

LETRAMENTO MIDIÁTICO E LETRAMENTO ESCOLAR: UM DIÁLOGO POSSÍVEL

THE MEDIA LITERACY AND SCHOOL LITERACY: A POSSIBLE DIALOGUE

Lêda Maria Vieira Boaventura
(UFRJ)

RESUMO: Orientada por uma visão socioconstrucionista da linguagem e das identidades sociais, e por pressupostos da análise crítica e multimodal do discurso da mídia, analiso um texto televisivo e proponho que textos desta natureza sejam abordados em sala de aula. Proponho um diálogo entre o letramento televisivo e o letramento escolar por entender a importância do papel da mídia na construção da vida contemporânea.

ABSTRACT: Following a socioconstrucionist perspective of language and social identities and the theoretical principles of critical and multimodal discourse analysis of the media, my aim in this article is to analyse a TV program and propose that this kind of text should be read and discussed in class. I propose a dialog between media literacy and school literacy bearing in mind the importance of the media literacy nowadays.

INTRODUÇÃO

“As lições televisuais sobre gênero, raça, sexualidade, poder e política [...] podem ser lições sociais mais poderosas do que aquelas ensinadas na escola” (Luke, 1997:26).

O objetivo deste trabalho é propor um diálogo entre o letramento televisivo e o letramento escolar. Por entender a importância do papel da mídia na construção da vida contemporânea advogo, seguindo Luke, que não falar dos textos televisivos nas salas de aula é uma atitude “pedagogicamente e politicamente irresponsável” (1997:25).

A mídia de massa faz parte de nosso cotidiano e nos ensina “lições” sobre nós mesmos, os outros e o mundo, que as escolas não nos tem ensinado. O letramento televisivo tem influenciado de forma poderosa a formação dos cidadãos pós-modernos.

Desde a infância a compreensão das crianças “sobre o bem e o mal, sobre heróis e heroínas, gênero, raça, e poder social são aprendidas através dos textos da cultura popular” (Luke, 1997:29). Quando têm acesso ao letramento escolar já aprenderam muitas lições na interação com os textos da TV. No ambiente escolar as crianças se deparam com um modelo de letramento diverso daquele que lhe era familiar e começa a aprender novas lições sobre como proceder para ser letrado naquele contexto.



O ‘mero letramento’, que focaliza somente a língua e tematiza formas específicas de determinada língua vem cedendo lugar a uma pedagogia dos multiletramentos que está atenta aos múltiplos modos de representação não se atendo apenas a língua (idem). Ressaltam Cope e Kalantzis que, numa sociedade multisemiotizada, “o modo de representação visual pode ser muito mais poderoso [...] do que o mero letramento [...]” (2005:5). Nesse sentido, a insistência de muitos educadores nas lições do mero letramento tem causado desconforto nas salas de aulas.

O aumento das diversidades lingüísticas e culturais e a multiplicidade de canais de comunicação e mídia na contemporaneidade têm instigado pesquisadores a refletir acerca da “natureza do assunto da pedagogia do letramento” (Cope, B. & Kalantzis, M., 2000:5).

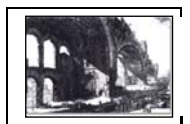
A pedagogia dos multiletramentos orienta a proposta que aqui apresentarei. Apresentarei uma proposta de abordagem de textos televisivos nas salas de aulas. A leitura desses textos e as conversas sobre os mesmos deverão ser orientadas por pressupostos teóricos e metodológicos no sentido de contribuir para a construção de leitores críticos. Apresentarei a análise de um texto televisivo no sentido de, posteriormente, refletir sobre a contribuição deste tipo de análise para abordagens pedagógicas de textos midiáticos em sala de aula.

Este trabalho se divide em mais seis seções. Na segunda, faço uma breve comparação entre o modelo ideológico e o modelo autônomo de letramento e uma exposição crítica dos mitos subjacentes a este último no sentido de justificar a minha escolha pelo modelo ideológico. Na terceira seção abordo o conceito de letramento como prática social. Na quarta, apresento a visão socioconstrucionista do discurso e das identidades sociais que orienta as reflexões no decorrer desse trabalho. Na quinta, abordo o letramento televisivo tematizando a questão da construção da identidade de raça no Brasil, os princípios para a análise das imagens em movimento, somados à proposta de análise do posicionamento interacional, apresentando, em seguida, o contexto de pesquisa e a análise de um texto televisivo.

Na sexta seção abordo o diálogo entre o letramento televisivo e o letramento escolar, apresentando uma proposta de abordagem de textos televisivos nas salas de aulas. E, finalmente, na última seção, teço algumas considerações finais.

MODELOS DE LETRAMENTO

“Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das *agências de letramento*, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos [...]”
(Kleiman, 1995:20).



O processo de globalização tem promovido a entrada da diversidade lingüística e cultural em nosso cotidiano. Esse contexto poderia representar para a prática pedagógica o rompimento com as práticas do mero letramento. Contudo, as práticas de letramento escolar continuam a ensinar a língua apenas como sistema, sem que as múltiplas possibilidades de construção de significados no uso da linguagem sejam abordadas.

Uma concepção de linguagem como ação no mundo, seria um modo de dar à interação e à construção de sentidos em sala de aula, a devida relevância. A visão da letra como um instrumento transparente de repasse do saber continua a imperar nas práticas pedagógicas, desprezando as questões políticas e ideológicas envolvidas nesse processo (Signorini, 1994: 164). Tal perspectiva informa o modelo autônomo de letramento (Street, 1995) que se caracteriza, entre outros aspectos, pela suposta neutralidade, objetividade e isenção contextual dos textos escritos, orais e multimodais.

No modelo autônomo, a linguagem, seja ela, escrita, oral ou multisemiótica, é concebida como um sistema abstrato cuja interpretação teria uma lógica intrínseca e independente da ação dos interlocutores e do contexto social em que foi produzida.

Outro aspecto importante associado ao modelo autônomo refere-se aos mitos do letramento escolarizado, dentre eles, aqueles que apregoam que o letramento levaria a igualdade social e a ascensão sócio-econômica. Nesse sentido, o acesso ao saber escolarizado representaria uma garantia do fim da exclusão que determinados grupos sociais sofrem por não dominarem a letra. A ascensão social estaria subordinada à aquisição do letramento da escola, que funcionaria como um bem fixo e universal a ser conquistado por indivíduos de diferentes camadas da sociedade.

O modelo ideológico de letramento (Street, 1995) representa uma ruptura com preceitos do modelo autônomo. Seguindo Kleiman,

O modelo ideológico (...) afirma que as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida” (Kleiman, 1995: 21)

Nessa perspectiva, o letramento não é uma prática isolada da sociedade. Cada situação particular de letramento está associada a estruturas de poder e ideologias que circulam na sociedade (Street, 1995: 160). Isso significa que os efeitos sociais do letramento não são universais, pois dependem do uso social e político da linguagem feito pelos grupos e indivíduos em suas comunidades.



A escola não considera que as práticas de letramento dependem do contexto social e concebe seu modelo como o único válido socialmente. Logo, na escola as práticas de letramento representam a transmissão e recepção de um código escrito que aconteceria num vácuo social.

O modelo ideológico de letramento contempla os interlocutores e o contexto social. Na concepção de Street, os contextos social, cultural e histórico possibilitam a construção de significados tanto no discurso oral quanto no escrito. Logo, a linguagem, seja escrita, oral (ou multisemiótica) é entendida como um processo social e não um sistema abstrato e cuja produção de sentidos depende de estruturas sociais mais amplas do que de um simples interacionismo situado localmente (1995: 165).

Os conceitos de ideologia e discurso, seguindo o modelo ideológico, são fundamentais para a análise das práticas de letramento e devem ser observadas na análise de eventos de letramento.

