

SILVÂNIA SIEBERT

**ANÁLISE DISCURSIVA DO TELECURSO 2000:
O ACONTECIMENTO DISCURSIVO DO MÓDULO DE LÍNGUA
PORTUGUESA**

TUBARÃO, 2005.

SILVÂNIA SIEBERT

**ANÁLISE DISCURSIVA DO TELECURSO 2000:
O ACONTECIMENTO DISCURSIVO DO MÓDULO DE LÍNGUA
PORTUGUESA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado
em Ciências da Linguagem como requisito
parcial à obtenção do grau de Mestre em
Ciências da Linguagem

Universidade do Sul de Santa Catarina.

Dra. Solange Leda Gallo

TUBARÃO, 2005.

SILVÂNIA SIEBERT

**ANÁLISE DISCURSIVA DO TELECURSO 2000:
O ACONTECIMENTO DISCURSIVO DO MÓDULO DE LÍNGUA
PORTUGUESA**

Esta dissertação será julgada para à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Linguagem e aprovada em sua forma final pelo Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Florianópolis – SC, 01 de maio de 2005.

Profa. Dra. Solange Leda Gallo
Mestrado em Ciência da Linguagem - UNISUL
Orientadora

Dra. Rosângela Morello
Pesquisadora do LABEURB/UNICAMP
Membro

Profa. Dra. Marci Fileti Martins
Mestrado em Ciência da Linguagem - UNISUL
Membro

Profa. Dra. Dulce Márcia Cruz – UNISUL
Mestrado em Ciência da Linguagem - UNISUL
Suplente

DEDICATÓRIA

A Roberto Silva Garrido por seu companheirismo...

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família, à minha mãe, a meu pai (in memoriam) aos meus irmãos de sangue e de coração, em especial à minha irmã Tuca (in memoriam) que foi determinante no incentivo, no acreditar, sempre me estimulando a questionar os sentidos da mídia.

Agradeço à minha orientadora que me fez conhecer o sentido de educação, por todo o seu estímulo à descoberta de novos “lugares” e novos acontecimentos.

Aos meus alunos e amigos, Márcia Alves, Giovanna Flores, Curt Hadlich, Vânia Ben, Roberto Pacheco, Ângela C. Fonseca, Karla Grillo, Tatieni Abreu e Maria Eduarda Baptistotti pelo apoio durante essa caminhada. À Secretaria Estadual de Educação, ao departamento de audiovisual que disponibilizou material para a pesquisa, e por fim, a Unisul por acreditar na pós-graduação.

RESUMO

Esta análise tem o propósito de abordar a relação discursiva estabelecida entre os interlocutores a partir do evento Telecurso 2000, módulo de Língua Portuguesa para o 1º Grau, a partir da Análise do Discurso. Para tanto, observamos por meio de movimentos de aproximação e afastamento o funcionamento da Escola, da mídia (dos meios de comunicação), do Ensino a Distância e da Teleducação.

A observação do funcionamento das discursividades, midiáticas e pedagógicas permitiu-nos perceber como se deu a articulação entre os diferentes acontecimentos e que originou o Telecurso 2000. A partir desses acontecimentos de mídia, enunciativo e discursivo pudemos compreender novos sentidos com a observação das memórias social e histórica.

O que nos permitiu concluir que a “teleaula” produz um efeito de sentido que está para a atualidade, o que a predispõe como material didático de qualidade potencial. No entanto, para isso é necessário que não se produza, como na escola tradicional, materiais de cunho autoritário e com pouca polissemia, o que é próprio para ensinar e não para educar.

Palavras-chave: Análise do discurso, telensino, acontecimento discursivo, acontecimento de mídia e acontecimento enunciativo.

RÉSUMÉ

Cette analyse a comme propos d'aborder la relation discursive réalisée entre les interlocuteurs dès l'événement Telecurso 2000, module de la langue portugaise pour le première degré, dès l'analyse du discours. Pour ça, nous observons pour le moyen du mouvements de rapprochement et d'écartement le fonctionnement de l'École, de la média (des moyens de communication), de l'enseignement a la distance et du télé-enseignement.

L'observation du fonctionnement des discursivités, médiatiques et pédagogiques, nous a permis d'apercevoir comment c'est passé l'articulation entre les différents événements et qui a donne origine au Telecurso 2000. Dès ces événements de média, enunciativa et discursive nous pouvons entendre des nouveaux sens avec l'observation des memoires social et historique.

Ce qui nous a permis conclure que le telecours produit un effet de sens qui est pour l'actualité, ce qui la prédispose comme matériel didactique de qualité potentiel. Par contre, il est nécessaire de ne produire pas, comme dans l'école traditionnel, des matériaux avec caractéristique autoritaire et avec peu de polysémie, ce qui est idéal pour enseigner et non pour éduquer.

Mots clés: Analyse du discours, télé-enseignement, événement discursive, événement de média et événement enunciativa.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
1.1 Linguagem e Discurso – Um recorte histórico	11
2 O DISCURSO PEDAGÓGICO	18
2.1 Ensino e educação	20
2.2 A escola	21
2.2.1 A escola dos Séculos XX e XXI – Alguns questionamentos propostos	22
3 MÍDIA COMO PODER	25
3.1 Instituição formadora de opinião e modelos sociais	25
3.2 As invenções técnicas – o cinema e a televisão projetam um novo modo de vida	27
3.3 A televisão como meio educativo	32
4 UM DOS PERCURSOS DA TECNOLOGIA E DO ENSINO A DISTÂNCIA NO MUNDO	35
4.1 Experiências de Teleducação no Brasil	40
4.2 Rede Globo e Fundação Roberto Marinho	44
4.2.1 Telecurso 2000	48
5 ANÁLISE – TELECURSO 2000 – MÓDULO DE LÍNGUA PORTUGUESA	50
5.1 <i>Corpus</i> da pesquisa – Telecurso 2000	53
5.2 Acontecimento	56
5.2.1 Acontecimento enunciativo	65
5.2.2 Acontecimento discursivo	67
5.2.3 Acontecimento de mídia	73
5.3 Metalinguagem e articulação	81
5.4 As condições de produção e circulação	86
6 CONCLUSÕES	89
6.1 Considerações finais	92
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	97
ANEXO 1 – ROTEIRO TELEAULA – LÍNGUA PORTUGUESA	102
ANEXO 2 – FASCÍCULO TELEAULA 1	112
ANEXO 3 – TELEAULA 1 – VÍDEO VHS	113

1 INTRODUÇÃO

A presente análise se insere no âmbito das pesquisas sobre o emprego da televisão no ensino a distância. Para tanto, elegemos analisar um material exemplar, que é o Telecurso 2000, por ser essa uma produção brasileira, da iniciativa privada, pioneira, na área de educação a distância (EaD), de ensino fundamental, médio e técnico. Além disso, por ser uma produção veiculada e difundida pela maior rede de comunicação do país, caracteriza-se como um dos projetos de maior alcance de telensino no Brasil. Estaremos analisando tanto a produção televisiva quanto a produção impressa de suporte.

Nossa perspectiva teórica é baseada na Análise de Discurso (AD) de linha francesa, que observa o objeto a partir de sua constituição social e histórica. Essa linha de pesquisa está amparada nos estudos lingüísticos de Saussure, Bakhtin, Benveniste, Foucault, Althusser e de Pêcheux, este último por sua reflexão sobre a linguagem e seu funcionamento, e que servirá de alicerce para toda a investigação. Michel Pêcheux é o fundador da AD de linha francesa, como uma teoria que transcende a lingüística e a perspectiva estruturalista européia, representada aqui pelos outros autores citados. A análise de discurso ultrapassa as fronteiras da Europa e chega até o Brasil por meio de Eni Orlandi. A convivência da

lingüista com Pêcheux e por seus estudos desenvolvidos ligados à AD funda-se dessa forma a linha brasileira de AD, dando continuidade às reflexões do autor, e ampliando desta maneira o alcance da produção e reflexão sobre a linguagem a partir dessa perspectiva teórica.

A relação de Pêcheux com o estudo do sujeito, sendo este sujeito propenso à falha, também será importante para a AD, e a psicanálise por sua vez, passa a ser tomada como perspectiva, também importante, para se formular a noção de sujeito a partir dos estudos de Lacan.

Então, será a partir dos conceitos cunhados por esses autores que servirão de base para essa pesquisa, mas também serão determinantes para a análise, a relação de aproximação e distanciamento entre os termos ensino e educação. Essa dicotomia será relevante para nossa análise a partir da análise de conceitos cunhados por autores como Paulo Freire, Niskier, Belloni, Morin, Ferrés, Freixo e outros que são citados por trabalharem com educação, comunicação e tecnologia. A obra de Maria Helena Fraga Rocco também será determinante, por se tratar de uma obra que analisa o discurso da televisão e o tipifica a partir da análise discursiva de programas veiculados na televisão brasileira. Desta forma, pensamos mobilizar conhecimentos que constituem o Telecurso 2000, bem como observar a partir deles as discursividades constituidoras do objeto, e, por conseguinte, observar como se constituiu o Telensino no Brasil.

A escolha da AD como linha de pesquisa se dá por sua amplitude, sua abrangência, por sua relação com o contexto histórico e social. Isso se deve pela observação do dizer como algo que é determinado pelos sujeitos, mas também por um Outro, representado pelo conhecimento acumulado pela sociedade ao longo dos anos, ou seja, sua memória. Essa teoria foi concebida nos pilares do estruturalismo até o momento da experimentação e comprovação dos resultados, quando então Pêcheux conclui que o método

estruturalista não seria suficiente para explicar o discurso. Isso se dá quando Pêcheux, com uma equipe de estudiosos da linguagem, desenvolve programas de computador para fazer a análise automática do discurso (experimento este que daria nome ao livro homônimo) que traz relatos dos experimentos realizados na cidade de Grenoble, na França, durante as décadas de 1970 e 1980. Nesses experimentos, chegou-se à conclusão de que o sentido se produziria pela memória que o territorializa. A partir daí, Pêcheux questiona o próprio método científico, ao dizer que as ciências matemáticas usam instrumentos que não comportam a linguagem, pois uma máquina construída a partir de fórmulas lógicas jamais teria o alcance da memória individual e/ou coletiva. Sendo assim, a AD com sua concepção articulada à história, ao social, à psicanálise e à ideologia que se propõe como uma teoria não subjetiva da subjetividade.

Portanto, será a partir da AD que analisaremos o Telecurso 2000 e suas discursividades constituidoras, bem como os sujeitos aí envolvidos. Procuraremos determinar o funcionamento do discurso do Telecurso 2000 e como ele se origina e se mantém, principalmente a partir da análise dos acontecimentos do discurso (estes acontecimentos serão estudados, principalmente, no capítulo *Corpus* da pesquisa).

1. 1 LINGUAGEM E DISCURSO – UM RECORTE HISTÓRICO

A ciência lingüística surge no início do século XX, quando Ferdinand Saussure propõe a língua enquanto objeto “de natureza homogênea: constitui-se num sistema de signos onde, de essencial, só existe a união do sentido e da imagem acústica, e onde as duas partes do signo são igualmente psíquicas”. (1969, p.23). A linguagem verbal desta forma pode ser

reconhecida a partir da divisão teórica: língua e fala e portanto deveria ser objeto da lingüística, pois a linguagem para Saussure era um território muito amplo, heterogêneo, e para a lingüística adquirir caráter científico deveria buscar considerar a língua como única e homogênea. Uma das proposições fortes de Saussure é a classificação da língua como um sistema de *valor* em que a representação seria resultado de uma relação de diferença entre os elementos do sistema, ou seja, “a” é somente “a” porque não é “b”, desta forma só existiria diferença de conteúdo e de expressão. A representação do signo se daria através do significante e do significado. A língua era vista como forma e não como substância.

Com a publicação do livro *Cours de Linguistique Générale*, em 1916, pelos alunos de Saussure, a língua adquire caráter científico, a partir da linguagem verbal entendida como homogênea. Desta forma, os estudos da língua, publicados depois da morte do autor, abandonam o caráter especulativo e adotam a comprovação empírica, necessária à ciência moderna.

Benveniste foi aluno de Ferdinand de Saussure e lecionou lingüística por mais de três décadas no *Collège de France*. Publicou em 1966, a obra *Problemas de Lingüística Geral*, na obra Benveniste se opõe ao mestre, principalmente, quando observa a linguagem em seu uso, e incorpora à análise lingüística os termos *énoncé* e *énoconciation*, que instaura desta maneira o sujeito da enunciação. Tal pensamento também era contrário à escola behaviorista, firmada a partir da publicação de *Language* de Boonfield em 1933 (utilizada nos estudos lingüísticos realizados pela escola americana) que pressupunha a linguagem humana como um sistema fundamentado no estímulo e na resposta.

O russo Bakhtin em sua obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, publicada em 1929, por sua vez, diverge de Saussure e ao mesmo tempo da escola do subjetivismo, definindo que “a forma lingüística é sempre percebida como um signo mutável. A entonação

expressiva, a modalidade apreciativa sem a qual não haveria enunciação, o conteúdo ideológico, o relacionamento com uma situação social determinada, afetam a significação” (2004, p.15). Bakhtin garantia, desta forma, uma posição privilegiada para a fala, contextualizando-a, sendo a enunciação a unidade de base da língua. O signo lingüístico seria também signo ideológico; polarizando ou compondo a significação; materializado na língua.

... compreender um signo consiste em aproximar signo apreendido de outros signos já conhecidos; em outros termos, a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos. E essa cadeia de criatividade e de compreensão ideológicas, deslocando-se de signo em signo para um novo signo, é única e contínua: de um elo de natureza semiótica (e, portanto, também de natureza material) passamos sem interrupção para um outro elo de natureza estritamente idêntica. Em nenhum ponto a cadeia se quebra, em nenhum ponto ela penetra a existência interior, de natureza não material e não corporificada em signos.

