcrição do relato dos adultos sobre sua leitura deste texto jornalístico está na seqüência. Como o “Jornal Nacional” é

⁴⁵ <http://jornalnacional.globo.com/Jornalismo/JN/0,,3586-p-18042007,00.html> acessado dia 19/04/2007)

dividido por blocos, optou-se em inseri-los em tabelas, sinalizando quais propagandas foram veiculadas entre um bloco e outro.

1º BLOCO		
NOTÍCIA	SINOPSE DA NOTÍCIA	TRATAMENTO e RECURSOS
Revelado vídeo feito pelo assassino de universidade americana	Anexo 6 Tempo da matéria: 5'38"	Chamada da matéria dada por William e Fátima, foto do assassino ao fundo. Transmissão de imagens do vídeo gravado pelo assassino com narração da Fátima Bernardes. Reportagem do local com depoimentos de diversos envolvidos, professora, colega de quarto, dono da loja que vendeu a arma ao assassino. Opinião de especialistas. Comoção de manifestantes pela paz em memória dos mortos. Depoimento de brasileiros que estudam na universidade. Histórico positivo da universidade.
Horror em Bagdá:	Anexo 7 Tempo da matéria: 1'53"	Chamada da matéria dada por William com fotos de uma explosão ao fundo. Reportagem de Jerusalém com: imagens dos locais do atentado, mapa animado de Bagdá com os lugares onde ocorreram as explosões e repórter pontuando as razões para os atentados.
Cientes de restaurante são baleados em São Paulo:	Anexo 8 Tempo da matéria: 1'40"	Chamada da matéria dada por William, sem imagem ao fundo. Reportagem com imagem do local do acidente com cenas do acontecimento: carros furados de bala; interior do restaurante; hospital para onde os feridos foram levados. As imagens tinham narração, em <i>off</i> , do repórter que fez a cobertura. Depoimentos: morador do local, dono do restaurante e comandante do 8º batalhão da PM.
Tiroteio em Copacabana:	Anexo 9 Tempo da matéria: 2'02"	Chamada da matéria dada por Fátima, sem imagem ao fundo. Reportagem do local do tiroteio: no dia do tiroteio com sons dos tiros; no dia seguinte com as pessoas retomando suas atividades mostrando medo, transmissão das ameaças dos traficantes pelo rádio. Depoimento de moradores no dia do tiroteio e, no dia seguinte, de uma avó que levava sua neta para escola. Mapa animado situando as favelas, os bairros vizinhos, quantidade de escolas, o número de residentes e de comércio. Depoimento do Secretário Nacional de Segurança. Pessoas correndo, crianças com uniforme escolar em pânico e gritando.

PROPAGANDAS⁴⁶

⁴⁶ O “**Jornal Nacional**” tem mantido o valor do *break* mais caro de toda a programação das emissoras abertas. Isso significa que o anunciante pagava, em outubro de 2005, de R\$

- Duas propagandas nacionais de carro e duas propagandas locais de show.

2º BLOCO		
NOTÍCIA	SINOPSE DA NOTÍCIA	TRATAMENTO e RECURSOS
Mudança de plano de telefone fixo: até 31 de julho.	Anexo 10 Tempo da matéria: 2'26"	Chamada da matéria dada por Fátima, sem imagem ao fundo. Vídeo com imagens de consumidores e narração em <i>off</i> . Entrevista com: consumidores, consultor técnico e representante da ANATEL. Tabela animada com os dois diferentes planos e suas diferenças.
COPOM anuncia redução da taxa SELIC	Anexo 11 Tempo da matéria: 0'35"	Chamada da matéria dada por Fátima, com setas animadas descendo e subindo simulando a Selic.
Governo anuncia novo presidente do BNDES	Anexo 12 Tempo da matéria: 0'57"	Chamada da matéria dada por Fátima, com imagem do BNDES ao fundo.
Explosão em tanque de álcool mata uma pessoa em Curitiba	Anexo 13 Tempo da matéria: 0'28"	Chamada da matéria dada por Fátima, sem imagem ao fundo. Repórter sobrevoa de helicóptero o local do acidente.
Erupção de vulcão causa destruição na Colômbia	Anexo 14 Tempo da matéria: 0'31"	Chamada da matéria dada por Fátima, com imagem fotográfica do vulcão ao fundo. Repórter narra em <i>off</i> o fato com a cobertura de imagens aéreas do acontecimento.
Previsão do tempo	Anexo 15 Tempo da matéria: 1'26"	A moça do tempo à frente de um grande mapa do Brasil, animado por regiões, gerado com a técnica de <i>Chroma key</i> , mostrando as diferenças climáticas do dia.
Visita de Bento XVI	Anexo 16 Tempo da matéria: 0'52"	Relato de fé de um servidor público do Tocantins.

Comerciais

291.710,00 a R\$437.565,00 (*break* exclusivo do mercado nacional) para veicular um comercial de 30". Dados das Tabelas de Custos Vigentes do Mercado Nacional, com base nos índices de audiência aferidos pelo IBOPE sistematizados e disponibilizados pelas agências de publicidade para os anunciantes, a partir dos valores dos *breaks* determinados pelas emissoras, em setembro e outubro de 2005.

- Três propagandas nacionais (carro, crédito, loja) e uma propaganda da emissora (estréia da telenovela)

3º BLOCO		
NOTÍCIA	SINOPSE DA NOTÍCIA	TRATAMENTO e RECURSOS
Oposição quer CPI da crise no setor aéreo	Anexo 17 Tempo da matéria: 1'12"	Chamada da matéria dada por William, com imagem de Brasília ao fundo.
Policiais Federais fazem greve e atrasam embarque	Anexo 18 Tempo da matéria: 1'02"	Chamada da matéria dada por Fátima, com a tela dividida e conversando ao vivo com repórter que está no aeroporto. Abre para imagens das enormes filas e o movimento dos passageiros.
PF quer evitar que acusados na Operação Furacão destruam provas	Anexo 19 Tempo da matéria: 3'50"	Chamada da matéria dada por William, sem imagens. Reportagem apresenta narração, em <i>off</i> , do esquema mafioso com imagens dos envolvidos sendo presos algemados. Organograma em gráfico com as fotos dos envolvidos e comentário, em <i>off</i> , dos cargos dos envolvidos e sua ligação com a organização criminosa. Gravação de telefonemas um dos envolvidos transmitida com GC das conversas. Imagem da delegada envolvida. Entrevista com advogados dos criminosos. Imagens do Congresso quando a matéria se refere o possível envolvimento de parlamentares e ministro.
Projeto aumenta rigor contra a lavagem de dinheiro	Anexo 20 Tempo da matéria: 0'31"	Chamada da matéria dada por William, sem imagens.
STF começa a processar os envolvidos no mensalão	Anexo 21 Tempo da matéria: 0'20"	Chamada da matéria dada por William, sem imagens.
MST em São Gabriel - RS	Anexo 22 Tempo da matéria: 0'30"	Chamada da matéria dada por Fátima, que narra o fato com imagens do conflito, ao som de tiros.
Polícia gaúcha procura assassino de Jaqueline Subtil	Anexo 23 Tempo da matéria: 0'16"	Chamada da matéria dada por Fátima, que narra o fato.

COMERCIAIS

- Duas propagandas nacionais (carro, cerveja) e uma propaganda local (show).

4º BLOCO		
NOTÍCIA	SINOPSE DA NOTÍCIA	TRATAMENTO e RECURSOS
Gestos celebram um instituto que é referência no país	Anexo 24 Tempo da matéria: 2'15''	Chamada da matéria dada por Fátima e William. Reportagem com texto em <i>off</i> , cobertura de imagens com surdos comunicando-se por meio da LIBRAS. Depoimento de um surdo com auxílio de interprete. Histórico da escola. Reportagem com ênfase na inclusão dos surdos no universo dos ouvintes.
O último adeus a Nair Bello	Anexo 25 Tempo da matéria: 1'57''	Chamada da matéria dada por William com fotografias de Nair sorridente. Reportagem com texto em <i>off</i> e cobertura de imagens do velório. Depoimento de colegas emocionados e da prima. Cortejo no cemitério, Reportagem acaba com a cena do túmulo e uma foto de Nair Bello sorridente.

3.3.4 Resultados da leitura do “Jornal Nacional”

No início, houve pouca participação dos alfabetizandos, mas à medida que as perguntas iam sendo feitas, o grupo foi se soltando e ficou bastante participativo. Eles lembraram quem apresentava o jornal e a quem os jornalistas se dirigem. As transcrições serão fiéis ao vocabulário do grupo, optou-se por não colocar [sic], mas entende-se e considera-se que ele é importante tecnicamente, no entanto sua colocação “poluiria” as transcrições em decorrência de seu excesso e o itálico reforça a manutenção original do discurso.

D. Geraldina “Eles se comprimenta.”

D. Eva “Os *jornalistas cumprimenta o Brasil inteiro. É que tá assistindo o jornal.*”

A primeira notícia foi bem lembrada.

D. Helena *“O início do jornal foi o japonês que matô as pessoa não é? Japonês ou chinês?”*

A Dona Maria lembrou que trabalhava em uma casa de japoneses e que aprendeu a cumprimentar em japonês:

D. Maria *“Eu trabalhei na casa de um japonês e daí me lembrei de como eles falavam.”*

D. Helena *“Fiquei impressionada com tanta violência.”*

A primeira notícia marcou bastante o grupo, desdobrou-se em comentário acerca da violência e das ações do coreano que executou estudantes no campus da Universidade de Tecnologia da Virgínia.

Outra notícia que foi destacada principalmente pela forma como a notícia apareceu, sem nenhuma chamada prévia dos apresentadores do jornal foi sobre o Papa:

S. Rogério *“A notícia do Papa nem deu apresentação. Tava lá falando lá, e já entrou. Já entrou na hora. Ela não chamou ele, veio na hora.”*

S. Rogério *“Só a imagem do Papa que não teve imagem, todas as outra tiveram.”*

Quando comentamos a respeito das imagens que eles tinham percebido a **D. Helena** falou: *“Conforme a gravação aparece imagem”*. Essa observação sobre imagem gerou outra discussão com relação a o que deve e o que não deve aparecer na televisão

D. Eva *“Tem que tem cuidado com algumas imagens que vão ao ar. A bíblia diz que é melhor ouvi do que falar.”*

As opiniões se dividiram quando perguntei se não havia dúvidas quanto à imagem que apareceram e todos opinaram.

D. Eva *“Eu entendi muito pouca imagem.”*

D. Helena *“Quase todas eu entendi.”*

D. Maria *“Eu entendi a notícia do Papa, do Chinês, da explosão de Araucária.”*

D. Rosa *“Não entendi a atriz que morreu, eu nem conhecia. Eu vi que tinha outros artista, acho o que era Faustão.”*

S. Rogério *“Mas a forma que mostrou a morte da Nair Belo não foi tão triste, a imagem era legal. A imagem mais fácil foi a fotografia da Nair Belo no tumulto.”*

D. Geraldina *“Na notícia do vulcão faltou imagem. Se eu morasse em um lugar desses eu saía correndo de lá.”*

Essa discussão levou a outra, os programas que a televisão veicula e que são, na opinião deles, maus exemplos:

D. Geraldina *“Na minha opinião não devia divulgar essas coisa na televisão. Ensina os jovens. Dá mau exemplo. Aquelas novela que ensina a fazer coisa errada. A Maliação, te muito mau exemplo.”*

Depois de falarmos com base na memória, encaminhou-se a análise destacando bloco por bloco do jornal e se apontou para as propagandas que passavam entre os blocos. Como a pesquisadora tinha as pautas do telejornal, foi escrevendo-as no quadro e lendo com eles. Essa estratégia ajudou a reavivar as lembranças. De acordo com eles, o primeiro bloco que fala da chacina do estudante coreano, faz surgir novos destaques:

D Helena *“Eles dizem primeiro o título, aconteceu nos Estados Unidos.”*

S. Rogério “*Ele é muito chocante. Todo mundo que assistir.*”

D. Maria “*Bem calmo né ele? Falando.*”

D. Geraldina “*No segundo bloco - Apareceu o assalto na favela.*”

D. Eva “*Onde aconteceu?*”

A partir desse ponto, não foi mais possível para essa pesquisa nomear a autoria dos depoimentos porque tinha-se apenas a gravação de áudio.

Teve uma diferença de temporal no primeiro bloco, entre as notícias de criminalidade e violência. A matéria do *serial killer* ocupou um tempo maior no ar, mas o grupo destacou uma imagem que sensibilizou a todos na reportagem “tiroteio em Copacabana”. A matéria traz um depoimento de uma avó que precisa passar pela zona de confronto para levar a neta à escola. Essa imagem marcou a todos.

Na matéria sobre os novos planos do telefone, ficaram muitas dúvidas. A matéria apresenta propostas para o usuário de telefone fixo, propondo que os consumidores experimentem os planos de telefonia. A opção que o JN adotou foi a de mostrar os prós e os contras de cada uma das propostas de telefonia, de forma muito resumida, gerando muitas dúvidas.

Os educandos mostraram que fazendo par e passo (o que a matéria fala, pra quem, por que, que imagem aparece), eles lembram de tudo, inclusive dos números e valores que a matéria mostrou.

A matéria seguinte era sobre economia e ninguém entendeu. Conversamos a respeito do vocabulário econômico usado pela apresentadora.

À medida que se relacionava por escrito as matérias no quadro de giz, os comentários eram de concordância: “*isso mesmo*”, “*ah, lembrei*”. O grupo fez uma reflexão sobre a diferença de quantidade de notícias entre o primeiro e o segundo bloco do jornal. Eles notaram que o som do jornal era mais baixo que o som da propaganda.

Outra atividade que surgiu, no decorrer da pesquisa, foi a transcrição, pelos educandos, do que se encontrava na lousa. Eles escreveram em seus cadernos a seqüência das notícias. Não poderia ser diferente, uma vez que

esse exercício é parte constitutiva do processo de alfabetização e eles estavam estimulados para escrever.

Sobre a notícia política que falava a respeito da Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI), eles tinham uma pequena noção do que se tratava e, à medida que se perguntava (dentro do roteiro), eles respondiam: *“sobre os controladores de vôo”, “que estavam em greve”, “eles queriam aumento”, “só pros poderosos que não ficarô sem viajá”*.

Lembraram da notícia seguinte *“Prenderam os delegado os Juiz, os policia”, “tava envolvida com o jogo”, “lavagem de dinheiro é quando eles robam, e mando tudo pros bancos lá no estrangeiros”*.

A reportagem do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) marcou bastante porque, à medida que montávamos a seqüência de notícias eles a citavam sugerindo sua inclusão na lista que fazíamos, sempre antecipadamente.

No último bloco do jornal, os educandos manifestaram-se só depois de algumas pistas, mas se lembraram bem das notícias e das imagens.

Eles gravaram bem as imagens filmadas, mas tiveram dificuldade em associar as imagens ao assunto que era a comemoração do aniversário do Instituto Nacional de Educação de Surdos. Depois de reviverem as lembranças do que foi visto, foi possível falar da capacidade dos surdos de atuarem na sociedade: *“achei legal que ele acenava assim e as pessoa se comunicava com ele e ele entendia”, “achei legal a moça dizer que todos têm valor, tem a mesma capacidade de uma pessoa que ouve.”*

A última reportagem, a morte da Nair Belo, todos lembraram. Essa notícia ficou mais forte na lembrança. Discutimos a respeito dos porquês das seqüências das notícias: o que vem primeiro e, o que vem depois e também do quanto tempo essas notícias ficaram no ar.