A ideologia é concebida como “o lugar de tensão entre autoridade e poder, por um lado e, de resistência individual e criatividade, por outro. Essa tensão opera por meio de uma variedade de práticas culturais, [...] particularmente a linguagem e [...] os letramentos” (Street, 1995: 162).

É relevante ressaltar aqui que o processo de interpretação de textos escritos, orais e multisemióticos, depende, necessariamente de outros discursos aos quais temos acesso em nossa cultura. Esses textos estão situados sócio-historicamente e estão ligados “a função interpessoal da linguagem, às identidades e relações que os interlocutores constroem e reconstroem durante a interação” (Kleiman, 1995: 22).

LETRAMENTO COMO PRÁTICA SOCIAL

Moita Lopes assevera que “a leitura é um modo específico de interação entre participantes discursivos, envolvidos na construção social do significado: a leitura é uma prática social” (1996:1). Entretanto, a tradição em estudos sobre a leitura tem sido orientada pela visão da mesma como uma habilidade cognitiva descontextualizada seguindo uma visão psicológica da leitura. Seguindo uma visão de linguagem como representação, os leitores, através de processos mentais, resgatariam o significado do texto no próprio texto impresso pelo autor.

Diferentemente, Bloome apresenta uma visão de leitura definida como um processo social e cultural no qual “a leitura é vista como um modo de estabelecer, manter ou mudar as relações sociais e as identidades sociais” (1993: 100). Isso transfere o foco do produto para o processo da leitura, ou seja, o que passa a ser considerado não é o que significa a leitura, mas o que ela faz na vida das pessoas.

Estudos recentes têm cada vez mais demonstrado o grande interesse suscitado nas ciências sociais pelas práticas de leitura. As pesquisas apontam para as práticas discursivas envolvidas nos atos de leitura e, sobretudo, para os diversos modos de ler e suas conseqüências para a construção das realidades e das identidades sociais.

Isso resulta em admitir que os atos de ler estão situados sócio-historicamente e em considerar que “se tornar letrado é, sobretudo, aprender o que conta como letramento em determinado grupo social” (Moita Lopes,

2005: 48-49). Nesse aspecto, em cada evento de letramento que participamos estamos usando a linguagem para construir sentidos sobre a realidade social a que temos acesso.

Moita Lopes assevera que “o contexto é tanto aquele criado no momento da interação discursiva, no sentido de que o contexto é o outro, em um nível micro-social como também no sentido de que atuamos sob a sócio-história e seus significados, as estruturas sociais, em um nível macro-social” (2005:52). Portanto, o pesquisador deve estar atento a esta relação entre as práticas de letramento local e as estruturas sociais nas quais estão inseridas. Para o mesmo autor,

Essa relação dialógica entre os níveis macro-social e o micro-social possibilita compreender teoricamente não somente como as práticas sociais de letramento estão situadas nos significados que atravessam a sociedade em certo momento da história como senso comum mas também como localmente os participantes de tais práticas podem estar desafiando certos significados na direção de transformá-los[...]

Advogo que, as escolas devem abrir espaço para outras práticas de letramento não mais se limitando a leitura e a transmissão dos conteúdos dos livros didáticos dando também aos alunos a possibilidade de negociar novas formas de atribuir significados aos conteúdos escolares, assim como à vida social.

Com efeito, o que se espera de uma prática pedagógica inserida no mundo contemporâneo é a do ‘letramento crítico’ (Gilbert, 1997; Lankshear e Knobel, 1997; Fecho, 1998; Lankshear e Gee, 1997; e outros) para que as práticas de leitura no espaço escolar sejam lugar de reflexão e transformação de significados cristalizados no senso comum. Ecoando Kumaravadivelu (2005:32), num mundo globalizado, através do letramento crítico, professores e alunos podem se envolver em um processo através do qual eles podem se tornar “agentes de mudança e críticos sociais”.

Para que a escola colabore na construção de leitores críticos capazes de: I) situar sócio-historicamente os textos em seus contextos de produção e interpretação; II) analisar as escolhas feitas pelos escritores/produtores dos textos e III) criticar e construir significados diferentes daqueles aos quais foram expostos; os educadores precisam ter um embasamento teórico e metodológico que oriente a sua prática.

Quero chamar a atenção para a ‘indeterminação’ dos significados, característica das ações coletivas e colaborativas mencionada por Bloome (1993:104). Este autor defende que, ao invés de ser vista como um problema, a indeterminação pode ser vista como ferramenta lingüística ou oportunidade para construir significados e agir. Nesse sentido, é de suma relevância entender que a proposta do letramento crítico não está atrelada à

apresentação de uma leitura crítica única e ideal segundo o julgamento do professor que deverá ser reproduzida pelos alunos. Seguindo Bloome (idem), a indeterminação, ou seja, a ausência de um significado único e universal, possibilita a construção colaborativa de significados.

Apresento a seguir a perspectiva socioconstrucionista da linguagem, dos letramentos e das identidades sociais que orienta as reflexões e a análise apresentados neste trabalho, e que, deve também orientar a prática pedagógica do letramento crítico.

Em seguida, discorro sobre o letramento televisivo explicitando os princípios teóricos e metodológicos que orientam a análise de uma reportagem de um programa de televisão. Posteriormente, apresentando uma metodologia para a leitura de textos televisivos na sala de aula, estabeleço um diálogo entre o letramento televisivo e o escolar.

UMA VISÃO SOCIOCONSTRUCIONISTA DA LINGUAGEM, DOS LETRAMENTOS E DAS IDENTIDADES SOCIAIS.

A psicologia social, a sociologia, a antropologia, a história e os estudos culturais têm atentado para a natureza socioconstrucionista do discurso (Batista, A. A. G. e Galvão A. M., 1999: 12). O socioconstrucionismo dialoga com a perspectiva de que ao usarmos a linguagem agimos no mundo construindo significados acerca do próprio mundo, dos outros e de nós mesmos. Entendo o uso da linguagem como uma prática situada porque os seres sociais, situados sócio-historicamente, e, inseridos em uma dada cultura constroem significados possíveis na mesma, além de serem capazes de construir contra-discursos, que poderão entrar em choque com os discursos tradicionais.

Batista e Galvão asseveram que, dentro das disciplinas supracitadas, os estudiosos vêm “na leitura um interessante instrumento para compreender como diferentes grupos sociais representam diferentemente o mundo, compartilham significados e lutam para construir o sentido da realidade que mais lhes convém” (1999:12).

No entanto, a visão de leitura impregnada nas práticas da escola não tem contemplado essa perspectiva. Nas salas de aula, os alunos não são convidados a entender a leitura como uma prática social na qual são negociadas certas verdades sobre quem somos e sobre o mundo em que vivemos.

Entender o ato de ler como uma prática social significa situar os textos, os escritores e os leitores sócio-historicamente. Nesse sentido, a interpretação de textos orais, escritos ou semióticos não depende do resgate de conteúdos veiculados por esses textos ou de interpretações individuais construídas por processos mentais isolados. A construção dos sentidos ocorrerá a partir dos significados já disponíveis na cultura estando esses, necessariamente, atrelados a mesma.

A leitura, entendida como uma prática social, mobiliza múltiplos sentidos e corresponde a um processo de negociação de significados. A proposta de utilizar os textos televisivos em sala de aula deve ser pensada a partir do desenvolvimento de uma consciência crítica da linguagem que, certamente, contribuirá para a construção de leitores

mais críticos não só de textos televisivos, mas, também, de textos escritos, orais e multisemióticos (inclusive os cibernéticos).