Essa cadeia ideológica estende-se de consciência individual em consciência individual, ligando umas às outras. Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. E a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social. (idem, p. 33 -34)

A palavra veicula, de maneira privilegiada, a ideologia; a ideologia é uma superestrutura, as transformações sociais de base refletem-se na ideologia e, portanto, na língua que as veicula (Bakhtin, 2004). Tal pensamento publicado na década de vinte, do século XX, assinado por Volochinov (pseudônimo de Bakhtin) na então URSS, já chamava a atenção para a enunciação mantendo como base as noções marxistas de ideologia e também às condições de produção e ao modo de produção (a mais-valia, a mercadoria, valor de troca). Nessa perspectiva que considera a ideologia e as condições de produção o sujeito não é autor, mas determinado pelas condições históricas. Ou seja, um indivíduo é significado mesmo antes de nascer e, a partir disso, não mantém o “controle” sobre sua própria significação no mundo, sendo determinado pelas condições históricas. Bakhtin (2004, p.113) também considerava a “situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por

assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação”. Seria assim, a situação a responsável em dar a forma à enunciação (2004).

De tal modo, Bakhtin foi precursor nos estudos lingüísticos ao propor também as noções de signo ideológico e de polifonia, contidas em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, termos esses que serão determinantes na aproximação desses estudos com a AD. Mesmo com a dimensão teórica dos estudos, as obras de Bakhtin levaram algumas décadas até serem lidas na França. Apenas em 1960 sua bibliografia foi adotada pelas escolas literárias francesas.

O sociólogo francês Louis Althusser relê Marx e tem contato com os textos de Lacan, sendo que sua produção, o título *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado*, que o fez ser reconhecido pelos lingüistas como o estruturalista que reformulou o conceito de ideologia, este fundamentado em três hipóteses: “a ideologia representa a relação imaginária de indivíduos com suas reais condições de existência (...), a ideologia tem uma existência porque existe sempre num aparelho e na sua prática ou suas práticas (...) e a ideologia interpela indivíduos como sujeitos” (ALTHUSSER apud BRANDÃO, p.22-23). O sujeito, a partir de Althusser era visto em sua real condição de existência, o que significa em seu contexto, em dada condição de produção.

Althusser também cunhou a concepção de forma sujeito, para dar conta da idéia de que todo indivíduo é interpelado em sujeito, “de existência histórica pertencente a qualquer indivíduo, agente de práticas sociais” (idem). A forma sujeito identifica o sujeito com um discurso; e as propriedades discursivas da forma sujeito serão observadas no sujeito do discurso. A ligação do sujeito com o social se daria, então, nas *Formações Ideológicas*. Althusser exerceria assim forte influência nos estudos desenvolvidos posteriormente por Pêcheux.

Pêcheux relê Althusser e ao conceito de formação ideológica encontrado em *Aparelhos Ideológicos de Estado* acrescenta a noção de formação discursiva, que por sua vez era encontrada nas obras de Foucault. Este definia uma FD quando esta pode ser identificada a partir da ocorrência de uma certa regularidade em um certo número de enunciados. Fazendo assim uma aproximação do referente lingüístico às práticas sociais. Pêcheux promove a aproximação entre FI e FD, em *Semântica e Discurso*, livro publicado em 1975, quando afirma que as proposições mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam numa dada formação discursiva.

Chamaremos, então, formação discursiva aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc). (PÊCHEUX, 1988, p.160)

Por outro lado, a aproximação entre os estudos lingüísticos e a psicanálise acontece na década de 1960, quando Lacan é convidado por Althusser a realizar um seminário na Escola Normal Superior da rua *d'Ulm*. Lacan acreditava que a linguagem estava ligada ao inconsciente e teria papel fundamental na formulação do dizer. A influência da teoria psicanalítica é marcante nos escritos de Michel Pêcheux:

“O inconsciente é o discurso do Outro”, podemos discernir de que modo o *recalque o inconsciente e o assujeitamento ideológico* estão materialmente ligados, sem estar confundidos, no interior do que se poderia designar *como o processo de significante na interpelação e na identificação*, processo pelo qual se realiza o que chamamos as condições ideológicas da reprodução/transformação das relações de produção. (1988, p.134)

A psicanálise funda o inconsciente do sujeito, e possibilita a “falha” do mesmo; a história o relaciona ao seu contexto e a lingüística o interpreta num sistema. A compreensão de mundo passa pela linguagem, ou melhor, pelo discurso. E a análise do discurso pode devolver a opacidade, ou seja, a materialidade histórica dos sentidos ao situar a teoria da

Análise do Discurso, no entrecruzamento da lingüística, da psicanálise e da história (materialismo histórico).

Pêcheux desenvolve a dimensão histórica da língua, ao entender que a compreensão do mundo passa pela linguagem, ou melhor, pelo discurso, sendo definido “não como transmissão de informação, mas como efeito de sentido entre os interlocutores, enquanto parte do funcionamento social geral” (ORLANDI 2001a , p.26). O discurso seria o território da linguagem em movimento.

O uso que estou fazendo do conceito de discurso é o da linguagem em interação, ou seja, aquele em que se considera a linguagem em relação às suas condições de produção, ou, dito de outra forma, é aquele que se considera que a relação estabelecida pelos interlocutores, assim como o contexto, são constitutivos da significação do que se diz. (*idem*, p.157)

Nessa relação estabelecida pelos interlocutores, um discurso vai se articulando a outro e outro, sendo essa cadeia discursiva mantida pelo interdiscurso, aquilo que fala antes em outro lugar, e pelo intradiscurso, aquilo que estamos dizendo. Para Orlandi “todo dizer, na realidade, se encontra na confluência dos dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação)” (2001b, p 33) e relendo Pêcheux (1983) escreve que é o interdiscurso que especifica “as condições nas quais um acontecimento histórico (elemento histórico descontínuo e exterior) é suscetível de vir a inscrever-se na continuidade interna, no espaço potencial de coerência próprio a uma memória” (*idem*). O interdiscurso possibilita a articulação e a sustentação do dizer por meio da dimensão histórica do sentido, ou do pré-construído. Noção essa que foi trabalhada por Pêcheux a partir da definição feita por Paul Henry para evidenciar a importância desse conceito na formulação do dizer.

Deveríamos, então, declarar como absurda e desprovida de qualquer sentido uma frase como: “aquele que salvou o mundo morrendo na cruz nunca existiu”, na qual o discurso do ateísmo militante nega, na “proposição em seu todo”, a existência daquele mesmo que ele pressupõe como existente na subordinação? Não deveríamos, ao invés disso, considerar que há separação, distância ou discrepância na frase entre o que é pensado antes, em outro lugar ou independentemente, e o que está contido na afirmação global da frase? Foi isso que levou P. Henry a propor o termo “pré-construído” para designar o que remete a uma construção anterior,

exterior. Mas sempre independente, em oposição ao que é “construído” pelo enunciado. Trata-se, em suma, do efeito discursivo ligado ao encaixe sintático. (1988, p.99)

Esse “efeito discursivo” realizado pelo pré-construído, segundo Pêcheux (*idem*), atravessa e põe em conexão entre si os elementos discursivos. Assim o intradiscorso “assimila” o interdiscorso com um efeito sobre si mesmo, efeito possível a partir do momento em que o sujeito (forma-sujeito) se identifica com uma formação discursiva dada.

(...) a produção da linguagem se faz na articulação de dois processos o *parafrástico* e o *polissêmico*. Isto é, de um lado, há um retorno constante a um mesmo dizer sedimentado – a paráfrase – e, de outro, há no texto uma tensão que aponta para o rompimento. Esta é uma manifestação da relação entre o homem e o mundo (a natureza, a sociedade, o outro), manifestação da prática e do referente na linguagem. Há um conflito entre o que é garantido e o que tem de se garantir. A polissemia é essa força na linguagem que desloca o mesmo, o garantido, o sedimentado. Essa é a tensão básica do discurso, tensão entre o texto e o contexto histórico-social: o conflito entre o “mesmo” e o “diferente”, entre a paráfrase e a polissemia. (Apud Orlandi 1978, citado por Orlandi, 2001, p.27).

Os estudos de Pêcheux fundamentam a linha de pesquisa de Análise do Discurso Francesa, que teve continuidade, principalmente, por meio dos estudos de J. Authier, Courtine, Denise Maldidie, entre outros. A continuidade se dá também por meio de Eni Orlandi que inaugura uma nova fase para a AD fora da França, a AD da Escola Brasileira, que permanece estudando e incorporando novas noções à teoria.

Nessa perspectiva, considera-se que é a partir da linguagem que um indivíduo significa o mundo e ganha identidade. E isto não de forma isolada, mas estabelecendo relações com o outro. Sem a relação do homem com o outro na dimensão social não há sentido, não há linguagem. Aqui relacionamos as linguagens verbais e não verbais. A

linguagem, através dos sujeitos, em seu uso se constrói no social e se materializa na história. Assim, os sentidos não se dão independentemente, mas no trabalho de estabelecer relações.

As relações sociais são determinadas pelas condições de produção, portanto, é a partir desta constituição que o sujeito consegue entender o mundo. É na ordem do discurso que a história deixa de ser apenas um fato cronológico para estar ligada “às práticas sociais”. Segundo Orlandi, “há nos mecanismos de toda formação social regras de projeção que estabelecem a relação entre as situações concretas e as representações” (2001 a, p. 26). A interpretação se dá ao estabelecermos essa relação com o mundo. Sendo o sentido também o resultado de uma situação discursiva, um intervalo entre enunciados efetivamente realizados. Esse intervalo não é um vazio, é, antes, o espaço ocupado pelo social. Nesse sentido, as lacunas constitutivas da ideologia são os implícitos, os pressupostos não são silêncios (ORLANDI, 2001). Relacionando linguagem, história e ideologia, estabelecemo-nos no campo do discurso. Será essa dimensão que fará do fato lingüístico um acontecimento, sendo esse conceito importante para AD, pois Pêcheux (1990) o definia como “ponto de encontro de uma atualidade e de uma memória” e segundo Orlandi “o acontecimento, pensado em sua relação com a estrutura, tem um sentido teórico específico pleno de conseqüências metodológicas” (2001b, p. 46). A partir desse conceito poderemos compreender como é significado o mundo e porque ele está em constante transformação, sendo resignificado.

2 O DISCURSO PEDAGÓGICO

Orlandi classifica o discurso, o tipifica, em uma tentativa de aproximar mais o analista ao objeto de estudo. Essa classificação nesse caso, feita pelo analista, não implica dizer que se observará apenas um discurso, mas que haverá uma determinação maior ou menor de um discurso ou outro de acordo com a posição que o sujeito ocupa e quem são seus interlocutores “como a apropriação da linguagem é social, os sujeitos não são abstratos e ideais, mas estão mergulhados no social que os envolve, de onde deriva a contradição que os define” (2001^a, p.150). Por meio dessa definição nem falante, nem ouvinte é privilegiado e sim a interação. A interação, por sua vez, não seria estabilidade, mas também confronto de sentido, existe tensão entre o texto e o contexto, por isso ao tomar a palavra, o sujeito está sujeito às suas implicações. As forças que atuam sobre o discurso em busca do sentido, também devem ser consideradas, para isso o tomaremos o termo polissemia, que se manifesta pela forma de relação de domínio do objeto entre os interlocutores.

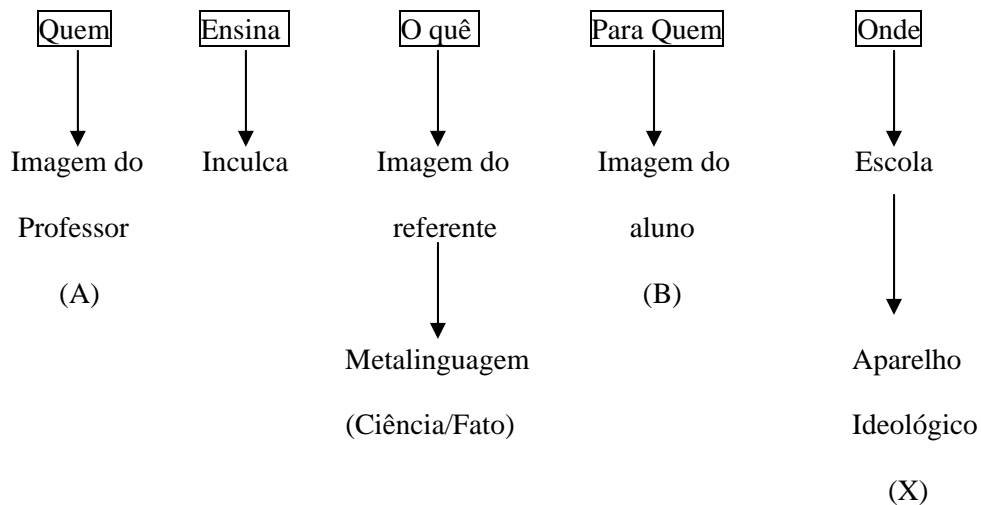
A partir das considerações feitas acima, a autora recorta o corpus que permitirá uma análise do funcionamento do discurso pedagógico.