Comentamos, no grupo, a importância de contar histórias de contar as memórias e encerramos nosso trabalho.

3.4 ANÁLISE DO SEGUNDO PROGRAMA – TELENOVELA

3.4.1 Apresentação oral conhecimentos prévios da telenovela.

Essa parte da pesquisa em campo foi balizada por um roteiro e executada, observando os seguintes passos quanto ao conteúdo da telenovela:

- Qual telenovela a TV Globo está exibindo no horário das 18h?
- Qual é o assunto que a telenovela trata?
- Qual (ou quais são) é a idéia que o autor quer passar?
- Quem são os personagens?
- Qual é a relação entre os personagens?
- Como se comportam?
- Qual é a relação dos personagens e o espaço em que se encontram (natureza, cidade, campo, mar, rio)?

3.4.2 Relato do grupo

Apresentei ao grupo a proposta de memória. Fiz uma retomada dos procedimentos aplicados no primeiro exercício de leitura, a partir do telejornal. Tentei dividi-los em duplas, para que juntos reconstituíssem as lembranças do enredo da telenovela. Essa estratégia não funcionou com a turma noturna. As participações foram mais individuais.

O grupo conseguiu dizer quem eram os personagens principais, separando-os em bons e maus. Eles não lembraram em que época se passava a telenovela, nem repararam nas roupas dos personagens. Apenas uma educanda sabia contar bem o enredo da telenovela, os demais misturavam a história com suas opiniões.

Esse primeiro trabalho de memória mostrou que a escolha dessa telenovela não foi apropriada. Possivelmente, por não ser a telenovela mais assistida. Dos oito educandos presentes na aplicação do instrumento de pesquisa cinco acompanhavam a telenovela, desses cinco, três não a assistiam com frequência diária, mas estavam inteirados dos acontecimentos

da trama. Essa escolha dificultou na análise de memória do enredo da telenovela.

Quanto ao fato da não identificação do tempo em que a telenovela retrata, essa questão foi retomada na segunda parte do instrumento de pesquisa.

3.4.3 Leitura da Telenovela “O Profeta”⁴⁷.

Para esta parte da pesquisa optou-se na transmissão na integral de um capítulo da telenovela “O Profeta”, de 26/04/2007, sem intervalos de propaganda. Assistimos à telenovela sem os intervalos comerciais, pois a experiência do “Jornal Nacional” (JN) mostrou que um programa muito longo dispersa o grupo.

O procedimento foi o mesmo usado para leitura do JN. Primeiro, comentou-se com o grupo sobre o que iríamos fazer e o porquê. Em seguida todos assistiram ao capítulo. Na seqüência, com o auxílio do roteiro (Anexo 26), fomos lembrando o que vimos e os educandos foram comentando sobre o que viram e ouviram.

A seguir a sinopse do capítulo assistido:

Sinopse: Sônia tem certeza que está sendo observada por Clóvis. Clóvis é manchete do jornal como o culpado pelo atentado a Camilo. Ruth lê a notícia sobre a estréia de Marcos e combina com Clóvis de neste dia seqüestrar o filho do profeta. Diógenes avisa que não conseguiu o hábeas corpus para Paulito. Abigail diz a Francisco que eles falharam na educação dos netos. Lia não gosta de saber que Clóvis está escondido no sótão. Gilberto diz a Ruth que pode contar à polícia que ela obrigou Gabriel a incriminar Clóvis. Clóvis ouve e fica furioso. Zélia morre nos braços de Teresa. Ruth nega tudo e diz que é intriga de Gilberto. Sônia fica sozinha em casa com o filho no dia da estréia de Marcos. Carola vê um homem encasacado no teatro, desconfia e o segue. Marcos começa seu show. Eustáquio sai da porta da casa em que Sônia está ao ouvir gritos. Lindomar se atrasa para o trabalho. Carola vê o

⁴⁷ Telenovela da Rede Globo de televisão no horário das 18h, exibida de 16 de outubro de 2006 à 11 de maio de 2007. “O Profeta” é baseado na história criada por Ivani Ribeiro com adaptação de Duca Rachid, Thelma Guedes, Júlio Fischer; supervisão de texto Walcyr Carrasco; direção Alexandre Boury, Vinícios Coimbra; direção geral de Mario Marcio Bandarra. Pesquisado em: <http://oprofeta.globo.com/Novela/OProfeta/0..6982.00.html>

homem entrar na casa de Clóvis, mas não o encontra lá. Sônia descobre que Daniel desapareceu. A platéia aplaude Marcos, que sorri vaidoso. (Rede Globo de Televisão, <http://oprofeta.globo.com/Novela/OProfeta/0..6982.00.html>, acessado em 29/04/2007)

Depois de assistir ao capítulo, ainda persistiu no grupo a dificuldade de identificar o tempo em que a telenovela se passava.

O assunto da telenovela foi identificado como “espiritismo”. Outra dificuldade do grupo, foi identificar quais eram as possíveis temáticas. Eles frisaram que não gostam da telenovela, mas, mesmo assim, duas educandas, que conheciam o enredo, explicaram detalhes de algumas cenas.

Nenhum dos educandos percebeu a trilha sonora que, especialmente neste capítulo, esteve sempre presente, intensificando as emoções (trilha alegre, de tensão, de mistério).

O grupo percebeu que os personagens falavam de forma diferente da nossa e da deles, mas tiveram dificuldades de perceber o sotaque dos atores. Acreditaram, em um primeiro momento, que todos os sotaques eram nordestinos, alguns acharam que era baiano, perceberam que os atores tinham jeito de falar diferente.

Quanto às questões referentes a valores, o grupo afirmou que a telenovela transmite valores, como: *“ela fala sobre criação, a gente cria totalmente diferente os filho do que naquele tempo”, “daquela mulher que tava chorando porque prendêro o filho dela, já vi muito isso, pessoa não é culpado, ai vem outra pessoa e prende”*.

Uma das educandas relata um fato semelhante que aconteceu com o filho e a polícia, e que o filho ainda está preso. Conta sobre as barbaridades que ele sofre na cadeia: *“A vida da gente é uma novela”. “Eu to querendo escrever a história do meu filho que levô um tiro e mandar lá pra Banda B⁴⁸”*.

O grupo afirma que a telenovela reflete o dia-a-dia. Referem-se aos assuntos que a telenovela traz e que são semelhantes ao que eles vivem em

⁴⁸ Banda B é uma emissora de rádio popular AM da cidade de Curitiba. Segundo o sitio da própria rádio: “Nosso trabalho é pautado pelos anseios da comunidade, na busca de soluções que contribuam para o bem estar social. Afinal, o rádio é isso. Instrumento democrático ao alcance de milhões de pessoas, sem distinção de classe social ou cultural.” Acessado em: <http://hosting2.pop.com.br/bandab/institucional.php>

seus cotidianos, mas não se referem ao conjunto da obra e sim a alguns pontos do roteiro e de alguns núcleos que compõe a trama.

Para obter uma melhor análise das questões apontadas no roteiro de pesquisa, foi necessário voltar às cenas para checar as questões.

Uma pendência era a música, que não havia sido percebida por ninguém (nem pela alfabetizadora). Voltamos, então à gravação para verificar se as diversas cenas tinham música e o grupo constatou que sim: “*A gente nunca bota reparo nisso*”. Eles se surpreenderam quando constataram que todo o capítulo tinha trilha sonora, intensificando a cena.

A segunda pendência foi quando aconteceu a passagem de tempo na telenovela. O roteiro propõe um salto temporal de meses e para concretizar essa idéia, aceleram-se as imagens na cidade dando a entender que o tempo passa mais rápido. Eles entenderam a idéia de passagem de tempo na cidade com aceleração da imagem (“*a cidade lá né?*”) somente depois que retornamos e o assistimos novamente.

Houve a distinção entre pobres e ricos. O grupo identificou os núcleos e concordou que todas as telenovelas possuem tal organização sócio-econômica. Não chegamos a aprofundar essa opção de estrutura social, mas o grupo pontuou que já estava acostumado a ela. Pensamos junto na estrutura do texto da telenovela, de como ele é semelhante às histórias que contamos para as crianças, que tem personagens bons e ruins. As mulheres presentes relatavam que contavam historinhas para as crianças. O que elas sabiam contar, contavam, o que não lembravam, elas inventavam.

Ao discutirmos a respeito da valoração sobre “bons e maus”, o assunto levou o grupo a debater sobre racismo (apontado na telenovela por uma personagem negra que tinha vergonha da mãe). O grupo acreditava que a menina, que não se via negra e não aceitava sua condição, deveria ser punida por desfazer e maltratar a mãe negra. A indignação maior não era pelo fato de a menina ter dúvidas quanto à sua condição étnica, mas pelo fato de maltratar a mãe. Inclusive, essa situação foi apontada por uma educanda como sendo o maior motivo para que ela não acompanhasse a telenovela diariamente.

O personagem principal da telenovela, “O Profeta”, foi considerado pelo grupo um charlatão. Também o apontaram como ganancioso, por isso perdeu seus poderes. Há uma contradição nas afirmações do grupo, pois se o

consideravam um charlatão é porque acreditavam que ele não tinha poderes, mas no entanto, também afirmam que ele perde os poderes, pois se deixa seduzir pelo apelo do dinheiro fácil, explorando suas habilidades como ilusionista.

Este assunto levou a uma pergunta: se uma das atrizes que era pobre na telenovela, morava na favela. A educanda tinha assistido a uma reportagem onde a atriz dizia morar na favela e ela queria saber se era verdade. Quis ainda saber como era o Rio de Janeiro, que ela não conhecia, mas que tinha curiosidade em saber ou vontade de conhecer.

Voltamos novamente à gravação para ouvir e identificar os sotaques dos atores e atrizes. Só desta forma foi possível constatar a diferença das falas dos personagens e o uso de expressões de época. O detalhe do forte, sotaque tipicamente carioca dos atores, não foi identificado. Os educandos estavam seguros de que não era um sotaque sulista, mas havia ainda muita discordância da origem. Alguns identificaram como baiano, outros diziam ser nordestino. Apenas uma educanda identificou como carioca.

Os educandos só conseguiram identificar que a telenovela era datada na década de 1950 (a história se passa nos anos de 1956 e 1957) quando a pesquisadora propôs a re-exibição do capítulo, principalmente nos pontos em que algumas imagens passaram despercebidas (modelos dos carros, telefones, móveis e roupas). Só assim foi possível situar a trama no tempo. Há uma fragilidade da percepção do grupo dos detalhes de época, mas que foi possível superar com um “olhar” orientado. Para verificar essas marcas históricas, assistimos ao capítulo novamente e, em seguida, retomamos as questões do que vimos e dos símbolos que marcavam aquela época e estavam presentes no capítulo.

A análise da telenovela mostrou-se mais complexa, uma vez que aconteceu uma hibridação do cotidiano com a ficção, mais forte do que na análise do telejornal.

O conceito de hibridação usado aqui é o que Nestor G. Canclini define como:

[...]processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas. (2006, p.XIX)

No caso da telenovela, o grupo entrou na trama e trouxe a trama para o seu cotidiano.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Não há seres humanos sem sociedade, como não há sociedade sem comunicação”
Dominique Wolton (2204,p.30)

Pesquisar as possibilidades de uma educação crítica e integrada na contemporaneidade foi um dos principais motivadores do trabalho. Olhar para a televisão como apenas mais um espaço de entretenimento ameniza, e muito, o entendimento da influência dessa mídia na formação de opinião dos seus telespectadores.

Esse trabalho de pesquisa considerou que não existe ação neutra nas relações sociais. Mesmo quando não manifestada, a opinião, ela consente o que está posto. O que se quer dizer com isso é que ao usar os programas televisivos apenas como entretenimento, se está sendo conivente com o “enquadramento” que a televisão mostra da “verdade”, objetiva ou subjetivamente, transmitida pela lente da câmera, dirigida por uma equipe, orientada por princípios de produção.

Tanto em imagens, quanto em palavras, as mensagens são transmitidas incluindo ou excluindo, identificando ou desqualificando, valorizando ou desvalorizando os telespectadores. Nos hiper-espacos, nos tempos atemporais das aparições políticas, seja em plenárias ou em palanques, nas guerras com imagens simultâneas, nos atentados terroristas ou do narcotráfico, na estética de corpos, de posturas civilizadas, de religiosidade, de comportamento e orientação sexual, enfim, em todos os espaços onde se podem criar histórias (convenientes para quem cria) lá estará uma câmera, com toda sua equipe: direção, produção, princípios dos patrocinadores.

A televisão e, toda sua programação, está no cotidiano, não apenas dos que moram nos grandes centros. As antenas parabólicas já estão nas terras indígenas, no campo, nas ilhas. Essa mídia, e sua programação, é assistida por todos: adultos, jovens, crianças, idosos. De todas as classes, gêneros, etnias, religiosidades, escolaridades, culturas. Para as religiões que proíbem seus fiéis de assistir à programação aberta: há um canal próprio; para as religiões que não proíbem: há o tempo televisivo transmitindo o culto ou a missa, sempre com audiência.

Analisar e pensar o texto televisivo como uma possibilidade pedagógica metodológica mundializada para a alfabetização de jovens e adultos exigiu um mergulho nas teorias da comunicação e a adoção da metodologia de recepção. Para essa pesquisa adotou-se o uso de uma metodologia que considera: as práticas culturais construídas no cotidiano, as mediações dos sujeitos com as mídias, considerando os contextos históricos que construíram e estruturaram o analfabetismo, a entrada e a expansão da televisão no Brasil.

Entende-se que a metodologia da recepção é adequada e, que possibilitou uma análise mais ampla do contexto destes sujeitos e de suas leituras e interpretações da televisão.

Pactua-se com Paulo Freire na afirmação de que uma alfabetização crítica é construída a partir de uma consciência de classe considerando a relação dialógica entre conhecimento científico e os saberes dos educandos jovens e adultos.

Compreende-se, com isso, que o grupo, de analfabetos estudados nessa pesquisa, está inserido na contemporaneidade e que estabelecem uma relação de mediação com os meios de comunicação. O processo metodológico para este estudo de caso reconheceu nos sujeitos as interpretações dos textos. Isso significa admitir que os analfabetos lêem os textos televisivos e os interpretam.

Adota-se o espaço sala de aula como campo de estudo das mediações dos sujeitos e seus saberes com a televisão. Os dados da pesquisa comprovaram a viabilidade no uso de textos televisivos, múltiplos e mundializados, para o trabalho pedagógico reafirmando a importância da oralidade na apropriação da leitura e da escrita.