É importante ressaltar algumas diferenças entre o letramento televisivo e o letramento escrito. O último, mobilizando apenas a visão, envolve a leitura da letra, dos gráficos e das figuras impressos nas páginas dos livros, dos jornais, das revistas, etc. O texto televisivo, por outro lado, com seu caráter multisemiótico, mobiliza outros sentidos, envolvendo a leitura das dimensões verbal, visual e sonora, concomitantemente. As imagens no aparelho de televisão são poderosas porque os sons e as imagens em movimento trazem à tona sensações que o texto impresso não é capaz de trazer. Além disso, a velocidade da informação nos textos televisivos, muitas vezes não nos permite retomar aquilo que foi tematizado há alguns segundos atrás, enquanto que, nos textos escritos, temos a possibilidade de retomar o que já foi lido, rever, reconstruir. Nesse sentido, podemos dizer que o texto televisivo é bastante mais complexo do que o texto escrito.

O texto televisivo nos dá acesso a outros discursos, ou seja, a outras formas de ver o mundo, possibilitando um outro olhar para as mesmas informações que encontrávamos impressas nos livros. Mas, neste caso, não estamos mais limitados à imaginação porque é possível sentir as emoções através das imagens. Redescobrimos as estórias dos livros quando as vemos recontadas através das imagens.

Na interação com os diversos textos e contextos no decorrer de nossas vidas, nós construímos e reconstruímos as nossas identidades. Seguindo Moita Lopes (2006), advogo que nas diversas práticas de letramento, com as quais nos envolvemos no decorrer de nossas vidas, as nossas identidades estão em permanente construção. Moita Lopes (2002) assevera que a nossa construção discursiva se constitui de um amálgama de identidades sociais como classe social, gênero, raça, etnia, etc., que se entrelaçam e que, portanto, co-existem em nossas práticas discursivas. Podemos dizer que “somos feitos de e vivemos nossas vidas como uma massa de fragmentos contraditórios” (Moore, 1988: 170 apud Moita Lopes, 2002: 62) e que ao usarmos a linguagem no mundo social, nos engajamos em verdadeiros projetos de construção identitária.

Nos textos televisivos, identidades sociais e verdades sobre o mundo e as relações sociais são construídas através das escolhas semióticas. Na seção seguinte, apresento a análise de um texto televisivo, que servirá de base para a reflexão sobre o tipo de trabalho que podemos fazer, em sala de aula, com esse tipo de texto.

O LETRAMENTO TELEVISIVO

“A televisão é o educador social de massa de hoje e tem uma influência poderosa na vida social, na política, no comportamento de consumo e na formação do sentimento público” (Luke, 1997:19).

As escolas não têm dialogado com o mundo contemporâneo porque excluem múltiplos discursos aos quais os alunos têm acesso através da televisão. No entanto, defendo a inclusão dos textos televisivos no contexto escolar como uma forma de colaborar na formação dos alunos. As conversas sobre textos televisivos, orientadas pelos educadores, possibilitam interpretações críticas sobre as escolhas semióticas dos produtores dos programas e as verdades que esses textos fazem circular e, portanto, sobre a vida social.

As escolhas semióticas que estão em jogo na produção do texto televisivo não são aleatórias; contudo, não podemos afirmar que a audiência projetada corresponderá inevitavelmente às expectativas dos produtores dos mesmos. O telespectador não é um mero receptor e reproduzidor passivo dos discursos veiculados pelos programas de televisão. As formas de apropriação dos discursos dar-se-ão a partir das condições e necessidades reais dos telespectadores. Como ressalta de Certeau: “(...) a análise das imagens difundidas pela televisão (representações) e do tempo passado diante do aparelho (comportamento) deve ser completada pelo estudo daquilo que o consumidor cultural ‘fabrica’ durante essas horas e com essas imagens.” (1994: 39). Os interlocutores de um texto, midiático ou não, constroem sentido usando a linguagem e operando sobre a mesma. Nesse aspecto, o produtor e o receptor do texto televisivo são portadores de ideologias e interferem na construção de sentido para sua realidade sócio-histórica:

“(...) a linguagem seja ela oral, escrita ou mediada por dispositivos técnicos é, por definição, uma prática social. Quando um autor está produzindo uma obra (...) está em constante processo dialógico, entre uma multiplicidade de vozes presentes ou presentificadas. Mesmo quando isolada, a produção e, conseqüentemente, a recepção, são uma permanente atividade retórica de negociação entre sentidos possíveis” (Medrado, 2000: 251).

O diálogo entre o letramento televisivo e o escolar possibilita o estudo do que os “consumidores” dos textos televisivos (os alunos) estão fabricando durante a interação com os mesmos. Assevero, no entanto, que o educador não deve apresentar uma única leitura, que seria a correta, na sua concepção. O objetivo dessa “entrada autorizada” da televisão no contexto escolar deve abrir espaço para a reflexão e para o posicionamento crítico diante das verdades que esses textos fazem circular.

A intervenção dos educadores na leitura dos textos televisivos será frutífera na medida em que esta seja orientada por princípios teóricos e por ferramentas analíticas, como vou sugerir na seção 6. Estas devem ser apresentadas aos alunos para que eles possam situar os textos televisivos em seus contextos de produção e interpretação.

Seguindo Chouliaraki e Fairclough, entendo que discurso é ação e é construção reflexiva da vida social (1999:28). Portanto, os indivíduos são capazes de construir verdades diferentes das que circulam no mundo social como incontestáveis. Desse modo, verdades hegemônicas sobre o que é ser branco, negro, mulato ou pardo, por exemplo, poderão ser desestabilizadas nas salas de aula através da leitura de textos televisivos.

O letramento televisivo e a construção da identidade de raça no Brasil

O acesso a diferentes discursos tem sido possível, principalmente, devido à compressão espaço-tempo possibilitada pela comunicação de massa. Através da televisão, cada vez mais, os indivíduos têm acesso a novos

discursos e identidades que vêm aos poucos conquistando legitimidade social. Esse contexto torna os estudos sobre as identidades sociais imperiosos.

A televisão brasileira, através de suas novelas, mini-séries, programas de auditório e debates, tem apresentado novos modos de viver a experiência humana no que diz respeito ao gênero e a sexualidade. Muito tem se discutido no senso-comum acerca da presença desses discursos na TV. Acredito, no entanto, que, o fato dessas questões serem tematizadas no horário nobre e chegarem às salas de estar dos brasileiros para serem louvadas ou criticadas representam um ganho porque deixaram de ser “assunto proibido”.

A questão racial tem vindo à tona nos telejornais devido à questão das cotas para estudantes negros nas universidades públicas e a manifestações racistas (como apresentarei em minha análise). No entanto, o racismo não costuma ser problematizado devido à crença na democracia racial.

Segundo Telles (2003: 16) há uma visão romântica de co-existência igualitária das diferentes raças devido ao fato de a miscigenação constituir “o pilar central da ideologia racial brasileira”. No entanto, o autor acrescenta que as ideologias de mestiçagem “não evitaram as injustiças raciais” (Telles, 2003:17) em um país no qual a maioria da população pobre é negra.

Muitos brasileiros mostram-se indignados com manifestações racistas nos esportes, por exemplo, mas se esquecem que, tais episódios, apesar de pontuais, são apenas um reflexo de um sentimento que permeia as nossas relações.

Com a crença de que o racismo não é um sentimento brasileiro, fica ainda mais difícil enxergar e assumir a sua presença em nosso cotidiano. Apagam-se, portanto, os constrangimentos pelos quais as pessoas passam no seu cotidiano. O apagamento das diferenças raciais nos textos televisivos deve ser lido como uma escolha que constitui significado. Considero que a questão do racismo é naturalizada e que os temas relacionados à mesma não são discutidos de forma satisfatória na televisão brasileira.

Creio que o foco na questão racial e na relação que esta tem com os lugares sociais que ocupamos na sociedade colaborará na formação de indivíduos capazes de se posicionar criticamente diante dos textos da mídia. A análise crítica e multimodal do discurso midiático e a análise do posicionamento interacional apontam para o estudo das escolhas semióticas no nível micro atentando para os efeitos sociais dessas escolhas, no nível macro.