O critério, para a distinção dos três tipos de discurso, podemos encontrá-lo tomando como base o referente e os participantes do discurso, ou seja, o objeto do discurso e os interlocutores. Consideramos que há dois processos – o parafrástico e o polêmico – que são constitutivos de tensão que produz o texto (Orlandi, 1978). Podemos tomar a polissemia enquanto processo que representa a tensão constante estabelecida pela relação homem/mundo, pela intromissão da prática e do referente, enquanto tal, na linguagem. Nesse sentido, podemos caracterizar os três tipos de discurso da seguinte maneira: o discurso lúdico é aquele em que o seu objeto se mantém presente enquanto tal e os interlocutores se expõem a essa presença, resultando disso

o que chamaríamos de *polissemia aberta* (o exagero é o *non-sense*). O discurso polêmico mantém a presença do seu objeto, sendo que os participantes não se expõem, mas ao contrário procuram dominar o seu referente, dando-lhe uma *direção*, indicando perspectivas particularizantes pelas quais se o olha e se o diz, o que resulta na *polissemia controlada* (o exagero é a injúria). No discurso autoritário, o referente “está ausente”, oculto pelo dizer; não há realmente interlocutores, mas um agente exclusivo, o que resulta na *polissemia contida* (o exagero é a ordem no sentido em que se diz “isso é uma ordem”, em que o sujeito passa para instrumento de comando). Esse discurso recusa outra forma de ser que não a linguagem.(2001 a, p. 15-16)

Essa tipologia, tomando por base as noções de polissemia e paráfrase, permite a distinção de três formas discursivas constitutivas do Discurso pedagógico: lúdica, polêmica e autoritária. Podemos considerar, no entanto, que a predominância discursiva, na Escola, é a da forma autoritária do Discurso Pedagógico (DP), exemplificado no esquema que segue.

Figura 1:



Orlandi continua:

Em última instância , é o fato de estar vinculado à escola, isto é, a uma instituição, que faz do DP aquilo que ele é, mostrando-o em sua função: um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende. É esse o domínio de sua circularidade. Circularidade da qual vemos a possibilidade de rompimento através da crítica (2001 a, p.23).

O DP é discurso do poder, da dominação, da afirmação. É um discurso que provoca o sentimento de culpa, enunciado por um sujeito autoritário, e sua característica “é a

elisão (ilusão?) do referente através de mediações que rompem o percurso do dizer e se transformam em fins em si mesmas”(idem, p.23). Esse tipo de discurso provoca um apagamento do sujeito original do dizer, que nesse caso seria o cientista, assumindo essa posição o professor por meio de um dizer marcado pela paráfrase.

A paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado. A paráfrase está do lado da estabilização. Ao passo que, na polissemia, o que temos é o deslocamento, ruptura do processos de significação. Ela joga com o equívoco. (1995, p36)

2. 1 ENSINO E EDUCAÇÃO

Podemos estabelecer uma relação de analogia entre as noções de paráfrase e polissemia e os conceitos de ensino e educação. Para cada um desses conceitos, o de “ensino” e o de “educação”, residem visões e perspectivas bastante distintas. Enquanto o primeiro termo se relaciona com os setores organizados da sociedade, o segundo reivindica a pluralidade de vozes, enquanto um circunda, o outro abre o sentido. O educador, Paulo Freire (1996), definia a educação como libertação, a passagem para a condição homem-sujeito (aquele que está ligado com o real, com a história e o social). Moran faz uma relação entre ensino e educação apontando o ensino como espaço para compreensão de áreas específicas do conhecimento enquanto a educação estaria para integrar todas as dimensões da vida (2002, p.12). Segundo Pedro Demo (1998), podemos entender educação como um processo de dentro para fora, como processo de constituição do sujeito, através do qual torna-se capaz de projeto próprio de vida e sociedade, em sentido individual e coletivo. Tem evidente relação emancipatória, no sentido de apontar para um processo de conquista e construção. Já o

ensino, o mesmo autor define como um processo de fora para dentro, no qual o aspecto manipulativo é bem mais evidente. A moldagem externa predomina sobre a dinâmica de construção interna. É diretivo, acentuando a relação hierárquica entre quem ensina e quem aprende.

O que temos em comum nestes dois processos, o de ensino e o da educação, são sujeitos inseridos em um discurso pedagógico, o que muda é a forma discursiva, mais ou menos parafrástica, mais ou menos polissêmica.

Sabemos que, mesmo sendo a distância e mesmo em ambientes eletrônicos e digitais, o conhecimento pode estar sendo trabalhado discursivamente de forma autoritária, dando pouco espaço para uma forma polêmica ou lúdica. A técnica que reforça o autoritarismo está mascarada na repetição, na seqüência. Visto isso, faremos a análise discursiva do Telecurso 2000, do módulo de língua portuguesa para o primeiro grau. Nosso objetivo é compreender a relação entre processo de aprendizagem (levando em consideração a contradição que se estabelece entre as noções de ensino e educação) e o meio de tratamento dos conteúdos para os fascículos e teleaulas. A partir dessa tipologia poderemos proceder a análise inicial do *corpus* que será feita em capítulos posteriores.

2. 2 A ESCOLA

“A escola, como realidade institucional, é uma construção social. Com efeito, necessidades e interesses de ordem política, econômica, social e cultural determinam o seu aparecimento e continuam a ser sua grande base de sustentação” (FREIXO, 2002, p. 146). De acordo com a definição de Freixo, podemos entender que os sentidos e os objetos constituídos no dia-a-dia de qualquer sujeito também estão presentes na Escola. Sendo assim, a tecnologia

da informação que determina a sociedade do século XXI também exercerá forças sobre o ambiente escolar, já que pertence à ordem econômica, social, cultural e política. Portanto, vamos observar como as mídias começaram a aparecer com mais visibilidade no espaço escolar.

2. 2. 1 A ESCOLA DOS SÉCULOS XX E XXI - ALGUNS QUESTIONAMENTOS PROPOSTOS

A partir das primeiras décadas do século XX, a Escola começa a ser determinada pelas novas mídias como a fotografia, o cinema, o rádio e a televisão. Ao mesmo tempo em que o espaço físico mudava, a Escola se aproximava das novas formas de comunicação, o que fez com que o modelo de educação presencial passasse a dividir espaço com o modelo de educação a distância (EaD), em quase todas as áreas do conhecimento.

Isto não significa dizer que o modelo presencial tenha se esgotado, mas que a rede educativa se expandira. Essa "nova Escola" se constrói a distância, no final do século XX, e se dá à medida que disponibiliza ao aluno conteúdos didáticos através de instrumentos tecnológicos que podem ser acessados em casa ou em outro lugar qualquer. A transmissão dos conteúdos extrapola as fronteiras de tempo e espaço (LÉVY,1999).

Essa alternativa de Escola é determinada pela sociedade de informação, que se organiza em torno dos meios audiovisuais. A escola do final do século XX e início do XXI

oferece cursos de longa ou curta duração, a distância, envolvendo professores, alunos, e novos profissionais como tutores, técnicos em informática, designers instrucionais, analistas de sistemas e tantos outros. Grupos que não precisam mais estar no mesmo lugar para participar de uma aula. A teleconferência, a videoconferência e a internet aparecem como estratégias de ensino que possibilitam a comunicação audiovisual em tempo real. Pessoas de diferentes estados e de diferentes línguas têm a possibilidade de estudarem juntas graças à conectividade destes meios. A escola, hoje, nessa medida, absorve as inovações tecnológicas e amplia seu alcance. O ensino presencial não é mais uma modalidade única. Estar com o professor não significa mais estar diante dele fisicamente, mas, pode ser de forma virtual, e quem sabe, instantânea. Com os adventos do cinema, do rádio, da televisão e da internet, a educação ganha outra dimensão: a dimensão do virtual. É a era digital dinamizando as relações humanas, aproximando pessoas distantes geograficamente (LÉVY,1999).

Uma das questões que queremos aqui abordar diz respeito, justamente, a essa relação que se estabelece entre povos geograficamente distantes, ou melhor, entre dois sujeitos que se constituem em condições reais de existência diferentes, às vezes muito diferentes e analisar até que ponto pode ser promovida a educação a distância. Nossa questão é compreender quais são os processos que permitem a interpretação, nesses casos?

Outra pergunta relacionada a essa pesquisa é como este processo se dá a distância, quando é autoritário e quando é polêmico?

Relacionando a educação a distância e a presencial, somos levados a pensar que nos dois casos são as condições sociais, históricas e ideológicas, próprias do Discurso Pedagógico, que sustentam os dizeres. Os elementos próprios do DP são determinantes para a interpretação. Não bastaria aqui apenas o reconhecimento de tecnologias, de modelos, de

rótulos, mas o que os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem possuem em comum no território simbólico.

O sentido é assim uma relação determinada do sujeito - afetado pela língua - com a história. É o gesto de interpretação que realiza essa relação do sujeito com a língua, com a história, com os sentidos. Esta é a marca da subjetivação e, ao mesmo tempo, o traço da relação da língua com a exterioridade: não há discurso sem sujeito. E não há sujeito sem ideologia. Ideologia e inconsciente estão materialmente ligados pela língua. (ORLANDI, 1995, p 47)

As identificações entre os sujeitos se dão através do discurso. Os sujeitos se constituem nas formações discursivas, que amparam o discurso e territorializam o dizer, “a formação discursiva é o lugar da constituição do sentido” (PÊCHEUX, 1988, p.162). O dizer para fazer sentido necessita ser relacionado a uma determinada memória e a certas condições de produção. A memória o relaciona com a já-dito, o dito em outros lugares, e as condições de produção articulam o sentido com uma determinada realidade no momento da formulação.

O fato de que há um já-dito que sustenta a possibilidade mesma do dizer, é fundamental para se compreender o funcionamento do discurso, a sua relação com os sujeitos e com a ideologia.. Disso se deduz que há uma relação entre o já-dito e o que se está dizendo que é a que existe entre o interdiscurso e o intradiscurso ou, em outras palavras, entre a constituição do sentido e sua formulação (ORLANDI, 1995, p.32).

Desta forma, a tecnologia, dentro de certas condições, nos permite desenvolver pesquisas mais rápidas, descortinar informações distantes, mas não possibilita por ela mesma, a interpretação dessas informações. Por estar nesta posição teórica de que se vale da teoria da análise do discurso, e considerando a existência permanente da heterogeneidade, uma outra questão que podemos formular é a seguinte: além dos elementos predominantes do DP, quais outros elementos sustentam uma interpretação a distância?

Queremos focar nossa visão neste universo, e tentar responder essas questões em relação aos enunciados produzidos por uma certa mídia, a televisão.

3 MÍDIA COMO PODER

3.1 INSTITUIÇÃO FORMADORA DE OPINIÃO E MODELOS SOCIAIS.

Uma das mudanças significativas dos últimos tempos em nossa sociedade é o fato de a mídia ganhar a importância de instituição de poder.

Há um século, o conflito entre a imprensa e o poder é uma questão da atualidade, mas toma uma dimensão inédita hoje, porque o poder não é mais identificado só ao poder político (o qual, além disso, vê suas prerrogativas roídas pela ascensão do poder econômico e financeiro) e porque a imprensa, os meios de comunicação de massas não se encontram mais, automaticamente, em relação de dependência com o poder político; o inverso é quase sempre o caso. Pode-se mesmo dizer que o poder está menos na ação do que na comunicação (RAMONET, 1999, p. 39).

Ramonet nos remete a uma reflexão a respeito dos meios de comunicação em nossa sociedade, principalmente porque eles surgem no século XX como uma nova forma de significar o mundo, determinada por uma perspectiva audiovisual que altera a relação tempo e espaço, concebida até o século XIX.

As informações propagadas pelos meios de comunicação de massa ganham efeito de verdade, principalmente a partir da invenção da televisão. As informações são homogeneizadas pelos veículos, suprimindo desta forma a reflexão sobre os “fatos”, como explica Ramonet:

A atualidade é um conceito forte em matéria de informação. Ora, a atualidade é agora o que diz a mídia dominante. A mídia dominante é a televisão: ela é incontestavelmente a mídia número um em matéria de informação, não somente em

matéria de distração. Ora, é evidente que a televisão vai impor como atualidade um evento específico ao seu domínio: um evento rico em matéria visual. Todo evento de ordem abstrata raramente constituirá uma atualidade numa mídia visual, uma vez que não poderá interferir na equação “ver é compreender”. (1999, p.62)

Essa noção de verdade acaba sendo reforçada ainda mais a partir da televisão, por ser a visão um “dispositivo” comprovador da verdade, vide, por exemplo, a passagem bíblica de São Thomé a respeito da ressurreição de Jesus: “ver para crer”. Desta forma, a televisão torna-se um meio que é o testemunho da verdade, e assim o que lhe pertence é a verdade (visual), pois a “realidade” é seu determinante. Fazendo uma relação com as reflexões de Foucault, percebemos a necessidade de escaparmos desse determinismo lingüístico e “questionar nossa vontade de verdade; restituir ao discurso seu caráter de acontecimento; suspender, enfim, a soberania do significante” (FOUCAULT, 1987, p. 51) A mídia adquire esse poder porque se relaciona com o social como se fosse o seu reflexo (RAMONET, 1999). Além do poder exercido pelos veículos de mídia, essa também associa-se a instituições de nossa sociedade, como é o caso da Escola.

A partir da invenção dos novos meios de comunicação, a escola também ganha um novo instrumental de informação, deixando de ser uma instituição ancorada apenas na mídia livro e na tradição oral para transmissão do conhecimento, passando a ser um local determinado também pela mídia, como: cinema, rádio, computador e televisão. Como a escola se apropria da televisão, em específico, é objeto de observação e análise desta pesquisa, por entendermos que a televisão é um dos meios mais abrangentes do mundo globalizado. Está presente em lares de todo o planeta. Um dos estudiosos da televisão e da escola, Joan Ferrés, escreve: “nos países industrializados o fato de assistir à televisão ocupa o terceiro lugar na escala de atividades as quais os cidadãos adultos dedicam mais tempo depois do trabalho e do sono, e o segundo lugar no tempo dedicado pelos estudantes”.(1996 a, p.8).

3.2 AS INVENÇÕES TÉCNICAS – O CINEMA E A TELEVISÃO PROJETAM UM NOVO MODO DE VIDA.

As mudanças provocadas pelas invenções técnicas, em específico os meios de comunicação audiovisuais, são descritos por Lévy como uma transformação que reinventa a humanidade.