A pesquisa também considera o cotidiano escolar fundamentalmente importante para a concretização de uma “pedagogia do sujeito”, onde se legitimem os seus saberes, frutos das mediações do trabalho e da linguagem. Este trabalho apoiou-se nas pesquisas e reflexões teóricas de mediação, ensino, aprendizagem, dos meios de comunicação de grande público. Porém, essa foi uma limitação em que a pesquisa se deparou. Entende-se que aprofundar o entendimento dos alfabetizadores no uso pedagógico dos textos televisivos para alfabetizar jovens e adultos é de sobremaneira importante. No entanto problematiza-se: E a escola? A escola escolhe os programas

educativos. Que programa é educativo? Será aquele que transmite valores comportamentais ou é o que ensina matemática e arte? Ou se pode chamar de educativa a notícia sobre economia que usa um dialeto que é aprendido só na faculdade de economia? Mas que, também, é o dialeto usado por quem tem *dinheiro* suficiente para investir. O telespectador, que também é educando, sabe o que é Mercado de Bens e Serviços, Mercado de Trabalho, Mercado Monetário, ou ainda Mercado de Títulos, ou o Mercado de Divisas? Não teríamos nós, educadores educandos que formamos a audiência e, que não entendemos uma notícia de economia, aprender minimamente a dominar esse assunto? Não devemos saber quais são as bases em que são firmados o sistema capitalista e globalizado em que vivemos?

Um possível temor da escola em apropriar-se do conteúdo televisivo passa pela incapacidade de controlar a interpretação do que se vê e se ouve. As interpretações não controláveis nem sempre são bem vindas nas salas de aula. A imagem, com ou sem o som, é livre de interpretação, pouco previsível e por isso como Martín-Barbero afirma gera desconfiança:

[...] desconfiança da escola para com a *imagem*, para com sua incontrolável polissemia, que a converte no contrário do *escrito*, esse texto controlado, de dentro, pela sintaxe e, de fora, pela identificação da *claridade* com a univocidade. Não obstante a escola buscará controlar a imagem a todo o custo, seja subordinando-a à tarefa de mera *ilustração* do texto escrito, seja acompanhando-a de uma *legenda* que identifique ao aluno *o que diz a imagem*. (2004, p 57)

O desafio de trabalhar com o texto televisivo ultrapassa substancialmente ao texto de uma imagem estática. No entanto existe a possibilidade de uma leitura mundializada e plural.

No caso específico da educação e alfabetização de adultos não entendemos que apenas decodificar os códigos escritos para ler um pequeno texto, ou escrever seu nome, ou ainda, um simples bilhete é suficiente para alfabetiza-los. A instrumentalização básica é fundamental, mas não se basta nela mesma. Esse adulto analfabeto quando lê o pequeno texto precisa minimamente saber: quem escreveu; por que escreveu; a partir de que ponto de vista; como; para quê? Ele deve ter minimamente, uma interpretação do que está lendo. Claro que estamos falando do sujeito, já citado, definido por CHARLOT (2000). Esse mesmo adulto, quando for escrever necessita dominar

esses conhecimentos para que seu instrumento de comunicação garanta o máximo do que foi pretendido dizer.

Os adultos analfabetos que participaram da pesquisa mostraram familiaridade com as estruturas e gêneros dos programas analisados. Eles entenderam grande parte das notícias do “Jornal Nacional” (JN). Quanto ao aprofundamento das matérias jornalísticas e suas imbricações só seria possível uma análise mais aprofundada se esse grupo fosse acompanhado por mais tempo, com uma proposta de destrinchar os conteúdos que permeiam cada fato noticiado.

Uma constatação da pesquisa foi uma maior familiaridade dos educandos com a estrutura de uma notícia (pequena história) do que da telenovela. O JN é um gênero televisivo com estrutura textual pensada para esse fim, ou seja, é intenção do programa que o espectador tenha em curto espaço de tempo a síntese do episódio noticiado. Diferente da telenovela que alarga sua narrativa no espaço-tempo.

Nos dois momentos propostos da pesquisa, os educandos mostraram que têm uma sólida noção de construção do texto. Ou seja, que uma história tem um contexto, início, meio e fim. Eles também se mostraram surpresos quando descobriram que a lógica de uma história oral tem relações com a história escrita.

Não foi discutido a respeito da importância da oralidade e de sua imbricação com a concepção do texto televisivo. Mas é importante elucidar que essa pesquisa considera a oralidade como uma estrutura pedagógica, importantíssima, a qual é parte constitutiva e indissociável do processo de ensino-aprendizagem de qualidade objetivando a formação de sujeitos autônomos, mas que ainda é timidamente usada na escola. Existem algumas explicações para o fato da ausência do uso da oralidade como um princípio de aprendizado. Consideramos apropriada a reflexão que Martín-Barbero traz:

Diante da cultura oral, a escola se encontra tão desprovida de modos de interação, e tão na defensiva, como diante do audiovisual. Pela maneira como se apegamos ao livro, a escola desconhece tudo o que de cultura se produz e circula pelo mundo da imagem e das oralidades: dois mundos que vivem, justamente, de hibridação e da mestiçagem, do revolvimento de memórias territoriais com imaginários des-localizados. (2004, p.61)

A possibilidade de trabalho com esses dois elementos, a oralidade e o audiovisual, no caso a televisão, que permitem a fruição dos saberes do cotidiano para a construção e apropriação da tecnologia da escrita, “empoderando⁴⁹” os sujeitos analfabetos da capacidade de produzir o seu conhecimento. Por exemplo, com o formato da notícia o qual é bastante conhecido, e uma vez familiarizado, eles conseguem articulá-lo, entendendo sua estrutura e, usando essa mesma estrutura, contam sua própria notícia. A familiaridade cotidiana com o texto informativo deve-se ao fato de que o uso deste formato textual é mais freqüente no cotidiano, principalmente no urbano.

Isso não significa que os textos do telejornal são todos de fácil compreensão. Na matéria sobre economia o texto foi totalmente incompreensível para o grupo. A notícia foi divulgada em um *dialeto* econômico. Como o grupo desconhece esse vocabulário, ficou excluído desse texto econômico da hegemonia capitalista. Se entender como classe na contemporaneidade o dominar, também é o *dialeto* que sustenta o poder veiculado na mídia. Com relação a esse caso específico da economia só foi percebida porque o JN trouxe e, sempre o trará, pois é um bloco fixo, está no cotidiano, mas possivelmente não seria pauta de uma sala de alfabetização que não contempla a leitura das mídias. A mundialização é latente neste meio e a televisão o veículo “empodeirado” para levá-lo ao maior número de pessoas “a recepção pode ser um espaço chave para repensar inclusive o conceito de Nação.” (MARTÍN-BARBERO, 1991, p 06).

No entanto, o grupo conseguiu fazer a relação da maioria das notícias do JN com seu universo. Todos os educandos percebem que existe uma associação da notícia com a realidade vivida por eles. Essa contextualização, como não poderia deixar de ser, é perpassada por suas referências cotidianas, comunidade e cidade. Poucos ousam ir além das fronteiras do estado ou ultrapassar os anos testemunhados por eles.

Na telenovela, tivemos mais dificuldade. As questões apresentadas pelo enredo misturavam-se com as histórias de vida dos educandos de forma híbrida. O enredo servia como motivo para “puxar uma prosa” a respeito de situações semelhantes vividas por eles.

⁴⁹ *Empoderar*: Dar poder a.

O que pôde ser constatado, a partir da pesquisa, são as possibilidades de uso da televisão como um texto alfabetizador, que pressupõe leitura e análise. Jesús Martín-Barbero nos provoca (pesquisadores, educadores e escola) quando afirma:

[...] O livro continua e continuará sendo a chave da *primeira alfabetização formal* que, em vez de fechar sobre si mesma, deve hoje pôr as bases para a *segunda alfabetização* que nos abre as múltiplas escrituras, hoje conformando o mundo do audiovisual e da informática. Porque estamos diante de uma mudança nos protocolos e processos de leitura, que não significa, nem pode significar, a simples substituição de um modo de ler por outro, senão a articulação complexa de um e outro, da leitura de textos e da de hipertextos, da dupla inserção de uns em outros, com tudo o que isso implica de continuidades e rupturas, de reconfiguração da leitura como conjunto de modos muito diversos de *navegar* pelos textos. (2004, p.62)

Os adultos analfabetos do século XXI são telespectadores? Essa situação pode ser legitimada nos processos de alfabetização? Esse adulto tem acesso irrestrito à televisão, diferentemente dos anos 1970 a 1980 em que essa possibilidade era limitada.

Muitas das dificuldades que esses adultos analfabetos encontraram na leitura da telenovela são compartilhadas, também por letrados, como já nos mostraram, por exemplo, as pesquisas de Carlos Eduardo Lins da Silva (1985). A mais marcante é a não percepção da época em que se passa a história.

A pesquisa mostrou, dentre outras questões, que eles lêem textos televisivos, percebem suas particularidades e podem produzir seus próprios textos na forma oral. Transpor essas referências para os códigos escritos ultrapassa a mera instrumentalização da leitura e a interpretação dos meios de comunicação, no nosso caso a televisão.

O formato adotado para a notícia lhes é bastante conhecido. Uma vez familiarizados com a estrutura do texto, eles conseguem entender suas partes, pois já conhecem sua função social utilizando-o para contarem suas próprias “notícias”.

No entanto não significa que a trama novelística seja desconhecida, pois para a América Latina e para o Brasil essa narrativa tem um significado construído dentro de uma lógica estética, em que se mescla o “popular” e o “não popular” (o exclusivo a poucos, erudito), com princípios das narrativas de

contos orais que tinham na sua essência o propósito de ensinamento morais. Contado a crianças e jovens com propostas socializadoras. Martín-Barbero retoma essa essência diz ele:

A ligação da telenovela com a cultura oral lhe permite explorar o universo das lendas de heróis, os contos de terror e de mistério que se deslocaram do campo à cidade – a cidades ruralizadas, ao mesmo tempo que os países se urbanizaram –, na forma de “literatura de cordel” brasileira (hoje vertida ao formato de quadrinho ou de fotonovela), de *corrido* mexicano (que canta as aventura dos chefões do narcotráfico) ou do *allenato* colombiano (essa crônica caribenha feita de “recados cantados” que as pessoas mandam de um povoado a outro). Nessa ligação da telenovela com a cultura oral, a radio novela será a grande mediação: dela a telenovela conservará a predominância do *contar a* [...]. Conserva também a *abertura indefinida* do relato, sua abertura no tempo. (2004, p.150)

Existe outra questão que deve ser acrescida nessa lógica de construção de uma telenovela, trata-se da invasão do texto interpretativo na dimensão do real. Ou seja, é quando os fatos cotidianos também estão acontecendo na telenovela ou quando os atores, incorporados em seus personagens, saem da trama e invadem o mundo real. Uma inversão entre a narrativa ficcional e a realidade, ou ainda uma interpretação do público real como cena narrativa. Os tempos atemporais, em lugares de não-lugares favorecem a aproximação da trama com o cotidiano e, ao mesmo tempo, destituírem o espectador da noção de espaço e tempo da ficção, pois rompem as barreiras da realidade e se cria uma outra possibilidade: a de controlar o espaço-tempo real dificultando com isso a percepção dos limites entre realidade e ficção.

No universo dos textos televisivos encontram-se versões de enquadramento formando uma variedade textual plural que suscita uma leitura mais atenta. Ler esses textos e reelaborá-los com uma perspectiva crítica, deve considerar algumas reflexões. Optamos por trazer dos relatos dos educandos algumas sugestões de leitura dos textos e também propostas para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Como afirma Guillermo Orozco:

[...] hay que hacer al receptor, cada vez más amenazado de ser excluido y hasta ahora ausente en la transformación de los medios y sistemas de información, presente y aliado en su futuro desarrollo. (1991,p.93)

Sugere-se a quem estiver alfabetizando o aprofundamento e a pesquisa a respeito dos assuntos trazidos pelos educandos. As questões trazidas são um ponto de partida para a articulação do conhecimento amplo e científico. Estabelecer com o grupo possibilidades de aprofundamento nas temáticas é princípio educativo que subsidiará a análise e a interpretação de textos.

Analisar e ler a televisão para a produção de texto na alfabetização pressupõe algumas técnicas. Não temos a pretensão de estabelecer regras e nem de reinventar conceitos, mas vamos sugerir, com base nos autores que dão suporte teórico a esta pesquisa, algumas possibilidades que acreditamos, poderão ajudar nessa leitura. Como é possível, então, analisar e aprofundar os textos que os educandos trazem da televisão? Para isso destacam-se algumas perguntas pertinentes. Por opção didática apontamos primeiro alguns subsídios básicos da análise para leitura crítica de telejornal e, na seqüência, trazemos algumas questões problematizadoras para se pensar a telenovela na alfabetização de adultos. Optou-se por exemplificar as sugestões com destaques retirados da pesquisa de campo.

Uma questão constatada na pesquisa é o trabalho de leitura do telejornal na sua íntegra. No trabalho de campo pode-se perceber que assistir o telejornal sem interrupção cansou, dispersou e desconcentrou o grupo. Uma opção seria a de trabalhar os blocos intercalados com propostas, leitura, interpretação, escrita e construção textual e por fim retomar o texto como um todo (blocos, tempos, propagandas), pois essa é uma leitura ampliada do que estamos assistindo. Acreditamos que o envolvimento do grupo será maior.

Telejornal:

Partimos da premissa de que não existe notícia neutra, todas são produtos de sujeitos que falam a partir de seu ponto de vista. Com essa premissa, destacam-se 4 pontos como sugestão de leitura e análise do telejornal:

A – Quem apresenta a notícia?

Na relação comunicativa da televisão não existe uma única pessoa dando a notícia, mesmo que se tenha apenas um apresentador, por trás das notícias existe uma equipe de jornalistas e diretores que trabalham para

emissora, que têm princípios empresariais e compromissos com seus patrocinadores. Dependendo da emissora, há também colaboradores que seguem uma estrutura semelhante espalhados pelo país. Essa emissora alimenta-se de notícias internacionais produzidas por agências de notícias espalhadas pelo mundo. Dificilmente é a opinião de uma pessoa.

B – Quem produz a notícia?

As emissoras televisivas, que têm suas filosofias de trabalho, construíram princípios de recortes da notícia. Como ela em qualquer história contada sempre teremos diferentes versões dos fatos, pois são construídas por sujeitos. Nos telejornais não será diferente. Temos um enquadramento da verdade, uma forma de contar. Depende muito de onde estamos olhando para a notícia. As emissoras televisivas ocupam um lugar na sociedade, não apenas físico, mas também simbólico. Esse lugar, que precisa ser preservado, é em primeiro lugar econômico e sofre influências políticas.

C – Em que contexto essa notícia é dada?

Os telejornais são parte da sociedade e, também, precisam administrar suas contradições. O princípio da notícia é informar, como esta impregnada de conceitos, ela também forma, pois provoca opiniões na interação com o espectador. O grande público interpreta seus textos, de acordo com seu contexto, com seus saberes e com base nos elementos que compõe seu cotidiano. Problematizar em que contexto determinada notícia está sendo transmitida é olhar para as relações “macro-socio-políticas-econômicas-culturais” que a notícia se insere.

D – Por que aparecem tais notícias e não outras? Por que umas notícias têm mais tempo e outras menos? Por que uma tem imagem outras não? Por que uma é mais explicada, outra não? Como uma notícia aparece?

Relembrando que a notícia é um recorte do fato feito por essa estrutura econômica midiática. A opção continua sendo o foco da lente da câmera. Muitas notícias são geradas por agências internacionais e vendidas as emissoras locais, portanto o tratamento da notícia é uma opção, ou o limite dessas agências. Outras notícias são produzidas por colabores regionais que sofrem uma lógica semelhante a da emissora, ou seja, são produzidas por sujeitos, em um contexto, pautados por conceitos, em uma lógica do capital.