Apresento, a seguir, uma proposta de estudo dos textos midiáticos, que será associada às ferramentas analíticas, sugeridas por Wortham (2001), para o estudo do posicionamento interacional.

Análise das imagens em movimento

A proposta deste trabalho é de, com os pressupostos da análise crítica e multimodal do discurso da mídia, analisar como os produtores de um programa de televisão direcionam as possibilidades de significação de uma reportagem.

A análise de um texto midiático não pode estar limitada à observação das escolhas dos elementos lingüísticos. Segundo Fairclough (1995:17), “(...) no caso da televisão faz sentido incluir os elementos visuais e os efeitos sonoros como partes dos textos”. Portanto, analisar um texto televisivo implica analisar um conjunto de elementos que constroem significados como o foco de câmera, a iluminação, os close-ups, os posicionamentos do indivíduo na tela, etc. (Rose, 2002).

O texto midiático televisivo constitui, portanto, um complexo amálgama que precisa ser organizado para que se possa analisá-lo. É impossível, no entanto, fazer uma transcrição que capte toda a riqueza das imagens em movimento. Rose (2002) ressalta que o pesquisador deve ter método explícito e plena clareza de que se dá uma translação do texto original para o texto transcrito por ele. O pesquisador faz, portanto, uma recontextualização do evento midiático, que resultará numa simplificação, devido ao caráter tão complexo da televisão. Deve-se selecionar, transcrever e analisar dados com o apoio de técnicas explícitas. Para Rose, “um método explícito fornece um espaço aberto, intelectual e prático, onde as análises são debatidas” (Rose, 2002:345).

Na transcrição do texto televisivo que analiso na próxima seção, estou seguindo a proposta de Rose (2002). Há uma combinação dos elementos lingüísticos com elementos visuais e sonoros, estando o texto organizado em três colunas. Na primeira coluna transcrevi a dimensão visual, na segunda, a dimensão sonora, e, na última, a dimensão verbal. Disposta dessa forma, a transcrição esclarece como, simultaneamente, sons, imagens e escolhas lexicais, constroem significados.

Numa visão sistêmica de texto, entendo que há um grupo de opções disponíveis do qual selecionamos determinados itens lexicais, gramaticais, visuais, sonoros, etc. Contudo, cabe ressaltar que, tais escolhas formais constituem escolhas de significado. E os itens que ficam ausentes também constituiriam escolhas de significados. Logo, é preciso estar atento para as ausências no texto, ou seja, para as escolhas que não foram feitas (Fairclough, 1995: 18).

A análise do texto transcrito acompanhará a noção desenvolvida acima. Os elementos visuais, sonoros e lingüísticos constroem significados e são observados em sincronia. Quero ressaltar que, disponibilizar a transcrição do texto televisivo apontando para a relevância das dimensões visual e sonora é de suma importância para uma proposta de análise crítica do texto midiático na sala de aula.

Análise do posicionamento interacional

Em minha análise, me proponho a entender, como, através das escolhas semióticas dos produtores de um programa de televisão, um indivíduo é posicionado interacionalmente em uma reportagem. Para tanto utilizarei as ferramentas analíticas sugeridas por Wortham (2001) para a análise do posicionamento interacional em narrativas autobiográficas adaptando-as para a análise dos posicionamentos interacionais de seres sociais envolvidos num evento discursivo, seguindo Moita Lopes (2006:297).

Os construtos teóricos sugeridos são: a) referência e predicação; b) descritores metapragmáticos; c) citações; d) índices avaliativos e; e) modalizadores epistêmicos. O autor afirma que esses construtos podem colaborar na identificação das vozes que estão em jogo e para interpretar o posicionamento interacional no decorrer da interação.

Segundo Wortham (2001:70), “quando os narradores fazem referência e predicam sobre personagens em uma narrativa, eles, freqüentemente, identificam aqueles personagens socialmente”. Desta forma, ao referir e predicar, os narradores situam personagens, objetos e fatos e escolhem se posicionar de certos modos em relação a eles.

Ao utilizar os descritores metapragmáticos os narradores se referem a qualificam o que as outras pessoas falaram expressando suas impressões sobre como a linguagem foi usada.

As citações dão verossimilhança porque representam o fato em si, ou seja, as vozes dos personagens se fazem presentes na narrativa. Ao fazê-las o narrador escolhe ecoar os personagens e se posicionar em relação a eles.

Os índices avaliativos referem-se a escolhas lexicais, construções gramaticais, sotaque, etc, de certos grupos, ou seja, certas expressões e modos de falar que são associados a determinados grupos da sociedade. Deste modo, as vozes desses grupos são ecoadas.

Os modalizadores epistêmicos vão dar validade ao enunciado reforçando o seu caráter de verdade. Através destes os narradores deixam claro o tipo de acesso que eles tiveram ao fato narrado.

Na seção seguinte, apresento o contexto de pesquisa e a análise dos dados. Ressalto que selecionei apenas um recorte do evento discursivo para esta análise e que explicitarei uma leitura possível do mesmo, orientada, contudo, pelos pressupostos teóricos e metodológicos supracitados.

Contexto de pesquisa

Os telejornais do Brasil e do mundo, no dia quatorze de abril de dois mil e cinco, abordaram um episódio de racismo no futebol envolvendo um jogador brasileiro (Grafite) e um jogador argentino (Leandro Desabato). O fato aconteceu no estádio do Morumbi, em São Paulo, em um jogo entre os times São Paulo e Quilmes. Leandro Desabato recebeu voz de prisão ainda em campo, minutos após o término da partida. Ele foi levado para a delegacia e ficou detido por mais de vinte e quatro horas no Estado de São Paulo. Muitas interpretações foram disponibilizadas na mídia, no entanto, abordarei apenas uma delas nesse trabalho. A reportagem foi exibida pela

Rede Globo no programa *Fantástico*, que vai ao ar aos domingos às 21hs. O programa é direcionado à família e aborda diversos assuntos. Além de recontar os principais acontecimentos da semana também faz reportagens sobre assuntos como saúde, educação, entretenimento apontando para curiosidades sobre relacionamentos etc. Posto isso, passo agora à transcrição e à análise da reportagem.

Análise dos dados

Os produtores do programa utilizam determinadas estratégias no sentido de delimitar as possibilidades de significação do conteúdo da reportagem. Abordo, nesta análise, a narração em off, o fundo musical, as imagens e os elementos lingüísticos, para-lingüísticos e não-lingüísticos, como elementos essenciais na construção dos significados veiculados pelo programa.

O primeiro elemento de suma importância, que incluirei em minha análise, são as imagens. Os produtores do programa escolheram passear por vários lugares durante a reportagem, como listo a seguir:

- 1) Imagens do campo de futebol, ilustram o momento em que o jogador Desabato recebeu voz de prisão;
- 2) Imagens da delegacia, abordam a chegada e a entrada do jogador na mesma;
- 3) Atenção especial ao prédio da delegacia e as celas, ilustram a descrição da cela na qual Desabato ficou;
- 4) Close-up no rosto de Desabato, ocupando toda a tela do televisor, chamam a atenção para como o jogador se sentiu enquanto esteve encarcerado.
- 5) Imagens de um furgão, ilustram o momento da transferência do jogador.
- 6) Imagens da entrevista surgem enquanto Desabato explica como foi tratado no momento da transferência;
- 7) Imagens do jogador Grafite se movimentando em campo são mostradas enquanto o repórter enuncia que Desabato não tem nada contra Grafite;
- 8) Close-up no rosto de Desabato, de perfil, é mostrado no momento em que o repórter diz como Desabato refere-se à Grafite: Sr. Grafite;
- 9) Imagens dos jogadores Grafite e Desabato em campo disputando a bola na lateral do campo, ilustram que Desabato lembra que os dois trocaram camisas no primeiro jogo, na Argentina.