As conseqüências a longo prazo do sucesso fulminante dos instrumentos de comunicação audiovisuais (a partir do fim da Segunda Guerra Mundial) e dos computadores (a partir do fim dos anos setenta) ainda não foram suficientemente analisadas. Uma coisa é certa: vivemos hoje em uma destas épocas limítrofes na qual toda a antiga ordem das representações dos saberes oscila para dar lugar a imaginários, modos de conhecimento e estilos de regulação social ainda pouco estabilizados. Vivemos um destes raros momentos em que, a partir de uma nova configuração técnica, quer dizer, de uma nova relação com o cosmos, um novo estilo de humanidade é inventado. (LÉVY, 1998, p.17)

O filósofo francês, Pierre Lévy, expressa a inquietude das transformações rápidas pelas quais passamos desde a invenção dos meios audiovisuais. Esses meios geraram incertezas, propondo uma nova forma discursiva, aliando texto e imagem. Uma das principais mudanças foi a ruptura da relação linear de produção a partir da invenção do cinema, que segundo McLuhan, nos trouxe uma nova estrutura:

A mecanização nunca se revelou tão claramente em sua natureza fragmentada ou seqüencial quanto no nascimento do cinema – o momento em que fomos traduzidos para além do mecanismo, em termos de um mundo de crescimento e inter-relação orgânica. O cinema, pela pura aceleração mecânica, transportou-nos do mundo das seqüências e dos encadeamentos, para o mundo das estruturas e das configurações criativas. (1967, p.26)

Essas estruturas criativas de que fala McLuhan seriam oferecidas, principalmente, pela linguagem audiovisual. Com a invenção do cinema, o homem poderia personificar suas histórias orais em enredos com som e imagem, dando o ritmo e o desfecho desejados para os roteiros criados. A identificação do homem com o meio audiovisual foi tão rápida que em

poucas décadas poderíamos encontrar salas de projeção de cinema em todas as partes do planeta.

Com a invenção da televisão, o “consumo” audiovisual veio a se consolidar, as possibilidades de veiculação se expandiram e também os recursos técnicos oferecidos, enquanto o cinema exigia um telespectador que saía para a rua em busca de divertimento audiovisual, a televisão levava até ele o espetáculo. Essa facilidade de consumo audiovisual a domicílio serviu de estímulo para a indústria utilizá-lo como um dos principais canais de comunicação para a publicidade, para a venda.

A televisão incita o consumo. Nas redes americanas a programação é interrompida, a cada dez minutos, em média, para intercalar a publicidade. É uma forma de legitimar o consumo. Mas não é somente devido à onipresença das mensagens publicitárias. Tudo na televisão incita o consumo, porque a televisão é reflexo e sustentação de uma sociedade que vive para o consumo. (...) Além das propagandas, nessa iniciação ao consumo favorecida pela televisão deve-se mencionar o uso dos patrocínios. Criados com o objetivo de enfrentar os prejuízos do *zapping*, os patrocínios, conseguem tornar onipresentes o nome das marcas, transformando qualquer programa em mercado publicitário. (FERRÉS, 1996 a, p.27)

Mantida pela publicidade, a televisão está para a economia moderna como um dos meios mais importantes para estimular o consumo. Nessa cadeia produtiva entre produtores e consumidores se inserem as emissoras, os veículos (que funcionam como produtoras), expondo e mostrando a mercadoria pela via audiovisual. No Brasil, os modelos norte-americano e europeu exercem uma enorme força ou influência, pois, a maioria dos intervalos comerciais das redes de televisão é ocupado por mensagens de empresas multinacionais.

Essa credibilidade pode ser atribuída a sua capacidade na representação da realidade, reforçada pelo jornalismo, ou discurso jornalístico.

O que é verdadeiro e o que é falso? Se a imprensa, a rádio ou a televisão dizem que alguma coisa é verdadeira, isto se impõe como verdade... mesmo que seja falso. O receptor não possui outros critérios de avaliação, pois, como não tem experiência concreta do acontecimento, só pode orientar-se confrontando os diferentes meios de comunicação uns com os outros. E se todos dizem a mesma coisa, é obrigado a admitir que é a versão correta dos fatos, a notícia “verdade oficial”. (RAMONET, 1999, p.62)

Ao mesmo tempo em que se propõe a ser espetáculo como fonte de entretenimento, a televisão transmite as informações do cotidiano pelo jornalismo, que traz a “realidade” para dentro do veículo e a repassa, com uma vigilância de 24 horas da sociedade.

O olhar panóptico das instituições do aparelho do Estado (FOUCAULT, 1987) como o encontrado nos prédios disciplinares como a prisão, onde a arquitetura é desenvolvida para que o controle seja possível em qualquer espaço, torna-se uma das âncoras da “verdade” institucionalizada. As câmeras são materializações mais recentes desse “olhar”. Mesmo sem a presença de câmeras nas celas, por exemplo, estas celas eram desenhadas para uma vigilância constante do indivíduo recluso através do olhar do vigilante. De forma análoga, a televisão, com seu olhar prescrutador do dia-a-dia, é usada, em larga escala, para vigiar as ruas, o trânsito, evitar assaltos, etc. Está posicionada em elevadores, no *hall* dos edifícios; está em helicópteros trazendo notícias ao vivo de acidentes a rebeliões em presídios, mas mostra também a cidade, de um ponto de vista, que antes era ocupado apenas pela imaginação humana, na altura das nuvens, na superfície lunar. A televisão ocupa um espaço próprio que inaugura uma nova forma de perceber o mundo, resignificando-o, sobre o que ainda pouco sabemos ou compreendemos. Por essa razão, a necessidade de levá-la à sala de aula para ser analisada e interpretada, exatamente por ser um meio que apresenta esta contradição em sua formulação, dada a posição descrita por Moran, como um sistema de intervenção do Estado:

...uma técnica, um eletrodoméstico, em busca de necessidades que a legitimem socialmente. A ela se associaram, nas últimas três décadas, várias outras inovações (vídeo-tape, vídeo-cassete, gravadores, reprodução eletrostática, computadores) que combinadas com anteriores meios de informação e entretenimento (jornal, rádio, cinema) e com dispositivos técnicos de comunicação e contato (telefone, teletipo), nos permitem falar de um sistema de intervenção crescente do Estado, e de ampliação de seu poder, no âmbito do livre circuito da comunicação social. (2002, p.14)

Ao tomar essa dimensão política, é que a televisão ganha poder, como legitimadora de padrões de comportamento e consumo e de domínio ideológico, dotando dessa maneira as redes de televisão de poderes institucionais jamais vistos. Por sua tamanha força de representação do mundo, a televisão deve ser estudada e discutida. Sendo a Escola, enquanto um dos espaços de legitimação do conhecimento, responsável por essa tarefa.

Freixo formula, ainda, um outro argumento em defesa da utilização dos meios audiovisuais no espaço escolar. Este argumento estaria relacionado ao indivíduo que já em contato com esse meio há muitas décadas percebe nele um meio facilitador da memorização do conteúdo, por exemplo, provocado pelo movimento da tela.

A característica que diferencia a televisão e o cinema dos demais meios de comunicação é o movimento visual (Nota pessoal: incluo a internet). Esse movimento pode contribuir grandemente para que as crianças possam aprender já que a sua atenção é atraída e fixada sobre o ecrã. Um segundo tipo de ajuda, proporcionada pelo movimento das imagens à aprendizagem, consiste na facilitação da lembrança da informação relativa a ação. Na generalidade, as crianças rememoram melhor o conteúdo de uma história veiculada através da televisão que a mesma história, ouvida através da leitura de um livro, mesmo que profusamente ilustrado. (FREIXO, 2002, p. 216)

A atenção e a memorização a que se refere Freixo se devem à dinâmica das imagens. Foi primeiro o cinema, seguido depois pela televisão que atraiu o olhar humano para uma diferença que as outras mídias não ofereciam, o movimento.

o movimento é, então um dos grandes atrativos da televisão como recurso para a captação da atenção e como elemento gratificador para mantê-la. E ao falar de movimento deve-se fazer referência tanto ao movimento dos elementos dentro da tela como ao movimento da câmara ou àquele que provém da mudança constante de cenas por meio da montagem. (FERRÉS, 1996, p.16)

A imagem imprimiria também um outro fator que agradaria (facilitaria a compreensão) do homem, o que segundo Ferrés seria a decodificação da imagem que “exige um esforço muito inferior ao da decodificação de alguns símbolos abstratos e arbitrários” (1996 a, p.24) que entendemos aqui como interpretação mais rápida.

Em uma análise discursiva, poderíamos dizer que o processo não verbal de produção de sentido é mais polissêmico, a princípio, que o processo verbal, proporciona assim mais espaço para a emoção do que para a reflexão.

A questão da imagem encontra assim a análise de discurso por um outro viés: não mais a imagem legível na transparência, porque um discurso a atravessa e a constitui, mas a imagem opaca e muda, quer dizer, aquela da qual a memória “perdeu” o trajeto de leitura (ela perdeu assim um trajeto que jamais deteve em suas inscrições). (PÊCHEUX, 1999, P.55)

O processo não verbal condensa gestos de leitura diversos. Os meios audiovisuais, notadamente a televisão, comporta essa latência de sentidos. Isso porque a televisão, em específico, apresenta características que, segundo Freixo, fazem dela um instrumento com características únicas:

Uma grande parte do sucesso e do fascínio da televisão advém do fato de ela cumprir todas as funções próprias do espetáculo, designadamente: a 1) gratificação sensorial; 2) gratificação mental e a 3) gratificação psíquica. Vejamos, sumariamente, cada uma destas componentes que constituem a essência da sedução televisiva¹.

1) A gratificação sensorial provém de um bombardeio de estímulos visuais e sonoros, onde as luzes, as formas e as cores constituem gratificações em si mesmas, para além da música e dos sons. Essa gratificação é adensada com a inclusão de personagens sedutores (belas mulheres, homens dinâmicos), de cenários fascinantes (paisagens exóticas, ambientes de luxo), de objetos atraentes (vestidos luxuosos, jóias, automóveis magníficos, comidas e bebidas em abundância).

2) A gratificação mental tem origem nas fábulas e fantasias que satisfazem as necessidades básicas. Como escreve Lorenzo González, << o mundo da fantasia, dos sonhos, da poesia e das fábulas é tão necessário para a saúde mental como o alimento para o corpo >>. Com efeito as pessoas precisam de mitos para viver, como do ar para respirar.

3) A gratificação psíquica provém da liberação catártica provocada pelos processos de identificação e projeção os quais possibilitam ao telespectador elaborar os seus conflitos internos. (2002, p. 201)

Mesmo assim essas reações estão relacionadas com os estímulos corporais e a interpretação tende à estabilização.

¹ Joan Ferrés, pp 35-44

O discurso televisivo apresenta-se progressivo e assemelha-se mais à palavra que a própria imagem refere Pérez Tornero. Isto porque, assinala, há manifestadamente diferenças fundamentais na forma como captamos uma imagem da realidade (por exemplo, a imagem de um objeto) ou uma imagem estática, e a captação de imagens televisivas... O mundo que nos rodeia (o dos objetos) é, *à priori*, um mundo preexistente à nossa percepção e, quando o captamos, fazemo-lo de um modo imediato, global, ou seja, nas palavras de Tornero, << o olho é bombardeado com um fluxo contínuo de informação que emana continuamente da fonte que observamos>>... por outro lado o ecrã não oferece uma informação contínua. (FREIXO, 2002, P.214)

A forma como a televisão se apresenta é diferente das imagens apreendidas do mundo real, porque, segundo Tornero (FREIXO,1999), o sujeito diante da realidade do real apreende de forma diferente com fluxo contínuo de informação enquanto a televisão mudaria essa ordem. Essa afirmação, quando analisada sob o ponto de vista do sujeito, o coloca em uma posição que é diferente da posição ocupada pelo sujeito a de um telespectador. Uma forma-sujeito nova que surge no século XX. Essa posição de telespectador o coloca como um sujeito individualizada que apenas recebe, não estando assim num processo interlocutivo, porque o sujeito telespectador não pode provocar uma interlocução instantânea (como é o caso da interlocução em outros meios como o telefone, a internet...), mas ainda para a televisão, o telespectador é o sujeito das projeções, da imaginação, um sujeito hipotético, virtual e passivo, criado a partir de pressupostos e pesquisas.

3.3 A TELEVISÃO COMO MEIO EDUCATIVO

A inserção dos meios de comunicação em contextos de ensino e aprendizagem se dá na segundo metade do século XX.

As hesitações com que se confronta a escola e os professores, relativamente à utilização ou não desses meios (jornais, rádio, televisão, internet...) em contexto educativo, tem como precedente mais imediato a integração dos meios audiovisuais no ensino (retroprojeter, gravador de áudio, filmes...) que data do pós-guerra e sobretudo, dos anos 70, quando a *Comissão de Tecnologia Educativa do Congresso dos Estados Unidos da América*, concedeu essa utilização dos meios audiovisuais no ensino: como uma maneira sistemática de projetar, levar à prática e avaliar todo o processo de ensino-aprendizagem e comunicação, mediante o emprego de uma combinação de recursos humanos e técnicos para alcançar um ensino eficaz (FREIXO, 2002, p 187)

A Comissão de Tecnologia norte-americana ratificava o uso dos meios audiovisuais no ensino, afinal os meios de comunicação estavam em todos os lugares e por que não na escola? Assim, essas mídias começaram a ser utilizadas no ambiente escolar. Na década de 70, no Brasil, a entrada de novas mídias na escola se dava principalmente no estado da Guanabara, ou então, por iniciativa individual de uma professora ou professor que não era propriamente motivada pela instituição, ou Estado.