Como obedecem ao capital não se pode ignorar que, em alguns casos, as notícias não são interessantes aos patrocinadores mas, se precisam ser divulgadas, serão “tratadas” com tempos menores, poucas imagens, texto breve, pouco aprofundamento, com opiniões contrárias, etc. Todas as notícias partem de uma pauta (lista com várias notícias) e são selecionadas as que, no entender da equipe, interessam mais. Uma vez escolhidas, elas serão trabalhadas com o objetivo de serem melhor compreendidas pelo grande público. Bom lembrar que para cada bloco de notícias, tem-se um público objetivado. Ou seja, a comunicação da notícia é para alguém, para um público específico.

O grupo pesquisado levantou questões pertinentes de leitura do telejornal e também das notícias do cotidiano. Seguindo esses critérios para a análise, destacamos como exemplo, quatro situações identificadas na pesquisa de campo com a turma.

Optou-se por agrupar o texto empírico (textos orais dos educandos) do estudo de caso em temáticas. Essas temáticas, entendidas como “temas geradores” freireanos, geram reflexão e releitura oral para sistematização da escrita. A partir dos textos significativos para o grupo dentro da memória da notícia e da leitura do “Jornal Nacional” destacamos como exemplo:

1. Símbolos de consumo: O Papa Chic que veste Prada.

D. Maria *“Ah, tem uma fofoca. Que eu tive sabendo. Tem umas pessoa lá que tá dizendo diz que esse Papa que tá agora não gosta dos pobre. A turma fala. Eu fico quietinha cuidando do meu serviço, né? Fique lá no meu cantinho e nem dei bola pra fofoca.”*

Essa preocupação que a educanda traz, possivelmente teve origem em um texto divulgado na *Web*. A pesquisadora foi buscar outras possíveis fontes e descobriu que por ocasião da visita do Papa Bento 16 ao Brasil circulou, no meio eletrônico, a notícia de que o pontífice usava assessórios de marca e que teria sido escolhido pela revista norte-americana "Esquire" um dos 23 homens

mais bem vestidos do mundo⁵⁰. O destaque desta notícia que a educanda trata como “fofoca” possibilitaria ao alfabetizador um trabalho de análise do que são os signos que destacam uma classe da outra. Porque foi feita a relação de que: quando uma pessoa veste uma marca cara ela tem desprezo pelos pobres? O que o consumo significa na apropriação de alguns bens? Qual é o papel que a moda assume nesse espaço?

2. Gestão Pública: Casas populares. Compra de remédios. Condições do atendimento na saúde. Promessas de campanha.

D Helena *“Eu fiquei muito contente déla conta aí, das casas. Porque tão precisando. Vamô vê se essas proposta vai dá tudo certo.”*

D Eva *“Vai dá tudo certo porque ele falo no meio de milhares de gente. Tinha muita gente tava cheio, né D. Maria?”*

D. Helena *“É porque ele já prometeu um monte de coisa pro postinho, que ia ter dôtor pra criança, ia ter um painel pras pessoa se chamada ali, não tem espaço pra pessoa entrar e não fez nada ainda.”*

Neste caso as possibilidades são muitas. Pode-se problematizar o que significa administração pública. Para quem os governantes públicos trabalham, o que significa política de moradia, o que pode ser uma política pública de saúde, preventiva, ou curativa? Dentro da idéia de prevenção, em que condições?

⁵⁰ 08/08/2007, encontrado no endereço: <http://estilo.uol.com.br/moda/ultnot/efe/2007/08/08/ult2968u48.jhtm> acessado em 18/10/2007.

3. **Alimentação: o que pode e o que não pode misturar, por quê?**

D. Helena “[...] *Fez o misturado, ó tomo o anador, bebeu bastante cerveja depois tomô leite por cima. Virô um veneno no estomôgo e quando começa a espumá a boca é porque ta envenenado né?*”

As reflexões em torno da cultura da alimentação e da automedicação é disparada por essa questão rica em conceitos que a educanda traz. D. Helena á afro-descendente é possível aprofundar a investigação sobre cultura alimentar. Pode-se traçar um histórico de hábitos alimentares que perpassam por colonização, escravidão, economia. Como se alimentavam os colonizadores, principalmente os que foram motivados pela escassez de alimentos e miséria, em seus países, e qual relação estabeleceram com os alimentos no Brasil. Quais eram as condições alimentares dos escravos negros? Quais foram as alternativas encontradas por eles? Como seus “senhores” influenciaram nesses costumes? Também é possível trabalhar as questões referentes a medicamentos, cuidados que se deve ter ao automedicar-se.

4. **Ausência de imagens**

S. Rogério “*Só a imagem do Papa que não teve imagem, todas as outra tiveram.*”

D. Geraldina “*Na notícia do vulcão faltou imagem. Se eu morasse em um lugar desses, eu saia correndo de lá.*”

As pertinentes observações dos educandos servem como disparador para problematizar quais notícias do JN têm imagem, a quem a notícia está dirigida, por que, e como as imagens aparecem em outras notícias.

Destacamos que essa relação com o grupo de alfabetização é dinâmica e dialógica, parcialmente previsível. Por acreditarmos nisso os destaques são

sugestões ilustrativas de análise desta pesquisadora, mas que teve como subsídios os critérios apontados acima. Todos os itens são geradores significativos para esse grupo de textos alfabetizadores que tiveram origem no cotidiano dos educandos, mundializados pela televisão e que podem ser aprofundados e analisados nas aulas de alfabetização. O exercício de leitura crítica dos meios apropria o educando de uma outra possibilidade alfabetizadora mundializada como Guillermo Orozco enfatiza quando diz: “que el receptor no nace, sino que se hace.” (1991, p.97)

Telenovela:

Uma das dificuldades de leitura da trama novelística é dada na complexidade desse gênero narrativo. As relações interpessoais estão tanto presentes nos capítulos da ficção como no cotidiano concreto. As fronteiras que marcam essas duas dimensões são ultrapassadas constantemente no desenvolvimento da narrativa. Inserir o grande público nas histórias é essencial na criação deste gênero e continua sendo cada vez mais aprimorado, pois não podemos esquecer que o maior objetivo da televisão é a audiência.

Esta pesquisa destaca que uso do gênero textual da telenovela televisiva na alfabetização pressupõe um distanciamento entre ficção e realidade. É o exercício de olhar a narrativa como mais um texto, mais uma versão narrativa de um fato, mais uma possibilidade de contar uma determinada história.

Acredita-se pertinente também marcar alguns pontos de referência como critérios de análise. Destacam-se, a título de exemplo quatro:

- A. Semelhanças com contos populares** (heróis, vilões, moral da história)
- B. Conceitos que o enredo traz** (classe, trabalho, sucesso, religiosidade, feio, bonito, certo, errado, amor, etc)
- C. Contextualização, locações, passagens de tempo, deslocamentos no espaço** (em que tempo e lugar a trama se passa, como esses espaços estão representados)
- D. Trilhas musicais** (como são intensificados os momentos de interpretação)

A observação feita para o uso didático na alfabetização de adultos do texto do telejornal também é pertinente na leitura da telenovela. O movimento da análise e leitura é dialógico, os trabalhos são construídos coletivamente e observados nos detalhes do produto, no caso, a telenovela. Deve-se assistir ao capítulo, balizá-lo e voltar a assisti-lo para observar o que antes passou despercebido. No que diz respeito a conceitos, o distanciamento da trama favorece a análise. A pesquisa em outras fontes cientificamente construídas respalda situações mais problemáticas. Por exemplo, discutir a violência sem analisar as condições que a geram e que a mantém, ficará no nível de queixa e pode suscitar uma catarse do grupo. Outro exemplo é a presença de negros na trama, como eles aparecem, quais são os papéis que interpretam, qual sua importância na trama? É possível fazer o mesmo com os bonzinhos e os cruéis, os vilões, os anti-heróis, nas relações de gênero, de poder, de trabalho, de comportamento, nos conceitos de velho, de novo.

As limitações encontradas na pesquisa dizem respeito à continuidade do trabalho de observação e interação com o objetivo de descobrir se houveram impacto, com exercícios de leitura da TV, usados na pesquisa de campo causam no grupo. Outra possibilidade de pesquisa é realizar a mesma investigação com os sujeitos alfabetizadores.

Com todo cuidado necessário no que diz respeito a generalização pois esta pesquisa é um estudo de caso pode-se dizer que algumas questões pesquisadas se afirmam e outras se revelam.

As reafirmações dizem respeito primeiro a pertinência do entendimento da cotidianidade de ensino-aprendizagem dos sujeitos para alfabetização. Segundo a necessidade da efetivação da prática pedagógica da oralidade no processo de apropriação da leitura e da escrita. Terceiro, da possibilidade do uso pedagógico da leitura dos textos televisivos para alfabetização de adultos.

Em síntese a pesquisa aponta para algumas contribuições pertinentes do uso dos textos televisivos como elementos para uma metodologia mundializada na alfabetização de jovens e adultos. Obteve-se a confirmação de que, mesmo analfabeto, o educando é capaz de entender o texto do telejornal dentro dos limites de seus conhecimentos concretos de vocabulário. Foi possível perceber que esse adulto domina os conceitos básicos de texto de uma notícia e, que consegue construí-la na oralidade.

Constatamos também que o texto de notícia é mais fácil de ser compreendido e reproduzido oralmente que o da telenovela. Que apesar dessa compreensão da estrutura da notícia o aluno analisado nesta pesquisa não consegue manter o distanciamento de sua vida a trama da telenovela, diferenciando os limites entre real e ficção, uma vez que eles se misturam à narrativa.

Diante do exposto é possível afirmar a viabilidade pedagógica do trabalho de alfabetização com textos mundializados das notícias do telejornal para apropriação da leitura e da escrita. E, sobretudo da relevância do trabalho de construção textual com a oralidade a partir do cotidiano televisivo dos educandos. Pondera-se que estes textos não são pretextos de alfabetização crítica, mas, são textos pedagógicos de acesso destes sujeitos a outros conhecimentos. Os educandos sinalizam dentro do que lhes chama mais a atenção, as notícias de seu maior interesse e, que serve como ponto de partida para uma leitura dos meios e de mundo que possibilitam uma alfabetização não apenas dos códigos letrados.

Acredita-se que, tanto alfabetizandos, como alfabetizadores, são os sujeitos envolvidos no processo de apropriação da leitura e da escrita de jovens e adultos e que, portanto, é importante também desenvolver a pesquisa com os alfabetizadores. Descobrir qual é o entendimento destes sujeitos dos textos televisivos e como eles percebem a viabilidade do uso destes textos como instrumentos pedagógicos na alfabetização podem ser novos questionamentos merecedores de outra pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W. Horkheimer, Max. **A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas.** In: Dialética do esclarecimento. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1985.

BÁRBARA, Maristela M. Contribuição da CUT para uma educação emancipadora. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura; Ministério da Educação; Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil, **Construção Coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos.** Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005

BARRETO, Vera. **Alfabetização permanência e mudança.** São Paulo: Vereda-Centro de estudos em educação, 1988.

_____. **Paulo Freire para educadores.** 5ª ed. São Paulo: Arte e Ciência, 2003.

BERTOZZI Carina. Literatura negra – uma outra história. **Cronópios, literatura e arte no plural**, Revista Eletrônica é uma publicação da Bitnik Comunicação On-line Ltda. 12/8/2007 20:20:00. Disponível em: <http://www.cronopios.com.br/site/ensaios.asp?id=2649>, acessado em 03 de outubro de 2007

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e a cultura. In: Nogueira, Maria Alice, Catani, Afrânio (Org.) **Escritos de educação.** 2ªed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRAGA, José Luiz. CALAZANS, Maria Regina Zamith. **Comunicação e educação.** São Paulo: Hacker, 2001.

BRASIL, UNICEF, **Declaração mundial sobre educação para todos**, Conferência de Jomtien. 1990. Disponível em: (<http://www.unicef.org/brazil/jomtien.htm>) Último acesso em: 07 de jul. de 2007.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, 10 de novembro de 1937, Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm, acessado em 17/03/2007.

BRASIL, MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO. **O cooperativismo Autêntico e a Economia Solidária.** Cadernos da Agência de desenvolvimento Solidário, s/d.

BRASÍLIA, CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Um panorama da alfabetização no Brasil**. Comissão de Educação, Cultura e Desporto Subcomissão Permanente de Alfabetização. Brasília: Câmara dos Deputados, 1999.

BUCCI, Eugênio. **Brasil em tempo de TV**. São Paulo: Bontempo, 1997.

CANCLINE, Nestor Garcia. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. 5ª ed. Tradução Maurício Garcia Dias. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

CANCLINE, Nestor Garcia. **Culturas híbridas**. 5ª ed. Tradução Heloísa Pezza Cintrão, Ana Regina Lessa. São Paulo: Editora USP, 2006.

CENTRAL ÚNICA DOS TRABALHADORES, **Revista da Secretaria Nacional de Formação, Forma & Conteúdo**, Edição Especial Todas as Letras, nº 12, outubro de 2005.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CITELLI, Adilson. **Comunicação e educação: a linguagem em movimento**. 3ªed. São Paulo: Editora SENAC, 2004.

DECCA, Edgar Salvadori De. **1930 O SILENCIO DOS VENCIDOS**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

DUBET, Fraçois. **Sociologia da experiência**. Instituto Piaget, Porto alegre, 1996, p. 199 – 181.

DURANTE, Marta. **Alfabetização de adultos: leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ENEJA, Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos, **ANAIIS I,II, II, IV e V**, Cuiabá: Fórum Estadual Permanente de Debates da Educação de Jovens e Adultos no Estado de Mato Grosso – FPDEJA/MT, 2003. 301.

FARIA, Dóris. Santos de (org.). **Alfabetização: práticas e reflexões; subsídios para os alfabetizadores**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.

FERLINI, Vera Lucia Amaral. **Terra, trabalho e poder: o mundo dos engenhos do Nordeste Colonial**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

FERRÉS, Joan. **Televisão e educação**. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FÍGARO PAULINO, Roseli A. O desafio metodológico nas pesquisas de recepção. In : FERREIRA, Giovandro Marcus. MARTINO, Luiz Cláudio Martino. (Orgs.). **Teorias da Comunicação**. Salvador: EDUFBA, 2007. p.217-227

FIGARO, Roseli. **A comunicação e trabalho**. São Paulo: Anita Garibaldi, 2001.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Televisão & educação: fluir e pensar a TV**. 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipinas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos**. 2ª ed. ver. Aumentada. São Paulo: Cortez 1993.

FREIRE, Paulo, tradução Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martin. **Educação e mudança**, 29º ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, Coleção Educação e Comunicação, vol. 1.

FREIRE, Paulo, **Pedagogia do oprimido**. 12ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 18ºed. São Paulo: Cortez, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Coleção Leitura.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 10ª ed. São Paulo: Olho D'Água, 1993.

FREIRE, Paulo; BETTO, Frei. **Essa escola chamada vida: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho**. 14ª ed. São Paulo: Ática. 2000.

FREIRE, Paulo, MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: Leitura do Mundo, Leitura da Palavra**. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, E. Romão (orgs.). **Educação de jovens e adultos: teoria prática e proposta**. 7ª ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005.

GOMES, Itania Maria Bruhn. O ponto de vista de telespectadores quanto às funções de informação, legitimação e entretenimento do telejornalismo.- Uma crítica do livro Making Sense of the News, de Klaus Bruhn Jensen.

Contemporânea Revista de Comunicação e Cultura, Bahia, v.3, n.2, p.217-249, julho/dezembro 2005.