Essa grande alternância de imagens dinamiza a reportagem e, a cada momento da narração em off, ou da fala do repórter, elas aparecem no sentido de ilustrar o que está sendo dito, dando credibilidade ao evento narrado. Cabe ressaltar, no entanto, que, se os produtores do programa tivessem escolhido apresentar tão somente a reportagem, o foco das câmeras se limitaria ao espaço da entrevista, excluindo, portanto, a possibilidade de editar as imagens e de inserir canções que funcionassem como fundo musical para o evento. Isso quer dizer que, a ausência dessa escolha representa um empenho na construção de um outro tipo de reportagem, notadamente, neste caso, de caráter dramático.

O segundo elemento, também relevante na construção dos significados, são os elementos lingüísticos, para-lingüísticos e extra-lingüísticos.. Essas escolhas referem-se ao léxico, as formas gramaticais e a elementos como entonação timbre de voz e ainda, aos gestos, às expressões faciais, etc.

Leandro Desabato, no decorrer da entrevista, selecionou certos itens lexicais que o indexaram como vítima. No entanto, foram os produtores do programa que determinaram o timbre de voz e a entonação (elementos para-lingüísticos) do repórter responsável pela narração em off que orientou toda a reportagem. As estratégias de foco de câmera permitem-nos observar as expressões faciais (elemento não lingüístico) do jogador, contribuindo também para a indexação do mesmo como vítima de Grafite, da polícia de São Paulo e da lei brasileira.

O terceiro elemento é a narração em off, que funciona como um dos elementos mais importantes corroborando com a dramatização do episódio vivido por Leandro Desabato no Brasil. Os produtores do programa, ao escolherem ecoar a voz de Leandro Desabato através da narração em off, dão verossimilhança ao que está sendo dito e indexam o jogador como vítima através de determinadas escolhas lexicais e entonações de voz.

É importante ressaltar que, o apagamento de determinadas escolhas apontam para o empenho dos produtores em construir um tipo de significado. Entendo que, a presença de um tradutor simultâneo no momento da entrevista face-a-face com o repórter, mudaria completamente o tom do programa. Isso porque a fala do jogador seria retomada minuto a minuto sem que houvesse tempo para a dramatização de sua fala. Portanto, vejo que, o uso da narração em off não é motivado apenas pela necessidade de tradução da fala de Desabato, que fala o espanhol.

O quarto elemento abordado é o fundo musical que, se apresenta como uma estratégia comumente utilizada pelos produtores de filmes, novelas e documentários para suscitar certos sentimentos nos telespectadores. Eficazes na mobilização das emoções, as canções são selecionadas para colaborarem na construção de sentimentos como o sofrimento, o romantismo, a alegria, a tristeza, a aventura, o suspense, o terror, etc.

Nas seções que selecionei para análise, verifico que os produtores do programa *fantástico*, lançaram mão desta estratégia em cinco momentos. Em todos eles, o fundo musical ecoava em concomitância com a fala do repórter anunciando um novo tópico do assunto. Logo após cada uma das chamadas do repórter, a narração em off se inicia, com exceção da última, utilizada para concluir a reportagem. Deste modo temos:

Dimensão sonora

Fundo musical dramático

Fundo musical dramático

Dimensão verbal

1) repórter: “A surpresa começou quando o juiz apitou o final do jogo:”

Início da narração em off

2) repórter: “Desabato foi levado direto do vestiário para a delegacia mais próxima do estádio e reclama de maus tratos da polícia de São Paulo:”

Início da narração em off

Fundo musical dramático

3) repórter: “Para o jogador argentino esse foi o pior momento.”
Início da narração em off

Fundo musical dramático

4) repórter: No segundo dia de reclusão Desabato foi transferido:
Início da narração em off

Fundo musical dramático

5) repórter: No total ele ficou detido por trinta e sete horas. Desabato faz questão de dizer que não tem nada contra o jogador do São Paulo, a quem, várias vezes, chama Sr. Grafite. Ele lembra que os dois até trocaram camisas no primeiro jogo na Argentina.

Nesse sentido, o fundo musical anuncia o início de um novo tópico da reportagem, chamando a atenção do telespectador para um novo momento da reportagem. Como acontece em 1, por exemplo, o fundo musical com tom dramático indica o início do drama vivido por Leandro Desabato, enquanto, ao mesmo tempo, a voz do repórter enuncia “a surpresa começou quando o juiz apitou o final do jogo” e as imagens do juiz apitando o final do jogo surgem na tela. Logo em seguida, a narração em off surge, marcada por escolhas lexicais e entonação que indexam Desabato como estrangeiro que, por não entender bem o português, fica surpreso, sem compreender as circunstâncias. Essa narração já é acompanhada por outras imagens. Desta vez, Desabato é focalizado em campo, sem camisa, acompanhado por outros jogadores, no momento em que recebeu voz de prisão.

Todo esse dinamismo, característico dos textos televisivos, apontam para a necessidade de pensarmos em uma análise que dê conta de três dimensões: a dimensão visual (as imagens e os elementos não-lingüísticos), a dimensão sonora (a narração e off, o fundo musical e os elementos para-lingüísticos) e a dimensão verbal (elementos lingüísticos).

A percepção dos cinco momentos da narrativa, marcados pela presença do fundo musical, me instigou a organizar a minha análise em cinco partes, nas quais me empenho no sentido de analisar, concomitantemente, as três dimensões supracitadas.

Parte 1

<u>Dimensão visual</u>	<u>Dimensão sonora</u>	<u>Dimensão verbal</u>
Imagem do juiz apitando o jogo. <u>Câmera lenta se aproximando de um grupo de jogadores até chegar em Desabato, que está sem camisa</u>	Fundo musical com tom dramático.	01 repórter: A surpresa começou 02 quando o juiz apitou o final do jogo: 03 narração em off: <u>Me perguntaram se eu era Desabato. Eu disse que sim e aí, me prenderam por racismo. Eu não entendi direito. Não entendo bem português. Achei que o delegado era alguém do anti-dopping.</u>

o ! . precedem cada uma das narrações em off, que ecoam a voz de Desabato. Nesse sentido, os enunciados do repórter, que marcam as quatro primeiras partes da

análise, funcionam como um anúncio da chegada do discurso direto. O uso dessas citações da voz de Desabato, somado às imagens, que vão sendo apresentadas em sincronia com a narração, dão verossimilhança ao evento contado na reportagem.

Nesta primeira parte, o fundo musical acompanha o anúncio do repórter: “*A surpresa começou quando o juiz apitou o final do jogo*”, enquanto as imagens do juiz apitando o jogo surgem na tela. O substantivo *surpresa* enunciado pelo repórter corresponde a uma escolha que indexica Desabato como inocente. Fica implícito que o jogador surpreendeu-se com a presença dos policiais porque não havia cometido nenhum crime.

Na narração em off, a indeterminação do sujeito em “*me perguntaram*” e “*me prenderam*” indexicam o jogador argentino como passivo, posto que, ele sofreu a ação de terceiros. Desabato, não tendo cometido crime algum, não compreendia as circunstâncias nas quais estava envolvido e nem, tampouco, a língua portuguesa ou comportamento dos policiais. Enunciando as frases “*eu não entendi direito, não entendo bem português*”, o jogador se posiciona como estrangeiro em relação aos policiais e ao delegado. O verbo *achar*, conjugado na primeira pessoa do singular indica que o jogador tentava compreender o que motivava a presença de uma autoridade policial em campo: “*Achei que o delegado era alguém do anti-doping*”. A palavra *racismo* foi notadamente falada com uma entonação quase interrogativa expressando o estranhamento da acusação e indexando Desabato, uma vez mais, como inocente.