A aparente dificuldade do Estado em patrocinar a entrada desses novos meios, poderia residir no aspecto político dessa época, no Brasil, que vivia sob o regime militar. O presidente do Brasil era um general, e era forte a censura aplicada aos veículos de comunicação e as instituições públicas ou privadas. O projeto de Telecomunicações no país se tornou uma estratégia de dominação desenvolvida pelos militares.

Baseando suas ações na doutrina de “segurança e desenvolvimento”, o regime militar foi responsável pelo estabelecimento de instituições como o Ministério das Comunicações, o Departamento Nacional de Telecomunicações (Embratel), o Conselho Nacional e Comunicação, e inúmeras leis e decretos que contribuíram para o desenvolvimento da estrutura técnica necessária para o desenvolvimento socioeconômico, político e cultural do país em termos gerais, e da telecomunicações em particular. Criando condições operacionais para as telecomunicações brasileiras (facilitando o acesso à rede de microondas, cabo coaxial, satélite, televisão a cor etc.), principalmente para o sistema telefônico, o regime militar contribui para o

desenvolvimento técnico da televisão, a qual também foi usada para promover as idéias do regime autoritário.(MATTOS, 2002, p.35).

Criando as condições necessárias à implantação das telecomunicações no país, os militares conscientes do poder da televisão como meio para consolidação do regime, apoiaram as iniciativas de distribuição de sinal para todo o território brasileiro. As concessões eram dadas até 1988 pelo poder executivo, que atendia aos interesses de atores da política nacional.

Expressões como “coronelismo eletrônico” ou “cartórios eletrônicos” têm sido freqüentemente utilizadas para caracterizar a tentativa de políticos de exercer, através da radiodifusão, o controle sobre parte do eleitorado. O resultado é que o vínculo entre as comunicações e as elites políticas, sobretudo regionais e locais, deixou raízes profundas no país. (LIMA, 2004, p 31)

Apesar disso, a iniciativa privada, já no ano de 1978, promovia projetos de formação de jovens e adultos através de programas de televisão, o Telecurso 2º Grau, com alcance em todo o país. Essa experiência foi a primeira com tal abrangência em território brasileiro por muitos anos.

As iniciativas que envolviam tecnologias audiovisuais no ensino seriam aplicadas pelo Estado bem mais tarde, pelo menos duas décadas depois, promovidas pelo Ministério da Educação. O Estado veio a trabalhar diretamente, desenvolvendo projetos próprios, com os meios audiovisuais, somente após o fim da ditadura militar, por perceber, principalmente na televisão, um canal de propagação de idéias e ideologias. Leva-a, então, para dentro da Escola e cria em 1994 o canal de televisão público, mas de circuito fechado, o TV Escola. Nessa década já se tinha a abertura do setor das Telecomunicações.

4 UM DOS PERCURSOS DA TECNOLOGIA E DO ENSINO A DISTÂNCIA NO MUNDO

O título faz referência a um dos percursos, porque acreditamos que a história pode ser contada de várias formas, seguindo vários cursos. O que apresentamos aqui é como a EaD foi significada por alguns autores que se destacaram nesta área de estudo ao longo da história, posicionando-a como Ensino a Distância e não Educação a Distância. Este curso começou a ser definido a partir do século passado, quando os meios de comunicação e de transporte desenvolveram grande parte de suas potencialidades, oferecendo regularidade e constância, facilidades jamais vistas em outras épocas. Trens, aviões, navios e carros ofereciam segurança da entrega do produto num período de tempo pré-determinado.

É nesse contexto que aparecem as primeiras iniciativas de EaD nos EUA e na Europa. Na primeira fase, que começa no final de século XIX e se estende até a década de 80 do séc. XX, a comunicação entre alunos e professores se dá principalmente por correspondência, apoiada na mídia impressa. A partir daí, os novos equipamentos de comunicação como a televisão e os computadores, começam a ser empregados em maior escala.

Segundo a análise de Beloni dos textos de Peters (1983) sobre EaD, esta modalidade seria:

... uma forma de estudo complementar à era industrial e tecnológica uma forma industrial de educação e, portanto, o “ensinar” a distância é também um processo industrial de trabalho, cuja estrutura é determinada pelos princípios do modelo industrial fordista, prevalente no Ocidente desde as primeiras décadas deste século e especialmente desde o fim da 2ª Guerra mundial, quando se estendeu para quase todo o planeta. (BELLONI, 2003, p.10)

No séc. XX, as bases do processo industrial de produtos de massa chegam até a Escola. Aliás, desde o século XVIII já se inicia a "modernização" do espaço escolar, descrita por Foucault (1987) como "uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar". Nele, os alunos são perfilados, organizados e identificados como os trabalhadores industriais.

A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. E nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas; umas ideais, que marcam uma hierarquia do saber e das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou dos méritos. Movimento perpétuo onde os indivíduos substituem uns aos outros, num espaço escondido por intervalos alinhados. (1987, p. 134)

O modelo de escola descrito por Foucault referente aos séculos XVIII e XIX manteve-se inalterado, graças principalmente aos meios de produção que se mantiveram, principalmente e se perpetuaram nos conteúdos escolares, materializados no livro que era o principal instrumento de disseminação do saber.

O modelo *fordista* (produção em série) e *taylorismo* (especialização do trabalho) adotado pela indústria a partir do século XX, também servem de base para a sustentação do ensino padronizado, inclusive aquele desenvolvido a distância. As mesmas tecnologias disponibilizadas aos operários e trabalhadores, poderiam e deveriam estar presentes no ensino. Afinal, a Escola, dentro do processo de modernização dos espaços públicos, como descreveu Foucault, impunha uma ordem que otimizava o tempo e aumentava a produção.

O tempo perde assim seu caráter qualitativo, mutante, fluido: congela-se num *continuum* exatamente delimitado, quantitativamente mensurável, cheio de “coisas” quantitativamente mensuráveis (os trabalhos cumpridos pelo trabalhador, retificados, mecanicamente objetivados, separados com precisão do conjunto da personalidade humana): num espaço. Mergulhados neste tempo abstrato, exatamente mensurável, o tempo que se tornou o espaço da física, e que é ao mesmo tempo uma condição, uma consequência da produção especializada e decomposta de forma cientificamente mecânica do objeto do trabalho, os sujeitos devem também ser necessariamente decompostos racionalmente de uma maneira correspondente. (LUKACS, 1960, apud MACHADO, 1983, p. 229)

A produção em série, pós-guerra, associada à perspectiva de ensino behaviorista, em que o aluno deveria ser treinado, porque a repetição seria o melhor caminho para se chegar à perfeição, é adotado pela Escola e sob este paradigma a EaD se difundiu no mundo como um processo de ensino e não de educação. Na análise de teorias de EaD, Belloni cita Peters e Rumble:

...a EaD pode ser vista como um produto e um processo da modernidade: suas características básicas (sistemas administrativos, redes de distribuição e processos de produção impressa) assemelham-se às características das sociedades modernas com produção de massa e culturas de consumo e de gestão muito desenvolvidas. (PETERS apud BELLONI, 2003, p.15)

Universidades na Europa, na Ásia, na Oceania e nas Américas foram criadas só para desenvolver este tipo de modalidade de ensino, que foi possível principalmente a aglomeração de pessoas em cidades industriais. Sem um grande número de pessoas consumindo os materiais educativos feitos em série, não haveria viabilidade econômica, mesmo em países como os EUA ou Alemanha.

Por outro lado, nas propostas contemporâneas de EaD, da fase que alguns autores intitulam pós-fordista ou pós-moderna, o educando aparece como sendo um ser autônomo (FREIXO, 2002). Essa autonomia parece ser central nos objetivos da EaD, desenvolvidos após este período. Essa sociedade, também conhecida como de informação, provoca mudanças profundas nos meios econômicos e sociais e a EaD deve refletir essas mudanças.

Com a invenção do computador, com o advento da internet, as mudanças se tornaram mais intensas, em todo o globo terrestre, e a repetição de modelos pré-determinados não servia mais de paradigma para a produção industrial. Com este novo panorama, nas décadas de 1980 e 1990, a EaD sofre mudanças significativas. A pedagogia behaviorista bem como o modelo de desenvolvimento econômico da repetição fundamentado em um conceito de tempo restrito, não satisfaz mais aos anseios dos estudantes e trabalhadores. Há uma necessidade de reformulação do modelo de desenvolvimento que deve ser amparado pelo Estado e promovido pela Escola (NISKIER, 1999).

O ciclo histórico se repete, a economia se reorganiza e a consequência é a escola reorganizar-se também podendo adotar novos modelos. Instantaneamente pessoas podem se comunicar de qualquer ponto do planeta através da emissão de imagem e som. A revolução vivida pelos meios de comunicação perpassa pela economia que se vale dessa rapidez para aumentar as vendas e o consumo.

Essa realidade proposta pela linguagem binária, também denominada de linguagem virtual, faz toda a sociedade mudar; ocorrendo uma mudança profunda no modo de produção e por consequência uma mudança também profunda na formação social e em toda ordem discursiva.

Nesse período são criadas as redes de longo alcance, as redes telemáticas e computadores são empregados em conjunto com outros instrumentais para servir de meio de comunicação. Esse novo “instrumental” econômico sugere uma postura diferente do trabalhador, que não é mais a de um profissional que é habituado a repetição e constância na produção. O profissional exigido pelo mercado é um sujeito que personaliza, que reinventa, que não pára de se aprimorar e de se atualizar.

Niskier, que realizou várias experiências de Educação a Distância no Brasil em análise das mudanças ocorridas no processo econômico e social aponta:

Diante da globalização do mercado econômico mundial, da alta competitividade e da estreita correlação entre educação e produtividade, é de se notar a baixa qualificação do contingente que forma a classe trabalhadora. Até recentemente, a *taylorização* satisfazia plenamente os objetivos do parque industrial. Agora isso é pouco como resultado de uma nova visão do ensino técnico. (1999, p.26)

Niskier, um defensor da EaD como um processo possível de promoção da educação, escreve em seu livro *Educação à Distância Tecnologia da Esperança* que o emprego de tecnologia e a formação de professores preparados para mudar a ordem estabelecida pela escola tradicional, promoverão esta mudança de modelo de uma escola como instituição de ensino que passa a ser uma escola enquanto instituição de educação.

Os meios podem ser articulados de várias formas e maneiras para promover a comunicação entre os sujeitos. A internet, a televisão, as mídias impressas, os telefones fixos ou celulares, o rádio e tantos outros se articulam em rede para recriar uma nova forma de representação de mundo como vimos nas definições de Ramonet. Com isso, as instituições passam por mudanças, tendo que ser “atualizadas” ou revestidas de significados que são mais discutidos, expostos à crítica, sob os olhos e o conhecimento de mais sujeitos. A fronteira alargada da comunicação “provoca” a necessidade de um sujeito mais disposto ao diálogo, sendo que a adoção de uma postura autoritária fica mais vulnerável às críticas e a não aceitação pelos interlocutores. Quem interpreta imagem e som pode ser uma das posições-sujeito mais necessárias ao processo de comunicação atual.

4.1 EXPERIÊNCIAS DE TELEDUCAÇÃO NO BRASIL

Neste capítulo direcionaremos nossos olhares para a teleducação desenvolvida no Brasil. O sentido de teleducação que aqui assumiremos é aquele também adotado pela OEA (Organização dos Estados Americanos), sendo o que “abrange atualmente toda e qualquer atividade educativa por rádio, TV e outros meios audiovisuais a distância (reforçando o emprego do prefixo *tele* significando longe)” (NISKIER, p.163).

No Brasil, as primeiras experiências de EaD se deram, em 1923, pelo rádio, com a transmissão de programas educativos pela Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, sob o comando de Roquete Pinto e amigos.

O então Departamento de Correios e Telégrafos operava os programas que transmitiam aulas de Literatura, Radiotelegrafia e Telefonia, de Línguas, Literatura Infantil e outros de interesse comunitário. Treze anos depois a Rádio Sociedade foi doada ao MEC por seu fundador. (idem, p. 161)

O rádio, a partir desse exemplo continuou a transmitir programas educativos até a década de 1950, período esse que Niskier denomina de “etapa pré-científica da teleducação” por serem desenvolvidos com pouco embasamento teórico.

Com a chegada da televisão em 1950, pelas mãos de Assis Chateaubriand que importa 200 aparelhos dos EUA, é transmitido o primeiro programa de televisão pela TV Tupi, em 18 de setembro. Mas, a primeira experiência envolvendo a televisão em projeto de teleducação ocorre oito anos depois, no Rio Grande do Sul, na Universidade de Santa Maria, em circuito fechado. Os primeiros telealunos eram estudantes da Faculdade de Medicina (MATTOS, 2002).

Outras experiências foram realizadas no início dos anos 60, como as desenvolvidas pela CNBB, pela Secretaria de Educação de São Paulo e pela Fundação João

Batista do Amaral, no Rio de Janeiro, que foi a primeira TV educativa implantada em 1962. Ao final da década de cinquenta já existiam dez emissoras de televisão em funcionamento e o Código Brasileiro de Telecomunicações foi promulgado pela Lei nº 4.117 (MATTOS, 2002).