GRAMSCI, Antônio, **Socialismo e cultura, escritos anteriores ao Cárcere**. Assinado Alfa Gama, Il Grido Del Popolo, 29 de janeiro de 1916.

GRAVATAÍ, Secretaria Municipal de Educação e Cultura, Prefeitura Municipal de Gravataí, **Teoria & fazeres: caminhos da educação popular; Movimento de Alfabetização e Integração Social**. Gravataí, 2001.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10ªed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Demográfico. **Educação Resultado de Amostras**, 2000.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS. **Mapa do analfabetismo no Brasil**. Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos, 2003.

_____. **Taxa de analfabetismo funcional das pessoas de 15 anos**, 2003.

JORNAL ELETRÔNICO DA UNICAMP. Universidade de Campinas. **Tocando conforme a música**. Edição 227 de 1º a 7 setembro de 2003, disponível em: http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/setembro2003/ju227pg03.html acessado em 03 de out. 2007.

LOPES, Maria Immacolata Vassallo de. **O local e o global nos estudos Latino-Americanos de Recepção**. In IV COLLOQUE FRANCO-BRÉSILIEEN SFIC/INERCOM. Université Stendhal. Grenoble 3, 1996.

MARCONDES FILHO, Ciro. **Televisão a vida pelo vídeo**. 11ªed. São Paulo: Moderna, 1988.

_____. **Televisão**. São Paulo: Scipione. 1994.

MARSHALL, Berman. **Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade**. Tradução Carlos Felipe Moisés, Ana Maria L. Ioritti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

MARTIN-BARBERO, J.; REY, Germán; tradução de Jacob Gorender. **O exercício do ver: hegemonia audiovisual e ficção televisiva**. 2ª ed., São Paulo: Senac, 2004.

MARTIN-BARBERO, J.; BALOGH, Anna Maria. BUITONI, Dulcília H.S. Em busca do sujeito da recepção. **Revista Comunicação e Arte ECA - USP**, São Paulo, ano 15, nº26, p.5-15, julho/dez 1991.

MARTIN-BARBERO, J.; BARCELOS, Claudia. Comunicação e mediações culturais. **INTERCOM – Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**, Comunicação para o Desenvolvimento & Comunicação e Extensão, São Paulo, Vol. XXIII, n. 1, p. 151-163, janeiro/junho de 2000. Disponível em: <http://revcom.portcom.intercom.org.br/index.php/rbcc/issue/view/69>

MATTELART, Michele & Armand. **O carnaval das Imagens: a ficção na TV**. São Paulo: Brasiliense, 1998.p. 35-55.

MOLL, Jaqueline. **Alfabetização Possível: reinventando o ensinar e o aprender**. 6ªed. Porto Alegre: Mediação, 2002.

MELO, José Marques. **Teoria da comunicação**. Petrópolis: Vozes, 1981.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos."Cruzada ABC" (verbete). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2002, <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=315>, visitado em 27/10/2007.

MOREIRA, A. Flávio e SILVA, T. Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. 7ª ed. Tradução de Maria Aparecida Baptista. São Paulo: Cortez, 2002.

MORLEY, David. **Talevisión, audiências y estúdios culturales**. Buenos Aires: Amorrortu Editores SA, 1996.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar a televisão na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999.

_____ **Cultura Brasileira: utopia e massificação (1950-1980): cultura de massa e cultura de elite movimentos de vanguarda arte s política**. 2ªed, São Paulo: Contexto, 2004.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

OROZCO, Guillermo. JACKS, Nilda Pesquisa de recepção: investigadores, paradigmas, contribuições latino-americanas. **INTERCOM – Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**, Comunicação para o Desenvolvimento & Comunicação e Extensão, São Paulo, Vol. XVI, n. 1, p. 22-33 janeiro/junho de 1993.

OROZCO, Guillermo. G. Hacia Uma dialectica de la Recepción Televisiva: La Estructuración de Estrategias por los Televidentes. **Revista Comunicação e Política CBELA** – Centro Brasileiro de Estudos Latino-americano. São Paulo, Vol. XIII, n. 22-23-24-25, p. 57-73, 1993.

ORTIZ, Renato. **Entrevista para comunidade virtual de antropologia**. Edição nº 10. Entrevistou-o Samira Feldman Marzochi. Disponível em: <http://www.google.com/search?q=cache:l1d47bgHc8UJ:www.antropologia.com.br/entr/entr10.htm+entrevista+com+renato+ortiz+Entrevistou-o+Samira+Feldman+Marzochi&hl=pt-BR&ct=clnk&cd=1&gl=br>, acessado em 08/05/2007.

PAIVA, Vanilda (org.) **Perspectivas e dilemas da educação popular**. 2ªed., Rio de Janeiro: Graal, 1986.

PAIVA, Jane. **Proposições na educação de jovens e adultos**: processos de formação continuada de professores como metodologia de pesquisa. GT Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/25/janepaivat18.rtf acessado em 20/05/2007

PORTO ALEGRE, Secretaria Municipal de Educação, Prefeitura de Porto Alegre/Administração Popular. **Palavra de trabalhador: uma construção coletiva**. p.208, nov. de 2003.

REIS, Letícia V. de Souza. **A aquarela do Brasil**: reflexões preliminares sobre a construção nacional do samba e da capoeira”. Revista *Cadernos de Campo* 3. 1993.

RIBEIRO, Darcy. **Nossa escola é uma calamidade**. Edição brasileira (1ª). Rio de Janeiro: Editora Salamandra, 1984.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção** – O sujeito que será escolarizado. Colección Pedagogia: Morata, Madrid 2003.

SCHNORR, Giselle Moura. **Palestra Histórico e Políticas de Educação de Jovens e Adultos**. APP Sindicato. Disponível em: www.app.com.br, 2005 - giselleschnorr@yahoo.com.br

SCHWARTZMAN, Simon et al. **Tempo de Capanema**. Rio de Janeiro: Edusp/Paz e Terra, 1994.

SILVA, Carlos Eduardo Lins da. **Muito além do Jardim Botânico**: um estudo sobre a audiência do Jornal Nacional da Globo entre trabalhadores. São Paulo: Summus, 1985.

SILVA, Vanderli Maria. **A construção da política cultural no regime militar**: concepções, diretrizes e programas (1974-1978). Dissertação (mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas Departamento de Sociologia da Universidade de São Paulo-USP. São Paulo, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2ª.ed, 7ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SIQUEIRA, Daniela; COSTA, Rosa Maria Cardoso Dalla; MACHADO, Rafael Costa. **A teoria da comunicação na América Latina**: da herança cultural à construção de uma identidade própria. Curitiba: UFPR, 2006.

UNESCO, MEC. **Alfabetização como liberdade**. Brasília: UNESCO, MEC, 2003.

_____. Discursos e Palestras do Representante da UNESCO no Brasil, **O analfabetismo**: propostas para sua erradicação. São Paulo: UNESCO, 2004.

_____. Pronunciamento – **O analfabetismo: propostas para a sua erradicação**. São Paulo - SP, 18 de maio de 2004.

UNESCO, SESI **Conferência internacional sobre educação de adultos**: declaração de Hamburgo. Brasília: SESI/UNESCO, 1999.

VIEIRA, Alboni Marisa D. Pianovski. As condições de produção do discurso em Getúlio Vargas e a cultura escolar. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 5, n.14, jan./abr, p.191-205. 2005. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=685&dd99=view> Acesso em 29 jun. de 2007.

WOLTON, Dominique, **Pensar a comunicação**. Tradução de Zélia Leal Adghirni. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e sociedade**: 1780-1950. Tradução de Leônidas H. B. Hegenberg, Octanny Silveira da Mota e Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

XAVIER, Libânia Nacif. O debate em torno da nacionalização do ensino na Era Vargas, **Revista Educação UFSM, Santa Maria, v. 30, n. 02**. 2005. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2005/02/r7.htm> Acesso em 29 jun. de 2007.

Portal de consulta constante:

<http://www.forumeja.org.br/>

Jornal eletrônico UNICAMP Edição 227 - de 1º a 7 setembro de 2003 (http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/setembro2003/capa227.html acessado em 03/10/2007)

ANEXO 1

Bens duráveis: total por domicílios particulares em grandes regiões 1993/2003
Brasil.

Tabela 4 - Percentual de domicílios dotados de alguns bens duráveis no total de domicílios particulares permanentes, por Grandes Regiões - 1993/2003

Brasil						
Anos	Percentual de domicílios dotados de alguns bens duráveis no total de domicílios particulares permanentes					
	Brasil (1)	Grandes Regiões				
		Norte urbana	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
Geladeira						
1993	71,8	67,1	44,2	84,1	83,4	71,0
1998	81,9	79,8	58,5	92,1	91,0	83,7
2003	87,3	84,7	69,0	95,2	94,6	89,9
Freezer						
1993	13,0	11,2	4,3	12,6	27,4	15,3
1998	19,7	19,0	7,2	21,0	35,1	21,7
2003	17,7	15,3	7,1	17,7	34,5	19,2
Máquina de lavar roupa						
1993	24,3	12,8	4,7	32,5	36,3	22,7
1998	32,3	22,4	8,7	43,0	45,7	26,2
2003	34,4	23,2	10,0	45,6	47,8	29,3
Rádio						
1993	85,1	72,4	72,7	90,9	92,6	83,4
1998	90,4	79,9	83,5	94,2	94,9	88,2
2003	87,8	73,6	80,3	92,3	93,4	84,3
Televisão						
1993	75,8	73,4	53,1	86,6	83,8	74,7
1998	87,5	87,6	74,7	93,9	91,2	86,3
2003	90,0	88,9	80,1	95,0	93,1	89,4

Fonte: IBGE, Coordenadoria de Trabalho eendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.

Nota: Exclui-se os domicílios da área rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

Acessado em 02/02/2007:

<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/29092004pnad2003.shtm>

ANEXO 2

Planilha comparativa anos 2004 2005, 2006 das orientações pedagógicas do MEC para as parcerias no programa “Brasil Alfabetizado”.

Orientações Pedagógicas para o alfabetizador	2004 –Anexo II resolução/CD/FNDE nº. 02, 19/03/2004	2005 – Anexo III, resolução/CD/FNDE nº. 23, de 08/07/2005	2006 Anexo II, resolução/CD/FNDE nº. 22, de 20/03/2006
Diagnóstico de abrangência do Plano Pedagógico	Não apontou proposta	<ul style="list-style-type: none"> * Perfil populacional, social econômico, educacional e cultural da localidade; * Total de pessoas (jovens e adultas) não alfabetizadas; * Matrícula no 1º segmento; * Estratégia para ampliação da oferta de vagas e incremento na matrícula em EJA; * Articulação e integração com outras iniciativas, como ações e projetos vinculados ao mundo do trabalho e práticas de leitura, especialmente ações de EJA. 	<ul style="list-style-type: none"> * Perfil populacional, social econômico, educacional e cultural da localidade; * Total de pessoas (jovens e adultas) não alfabetizadas; * Matrícula no 1º segmento 2005; * Matrícula no 1º segmento 2006; * Estratégia para ampliação da oferta de vagas e incremento na matrícula em EJA; * Articulação e integração com outras iniciativas, como ações e projetos vinculados ao mundo do trabalho e práticas de leitura e programas governamentais de inclusão social.
Beneficiários das ações	Não apontou proposta	Não apontou proposta	<ul style="list-style-type: none"> * São beneficiários das ações os alfabetizadores em formação com turmas e os alfabetizandos.
Plano Pedagógico específico para segmentos sociais beneficiados	Não apontou proposta	Não apontou proposta	<ul style="list-style-type: none"> * Descrever estratégias e metodologias específicas adotadas para o atendimento descritos no §3º do Art. 8º; * No caso de pescadores artesanais e trabalhadores da pesca a Secretaria Especial de Aquicultura e Pesca disponibilizará o projeto “pescando letras”. * No caso de seguimento de jovens de 15 a 29 anos a Secretaria Nacional da Juventude disponibilizará subsídio.
Fundamentação do Plano pedagógico	Não apontou proposta	<ul style="list-style-type: none"> * Base conceitual que fundamentará as ações de formação de alfabetizadores. 	<ul style="list-style-type: none"> * Base conceitual que fundamentará as ações de formação de alfabetizadores.
Formação: Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> * Histórico da alfabetização de EJA; * Concepções dos processos de 	<ul style="list-style-type: none"> * Identificar sujeitos envolvidos; * História da educação de EJA; 	<ul style="list-style-type: none"> * Identificar sujeitos envolvidos e sua diversidades; * História da educação de EJA;

	alfabetização; * Relações entre homem, natureza, cultura; * Construção da língua escrita e oral; * Função social da escrita; * Processo de registro e avaliação da aprendizagem.	* Concepção sobre alfabetização de EJA no Brasil; * Concepções sobre alfabetização de EJA; * Metodologia de formação de leitores e práticas sociais de leitura; * Construção da língua oral e escrita na alfabetização; * Função social da leitura e da escrita da matemática e outros campos do conhecimento; * Registro e avaliação da aprendizagem; * Temáticas demandadas pelo Programa Brasil Alfabetizado.	* Concepção sobre alfabetização de EJA no Brasil; * Processo histórico de humanização (relação do homem, natureza e cultura). * Metodologia de formação de leitores e práticas sociais de leitura; * Construção da língua oral e escrita na alfabetização; * Função social da leitura e da escrita da matemática e outros campos do conhecimento; * Registro e avaliação da aprendizagem o que muda na vida dos sujeitos após o processo de alfabetização; * Temáticas demandadas pelo Programa Brasil Alfabetizado.
Mobilização	* Identificação de alunos potenciais.	Não apontou proposta	Não apontou proposta
Formação	* Presencial e coletiva. * 2 horas semanais.	* 30 horas de formação continuada presencial e coletiva. * 2 horas semanais. (Capítulo 5, Art.6º § 2º, p.3)	* 30 horas de formação continuada presencial e coletiva. * 2 horas semanais. (Capítulo V, Art.7º § 3º, p.3)
Continuidade	* Orientar os alunos para continuidade dos estudos.	* Os alfabetizadores serão orientados pelo coordenador para mobilização e encaminhamento dos alfabetizandos para cursos de EJA.	Os alfabetizadores serão orientados pelo coordenador para mobilização e encaminhamento dos alfabetizandos para cursos de EJA. (Capítulo XI DAS COMPETÊNCIAS, DOS ESTADO DISTRITO FEDERAL E MINICÍPIO, Art. 32, VII, p.10)
Acompanhamento	* Formação inicial; * Formação continuada. ✓ Relatórios escritos, fotográficos, gravações.	Solicitamos a descrição de estrutura organizacional e funcional da entidade para executar, acompanhar e avaliar as ações de Alfabetização, Formação Inicial e Formação Continuada.	O alfabetizador manterá, mensalmente, arquivo de, pelo menos, uma produção escrita de cada um de seus alfabetizandos.
Metodologia de alfabetização	Objetivos * Ampliar as práticas de leitura e escrita e o universo lingüístico; * Ampliar o domínio aos conhecimentos matemáticos;	Declaração de Hamburgo (1997) [...] “a alfabetização tem também o papel de promover a participação em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais, além de ser um requisito básico para a educação continuada durante a vida.”	Declaração de Hamburgo (1997) [...] “a alfabetização tem também o papel de promover a participação em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais, além de ser um requisito básico para a educação continuada durante a vida.”