Nas imagens apresentadas em sincronia com essa narração, produtores do programa escolhem um modo de movimentação e aproximação da câmera que gera a sensação de suspense, somada aos ruídos comumente utilizados em filmes e novelas para construir esse tipo de efeito. Quando o foco é direcionado somente para a figura de Desabato, ele está sem camisa e com um semblante de surpresa. Todos esses elementos corroboram com a vitimização do jogador argentino.

Parte 2

5. Dimensão visual

Imagens de Desabato chegando à delegacia. Há muitas pessoas e confusão. Foco em uma das grades. Há um foco de luz no rosto de Desabato, que está em meio a policiais.

Imagens do alto do prédio. A câmera desce lentamente até se aproximar de uma das janelas com grades. Close-up nas grades até ficar embaçado.

Dimensão sonora

Fundo musical com tom dramático.

Dimensão verbal

09 **repórter:** Desabato foi levado
10 direto do vestiário para a delegacia
11 mais próxima do estádio e reclama
12 de maus tratos da polícia de São
13 Paulo:

14 **narração em off:** Fiquei numa cela;
15 era uma espaço de um metro e meio
16 por três ou quatro de comprimento com
17 barras de ferro. Foi nesse momento
18 que me assustei. Fiquei triste;
19 sozinho; fecharam a porta; não tinha
20 onde me sentar, não tinha colchão,
21 não tinha nada.

Mais uma vez, temos a entrada do fundo musical acompanhando a voz do repórter, que anuncia: “*Desabato foi levado*” e “*(Desabato) reclama de maus tratos da polícia de São Paulo*”. Verifica-se que essas escolhas indexam o jogador como vítima da polícia de São Paulo. Primeiramente, no caso do uso da voz passiva, Desabato é posicionado interacionalmente, em relação aos policiais, como passivo diante das circunstâncias. Ele sofre a ação dos policiais, que são os agentes, que cometem a ação de levá-lo para a delegacia. Em seguida, o uso do verbo *reclamar*, aparece conjugado na terceira pessoa do singular, ou seja “*ele reclama*”, o que parece indexar Desabato como ativo. No entanto, observamos que, “*ele reclama de maus tratos*”, portanto, sofrendo *maus tratos*, ele é, novamente, indexado como vítima dos policiais.

Na dimensão visual, observam-se as imagens de Desabato chegando à delegacia e de manifestantes na frente do prédio. Há um foco de luz no rosto de Desabato quando este encontra-se dentro da delegacia, em meio a outros policiais. Essas imagens ilustram a fala do repórter dando credibilidade ao que está sendo dito.

Com o início da narração em off, a voz de Desabato é novamente ecoada. Desta vez o jogador descreve a cela na qual ficou detido. Neste momento, imagens do prédio e das janelas das celas vão ilustrando a fala do jogador. Os movimentos da câmera e o close-up em uma das grades até que a imagem ficasse embaçada compõem a dramatização do episódio juntamente com a narração em off.

O jogador se predica como “*triste*” e “*sozinho*” e é indexado como um indivíduo em total estado de abandono nas linhas 19-21 quando afirma “*não tinha onde me sentar, não tinha colchão, não tinha nada*” e nas linhas 18 e 19 quando diz “*me assustei*”, “*fecharam a porta*”. Todas essas escolhas posicionam o jogador interacionalmente, em relação à polícia de São Paulo, como um estrangeiro que sofreu injustiça em um país de outrem, não tendo cometido crime algum.

Parte 3

Dimensão verbal

6.

Dimensão visual

Foco no rosto de Desabato em close-up e em câmera lenta. Seu rosto fica posicionado à direita do vídeo.

Imagem do rosto de Desabato com suave movimento em câmera lenta. A imagem de seu rosto fica no vídeo por alguns segundos.

Dimensão sonora

Fundo musical com tom dramático.

22 **repórter:** Para o jogador argentino esse foi o pior momento:

24 narração em off: Quando lembrei da
25 esposa chorei muito; eu estava sendo
26 tratado como um delinqüente, de
27 algemas, eu não havia roubado, não
28 havia matado, não havia agredido
29 ninguém, me senti muito mal.

O fundo musical inaugura um novo momento da reportagem. Na dimensão visual, o foco no rosto de Desabato, em câmera lenta, marca um momento de atenção especial aos seus sentimentos e, na dimensão verbal, o repórter anuncia: *“Para o jogador argentino, esse foi o pior momento”*. Nesta frase, o repórter utiliza o pronome demonstrativo *“esse”*, que aponta para as linhas 14-21 dos dados, na parte 3, quando o jogador se refere ao momento em que se encontrava encarcerado, *“triste”*, *“sozinho”*, sem ter *“onde se sentar”*. O repórter o predica, então, como *“o pior momento”*.

Na narração em off, os dados apontam que, o intertexto da criminalidade foi acionado para indexar o jogador argentino como inocente através do uso dos substantivos *“delinqüente”* e *“algemas”* e dos verbos *“roubar”*, *“matar”* e *“agredir”*. Nas linhas 25 e 26, o jogador deixa implícito que não é um *delinqüente*, já que *“estava sendo tratado como (se fosse) um”*. Quando enuncia: *“eu não havia roubado, não havia matado, não havia agredido ninguém”*, com a repetição do advérbio de negação, Desabato se indexica como inocente, não tendo praticado o que ele concebe como crime. O jogador argentino não mencionou, no entanto, o racismo, ficando, nesse sentido, implícito que, ele não concebe como criminosa a ofensa racista pela qual recebeu voz de prisão.

O jogador faz referência à esposa, se indexando como um indivíduo de bem, ligado à família, e, que, entristecido, chegou a chorar e se sentir mal: *“quando lembrei da esposa chorei muito”*, *“me senti muito mal”*. O uso da voz passiva em *“eu estava sendo tratado como um delinqüente”*, indexica Desabato como vítima, sendo posicionado interacionalmente como passivo em relação aos policiais.

Na dimensão visual, o foco no rosto de Desabato e os movimentos em câmera lenta culminam com a imagem de seu rosto centralizado no vídeo, tomando toda a tela, por alguns segundos.

Dimensão sonora

Parte 4

<u>Dimensão visual</u>	Fundo musical com tom dramático.	<u>Dimensão verbal</u>
7. Imagens de um furgão com a sirene ligada.		30 repórter: No segundo dia de 31 reclusão Desabato foi transferido:
<u>Imagens da entrevista. Desabato aparece gesticulando e imitando a posição das mãos no momento em que lhe colocaram as algemas.</u>		32 narração em off. <u>Me tiraram meio</u> 33 <u>a força; sete ou oito policiais; e me</u> 34 <u>puseram contra a parede.</u> 35 <u>me apalparam, me puseram algemas.</u>

Um outro fundo musical, também dramático, acompanha a fala do repórter: “No segundo dia de reclusão, Desabato foi transferido”. A escolha da voz passiva em “foi transferido”, indexica Leandro Desabato como passivo, posicionando-o como tal, em relação à polícia de São Paulo. As imagens de um furgão com a sirene ligada, ilustram o momento da transferência do jogador.

Enquanto são proferidas as palavras do jogador, através da narração em off, são apresentadas imagens de Leandro Desabato no contexto da entrevista. O jogador explica como foi tratado no momento da transferência, gesticulando e imitando a posição das mãos no momento em que lhe colocaram as algemas.

O uso do sujeito indeterminado em “me tiraram”, “me puseram”, “me apalparam” e “me puseram”, nas linhas 32-35, indexicam Desabato como vítima da ação de terceiros, “sete ou oito policiais” e, as escolhas “meio a força” e “contra a parede”, indexicam o jogador argentino como vítima de violência e, conseqüentemente, indexicam os policiais de São Paulo como violentos.