O Código Brasileiro de Telecomunicações, aprovado pelo Congresso Nacional em 27 de agosto de 1962, foi, na verdade, um projeto de “inspiração militar, plenamente identificado com as teses de integração nacional, segurança e desenvolvimento pregadas na ESG” (Priolli, 1985:31). Nesse ano aconteceram as primeiras experiências de TV educativa, quando a TV Continental do Rio e a TV Tupi Difusora de São Paulo, lançaram simultaneamente, aulas básicas do Curso de Madureza. Dois anos antes, 1960, a TV Cultura de São Paulo já transmitira o primeiro Telecurso, destinado a preparar candidatos ao exame de admissão ao ginásio. (idem, p.86)

No final da década de 1960 o governo publica o Decreto nº 65.239/69 que fixa “as diretrizes gerais de uma política integrada de aplicação de novas tecnologias educacionais no País”. O SATE – (Sistema Avançado de Tecnologias Educacionais) ligado ao INPE (Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais) previa a utilização de um satélite para cobrir todo o território com o sinal sendo recebido por todas as escolas. Para Niskier:

Tratava-se aí de uma real conjugação entre a escola tradicional e a teleducação do tipo mais avançado, mas o INPE chocou-se com dificuldades provenientes da esfera oficial e de sua própria estrutura: faltavam-lhe autoridade e capacidade, para, sozinho, operacionalizar um serviço público. As técnicas preconizadas no Projeto – com exceção do uso de satélite - foram adotadas pelo Rio Grande do Norte, em convênio com o MEC.” (1999, p.164)

Na década de 1970, a TV e o rádio são empregados em conjunto em um projeto nacional, intitulado: Minerva. Também nesse ano é publicada a Portaria nº408/70 criando a FCBTVE (Fundação Centro Brasileiro de TV Educativa) que ficava responsável em realizar programas educativos:

Inicialmente foram criados, em sistema de circuito fechado, um programa de aulas de idioma nacional e outro de conhecimentos gerais. Ambos baseavam-se em livros didáticos editados pelo Ministério da Educação e Cultura, que também foram utilizados como material de apoio. Tais programas, gravados em fita de videotape, eram enviados às emissoras de TV para serem veiculados. E, 1972, foi inaugurado o telecentro da FCBTVE, na área onde funcionava o antigo Teatro República, no Rio de Janeiro. Novos programas passaram a ser produzidos, sobre pintura, puericultura e entrevistas com personalidades das áreas de educação, cultura e artes. (idem, p,170)

No Rio de Janeiro, em 1973, A FCBTVE começa a transmitir em canal próprio pelo Canal 2, em circuito aberto. Em 1975, a emissora passa a operar pelo sistema nacional de microondas, e 40 das 75 emissoras brasileiras veiculavam os programas produzidos pelo Centro de Produções da FCBTVE. Em 1980 foi publicada a Portaria nº568/80 permitindo a participação da iniciativa privada na produção de programas educativos e culturais, dividindo assim a verba que antes era apenas destinada à FCBTVE e à rádio MEC. Outro setor que sentiu o golpe das mudanças foi o Programa Nacional de Teleducação (Prontel) criado em 1967:

Durante as atividades do Prontel, criou-se uma infra-estrutura de canais reservados à educação, tanto de rádio FM como de televisão. Considerando que o aspecto eletromagnético é limitado, seus dirigentes organizaram um amplo plano de distribuição de canais, contratando engenheiros especializados em radiodifusão que tinham por missão reservar canais educativos em todas as localidades que, na época, contavam mais de 40 mil habitantes. (...) Em 1980 o Prontel foi extinto e toda a sua estrutura absorvida por uma nova Secretaria do MEC, a SEAT, Secretaria de Aplicações Tecnológicas. (...) Em 1982, foi criado o Sistema Nacional de Radiodifusão Educativa – SINRED. Determinava esse ato que caberia à Funtevê (sigla da FCBTVE) a coordenação do sistema e a representação do MEC junto ao Ministério das Comunicações, nos procedimentos de outorga e reserva de canais educativos. Qualquer alteração, inclusão ou exclusão de canais educativos passaria a ser feita exclusivamente com aquiescência da Funtevê. Isso continuou até 1984.

Em 1985, com a Nova República, a Funtevê foi paulatinamente desvinculada das missões de coordenação das tecnologias educacionais até chegar a ser, em 1998, uma emissora de televisão da Presidência da República, com as funções educativas claramente desvirtuadas. A TVE do Rio passou a se ocupar muito mais dos atos da Presidência do que propriamente da educação brasileira. (NISKIER, 1999, p. 202-203,).

O projeto de uma Televisão Educativa capitaneada pelo MEC foi estudado, desenvolvido e proposto, mas nunca saiu do papel e esbarrou nas decisões políticas das décadas de 1970 e 1980.

Em 1978, a maior rede de comunicação do Brasil, a Rede Globo, se propõe, em conjunto com o Ministério da Educação, a promover a EaD. Com o investimento no setor, a Globo, poderia disponibilizar todo o seu parque fabril para produzir material didático. Além

de aproveitar uma estrutura de mídia para produzir educação, as organizações Globo se projetavam como uma empresa preocupada com as causas sociais. Tanto que criou uma fundação para gerenciar tal empreendimento, batizada com o nome do fundador do grupo, Roberto Marinho. A fundação, além de projetar a imagem do comprometimento social, se torna um bom negócio, com a produção de um programa de teleducação para todo o Brasil, e que, ainda hoje é veiculado por emissoras de todo o Brasil.

Mesmo o Ministério da Educação apoiando iniciativas como as desenvolvidas pela FRM, foi somente na década de 90 que o Brasil determina em lei o emprego da educação a distância como instrumento de ensino eficiente para o combate às deficiências da educação presencial. Isso se dá com a publicação da Lei 9394/96 que regulamenta a Educação a Distância, na qual o artigo 80 determina que "o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino à distância, em todos os níveis e em todas as modalidades de ensino, e de educação continuada" (www.mec.gov.br).

Com a publicação da lei, o MEC, passa a desenvolver uma política de distribuição de equipamentos para as escolas públicas. Além de computadores, televisores e videocassetes, são distribuídas antenas parabólicas para 57.395 escolas públicas de todo o país (www.mec.gov.br). Neste mesmo ano é implantado o canal do TV Escola que veicula videoaulas voltadas aos educadores e alunos de ensino fundamental e médio. Atualmente são transmitidas 14 horas de programação diária, com a repetição de programas para o atendimento de turmas diferentes que estudam em turnos diferentes. A programação é divulgada em material impresso ou no site do MEC.

A partir da regulamentação da EaD, passam a ser implantados, pela iniciativa privada e pública, cursos de formação do ensino fundamental, médio, graduação, com

atuação também na pós-graduação, em todo o território nacional. Há ainda, os treinamentos e as capacitações promovidos por meio de Teleducação e de outras modalidades de EaD.

4.2 REDE GLOBO E FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO

A emissora de televisão Globo foi fundada em 1965, por Roberto Marinho, proprietário do jornal O Globo, do Rio de Janeiro.

...15 anos depois do início da TV no Brasil, entrou no ar a TV Globo Canal 4, do Rio de Janeiro. Essa emissora surgia na esteira de um rumoroso escândalo, objeto de investigação naquele mesmo ano por uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) na Câmara dos Deputados, pois seu funcionamento somente se tornara possível graças a um acordo de cooperação técnica e financeira com o grupo norte-americano Time-Life, o que constituía um flagrante desrespeito à legislação brasileira.

O acordo Globo/Time-Life fora concretizado em 1962, sendo, portanto, anterior ao movimento militar que depusera o presidente João Goulart. Após 1964, não obstante os resultados da CPI que comprovaram sobejamente o envolvimento ilegal do grupo brasileiro com seu congêneres norte-americano, o regime autoritário preferiu desconhecer não só o relatório final da CPI como também o parecer do Conselho Nacional de Telecomunicações. Depois de um tortuoso processo legal, o segundo presidente militar, general Artur da Costa e Silva, encerrou o caso em setembro de 1968. Na longa tramitação do processo, estiveram envolvidos líderes empresariais, militares e tecnoburocratas, cujo comprometimento com o movimento de 1964 demonstra inequivocamente a forte ligação entre as Organizações Globo e o “bloco histórico” que “conquistou” o Estado brasileiro naquele ano. (LIMA, 2001, p. 157)

O contrato entre a Globo e a Time/Life foi feito pelo advogado Luiz Gonzaga do Nascimento Silva, que pouco tempo depois passou a integrar o Gabinete do Ministro do Planejamento, Roberto Campos.

A simulação da entrada do capital estrangeiro foi feita não como investimento direto. Para tornar menos clara a infringência da legislação, o Grupo Globo vendeu ao Time/Life seu prédio e, como aluguel, pagaria 45 por cento de seu lucro líquido; pela assistência técnica, treinamento de pessoal, 3 por cento de sua renda bruta. Uma empresa de auditoria norte-americana, Ernest & Ernest, iria confirmar as informações financeiras fornecidas pela Globo ao Grupo Time/Life.

O Caso da Tv Rio, da Guanabara, pode dar uma idéia do significado dos interesses conflitantes entre parte do capital nacional e o capital estrangeiro na televisão. Anteriormente, esta emissora já havia sofrido uma competição na base de dólares do IBC ligados a duas estações do Rio e de São Paulo. A TV Rio, que já havia sofrido estes prejuízos, passou do primeiro lugar de audiência para o terceiro. E, com os

dólares da Time/Life na Globo, estava na iminência de passar para o quarto lugar, inclusive por causa da contratação de seus diretores pela Globo.

Com as denúncias, principalmente através de um grupo da indústria da informação de capital nacional, o dos Associados, cujo representante era o presidente da Associação Brasileira de Emissoras de Rádio e Televisão, foi divulgado o plano da Globo para a criação de uma rede nacional de televisão e, até então o que não ocorrera na radiodifusão, uma rede de rádio. A criação da rede atenderia a três objetivos. O primeiro, próprio do meio de produção dentro do sistema capitalista que é a busca de lucros, o segundo, uma mobilização da opinião pública em torno do governo militar, em terceiro lugar, uma cunha para o capital estrangeiro entrar no país, como vinha ocorrendo em outros países da América Latina. (CAPARELLI, 1982, p.27).

O relacionamento estreito entre Estado e a Globo com o setor econômico (nacional e estrangeiro) consagrou uma parceria que duraria anos. A relação de afinidade, a tríade, apenas seria estremecida quando o governo militar “percebe” nesse “acordo” um crescimento do poder exercido pela Globo.

Tamanho foi sucesso desse “casamento” que a Rede Globo, ao fim da década de 1970, poderia anunciar que “Dos 10 programas mais assistidos no Rio e em São Paulo, 10 são da Globo. E isto se repete há 10 anos!” (Propaganda, 4/1980, p.36).

Esse “virtual monopólio”, porém, já em meados da década de 1970 começa a preocupar até mesmo figuras do próprio regime autoritário, conscientes do poder político que se concentrava nas mãos de uma única instituição privada de mídia.” (LIMA, 2001, p. 163)

Mesmo com essa aparente preocupação do governo em relação ao poder exercido pela Globo, esse permaneceu investindo 70% da verba publicitária em sua programação até a meados da década de 1980, tornando a Globo a mídia que mais influenciava a opinião pública, embora para efeito de divulgação, ou veiculação, a Globo não tenha ficado sem a supervisão dos militares.

A censura aos veículos de comunicação, principalmente na televisão, durante o regime militar, além de facilitar a manipulação da opinião pública limitou o crescimento da produção do próprio veículo, castrou a criatividade e incentivou a auto-censura, que passou a ser adotada pelas próprias emissoras que construíram seus departamentos de autocensura ou de controle de qualidade. Entretanto, nem sempre a censura era tão séria e um exemplo disto é o fato hilário de sua aplicação na novela “O Bem Amado”, a primeira novela colorida brasileira. Segundo Régis Cardoso, que dirigiu esta bem-sucedida produção da Globo, “um dia, no começo da novela, o Exército mandou que se cortasse o termo ‘coronel’, usado para denominar o prefeito Odorico Paraguaçu. Tínhamos uns dez ou doze episódios na frente. Então, Paulo Ubiratan se sentou à mesa de videotape e, quando alguém dizia coronel, ele apagava a voz. Ficou uma coisa estranhíssima no ar. A palavra aparecia 37 vezes: os

atores mexiam a boca, não saía nenhum som e de repete se falava o nome de Odorico. No dia seguinte, a censura mandou um memorando dizendo que poderia deixar como estava. (JÚNIOR, 1999, apud MATTOS, 2002, p.100)

Mesmo com essa superficial interferência, sinalizada com alguma ênfase para alguns casos pontuais, a comunicação do governo militar dependia da massificação da idéia do “milagre econômico” e como até então quem cobria todo o território nacional era a Globo, a relação de produção de “conceitos nacionais” permanecia forte entre a Globo e o Governo Militar.

Exemplos de como o governo controla, política e economicamente, os meios de comunicação de massa podem ser encontrados tanto na mídia impressa como na eletrônica. No caso da mídia eletrônica, esse controle foi mais direto e evidente, durante toda esta segunda fase, porque as estações de rádio e de televisão operam canais concedidos pela administração federal, os quais podem ser cassados, enquanto os veículos da mídia impressa necessitam apenas de um simples registro. De 1964 a 1988, a concessão de licenças para exploração de frequências reforçou o controle exercido pelo Estado, pelo simples fato de que tais permissões só eram concedidas a grupos que originalmente apoiaram as ações adotadas pelo regime. (MATTOS, 2002, p.91)

Ainda na década de 1970 é lançado o programa de teleducação: Telecurso 2º Grau que abrangeria mais uma área de atuação da Globo e o governo a: educação.

O **Telecurso de 2º Grau** foi uma experiência pioneira de EaD, desenvolvida, na primeira etapa, por uma rede de televisão privada e o Estado. O Telecurso de 2º Grau, então, é produzido pela Fundação Roberto Marinho em parceria com a Fundação Padre Anchieta e o Estado, programa de televisão levado ao ar pela primeira vez em 1978.

O conteúdo curricular foi ministrado em três fases sucessivas: a primeira com história, Geografia, Língua Portuguesa e Literatura Brasileira; a segunda com Matemática, Inglês, Moral e Cívica, Organização Social e Política do Brasil; e a terceira com Química, Física e Biologia. Cada fase teve um semestre de aulas, para permitir que os telealunos se inscrevessem para os exames supletivos, realizados em média duas vezes por ano pelas Secretarias de Educação.