	Princípios	<ul style="list-style-type: none"> * Conhecer o grupo. * Diagnostico inicial. * Respeitar o conhecimento. * Respeitar a experiência de vida. * Valorizar a linguagem como ponto de partida. * Evitar infantilização. * Evitar criação de linguagem artificial. 	<ul style="list-style-type: none"> * Conhecer o grupo e reconhecer o valor cultural de suas linguagens e a especificidade do aluno jovem e adulto nos procedimentos utilizados na alfabetização. 	<ul style="list-style-type: none"> * Inclusão no plano pedagógico de concepções e valores relacionados à educação de todos os envolvidos: expectativas, sonhos e esperanças dos alfabetizandos, saberes e princípios metodológicos dos alfabetizadores, formas de articular locais e visão de realidade econômica política e cultural, entre outras, dos gestores das instituições e entidades.
	Linguagem oral	<ul style="list-style-type: none"> * Expõe as idéias com clareza? * Compreende o significado do texto? * Redigem textos com finalidades diferentes? * Articulam bem suas idéias? 	Não apontou proposta	Não apontou proposta
	Amplitude	<ul style="list-style-type: none"> * Promoção da interlocução de textos. * Não se limite a silabação. 	Não apontou proposta	Não apontou proposta
	Expectativas alfabetizadoras	<ul style="list-style-type: none"> * Ler, compreender e produzir textos simples tipos e finalidades. * Utilizar textos em diferentes funções da linguagem (referencial, apelativa, emotiva, poética, metalingüística) * Participar de debates sobre diferentes assuntos de interesse da comunidade, ampliando sua possibilidade de ampliação da língua falada. 	<ul style="list-style-type: none"> * Ler, compreender e produzir textos simples tipos e finalidades. * Utilizar textos em diferentes funções da linguagem (referencial, apelativa, emotiva, poética, metalingüística) * Ler e escrever números – presos, datas, horários e medida; * Utilizar as operações matemáticas em seu cotidiano – pagamentos, cálculo de troco, salário, parcelamento; * Participar de debates sobre diferentes assuntos de interesse da comunidade, e de seu próprio interesse; * Ter acesso a outros campos do conhecimento. 	<ul style="list-style-type: none"> * Ler, compreender e produzir textos simples tipos e finalidades. * Utilizar textos em diferentes funções da linguagem (referencial, apelativa, emotiva, poética, metalingüística) * Ler e escrever números – presos, datas, horários e medida; * Utilizar as operações matemáticas em seu cotidiano – pagamentos, cálculo de troco, salário, parcelamento; * Participar de debates sobre diferentes assuntos de interesse da comunidade, e de seu próprio interesse; Ter acesso a outros campos do conhecimento.
	Material didático	<ul style="list-style-type: none"> * Textos de apoio – livros, revistas, apostilas, jornais, bulas de remédio, recibos, cupons, contas, filmes, <i>site</i>, músicas, desenhos. * Para o alfabetizador – caderno, lápis, giz, papel e material permanente (computador, televisor, vídeo, retroprojeto, slides, rádio) 	<ul style="list-style-type: none"> * O processo de alfabetização deverá ser trabalhado de forma contextualizada, articulando as diferentes áreas do conhecimento, nesse sentido os materiais e recursos didáticos utilizados deverão ser citados. 	<ul style="list-style-type: none"> * O processo de alfabetização deverá ser trabalhado de forma contextualizada, articulando as diferentes áreas do conhecimento, nesse sentido os materiais e recursos didáticos utilizados deverão ser citados no Plano Pedagógico.
	Material didático – no atendimento a pessoas com necessidades	Não apontou proposta	Não apontou proposta	<ul style="list-style-type: none"> * Oferta de dicionário e tradutor de libras; * Textos ampliados; * Materiais didáticos apropriados para pessoas com deficiência mental.

educacionais associadas a deficiência			
Avaliação dos alfabetizadores no processo de formação	Não apontou proposta	Não apontou proposta	<ul style="list-style-type: none"> * Considere e registre a concepção de avaliação adotada; * Suas formas e instrumentos; * Valorização e participação da reflexão coletiva; * Assiduidade; * Pontualidade e dedicação aos estudos; * Engajamento e compromisso social dos alfabetizadores
Avaliação	* Registro individual do desenvolvimento da aprendizagem.	* Registro do desenvolvimento da aprendizagem por meio de relatos de acompanhamento individual e produções dos alfabetizados a fim de redimensionar as ações de intervenção.	* O alfabetizador manterá, mensalmente, arquivo de, pelo menos, uma produção escrita de cada um de seus alfabetizados.

Fonte: Secretaria de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do Ministério da Educação (MEC)

ANEXO 3

Resultado do questionário de pesquisa.

13 Educandos

O que lhe motivou a ler e escrever?

- Ler os folhetos da missa.
- Ler a bíblia - 4
- Vontade de estudar.
- Aprender a fazer meu nome, ler uma revista.
- Para reconhecer as coisas escritas.
- Escrever carta.
- Para pegar ônibus, ler bula de remédio, panfletos, lidar com as coisas do banco.
- Para não precisar catar lixo, para ajudar os outros.
- Sempre gostei.
- Para ajudar os filhos.

Quem lhe motivou a ler e escrever? (a mesmo entrevistado indicou mais de um incentivador)

- Marido – 2
- Só eu – 6
- Filhas e filhos – 4
- As pessoas do trabalho
- Uma amiga

Idades:

- De 75 a 60 – 6;
- De 50 a 59 – 2;
- De 40 a 49 – 2;
- De 27 a 39 – 3;

Sexo:

- Feminino: 11
- Masculino: 2

Religião professada:

- Católico: 10
- Evangélico: 2
- Espírita: 1

Estado civil:

- Casado: 5
- Solteiro: 3
- Viúva: 4
- Separado: 1

Tem filhos: 10

Tem casa própria: 12

Trabalha:

- Sim: 5
- Aposentado: 3
- Pensão: 2
- Não: 3

Média de salário da família: 2 salários mínimo

Bens:

- Televisão: todos
- Rádio ou aparelho de som: todos
- Telefone: 12
- Geladeira: 11
- Máquinas de lavar: 11

Assiste à TV

- Sim: 11
- Não: 2 (mas já a assistiam).

Frequência:

- Diária: 7
- Finais de semana: 1
- De vez em quando: 3

Horário que mais assiste:

- Manhã: 1
- Tarde: 5
- Noite: 5

Que programas, assiste ou assistia?

- Jornal: 8
- Telenovela: 9
- Mini-série: 1
- Programas de auditório: 3
- Filmes: 3

- Jogo de futebol: 3
- Desenho animado: 1

Você acha que os programas da TV mostram a realidade?

- Sim: 1
- Não: 5
- Em parte: 5
- Não respondeu: 2

Você acha que as pessoas que aparecem na TV falam a verdade?

- Sim: 1
- Não: 4
- Em parte: 6
- Não respondeu: 2

Você discute o que vê na TV com outra pessoa? Com quem? Com familiares e amigos.

- Sim: 5
- Não: 4
- Em parte: 1
- Não respondeu: 3

Você usa produtos que aparecem na TV? O que? Ofertas; cremes;

- Sim: 2
- Não: 7
- Em parte: 2
- Não respondeu: 2

Você copia modelos? (roupas, acessórios, produtos)

- Sim: 4
- Não: 8
- Não respondeu: 1

12 pessoas dizem não imitar as falas e jargões da TV, 1 diz que as netas copiam.

O que aprende com a TV?

- Receitas: 6
- Nunca pensei nisso, o legal é que dá para ver tudo na TV, notícias de outros lugares.
- Não aprende nada: 2
- Da onde vem a borracha e como é extraída: 1
- Não respondeu: 3

Você compreende as imagens?

- Entende tudo: 4
- Tem muita coisa que não entende, mas pergunta: 6
- Não respondeu: 1

Você compreende o que é falado?

- Entende tudo: 2
- Tem muita coisa que não entende, (porque o nome é outro, porque não pega do começo), mas o que não entende pergunto: 10
- Não respondeu: 1

ANEXO 4

Pai que esqueceu criança em carro pode ser processado por homicídio culposo.

SÃO PAULO - O pai que esqueceu o filho de um ano e três meses dentro do carro em abril deste ano pode ser processado por homicídio culposo (sem intenção de matar). O inquérito policial foi concluído no mês passado e encaminhado nesta terça-feira para o promotor de Justiça Criminal de Santana Paulo D'Amico Júnior. Se condenado, o pai do bebê, Carlos Alberto Legal Filho, poderá pegar uma pena de 1 a 3 anos de prisão.

- O inquérito foi concluído. Foi uma fatalidade. Tudo indica que Carlos Alberto era um bom pai e não tinha problemas com a mulher. Não há nada que evidencie dolo na sua conduta. Pelas investigações e pelos testemunhos ele jamais faria algo proposital contra a criança. Agora, por negligência, ele terá de ser indiciado - disse o delegado João Alves de Araújo, da 20ª delegacia, na Água Fria, zona norte da cidade.

O crime ocorreu no dia 13 de abril. O bebê ficou mais de cinco horas preso na cadeirinha do veículo da família e morreu com queimaduras de primeiro e segundo graus pelo corpo. O inquérito confirmou a versão dada inicialmente pelo pai da criança. Carlos Alberto inverteu a rotina no dia da morte do filho, André. Ao contrário do que fazia normalmente, ele levou primeiro a mulher até o Metrô para ir ao trabalho e depois deixou a filha mais velha, de 9 anos, na escola. O filho, que seria deixado em seguida no berçário, acabou sendo esquecido no carro, em frente a academia onde Carlos Alberto trabalhava, em Santana.

A polícia ouviu várias testemunhas, entre elas a mãe da criança, Ana Cláudia, um irmão de Carlos Alberto, que também trabalhava na academia, e a berçarista da creche onde a criança estava matriculada. Para o delegado, somente o sofrimento do pai da criança já representa uma pena severa, mas "a Justiça é que deverá se pronunciar sobre a condenação". O responsável pelo 20º DP disse que o inquérito só não foi mais rápido por conta do laudo necroscópico da criança e do exame pericial no carro, que demoraram para ficar prontos.

Os vidros do veículo tinham película escura e isso dificultou a percepção do garoto no interior do carro - tanto para o pai como para pedestres que

passavam pelo local onde o carro estava estacionado. A criança chegou a ser levada para o Pronto Socorro do Hospital Voluntários, mas já chegou morta. No dia, fazia muito sol em São Paulo. Segundo relato de testemunhas, o pai da criança quase entrou em estado de choque. Na ocasião se chegou a cogitar a possibilidade do pai de André obter o perdão judicial pela morte da criança.

Plantão / Publicada em 24/10/2006 às 19h00m *Wagner Gomes, O Globo Online*

Encontre essa reportagem em:

<http://oglobo.globo.com/sp/mat/2006/10/24/286385197.asp>

ANEXO 5

Roteiro para análise de leitura do “Jornal Nacional”

- Quais notícias são apresentadas?
 - Percebe a linguagem - ex: saudações, despedidas, etc.
 - Percebe a cabeça de cada notícia e seu desenvolvimento.
 - Ordem de importância da apresentação das notícias? Tempo de permanência da notícia no vídeo.
- Quem apresenta as notícias?
- Quais são as fontes das notícias? (de onde vem àquela notícia)
- Qual notícia mais chamou sua atenção? Por que?
- Com que o/a jornalista fala?
- Para quem?
- Quais palavras me chamaram mais a atenção? (escrevê-las na lousa)
- Gestual.
 - Como o apresentador se comportou? (parado, gesticulava, fazia careta).
 - Quando?
 - Com quais notícias?
- Entonação vocal.
 - O apresentador muda a forma de falar a notícia? (feliz, preocupado, triste, zangado).
- As imagens.
 - Todas as notícias têm imagens?
 - Quais notícias têm imagens?
 - Quais são essas imagens?
 - Como elas aparecem? (desenho, fotografia, gráfico, tabela, gravação externa de cena,...)
 - O que tem nelas?
 - Por que vocês acham que essas imagens são apresentadas?
 - As imagens são lentas ou rápidas?
 - Em quais notícias as imagens são rápidas?
 - Em quais notícias as imagens são lentas?
 - Qual imagem não ficou clara para você?
 - Qual entendeu com facilidade? O que ela quis dizer?

- Qual imagem você acredita que não precisava aparecer?
- Qual imagem você sentiu falta?

ANEXO 06

Revelado vídeo feito pelo assassino de Universidade americana.

Manchete: Um dos telejornais de maior audiência dos Estados Unidos revelou que Cho Seng-Hui planejou toda a ação no campus da Universidade de Tecnologia da Virgínia. A prova foi apresentada com som e imagem em gravações feitas pelo próprio estudante.

O jovem assassino que provocou choque nos Estados Unidos com os tiros que disparou dentro de uma universidade voltou a causar espanto no mundo todo. Um dos telejornais de maior audiência dos Estados Unidos revelou, agora há pouco, que Cho Seng-Hui planejou toda a ação no campus da Universidade de Tecnologia da Virgínia. A prova foi apresentada com som e imagem em gravações feitas pelo próprio estudante e enviadas para a rede de televisão americana NBC.

Cho enviou a correspondência às 9h01 de segunda-feira, cerca de 40 minutos antes de começar o segundo ataque aos colegas, no Johnston Hall. O material recebido pela emissora é uma espécie de memorial da tragédia. Inclui 29 fotos, em 27 delas Cho aparece armado. Há ainda 23 vídeos e um manifesto de 1,8 mil palavras.

Não está claro se tudo foi produzido depois das duas primeiras mortes, embora, nos vídeos, Cho dê a entender que já tinha começado a matança.

O estudante sul-coreano gravou as próprias imagens, em que diz: "Vocês me encurralaram. A decisão foi de vocês. Vocês tinham bilhões de chances de evitar o dia de hoje. Agora, vocês têm sangue nas suas mãos".

Os distúrbios emocionais e psicológicos do estudante sul-coreano já tinham sido percebidos por professores e por colegas de universidade.

A cada detalhe revelado sobre Cho Seung-Hui, o perfil de uma pessoa desequilibrada e violenta fica mais nítido.

Em 2005, Cho foi acusado de perseguir duas estudantes da faculdade. Um colega dele ligou para a polícia do campus. Ele achava que Cho podia se matar a qualquer momento.

Um dos alunos que vivia com Cho disse que ele quase sempre estava sozinho e calado. Contava histórias de namoradas imaginárias e chegou a ser internado numa clínica psiquiátrica da Virginia e, no relatório da Justiça, foi considerado um doente mental.

Lucinda Roy, professora de Cho na universidade, disse que temia pela segurança dela e dos demais alunos da turma e que exigiu da administração da escola que o jovem fosse retirado do curso. Mesmo com todos esses indícios, Cho Seung-Hui conseguiu se armar.

Do quarto onde vivia, Cho saiu para executar os ataques e matar 32 pessoas. A tragédia começou cinco semanas atrás, numa loja de armas, onde Cho comprou uma pistola Glock 9 milímetros, dois pentes de munição e 50 balas por cerca de 1,2 mil reais. Foi uma venda totalmente legal pelas leis do estado da Virginia.