Parte 5

8.	<u>Dimensão visual</u>	<u>Dimensão sonora</u>	<u>Dimensão verbal</u>
	Imagens de um jogo de futebol. Grafite aparece correndo (câmera lenta) Foco no rosto de Desabato de perfil.	Fundo musical com tom dramático.	36 repórter: No total ele ficou detido 37 por trinta e sete horas. Desabato faz 38 questão de dizer que não tem nada 39 contra o jogador do São Paulo, a 40 quem, várias vezes, chama Sr. Grafite.
	Imagens dos jogadores Grafite e Desabato disputando a bola na lateral do campo próximo à linha de fundo.		41 Ele lembra que os dois até 42 trocaram camisas no primeiro jogo 43 na Argentina.

O repórter finaliza a reportagem falando sobre o período que Desabato ficou detido e dizendo que “Desabato faz questão de dizer que não tem nada contra o jogador do São Paulo, a quem, várias vezes, chama Sr. Grafite”. Nesta frase, a análise aponta que os itens “faz questão” e, “várias vezes chama Sr. Grafite”, indexicam Desabato como um indivíduo sobremaneira gentil, especialmente pelo uso da forma de tratamento “Sr.”, que sinaliza que ele nutre um sentimento de respeito por Grafite. O programa posiciona-o como alguém que seria incapaz de proferir uma ofensa racista contra Grafite, já que, ele “não tem nada contra” o jogador. Sendo assim, indexicando Desabato como pacificador, o programa também posiciona o jogador Grafite como injusto em relação a Desabato.

As imagens, em câmera lenta, mostram somente o jogador Grafite correndo em um campo de futebol. Em seguida, o foco fica no rosto de Desabato de perfil no momento em que a frase “*a quem, várias vezes, chama Sr. Grafite*” é enunciada.

Nas últimas imagens da reportagem, Grafite e Desabato estão disputando a bola na lateral do campo próximo à linha de fundo. O uso da preposição “*até*” na frase “*Ele lembra que os dois até trocaram camisas no primeiro jogo na Argentina*” indexa o jogador Desabato como colega do jogador Grafite, visto que, trocar camisas é uma prática característica de um relacionamento amistoso entre os jogadores de futebol.

A análise aponta que os produtores do programa *Fantástico* fizeram escolhas que corroboram com a vitimização do jogador argentino Leandro Desabato. Nesta reportagem, ele foi construído como alguém que não tinha motivos para ofender o jogador Grafite e que, portanto, não compreendeu a abordagem dos policiais.

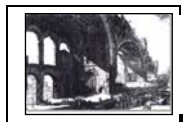
As escolhas semióticas, no decorrer da reportagem, colaboraram para a omissão da questão racial implicada no episódio. O foco da entrevista foi desviado para o tratamento que foi dado ao jogador argentino pela polícia de São Paulo. Em primeiro lugar, o jogador teve a oportunidade de expor seus sentimentos em uma entrevista de duração média, na qual ele esteve sentado em um sofá. O repórter, que estava de frente para Desabato, aparecia somente de perfil. O foco da câmera no rosto de Desabato aproximava-o ainda mais da audiência, que enquanto ouvia o testemunho do jogador, ouvia também uma música de fundo. Em segundo lugar, as imagens da delegacia e do campo de futebol que surgem concomitantemente com o fundo musical com tom dramático e com a narração em off, constroem o caráter dramático do programa, que, posiciona o jogador Grafite como injusto, por ter denunciado por racismo, um inocente.

Em outros telejornais a rivalidade entre Brasil e Argentina nos campeonatos de futebol chegou a ser apontada como motivo para a denúncia de Grafite contra Leandro Desabato. Muitos comentaristas argumentaram que as ofensas nas partidas de futebol são muito comuns e que as frases ditas durante os jogos não teriam caráter racista ou criminoso.

A mídia vista do prisma deste evento discursivo mostrou-se como instituição responsável por repetir e, portanto, consolidar verdades que já circulam na sociedade sobre os indivíduos, sem que as mesmas sejam questionadas. Neste caso, reforça o mito da democracia racial, porque não problematiza a questão da ofensa racista, abordando o tema de forma descomprometida com as questões sociais. A dramatização do episódio vivido por um argentino acusado de racismo no Brasil poderia ter suscitado debates sobre a questão racial nos diversos setores da sociedade. No entanto, os produtores da reportagem abordaram o fato de forma descontextualizada, tratando apenas das percepções do acusado, que sentiu-se assustado, triste, sozinho, etc. É importante ressaltar que, as percepções de Grafite não foram disponibilizadas da mesma forma, o que nos leva a refletir sobre as ausências no texto. Se posicionado como vítima de ofensa racista, o jogador do São Paulo teria tido a oportunidade de expor como se sentiu um cidadão negro ao sofrer uma ofensa racista, acionando discursos que apontassem para o

respeito às diferenças e a desconstrução do mito da democracia racial. Nesse sentido, o programa poderia ter acionado outros cidadãos negros que sofrem com o racismo em seu dia-a-dia em diferentes contextos e camadas da sociedade.

Os produtores dos programas posicionam também os telespectadores. Porém, entendo que, direcionar determinado produto midiático a uma audiência projetada, não determina que esta audiência corresponderá às expectativas do produtor do texto, mesmo porque não é possível controlar o que o leitor/ telespectador fará com o texto ao qual foi exposto. Desse modo, os telespectadores podem resistir às possibilidades de significação propostas pelos produtores dos programas de televisão, construindo outros sentidos com os textos televisivos



LETRAMENTO TELEVISIVO E LETRAMENTO ESCOLAR: UM DIÁLOGO POSSÍVEL

“Os professores podem prover os alunos de ferramentas analíticas para que estes tornem-se telespectadores críticos e consumidores críticos da cultura de massa [...]” (Luke, 1997: 41-42).

Com o advento da comunicação de massa (Thompson, 1998:13), temos a acesso a múltiplos discursos sem nem mesmo sairmos de casa, principalmente através da televisão. Por entender a importância do papel da mídia na construção da vida contemporânea considero imperiosa a existência de um diálogo entre o letramento escolar e o letramento midiático no sentido de investigar como os eventos discursivos da mídia televisiva podem colaborar para a construção intersubjetiva dos significados e para a formação de leitores críticos no contexto escolar.

Expostos a letramentos multisemióticos, os adolescentes encontram dificuldades para se engajar em práticas discursivas que estejam muito distantes desta realidade. Nas salas de aula os professores continuam comprometidos com a transmissão dos conteúdos dos livros didáticos e não rompem com a crença de que somente neles encontram-se os textos que merecem ser lidos na escola.

A preocupação da maioria dos professores de língua materna e estrangeira ainda é com o conhecimento sistêmico. Esse tipo de foco, ainda que crucial, não contempla a participação dos alunos e define um contexto no qual há respostas pré-estabelecidas para as questões propostas pelo professor. Na medida em que na mídia circulam discursos presentes no cotidiano dos alunos, creio que a abordagem de textos midiáticos tornará a sala de aula de leitura um ambiente propício à participação dos alunos no processo de construção de significados.



Parto do pressuposto de que ler é uma prática social e de que toda prática social é situada. Nesse sentido, proponho que os alunos sejam convidados a situar os textos da televisão em seus contextos de produção e de interpretação e a construir sentidos na interação com esses textos, podendo questionar os significados que esses textos fazem circular.

Moita Lopes (2006: 41) e Wallace (1992) pensam uma análise crítica do discurso adaptada para a prática pedagógica. Recorro às perguntas utilizadas por esses autores na análise de textos escritos, adaptando-as para os textos multisemióticos¹:

- 1) Quem produziu o programa?;
- 2) Para quem foi produzido o programa?;
- 3) Quando foi televisionado?;
- 4) Em que lugar e em que emissora foi exibido?;
- 5) O que é tratado no programa?/ Que identidades sociais estão envolvidas? e;
- 6) Como é apresentado o texto?/ Que escolhas foram feitas na produção do programa?