As aulas eram transmitidas diariamente para todo o Brasil por 39 emissoras, incluindo a Rede Globo e afiliadas e mais 9 TVs educativas. Os fascículos chegavam todas as sextas-feiras às bancas de jornal com as aulas da semana seguinte, além de testes, exercícios, resumos e um encarte próprio, o Jornal do Estudante, com orientação, correspondência, respostas e consultas e serviços. (NISKIER, 1999, p.308)

Foi um marco histórico pelo alcance da divulgação para todo o território brasileiro e também pela produção e pela divulgação do programa, feitas pela quarta maior rede de comunicação do mundo e a maior do Brasil, a rede Globo.

No Brasil, durante os 21 anos de regime militar (1964-1985), o financiamento dos meios de comunicação de massa foi uma forma poderosa de controle estatal, uma vez que todos os bancos são dirigidos ou supervisionados diretamente pelo governo. A Concessão de licenças para importação de materiais e equipamentos e o provisionamento, por parte do governo, de subsídios para cada importação favorecem aos veículos que apóiam as políticas governamentais. Aqueles que conservam boas relações com o governo sempre foram e continuam sendo beneficiados com empréstimos, subsídios, isenção de impostos e publicidade oficial. (MATTOS, 2002, p.91)

Em 1981, com o êxito no projeto, a FRM começa a produzir o Telecurso 1º Grau, marcando o que chamamos de segunda fase do projeto, realizado em parceria com a Fundação Bradesco e o Ministério da Educação.

...destinado às quatro últimas séries do ensino fundamental. Contou com o apoio do MEC e da Universidade de Brasília. Houve uma evolução, no sentido de oferecer um estímulo à pesquisa, à leitura e ao debate, abandonando a idéia de que a simples audiência das teleaulas seria todo o suficiente.

Novo sucesso, que ajudou a modificar a estrutura do Telecurso 2º Grau, inaugurada em 1985, numa parceria com a Fundação Bradesco. Foram produzidos 900 programas de TV e 500 de rádio, transmitidos diariamente para cerca de um terço da população do país. (NISKIER, 1999, p. 309)

A terceira fase é iniciada em 1994 quando os programas passam a ser chamados de Telecurso 2000, numa parceria entre FRM, Fiesp (Federação das Indústrias do Estado de São Paulo), Ciesp (Centro das Indústrias do Estado de São Paulo), Sesi (Serviço Social de Indústria), Senai (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) e IRS (Instituto Roberto Simonsen). Nessa fase, o Telecurso 2000 apresenta nova estrutura de distribuição e montagem dos conteúdos, mas mantém o modelo estruturado no ensino e não na educação.

4.2.1 TELECURSO 2000

O Telecurso 2000 é desenvolvido com o argumento de atender a 50 milhões de jovens e adultos que tiveram pouco acesso ou nenhum à escola em idade escolar (www.telecurso2000.org.br). Os conteúdos didáticos são elaborados por educadores, tratados e produzidos pela FRM e repassados por intermédio de programas veiculados pelos canais Futura, TV Globo, TVE, TV Cultura, TV Vida, TV Minas, Sistema SEST/SENAI, Globo Internacional, TV Ceará e TV Escola, em horários fixos. O aluno também pode comprar em banca de revistas as apostilas com os conteúdos das disciplinas, divididos em módulos de trabalho, com exercícios complementares. O material impresso também pode ser adquirido em livrarias. A avaliação é feita pelas Secretarias Estaduais de Educação de cada estado. Cada lição do livro corresponde a uma teleaula e desenvolve seu conteúdo. São 17 livros e 52 fitas de vídeo para o ensino fundamental e 19 livros e 60 fitas de vídeo para o ensino médio, que podem ser adquiridos separadamente. (www.telecurso2000.org.br).

Essas mesmas teleaulas também são utilizadas pelas Secretarias Estaduais de Educação como materiais didáticos nos cursos de formação de adultos. Neste caso, as videoaulas são gravadas pelo Núcleo de Vídeo das Secretarias, ou em escolas que também disponham da mesma estrutura tecnológica e assim disponibilizam as fitas para empréstimo. O professor de posse do material, projeta-o aos alunos e fica à disposição para tirar dúvidas dos exercícios propostos.

A FRM, em parceria com o sistema Fiesp, implantou 7 mil telesalas (locais onde alunos se encontram para estudar em horário pré-determinado), instaladas em diferentes estados, próximas ao aluno, como em indústrias, igrejas, associações, sindicatos, etc (NISKIER, 1999). Segundo informações extraídas do site da FRM, "nas telesalas, os alunos

têm a sua disposição um equipamento de vídeo para assistir às aulas, um orientador de aprendizagem devidamente capacitado no uso da metodologia e nos conteúdos programáticos que serão estudados, além de material pedagógico de apoio" (www.frm.org.br) As Telesalas são encontradas em cinco estados, São Paulo, Rio de Janeiro, Bahia, Pernambuco e Amazonas, e também no Distrito Federal.

5 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE

Não podemos negar a influência da tecnologia e o quanto ela contribuiu e contribui para a expansão das redes de comunicação. Mas não poderemos afirmar que por si só a tecnologia, ou mesmo as redes, sejam entidades capazes de promover a comunicação. É a linguagem que promove a interação entre os sujeitos. As formas de recorte do cotidiano, do real, que são compartilhadas pelos sujeitos, são determinantes na constituição dos sentidos, e a tecnologia nesta situação é apenas um dos elementos. Sendo o sentido atribuído ao enunciado, realizado a partir da relação entre os interlocutores, ao contexto e também com o que não foi dito. Assim, quando um professor trabalha com grupos diferentes de alunos, esse professor está em contato com diferentes determinações históricas, sociais e ideológicas. Seguindo essa linha de análise pensamos que cada meio de comunicação traz consigo características próprias que afetam de maneira diferente os interlocutores, principalmente a partir de suas condições de produção; por serem significados em diferentes contextos sociais, históricos e ideológicos.

Com o advento da imprensa, por exemplo, foi possível a produção de livros em série e tornou o conhecimento da escrita acessível a outras classes sociais que não apenas a clerical. O cinematógrafo, por sua vez, proporcionou uma mudança determinante na forma de exposição da imagem, por meio do movimento contínuo, e também sua exposição para uma platéia. A invenção dos irmãos Lumière, em 28 de dezembro de 1895, caiu no gosto do ser humano que em poucos meses já era de conhecimento de diferentes pessoas em diferentes

países. Para termos uma idéia dessa propagação pelo mundo, um ano depois da invenção no outro lado do Atlântico era inaugurada uma sala de exibições, bem aqui no Brasil, no Rio de Janeiro. O cinematográfico inaugurava uma nova forma de expressão, representação de mundo e de fazer negócio que teria continuidade em outro meio: a televisão.

A relação entre atividade e produto como o prelo com a imprensa, o cinematógrafo com as salas de cinema e o videotape com a televisão é importante para nossa análise porque faz parte da formulação do discurso como define Orlandi.

Há pois, relação entre a atividade e o produto do dizer e assim os tipos passam a fazer parte das condições de produção do discurso. Por exemplo, com o uso e a sedimentação, funcionamentos discursivos que se configuram como discurso jornalístico ou discurso jurídico, etc., ganham legitimidade, se institucionalizam historicamente e passam a contar nas condições de produção, como tipos cristalizados que retornam ao processo da interlocução, como modelos. O produto se repõe como processo. (ORLANDI, 2001^a, p.153)

Sendo assim, livro e câmera se tornam mecanismos importantíssimos de propagação de idéias dentro das condições de produção da sociedade do século XX, e por conseguinte às condições de produção apresentadas pela escola para o ensino. A escrita e a imagem em movimento servem de base para a formulação do sentido, em contextos próprios como o telensino, por exemplo.

E numa tentativa de aproximação dos estudos discursivos do verbal e não verbal, da escrita e do icônico, iremos analisar o Telecurso 2000 de 1 Grau, neste caso as aulas de Língua Portuguesa aqui tomadas como exemplares.

Um questionamento preliminar que fazemos se refere à determinação específica da mídia televisiva, no caso das teleaulas. Por ser a televisão um meio que mantém olhares atentos a sua programação, ao longo de todo o dia. A importância dada ao meio e à mensagem que nos faz analisá-la discursivamente. Moran escreve que a televisão e o videocassete, por

ocuparem espaços ligados ao lazer, devem ser usados em sala de aula para oferecer dinâmica e prazer:

A televisão e o vídeo partem do concreto, do visível, do imediato, do próximo - daquilo que toca todos os sentidos. Mexem com o corpo, com a pele - nos tocam e "tocamos" os outros, estão ao nosso alcance através dos recortes visuais, do *close*, do som estéreo envolvente. Pela TV e pelo vídeo sentimos, experienciamos sensorialmente o outro, o mundo, nós mesmos. Televisão e vídeo exploram também - e basicamente - o ver, o visualizar, o ter diante de nós as situações, as pessoas, os cenários, as cores, as relações espaciais (próximo-distante, alto-baixo, direita-esquerda, grande-pequeno, equilíbrio-desequilíbrio). Desenvolvem um ver entrecortado - com múltiplos recortes da realidade - através dos planos, e muitos ritmos visuais: imagens estáticas e dinâmicas, câmera fixa ou em movimento, uma ou várias câmeras, personagens quietos ou movendo-se, imagens ao vivo, gravadas ou criadas no computador. Um ver que está situado no presente, mas que o interliga não linearmente com o passado e com o futuro. (MORAN, 2002, p. 37).

O recurso audiovisual é hoje largamente empregado na educação, por isso, pretendemos compreender como este emprego se dá a partir da análise discursiva, do acontecimento discursivo Telecurso 2000. Dentro desta análise o que parece ser importante é a compreensão da heterogeneidade do discurso do telensino. Sabemos que estão aí sentidos provenientes da mídia (impressa e televisão) por sua concepção e veiculação, da tecnologia por meio da escrita e da imagem que são empregados como recursos textuais nas teleaulas e nos fascículos e também por meio do discurso pedagógico que norteia o discurso da educação.

Nosso interesse, em específico, é compreender esse acontecimento discursivo do Telecurso 2000. Por isso adotamos determinados procedimentos para poder compreender um material didático que é formulado a partir do pedagógico e veiculado pela mídia impressa e televisiva; que estão na origem desse acontecimento discursivo. Este gesto de leitura nos parece novo, ao menos para a educação; pois suscita a compreensão da leitura do texto verbal e não verbal.

5.1 O *CORPUS* DA PESQUISA – TELECURSO 2000

Ao começarmos a delimitação de nosso *corpus* de pesquisa devemos compreender que a AD trabalha com os processos e não com o produto, já que esse último, na perspectiva discursiva, caracteriza-se por ser efeito de sentido. Por isso, se faz necessária a análise das diferentes discursividades que constituem o Telecurso 2000. Não significa dizer que o produto, Telecurso 2000, não tenha uma discursividade dominante, mas sim que também é atravessado por outras formações discursivas que acabam sendo reformuladas.

Essa heterogeneidade discursiva mantém relações de aproximação e ao mesmo tempo de afastamento e nossa análise visa a compreensão dessas determinações de sentido e o funcionamento desse discurso, notadamente o confronto entre os discursos que constituem o Telecurso 2000, por sua formulação e circulação. Da formulação compreendemos os sujeitos envolvidos no processo de concepção e criação das teleaulas e dos fascículos, estes sujeitos estão ligados a instituições de ensino, de mídia e da economia, sendo a circulação de responsabilidade dos mesmos setores citados.

Será objeto, em específico de nossa análise, o acontecimento discursivo que é o Telecurso 2000. Para tanto, em relação aos materiais, analisaremos as videoaulas de língua portuguesa, para o 1 Grau, o atual ensino fundamental, e também os fascículos impressos das aulas que tratam do mesmo conteúdo. Adotando esse procedimento, pretendemos identificar uma predominância de sentido por meio da análise dos textos verbais e não verbais.

Pensamos ser necessário, para isso, caracterizar inicialmente algumas discursividades que hipoteticamente constituem o Telecurso 2000. Optamos por separar cada uma dessas discursividades, como procedimento preliminar de análise, para então,

observarmos, na superfície discursiva, como acontecem as articulações dessas discursividades e qual é o efeito de sentido predominante no Telecurso 2000.

Também devemos observar quais são as posições-sujeito predominantes por se tratar de um outro lugar discursivo, esse, ocupado pelo sujeito telealuno que está na base do acontecimento que é o Telecurso 2000. Esse sujeito se posiciona diante da televisão e não mais do professor. Tem ainda o recurso impresso de apostilas como o encontrado na escola, mas assiste e lê o material em alguma dependência de sua casa, ou de seu trabalho. Nossa análise pretende compreender as determinações materiais da interpretação desses sujeitos nessa cena enunciativa. Para essa análise em específico estabelecemos uma relação direta entre o livro e a escrita; a televisão com a escrita, o oral e a imagem em movimento. Esta última, a imagem, terá atenção especial nessa análise por ser um dos diferenciais dessa modalidade de ensino, o telensino. Pois, a imagem no processo de formulação do sentido passa por um tratamento diferenciado quando da formulação do roteiro como define Rodrigues.

Um roteiro é uma história contada com imagens, expressas dramaticamente em uma estrutura definida, com início, meio e fim, não necessariamente nessa ordem. Se, ao lermos um roteiro, tivermos dificuldades de visualizar a cena, certamente ele tem problemas. Um bom roteiro não é a única condição para o planejamento eficiente do tempo e do custo de filmagem, mas contribui para que o filme seja preparado de modo mais adequado. (p.50, 2002)

Faz-se necessária essa diferenciação entre a aula preparada pelo professor ou conteudista e o roteiro preparado para ser filmado ou gravado, porque entendemos que existem determinações diferentes, enquanto o primeiro se preocupa com o conteúdo científico/pedagógico o outro está mais voltado a visualização desse conteúdo e com os mecanismos necessários a registrá-lo. Então, para estabelecermos um aproximação entre escrita e imagem recorreremos a semântica enunciativa que emprega o termo “cena enunciativa” como aquela pertencente a um certo acontecimento enunciativo, que a nosso ver

estabelece assim uma relação entre o sujeito e o seu “território” aproximando a semântica enunciativa da AD.