John Markell, o dono da loja, disse que Cho parecia um estudante normal. Na loja, ele apresentou três formas de identificação e esperou um levantamento ser feito por computador. Como ele não tinha ficha policial, a arma foi vendida. "Minha filha se formou pela Universidade de Tecnologia da Virginia", diz markell. "Eu jamais poderia esperar que um indivíduo descontrolado causasse uma destruição como essa", completou.

Uma multidão de estudantes e moradores de Blacksburg se reuniu numa vigília para homenagear os mortos no massacre. É o que mostra a reportagem de Orlando Moreira e Rodrigo Alvarez.

Foram tantas vozes, tantas preces. A comunidade ferida rezou, pediu pela alma dos mortos. Pediu também pela alma do atirador. "A tragédia será um novo começo", diz um sul-corerano. "Nosso campus ficará mais forte", concluiu. Cento e trinta e cinco anos. A Universidade Tecnológica da Virginia sempre foi a universidade da paz. Escola pública, uma das melhores em Engenharia. Quase dois mil estrangeiros integrados ao imenso campus.

A comunidade brasileira é pequena, mas se juntou às homenagens. Mário e Deise escreveram a primeira mensagem em Português.

"O que aconteceu foi muito triste, mas foi um caso isolado e nós esperamos que a Virginia Tech volte a ser o que era, volte a ser uma universidade sempre muito unida", deseja Deise.

O clima de homenagens e de solidariedade só é quebrado quando surge novidades sobre a investigação. Quase ninguém no campus conhecia o atirador solitário, mas algumas pessoas viveram perto demais do assassino.

Um estudante indiano dividia o quarto com o sul-coreano. Cho Seung-Hui era solitário, tinha um jeito esquisito, mas seu colega evita acusações. "O que eu posso dizer é que ele era uma pessoa silenciosa, tranqüila demais".

O problema que desafia os Estados Unidos aparece na charge do jornal. Ao mesmo tempo, a reação do campus à imensa vigília ilumina o país assustado com uma mensagem de paz.

Já se sabe que o material enviado por Cho Seung-Hui à rede de TV NBC começou a ser preparado seis dias antes do massacre. Num dos vídeos, Cho se declara um mártir e se compara a Jesus Cristo.

O pacote com a carta, fotos e os vídeos tinha como remetente o nome religioso Ismael, o mesmo nome que Cho tinha escrito, à caneta, no braço, antes de sair para matar.

18.04.2007 – Encontre essa reportagem em:
<http://jornalnacional.globo.com/Jornalismo/JN/0,,AA1520351-3586,00.html>

ANEXO 07

Horror em Bagdá.

Manchete: Quase 200 pessoas morreram e mais 200 ficaram feridas em seis atentados com carros-bomba na capital do Iraque. Foram os atentados mais violentos desde a ocupação americana do país, há quatro anos.

Quase 200 pessoas morreram e mais 200 ficaram feridas em seis atentados com carros-bomba hoje em Bagdá, no Iraque. Foram os atentados mais violentos na capital iraquiana desde a ocupação americana do país, há quatro anos.

A ofensiva de segurança lançada em fevereiro, por Forças americanas e iraquianas, conseguiu diminuir os confrontos entre as milícias de diferentes orientações islâmicas. Mas os atentados a bomba parecem fora de controle.

Hoje, no espaço de uma hora, quatro carros-bomba atingiram o centro de Bagdá. Outras duas bombas explodiram na região sul da capital.

O hospital de Sadr City ficou superlotado, com vítimas de diferentes bairros chegando sem parar.

O ataque mais violento, no bairro xiita de Sadriya, deixou 122 mortos e 155 feridos, segundo a polícia. Muitas das vítimas eram trabalhadores que reconstruíam o mercado, destruído em fevereiro num outro atentado.

Coordenadas, as ações parecem ter sido resposta ao primeiro-ministro xiita Nuri al-Maliki, que tinha declarado, horas antes, que até o fim do ano o governo iraquiano assumiria sozinho a segurança do país, dispensando as forças estrangeiras.

No início da semana, um grupo de ministros radicais deixou o governo, exigindo o estabelecimento de um prazo para a retirada dos 146 mil soldados americanos.

A violência acelera a debandada de iraquianos para fora do país. A estimativa é de 50 mil pessoas por mês. Desde o início da ocupação americana, já são mais de quatro milhões. Neste dia, particularmente sangrento, a ONU começou a discutir a situação desses refugiados, em uma Conferência Internacional em Genebra, na Suíça.

18.04.2007 – Encontre essa reportagem em:

<http://jornalnacional.globo.com/Jornalismo/JN/0,,AA1520382-3586,00.html>

ANEXO 08

Clientes de restaurante são baleados em São Paulo.

Manchete: Troca de balas entre assaltantes de banco e policiais deixou sete feridos, hoje. Seis deles não tinham nada a ver com a história. Estavam almoçando. .

Um tiroteio entre assaltantes de banco e policiais deixou sete feridos, hoje, em São Paulo. Seis deles não tinham nada a ver com a história. Estavam almoçando.

Tiros na lataria e nos vidros, o carro da polícia ficou no meio do confronto. "Era bala para todo lado.Saíram, mais ou menos, uns trinta tiros", conta o comerciante João Francisco da Silva.

O assalto foi num banco, numa das principais avenidas da Zona Leste de São Paulo. Segundo a polícia, os bandidos se dividiram em dois grupos. Metade usou armas de brinquedo para passar pelo detector de metais das portas do banco.

A polícia foi avisada. Quando os policiais chegaram, começou o tiroteio com o grupo que tinha armas de verdade e dava cobertura do lado de fora da agência. Um PM ficou ferido. As balas também atingiram seis pessoas que estavam num restaurante popular do outro lado da rua.

Era hora do almoço, o restaurante estava lotado, cerca de 40 pessoas, a maioria operários da Construção Civil que trabalham na região. Não houve tempo para a fuga. Cadeiras e mesas foram reviradas e a comida foi parar no chão.

"Começou a estraçalhar um bando de vidro e percebemos que as balas estavam aqui dentro também. E todo mundo rastejou pelo chão, gritando e implorando para não morrer. Foi uma cena aterrorizante", relatou Aloísio Pinheiro, dono do restaurante.

Dos sete feridos, dois passaram por cirurgias e não correm risco de morrer. De acordo com a polícia, eram 15 assaltantes, dois já foram presos. A quadrilha abandonou um carro com uma pistola e uma granada no porta-luvas.

“A gente observa que para um assalto desse foi feito um estudo. Eles cortaram, por exemplo, os fios que possibilitam a filmagem das câmeras. Então eles se prepararam para fazer esse assalto”, revelou o tenente-coronel Vicente Ferraz, comandante do 8º batalhão da PM-SP.

18.04.2007 – Encontre essa reportagem em:

<http://jornalnacional.globo.com/Jornalismo/JN/0,,AA1520372-3586,00.html>

ANEXO 09

Tiroteio em Copacabana.

Manchete: No Rio de Janeiro, menos de 24 horas depois do tiroteio que deixou 13 bandidos mortos, policiais e traficantes voltaram a se enfrentar numa favela em Copacabana.

No Rio de Janeiro, menos de 24 horas depois do tiroteio que deixou 13 bandidos mortos, policiais e traficantes voltaram a se enfrentar. Desta vez, numa favela em Copacabana.

Hoje, 155 policiais fizeram uma grande operação na favela Pavão-Pavãozinho para prender traficantes de drogas. O clima ficou tenso e os moradores assustados.

Pelo rádio, os policiais recebiam ameaças dos bandidos.

"Vou jogar uma granada na sua boca, rapaz!", ameaça um traficante.

Uma pessoa morreu e seis foram presas. Uma espada foi apreendida

Hoje, no bairro do Catumbi, na zona Norte da cidade, que viveu um dia de guerra urbana ontem, o clima era de aparente tranqüilidade. Mas quem precisa passar por este caminho mostra que continua com medo.

Na passagem para as crianças irem à escola, a aposentada Jamaci Lisboa diz ter medo.

"É esse caminho que eu passo pra levar e buscar na escola. Dá uma preocupação, né. E muita", conta ela.

Foi nesse trajeto que os moradores ficaram no meio do fogo cruzado entre policiais e traficantes. A menina e a mãe conseguiram escapar. A região do conflito fica entre os dois principais túneis do Rio, que ligam as zonas Norte e Sul da cidade. Nos dois bairros, moram cerca de 50 mil pessoas.

Há quatro escolas e pelo menos 225 lojas, que hoje abriram normalmente. O policiamento continua reforçado, inclusive no cemitério onde enterros foram cancelados por causa do tiroteio.

O secretário nacional de Segurança Pública, Luiz Fernando Corrêa, elogiou a ação das polícias do Rio nos dois episódios.

“Quando o Estado é chamado a exercer o poder da força, que é monopólio dele, ele não pode vacilar diante de grupos armados. Tem que fazer o que foi feito nos últimos dias, para que cause os menores danos possíveis à sociedade”, afirma o secretário.

18.04.2007 – Encontre essa reportagem em:

<http://jornalnacional.globo.com/Jornalismo/JN/0,,AA1520352-3586,00.html>

ANEXO 10

Mudança de plano de telefone fixo: até 31 de julho.

Manchete: A Agência Nacional de Telecomunicações proibiu as operadoras de telefonia fixa de fazer publicidade, por telefone ou por correspondência, dos planos alternativos de cobrança por minuto.

A Agência Nacional de Telecomunicações proibiu as operadoras de telefonia fixa de fazer publicidade, por telefone ou por correspondência, dos planos alternativos de cobrança por minuto.

A alegação é que o assunto ainda causa muita confusão para os consumidores.

O pulso telefônico é uma unidade de tempo, mas saber isso não ajuda a decifrar a conta.

“Eu gasto em média de 400 a 500 pulsos por mês. Mas eu não sei qual o tempo de duração de cada ligação minha”, diz o comerciante Luiz Carlos Garcia.

É para tornar as contas mais justas e fáceis de entender que a cobrança das ligações locais de telefone fixo para fixo passará a ser por minuto, como já acontece com os celulares e chamadas interurbanas.

Assim que analisar as primeiras contas com a cobrança por minuto, ficará mais fácil, para o usuário, dar o próximo passo e escolher o melhor entre os vários planos oferecidos. Por enquanto, são dois os planos que, obrigatoriamente, as operadoras devem oferecer.

O Plano Básico é de 200 minutos e o Alternativo, chamado de Pasoo, é de 400 minutos. Como os valores cobrados mudam de um para outro, o importante é saber que tipo de usuário você é.

No Pasoo, o minuto é mais barato. Mas, a partir do momento em que a ligação é feita, serão cobrados quatro minutos, mesmo que o telefonema dure menos tempo.

Já no Plano Básico, o minuto é mais caro, mas o consumidor vai pagar o mínimo de 30 segundos. Não importa se falar menos.

“O Pasoo é indicado para quem tem ligações de longa duração, quem tem o perfil de falar muito tempo no telefone ou de utilizar a internet discada, que normalmente é uma utilização de meia hora, uma hora ou mais, em horário de tarifa normal. Quem fala rapidinho? Plano básico”, explica o consultor, Huber Bernal Filho.

Ao longo do tempo, quem achar que não fez uma boa escolha poderá mudar de plano quando quiser e sem nenhum custo. A Anatel recomenda não ter pressa.

“A gente recomenda que o usuário procure estar atento à campanha de divulgação que vai ser feita em cada localidade, conhecendo melhor o seu perfil ele faça a opção adequada”, sugere o gerente da Anatel, José Gonçalves Neto.

O prazo para que os consumidores migrem do sistema de pulsos para o de minutos termina em 31 de julho. Quem não fizer a escolha até lá, será incluído automaticamente no Plano Básico.

18.04.2007 – Encontre essa reportagem em:

<http://jornalnacional.globo.com/Jornalismo/JN/0,,AA1520377-3586,00.html>

ANEXO 11

COPOM anuncia redução da taxa SELIC.

Notícia: O Comitê de Política Monetária do Banco Central anunciou, agora à noite, uma nova redução na taxa básica de juros: 0,25 ponto percentual. A taxa Selic agora é de 12,5% ao ano. Foi o 15º corte seguido. Desta vez, os sete integrantes do Copom se dividiram: três deles queriam um corte maior, de meio ponto percentual.

18.04.2007 – Encontre essa reportagem em:
<http://jornalnacional.globo.com/Jornalismo/JN/0,,AA1520362-3586,00.html>

ANEXO 12

Governo anuncia novo presidente do BNDES.

Notícia: O governo anunciou, hoje, que o economista, consultor e professor da Unicamp Luciano Coutinho será o novo presidente do BNDES.

Coutinho foi secretário-executivo do ministério da Ciência e Tecnologia no governo de José Sarney. É um especialista em Política Industrial e defende medidas para reduzir o custo dos investimentos em produção.

18.04.2007 – Encontre essa reportagem em:
<http://jornalnacional.globo.com/Jornalismo/JN/0,,AA1520363-3586,00.html>

ANEXO 13

Explosão em tanque de álcool mata uma pessoa em Curitiba.

Notícia: A explosão de um tanque de álcool matou uma pessoa na região metropolitana de Curitiba. Para evitar um desastre ainda maior, bombeiros resfriaram os outros tanques da indústria, em Araucária.

Sete pessoas ficaram feridas. Não se sabe o que provocou o acidente.

18.04.2007 – Encontre essa reportagem em:

<http://jornalnacional.globo.com/Jornalismo/JN/0,,AA1520364-3586,00.html>

ANEXO 14

Erupção de vulcão causa destruição na Colômbia.

Notícia: Cinco mil pessoas foram retiradas de uma região no sul da Colômbia. A erupção do vulcão Nevado del Huila provocou uma avalanche de lama e pedras e aumentou o nível dos rios. Apesar dos imensos danos materiais, não há informações sobre vítimas. O Nevado del Huila entrou em atividade em fevereiro, depois de 500 anos adormecido.

18.04.2007 – Encontre essa reportagem em:
<http://jornalnacional.globo.com/Jornalismo/JN/0,,AA1520368-3586,00.html>

ANEXO 15

Confira a previsão do tempo para esta quinta-feira.

A chuva forte não dá trégua em parte do Nordeste e do Norte do Brasil nessa quinta-feira. É resultado da alta umidade que chega do Oceano.

De ontem para hoje, esse ar mais úmido começou a subir por causa da circulação dos ventos. Esse movimento acaba carregando a umidade para a camada mais alta da atmosfera, o que forma nuvens densas e muito carregadas.

Os temporais atingem a faixa que vai do litoral de Pernambuco ao Pará. A grande massa de ar seco mantém o tempo aberto e quente do Rio Grande do Sul a Mato Grosso. Nas outras regiões, o sol aparece, mas o tempo abafado provoca chuva rápida. Mínima de 16°C em Brasília e máxima de 34°C em Rio Branco.

18.04.2007 – Encontre essa reportagem em:

<http://jornalnacional.globo.com/Jornalismo/JN/0,,AA1520285-3586,00.html>

ANEXO 16

Visita de Bento XVI.

Notícia: “Vou contar para o Papa o que eu vivi no mundo das drogas, no mundo da tristeza, na sociedade. Eu vou contar o que está dentro do meu coração. Eu não sei o que Espírito Santo resolve, também, no dia. Eu cheguei na Fazenda da Esperança, em outubro de 1991, para iniciar a minha recuperação e jamais, um dia, poderia imaginar que 16 anos depois poderia ter esse encontro, que é o selo definitivo da minha recuperação. O encontro com o Papa, com o Bento XVI não é o fim e sim um novo começo na minha história e na minha vida. Mostrar para milhões de brasileiros que é possível, sim, um dia a gente sair das ruas, desacreditado, pela sociedade, pelos pais, principalmente, pela família que é atingida, e a gente mostrar que a gente pode alcançar o mundo”, espera o servidor público no Tocantins, Ricardo Ribeirinho.