Estas perguntas devem ser respondidas oralmente para que tenha o caráter de ‘conversa sobre textos televisivos’ na qual os alunos estarão construindo inteligibilidade sobre um evento discursivo da televisão.

Na análise que apresentei neste ensaio, o contexto de pesquisa, corresponde a possíveis respostas às questões: 1) Quem produziu o programa?; 2) Para quem foi produzido o programa?; 3) Quando foi televisionado?; 4) Em que lugar e em que emissora foi televisionado?; 5) O que é tratado no programa?/ Que identidades sociais estão envolvidas? e, a análise dos dados, corresponde a respostas à questão: 6) Como é

¹ Uma possível organização para essas perguntas encontra-se nos anexos.



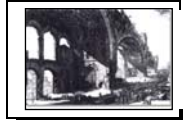
apresentado o texto?/ Que escolhas foram feitas na produção do programa?. No caso da pergunta 6, seguindo as ferramentas analíticas que utilizo neste trabalho, os alunos devem analisar as escolhas lexicais, a sintaxe, as cores, os sons, as imagens, o foco da câmera, a iluminação, os gráficos, etc. Para tanto, os alunos devem ter acesso à transcrição dos dados para que possam analisar as escolhas mais atentamente, já que, no caso da TV, não há muito tempo para a análise das escolhas lingüísticas em tempo real. Os elementos multisemióticos serão observados como escolhas que representam um uso interessado da linguagem, seguindo a análise de textos midiáticos explicitada na seção 5.5.

Kumaravadivelu (2005:32) assevera que o material selecionado para o ensino pode funcionar como “input’ para promover a conscientização sócio-política e cultural em nossos alunos”. Sendo assim, proponho que os alunos sejam expostos aos textos da televisão e instigados a conversar sobre os mesmos a partir das perguntas supracitadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na análise que apresentei, focalizei a questão racial que, na reportagem abordada, não foi tematizada. Não obstante, a presença do letramento televisivo na sala de aula pode trazer para o centro das discussões os modos de construção ou de apagamento de outras identidades – hegemônicas ou subalternas – que vêm sendo veiculados continuamente nos telejornais, nas novelas, nos programas de auditório, etc.

Entendo que as construções de significados que circulam no discurso da ciência, da mídia e nas salas de aula estão em conformidade com relações de poder porque creio que não há neutralidade (Pennycook, 1999:335 apud Weidemann, 2004:12) em nenhuma produção de sentidos, já que os indivíduos estão inseridos em uma cultura e, de acordo

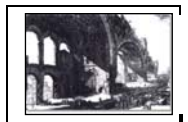


com o lugar social que ocupam, produzem conhecimentos e discursos que atendam aos seus interesses e aos interesses de seu grupo.

Seguindo Celani (2000:21), considero essencial “o desenvolvimento de uma conscientização lingüística, tanto em relação à língua enquanto sistema, quanto em relação à língua enquanto meio de comunicação socialmente construído”. Nesse sentido, quero ressaltar que as reflexões sobre a natureza socioconstrucionista da linguagem devem preceder a “entrada autorizada” dos textos televisivos na sala de aula. Isso implica dizer que, para que os alunos analisem os discursos que circulam na mídia e os reconstruam em outras bases, eles precisam, antes, compreender que a natureza constitutiva da linguagem os permite fazer novas escolhas semióticas que estejam de acordo com seus pontos de vista políticos e ideológicos.

BIBLIOGRAFIA

- BATISTA, A. A. G. & GALVÃO, A. M. Práticas de leitura, impressos, letramentos: uma introdução. In BATISTA, A. A. G. & GALVÃO, A. M. (Orgs). *Leitura: Práticas, Impressos e Letramentos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- BLOOME D. Necessary indeterminacy and the microethnography study of reading as a social process. *Journal of Research in Reading*, 16 (2), 1993.
- CHOULIARAKI, L & FAIRCLOUGH, N. *Discourse in Late Modernity*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.
- CELANI, Maria Antonieta A. A Relevância da Lingüística Aplicada na Formulação de uma Política Educacional Brasileira, M.B.M.: *Aspectos da Lingüística Aplicada*. Florianópolis: Insular, 2000. 17-32
- CERTEAU, M. DE. *A invenção do Cotidiano: artes de fazer* (Vol 1). Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- COPE, B. & KALANTZIS, M. Introduction: Multiliteracies: the beginnings of an idea. In COPE, B & KALANTZIS, M. (Eds.) *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures*. Londres: Routledge, 2000.
- FAIRCLOUGH, N. *Media Discourse*. Londres: Edward Arnold, 1995.
- FECHO, B. Crossing boundaries of race in a critical literacy classroom. In Alvermann, D. E. Et al. (Eds.). *Constructing the Self in a Mediated World*. Londres Sage, 1998.
- GILBERT, P. Discourses on gender and literacy: changing the stories. In MUSPRATT, S. LUKE, A & FREEBODY, P. (Eds.) *Constructing Critical Literacies*. Cresskill, NJ: Hampton Press, Inc, 1997.
- LANKSHEAR, C. & KNOBEL, M. Literacy, texts and difference in the eletronic age. In LANKSHEAR, C. *Changing Literacies*. Buckingham: Open U Press, 1997.



- LANKSHEAR, C. & GEE, J. P. Language literacy and the new work order. In LANKSHEAR, C. *Changing Literacies*. Buckingham: Open U Press, 1997
- KEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In KLEIMAN, A. *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- KUMARAVADIVELU, B. “Deconstructing Applied Linguistics: a postcolonial perspective”. In: FREIRE, Maximiana M., ABRAHÃO, Maria Helena V., BARCELOS, Ana Maria F. *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas: Pontes Editores, 2005. 25-37
- LUKE, C. Media Literacy and Cultural Studies. In MUSPRATT, S., LUKE, A. & FREEBODY, P. (Eds.) *Constructing Critical Literacies*. Cresskill, NJ: Hampton Press, Inc, 1997.
- MEDRADO, B. (2000) “Textos em cena: a mídia como prática discursiva.” In SPINK, M. J. (org.) (2000). *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. São Paulo: Cortez
- MOITA LOPES, L. P. Queering literacy teaching: analyzing gay-themed discourses in a fifth grade class in Brazil. *Journal of Language, Identity and Education*, 2006.
- _____. A construção do gênero e do letramento na escola: como um tipo de conhecimento gera o outro. *Investigações, Linguística e Teoria Literária*. Vol. 17, nº 2, pp. 47 – 68, 2005.
- _____. Re-construção das identidades sociais de gênero e sexualidade no discurso da sala de aula de línguas. In MOITA LOPES, L. P. *Identidades Fragmentadas*. Campinas: Mercado das Letras, 2002.
- _____. Interdisciplinaridade e intertextualidade: leitura como prática social. *Anais do III Seminário da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira*. UFF, Niterói, 1996.
- ROSE, D. “Análise de imagens em movimento” In BAUER, M. W. and GASKELL, G. (Eds.) *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- STREET, B. Literacy practices and Literacy Myths. In STREET, B *Social Literacies. Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*. Londres: Longman, 1995.
- SIGNORINI, I. *Esclarecer o ignorante: a concepção escolarizada do acesso ao mundo da escrita*. ESP, 15 (1 & 2), 163 – 171, 1994.
- TELLES, E. *Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.
- THOMPSON, J. B. (1998) *A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- WALLACE, C. (1992) “Critical Literacy Awareness in the EFL Classroom” In FAIRCLOUGH, N. (org.) (1992) *Critical language awareness*. Londres: Longman.
- WEIDEMANN, Albert. *Towards accountability: a point of orientation for post-modern applied linguistics in the third millenium*. Disponível em <http://www.up.ac.za/academic/ulsd/Publications/tuk00180.pdf> Acesso em 03 de jun de 2004.