Encontre essa reportagem em:

<http://jornalnacional.globo.com/Jornalismo/JN/0,,AA1520393-3586,00.html>

ANEXO 17

Oposição quer CPI da crise no setor aéreo.

Notícia: A oposição apresentou hoje no Senado um pedido de CPI para investigar a crise no setor aéreo. Assinaram o requerimento 34 senadores - sete a mais que o mínimo necessário.

Para que a CPI seja aberta e comece a funcionar, o pedido ainda precisa ser analisado pela mesa do Senado.

18.04.2007 - Encontre essa reportagem em:

<http://jornalnacional.globo.com/Jornalismo/JN/0,,AA1520348-3586,00.html>

ANEXO 18

Policiais federais fazem greve e atrasam embarque.

Notícia: Os aeroportos brasileiros viveram hoje mais um dia de transtorno para os passageiros, mas, dessa vez, por um motivo diferente. O repórter Rodrigo Bocardí informa do Aeroporto Internacional de São Paulo, em Guarulhos.

O motivo da confusão hoje no aeroporto é uma greve de 24 horas de Policiais Federais. Eles fazem uma operação padrão, que provoca muitas filas, e exigem o cumprimento de um acordo de reposição salarial fechado no ano passado e dizem que não receberam o pagamento da segunda parcela, um aumento de 30%, que deveria ter sido feito em dezembro.

Amanhã, representantes dos policiais e técnicos do Ministério do Planejamento vão se encontrar para discutir essa reivindicação.

No embarque internacional, os passageiros esperam até três horas para chegar à imigração. Normalmente, oito agentes federais verificam os passaportes. Hoje, há apenas dois. Por isso, as filas chegam até o lado de fora do Aeroporto Internacional de Guarulhos, em São Paulo.

As companhias aéreas dizem que estão atrasando os vôos em uma hora para que ninguém perca a viagem.

18.04.2007 – Encontre essa reportagem em:

<http://jornalnacional.globo.com/Jornalismo/JN/0,,AA1520381-3586,00.html>

ANEXO 19

PF quer evitar que acusados na operação furacão destruam provas.

Notícia: A Polícia Federal vai pedir a prisão preventiva dos 25 acusados de envolvimento com a máfia do jogo ilegal. A prisão temporária deles foi prorrogada ontem por mais cinco dias. O esquema de corrupção de magistrados, delegados de polícia e de outros funcionários públicos dava sustentação às atividades da quadrilha. Para evitar saques e remessas de dinheiro, a polícia pediu o bloqueio das contas dos presos na Operação Furacão e quer a prisão preventiva - mais longa - de todos os acusados, para que eles não possam destruir provas.

Segundo a polícia, Antônio Petrus Kalil, o “Turcão”, o presidente da Liga das Escolas de Samba, Ailton Guimarães, o “capitão Guimarães”, e o presidente da Beija-flor, Aniz Abraão Davi, o “Anísio”, são os chefes da quadrilha, chamados pela organização criminosa de “tios”. São eles que decidem quem pode abrir casas de bingo e operar com máquinas caça-níqueis. Os intermediários: lobistas, policiais e advogados, como Virgílio Medina, irmão do ministro do Superior Tribunal de Justiça, Paulo Medina. E no terceiro nível da organização, desembargadores e juízes que têm a função de limpar o caminho dos criminosos na justiça. Entre os citados pela Polícia Federal estão o ministro do STJ Paulo Medina, desembargadores do Rio de Janeiro Carreira Alvim e Rigardo Regueira e o juiz do TRT de Campinas, Ernesto Dória.

Em uma gravação telefônica, conseguida com uma fonte do Rio de Janeiro, o desembargador Carreira Alvim negocia com um advogado.

Segundo a Polícia Federal, o genro do desembargador recebeu um carro como parte do pagamento de uma decisão judicial favorável à quadrilha, mas o desembargador Carreira Alvim deixou claro como queria a parte dele.

“Aqui, aquela idéia sua... a parte é em dinheiro, tá?”, ouve-se Carreira Alvim na gravação.

Um dos focos da investigação foi o ministro do STJ, Paulo Medina. Para os investigadores, foi ele quem pediu R\$ 1 milhão para a organização criminosa em troca de uma liminar liberando máquinas caça-níqueis. O irmão dele, Virgílio Medina, teria sido o intermediário na negociação.

Numa gravação, Virgílio conversa com o advogado Sérgio Luzio. Os dois estão entre os 25 presos.

Virgílio Medina: o valor que eu estou estimulando pra causa é R\$ 1 milhão.

Sergio Luzio: Hum... Hum... Perfeito.

Virgílio Medina: Entendeu? Pra gente falar nos mesmos valores.

Sergio Luzio: Entendi. Tá ótimo.

Virgílio Medina: Entendeu? Vai ter um percentual de 20% de honorários na frente.

Sergio Luzio: Hã-hã.

Virgílio Medina: Outros 80%. Tem coisa que a gente tem que discutir que tem que ser bom pra todo mundo.

Sergio Luzio: É lógico.

O advogado do ministro nega o envolvimento de Paulo Medina.

“O ministro desconhecia que estava sendo feito, se é que estava sendo feito, qualquer ‘tratativa’ de processo que estava sob sua ‘relatoria’”, afirma Antônio Carlos de Almeida.

Segundo a polícia, a organização criminosa teria atuado na última eleição, com doações para a deputada federal Marina Maggesi, inspetora da Polícia Civil do Rio. A corregedoria da Câmara vai investigar a denúncia. A deputada disse que não recebeu dinheiro de contraventores.

No mês passado, a organização também teria tentado se aproximar de parlamentares para conseguir a aprovação de projetos favoráveis ao jogo ilegal.

O ministro Cezar Peluso, do Supremo Tribunal Federal, determinou abertura de inquérito policial para apurar o vazamento de informações sobre a Operação Furacão. O ministro ressalta que foi com surpresa que, depois de ter autorizado o acesso dos advogados ao inquérito, viu notícias em toda a imprensa com trechos de gravações telefônicas. A investigação será feita pela Polícia Federal.

18.04.2007 – Encontre essa reportagem em:

<http://jornalnacional.globo.com/Jornalismo/JN/0,,AA1520388-3586,00.html>

ANEXO 20

Projeto aumenta o rigor contra a lavagem de dinheiro.

Notícia: A Comissão de Constituição e Justiça do Senado aprovou um projeto que aumenta o rigor contra a lavagem de dinheiro. Quem não tivesse como comprovar a origem de grandes somas estaria sujeito a até 18 anos de cadeia e a liberdade provisória exigiria pagamento de fiança proporcional ao dinheiro apreendido.

O projeto segue agora para o plenário do Senado e, depois, para a Câmara.

18.04.2007 – Encontre essa reportagem em:

<http://jornalnacional.globo.com/Jornalismo/JN/0,,AA1520392-3586,00.html>

ANEXO 21

STF começa a processar envolvidos no mensalão.

Manchete: O Supremo Tribunal Federal abriu hoje a primeira ação penal relacionada ao mensalão. Os 11 réus foram denunciados pelos crimes de gestão fraudulenta de instituição financeira e falsidade ideológica.

A ação foi enviada ao Supremo porque um dos investigados é o deputado federal José Genoíno, do PT de São Paulo. Também estão na lista o ex-tesoureiro do partido, Delúbio Soares, o empresário Marcos Valério e dirigentes do banco BMG.

Segundo o Ministério Público Federal de Minas, o BMG concedeu empréstimos fraudulentos ao PT e a empresas de Valério. O relator no Supremo é o ministro Joaquim Barbosa.

18.04.2007 - Encontre essa reportagem em:

<http://jornalnacional.globo.com/Jornalismo/JN/0,,AA1520353-3586,00.html>

ANEXO 22

Sem-terra enfrentam policiais militares no Rio Grande do Sul

Notícia: Dois integrantes do MST e quatro policiais militares ficaram feridos num confronto em São Gabriel, no Rio Grande do Sul.

Cerca de 200 sem-terra marchavam em direção a uma fazenda. A Polícia Militar montou uma barreira, mas o grupo não parou. Houve correria e pedras foram atiradas. Os PMs responderam com tiros para o alto.

Depois da confusão, os militantes decidiram acampar perto da propriedade. Permanecem no local 75 policiais.

18.04.2007 - Encontre essa reportagem em:

<http://jornalnacional.globo.com/Jornalismo/JN/0,,AA1520355-3586,00.html>

ANEXO 23

Polícia gaúcha procura assassino de Jaqueline Subtil.

Notícia: A polícia gaúcha procura o autor dos seis tiros que mataram uma jovem em Viamão, na região metropolitana de Porto Alegre, a mando de José Erni da Rosa.

Ontem, depois do crime, José Erni passou 16 horas refugiado numa igreja, cercado por policiais.

Ele acabou desmaiando e foi preso. A vítima, Jaqueline Subtil, tinha 19 anos.

18.04.2007 - Encontre essa reportagem em:

<http://jornalnacional.globo.com/Jornalismo/JN/0,,AA1520354-3586,00.html>

ANEXO 24

Gestos celebram um instituto que é referência no país.

Manchete: Uma instituição criada para auxiliar brasileiros com deficiência auditiva está completando 150 anos. Quem mostra a importância do trabalho do Instituto Nacional de Educação de Surdos são os repórteres Tatiana Nascimento e Rogério Lima.

Nelson produz materiais pedagógicos para surdos. Livros e vídeos infantis com histórias contadas em Libras, a língua brasileira de sinais. Também é ator e, para ele, ter nascido surdo nunca o impediu de ser feliz.

A intérprete Gildete traduz a língua dos sinais.

“O grande problema da sociedade é que pensar que a maioria dos surdos são deficientes auditivos e eu não penso dessa forma. Eu não sinto falta de nada”, afirma Gildete Amorim.

Nelson estudou no Ines, o Instituto Nacional de Educação de Surdos, administrado pelo Ministério da Educação e que completa 150 anos. Uma referência no país.

Os gestos é que fazem a comunicação por aqui. A Libras, que desde 2002 é reconhecida como a língua oficial de surdos no país, é ensinada para crianças e adultos.

Um universo de códigos. Uma cultura que nasceu do silêncio.

Pelos dados do último Censo, de 2000, mais de 5,7 milhões de brasileiros têm algum problema de audição.

Vencer desafios na vida. Este talvez seja o grande aprendizado dos alunos que frequentam o instituto. Aqui eles começam a entender desde pequenos que a surdez não deve significar exclusão, e que ouvintes ou surdos, todos são iguais.

A facilidade na fala, a diretora administrativa Gilcelene, que também é surda, ganhou com sessões de fonoaudiologia e com a ajuda de uma prótese auditiva. Silas desenvolveu extrema habilidade para o desenho e decora ambientes para uma fábrica de móveis. A surdez, para ele, abriu novos caminhos.

“Eu posso ficar um pouquinho no universo dos falantes, dos ouvintes, assim como os ouvintes, os falantes podem também ficar no universo dos surdos e

existir a união completa, sem defeito nenhum, porque todos nós somos iguais”, afirma Gilcelene.

18.04.2007 - **Encontre essa reportagem em:**

<http://jornalnacional.globo.com/Jornalismo/JN/0,,AA1520402-3586,00.html>

ANEXO 25

O último adeus a Nair Bello.

Notícia: Foi enterrado, hoje, em São Paulo, o corpo da atriz Nair Bello. Colegas e fãs deram adeus à artista que deixa o sorriso como marca registrada.

Foram muitas homenagens e despedidas emocionadas. Desde a noite de ontem, uma legião de fãs de todas as idades passou pela Assembléia Legislativa de São Paulo. Gente que veio de longe, que escolheu um cantinho pra fazer uma oração.

Os colegas de profissão de várias gerações também compareceram.

“Ela merece um descanso, lá em cima ela vai alegrar todo mundo, vai retumbar aquela risada dela lá em cima”, diz o ator John Herbert.

“Ela era muito brincalhona comigo. Acho que não tem luto não, acho que fica essa alegria dela”, afirma o ator Fábio Assunção. A prima Marisa, amiga de infância, era uma das mais comovidas. “Cinco paradas cardíacas, essa menina maravilhosa, e ela sobrevivia, aquela força, aquela vontade de viver”, relembra Marisa Fassson.

Os filhos acompanharam tudo com muita dor. Antes do corpo partir, uma benção de despedida. Da Assembléia Legislativa, um cortejo silencioso seguiu para o cemitério. Era a despedida da paulistana Nair Bello da cidade onde cresceu e ganhou popularidade. No cemitério, muitos fãs aguardavam sua chegada. O caixão foi levado pelo filho e netos, e aqui ninguém tinha dúvida: o Brasil agora ficou um pouco mais triste.

“Essa é uma lacuna, que já tem tão pouca gente que faz rir, tão pouca gente com esperança, num mundo em que você vê violência no primeiro mundo, no terceiro mundo, e até aqui no Brasil, que é um país do outro mundo, então você vê a falta que faz e que vai fazer uma Nair Bello, com certeza”, diz o apresentador Fausto Silva.

18.04.2007 – Encontre essa reportagem em:

<http://jornalnacional.globo.com/Jornalismo/JN/0,,AA1520399-3586,00.html>

ANEXO 26

Roteiro para análise de leitura da telenovela.

- Conteúdo
 - Qual é o assunto principal tratado pela telenovela?
 - Quais são as principais idéias que a novela trabalha?
 - Quem são os personagens?
 - Qual é a relação entre os personagens?
 - Como se comportam?
 - Qual é a relação dos personagens e o espaço em que se encontram (natureza – campo, mar, rio – cidade)?
- Ambiente
 - Em que época a história acontece?
 - Como é possível perceber isso?
 - Essa época é uma criação da imaginação do autor ou é uma idéia do real?
- Ação
 - Qual é a sensação temporal que prevalece na obra?
 - Como esse tempo é percebido?
 - As cenas são, na maioria, interna ou externas?
 - Qual é o tempo entre essas passagens? (simultâneo, tempo vivido, com diferença de horas, dias, meses, anos)
 - Tem mais de um espaço temporal acontecendo na narrativa? (passado – futuro)
 - Lógica de motivação da ação: casual (acidental), causal (com uma razão explícita).
 - As ações estão nas mãos dos personagens, ou sob forças superiores, ou externas a vontade dos personagens?
- Estrutura do capítulo assistido:
 - Qual é o desenvolvimento;
 - Tem um ponto culminante;
 - Resolve-se (tem uma resposta final).

- Composição
 - Existe relação entre a narrativa e as imagens
 - Os comportamentos dos personagens são compatíveis com a época em que se encontram?
 - A forma que eles falam é compatível com o tempo em que se encontram?
 - O “sotaque” dos personagens é adequado ao tempo lugar do qual estão?
 - Os personagens agem de acordo com o tempo e o espaço em que estão?
 - Existe a apresentação de valores? (de cor, de sexo, de posição sexual, de bom, de mau, de belo, de feio, etc.)
 - Como eles aparecem?
- Tem trilha sonora? Em quais momentos? Como é essa música?