...o autor mostra que o funcionamento do discurso, relativamente ao jogo das formações discursivas que determinam os sentidos e as posições sujeito, se faz porque não se diz a partir de um sujeito, de uma conjuntura histórica e de um espaço objetivamente assimiláveis do exterior, mas se dando numa cena em que se enuncia e que ao mesmo tempo produz e é pressuposta para se legitimar. (GUIMARÃES, 2001p. 25-26).

O não verbal constitui-se assim como um elemento fundamental para a semântica enunciativa quando Guimarães define “espaço objetivamente assimiláveis do exterior” em uma cena que se enuncia. No caso da televisão compreendemos que o texto escrito que dá origem ao roteiro audiovisual passa por diferentes etapas de produção e formulação; assim como a imagem que também é determinada pelas condições materiais de produção (como a verba disponível para a captação de imagem, por exemplo, que determina o tamanho da equipe os materiais e equipamentos utilizados para a captação, etc.) e outras determinações que mostraremos a seguir. Marcando desta maneira acontecimentos diferentes como o enunciativo e o de mídia.

5.2 AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO E CIRCULAÇÃO

A formulação é a relação que estabelecemos com o interdiscurso. Segundo Orlandi, “é o interdiscurso que especifica, como diz M. Pêcheux (1983), as condições nas quais um acontecimento histórico (elemento histórico descontínuo e exterior) é suscetível de vir a inscrever-se na continuidade interna, no espaço potencial de coerência próprio a uma memória.” (1995, p.33). O Telecurso 2000 foi desenvolvido na última década do século XX,

mas sua primeira formulação aconteceu ainda nos anos de 1970, com o nome Telecurso de 2º Grau. Assim, o Telecurso 2000 tem como contexto imediato o Brasil com regime democrático com abertura de política e de mercado, mas em contexto amplo está para o Brasil do regime autoritário, ancorado pela memória do Telecurso de 2º Grau.

As instituições que viabilizam o projeto são instituições ligadas à mídia (FRM, Rede Globo) e ao econômico (Sistema Fiesp), sendo os sujeitos realizadores do Telecurso 2000 remunerados pelo econômico que têm em vista fazer o “produto” circular em veículos de comunicação da Rede Globo (o material de TV pela Globo, e o material impresso pela Editora Globo). Há uma equipe da escola tradicional envolvida no processo de produção como também na avaliação do telealuno (realizada por meio das Secretarias Estaduais de Educação) que dá sustentação ao discurso pedagógico. Mas esses sujeitos além de marcarem o texto com textualidades originárias do discurso pedagógico autoritário, eles são determinados pelo modo de produção da mídia, que por sua vez tem atravessamento do discurso do publicitário. Sendo todo o processo de produção e circulação de sentidos do Telecurso 2000 legitimado pelo Estado, quando da avaliação realizada pelas Secretarias Estaduais de Educação, para a emissão dos diplomas de conclusão de curso.

Dadas essas condições, é possível dizer que o Estado está situado nesse contexto, apenas como uma instância burocrática necessária para a finalização do processo. Dizemos isso, porque, o Estado não é atuante na elaboração ou concepção do conteúdo, vindo a ser apenas uma instância legitimadora, por ser o Estado, a única instituição que pode emitir diplomas de conclusão na área da educação. Desta forma, o Estado é a única instância que pode legitimar o Telecurso 2000 como um curso que forma e não apenas capacita, pois o sujeito que acompanha o Telecurso 2000 é avaliado em uma Instituição Escolar.

A FRM por sua vez, se inscreve como instituição social comprometida com a teleeducação no país ao mobilizar sentidos que estejam dentro do acontecimento de mídia, onde a memória é metálica (ORLANDI, 2001b) e a rede Globo se anuncia com o slogan “aqui a gente se vê”. Apaga desta forma sua relação direta com as instâncias de poder e controle social. No entanto, o funcionamento autoritário desse discurso materializa histórias de dependências e favoritismos mútuos. As marcas “permanecem” no sujeito enunciador, Telecurso 2000, originário dessa condição histórica, social e ideológica, que na teleaula a partir da escrita apresenta-se com uma provocação ao interlocutor (sujeito ouvinte/ideal, telespectador) utilizando os seguintes dizeres: quem tem medo de dicionário? Conte uma história, fala cidadão!!! O sujeito enunciador se vale do discurso interrogativo e impositivo para se apresentar, com características pertencentes ao discurso autoritário (que pode ser empregado tanto pelo pedagógico quanto pela mídia), evidenciando assim um efeito-autor. O uso da palavra medo também se destaca no dizer. Por que usar a palavra medo? Com tantas outras possíveis como: quem gosta de dicionário? Quem usa dicionário? O fascinante dicionário... Devemos analisar o que não foi dito no seu lugar, porque a escolha da palavra, faz o sujeito se inserir numa FD dada, que no caso não está inscrita em um discurso polêmico ou lúdico. Medo de dicionário remete ao DP no qual o sujeito “não” sabe o significado das palavras e “deve” recorrer ao dicionário. O medo é próprio da dominação. O termo também pode ser empregado no sentido de negar algo que está no pré-construído, que é esse sentido de dominação, oferecendo um sentido de intimidade. Afinal, quem não tem medo na escola?

O resultado é que essa forma aparentemente inovadora, de teleaula, conserva os sentidos que continuam garantindo o “*status quo*”, pelo seu modo de funcionamento. Isso não poderia ser garantido por um funcionamento polêmico do discurso, a partir do qual não se tem controle dos efeitos.

5.2 OS DIFERENTES ACONTECIMENTOS

Lembremos Orlandi que descreve AD como um dispositivo teórico que não busca a verdade, mas acompanha o movimento dos sentidos.

A vantagem de trabalhar com um dispositivo teórico como a análise do discurso é que levamos em conta a linguagem enquanto estrutura e acontecimento e em consequência podemos trabalhar com esses aspectos que tocam a ordem, a regra, mas também o acaso, o equívoco, a forma histórica da significação na compreensão de cada gesto de interpretação. Deste modo, fazendo intervir o discurso, evitamos a pretensão de chegar à verdade do sentido estando entretanto sempre atentos a suas diferenças, a seus movimentos. (Orlandi, Discurso e texto. p29).

Um território movediço, o “território” dos sentidos, por isso, os sentidos se atualizam em um acontecimento, sendo a estrutura materializada pela língua (pensada como sujeita à falha) capaz de equívoco (ORLANDI, 2001b). Por isso, em nossa análise pensamos que para compreendermos a conjuntura discursiva que constitui o Telecurso 2000, deveremos observar as condições de produção desse acontecimento discursivo. Deveremos territorializá-lo a partir da observação da cena enunciativa. A cena enunciativa será observada tanto na teleaula quanto na cenatexto do fascículo. A teleaula será apresentada a partir da transcrição dos roteiros. Estes estarão acompanhados da descrição das imagens e dos efeitos que foram empregados na edição, organizados em um modelo de roteiro de televisão. A transcrição da teleaula pela analista, se deve à observação do produto acabado, portanto, parte dos dizeres da teleaula e não do roteiro que deu origem ao produto. A análise da cenatexto, do fascículo, também se constitui como material fundamental, porque mobiliza sentidos diferentes dos da

teleaula, funcionando como alicerce na estrutura desse acontecimento denominado Telecurso 2000.

Para efeito de análise, teremos três níveis de acontecimentos constituindo o recorte do *corpus*. O acontecimento discursivo (Telecurso 2000), o acontecimento enunciativo (relativo ao contexto enunciativo, ao sujeito enunciador) e o acontecimento midiático (fascículo e teleaula) por sua formulação e circulação serem determinados principalmente pela imagem. Pensamos ser possível esse recorte a partir do conceito cunhado por Madidier de deslinearização do texto.

Esses traços só se tornam assimiláveis pela deslinearização do texto, sua reconfiguração em desníveis enunciativos e sua dissolução dentro da heterogeneidade dos discursos. Em outros termos, pelo trabalho de constituição do corpus que faz apelo ao saber histórico do analista. Ora, se o pré-construído é esse “ponto em que se pega o interdiscurso”, “reinscrição sempre dissimulada, no intradiscurso, dos elementos do interdiscurso” (Denise Maldidier, 1990), é sua natureza mesmo a que o faz mestre-organizador da constituição do corpus, lugar onde se tece “por baixo do pano” o fio do discurso, construção de base que, sozinha, torna possível o trajeto temático e o evento semântico. (MALDIDIER, apud ORLANDI, 1994, p. 185, 186)

Essa deslinearização estaria assim relacionada também aos diferentes acontecimentos caracterizados nessa análise. Por entendermos que estes podem ser observados a partir de camadas distintas, que compõem acontecimentos menores e que interligados formularão um acontecimento maior, o acontecimento discursivo, que em nossa análise consideramos o Telecurso 2000.

Um dos níveis de acontecimento que empregamos, o midiático, é de fundamental importância para essa análise por permitir a observação da imagem como fator determinante para a formulação desse acontecimento, explicitado na definição de acontecimento midiático feita por Barbosa:

....o acontecimento é, antes de tudo, produto de uma montagem e de escolhas orientadas de imagem, que lhe garantem o efeito de acontecência, a impressão do vivido mais próximo daqueles que o vivem. Produto dos meios de comunicação,

esse novo acontecimento é projetado, lançado e oferecido ao público em forma de espetáculo. Soma-se a isso o fato de a mídia impor imediatamente o vivido como história. Para esse raciocínio a mídia é, para as massas, a forma mais moderna, quando não a única, de viver a história no calor do seu acontecimento, história da qual participam sem realmente participar, dada a mistura de distância e intimidade que caracteriza a vivência dessa história intermediada. (BARBOSA apud GREGOLIN, 2003b, p.116)

Tendo o Telecurso 2000 uma textualidade heterogênea, em nossa análise, ora estaremos mais próximos de determinados níveis de acontecimento, ora mais distantes. Adotaremos no dispositivo analítico, essa condição, como se estivéssemos olhando através de uma câmera e fazendo enquadramentos mais abertos, trazendo mais elementos cênicos para o plano e também planos mais fechados, os planos próximos, focando bem determinados elementos que não receberam destaque no plano geral aberto e agora estão em evidência, em close (RODRIGUES, 2002). Essa análise se dá pela constituição dos materiais, por sua heterogeneidade discursiva, sendo um sustentado pelo discurso da escrita, quando da utilização dos fascículos e de outro pelo discurso audiovisual, texto e imagem, da teleaula.

5.3. 1 ACONTECIMENTO DISCURSIVO

Nessa primeira análise analisaremos o acontecimento maior, o discursivo.

Portanto, tomemos como recorte inicial o texto da videoaula número 1 de língua portuguesa. (Teleaula nº 1/ ANEXO 3, FITA DE VÍDEO)

Figura (ANEXO 1)

1. ARTE GRÁFICA - VINHETA DE ABERTURA

Logo do Telecurso 2000, em movimento. Acompanhado de trilha produzida

2. ARTE GRÁFICA - VINHETA

As palavras entram em movimentos nas seguintes seqüências, acompanhadas de trilha produzida:

Em outras palavras...

Quem tem medo de dicionário?

Conte uma história

Fala cidadão!

3. ARTE GRÁFICA - TELA FIXA

1º grau

Língua Portuguesa

Aula 1

4. CLIPE

Cenas do cotidiano. Pessoas, indo para o trabalho. Cenas com pessoas, placas, gestos são sobrepostas por páginas de livros – fusão – Guarda de trânsito.

A imagem da tela “congela” e aplicamos a legenda acompanhada de Trilha produzida e som ambiente.:

Situações de comunicação – a língua

5. EXTERNA/REPÓRTER (VIVO)

A repórter entra em um táxi, senta-se no banco do trás, e pergunta ao motorista projetando sua cabeça para frente. Quando é escrito na tela:

Por que parou?

Antes da pergunta da repórter, mostrou-se o plano do semáforo passando do sinal amarelo para o verde.

Repórter - Parou por quê?

Motorista - Como parou por quê?

- Olha o sinal vermelho!

Repórter – O senhor concorda, então, que parar no sinal vermelho faz parte das regras e dos códigos de trânsito?

Motorista – Ué! Tem alguém que não concorda com isto?

Repórter – Abriu!

6. EXTERNA - RUA

Em edição com cortes rápidos foram aplicados planos de placa de trânsito, promoção, vitrina, garota apontando o dedo, ônibus, guarda de trânsito.

Entram as letras:

Reagimos e Respondemos....

Mensagens não verbais

Em seguida entram imagens de placas como: proibido estacionar, indicando sentido em azul na beira de estrada. Setas luminosas de elevadores, indicando subir e descer e guarda colocando placa de trânsito colocando cone de trânsito com placa. As imagens estão acompanhadas pelo texto que segue:

REPÓRTER (OFF)

Nós vivemos cercados, envolvidos por mensagens. E toda hora reagimos e respondemos à elas. Muitas dessas mensagens não são verbais. Mensagens que não precisam de palavras. Cores, sons, gestos, desenhos...Todas essas coisas dão uma idéia bem precisa do que elas significam. Até objetos podem ser usados.

Essa seqüência escolhida é a primeira, do primeiro roteiro, do primeiro texto, da primeira teleaula, apresentada aos participantes do Telecurso 2000.

Entendemos aqui o sentido de texto definido por Orlandi como “oral ou escrito e, indo mais além, podemos estender a noção de texto às linguagens não verbais, vendo em suas relações aspectos instigantes do funcionamento do dizer” (2001 b, p.10). Portanto, a noção de texto transcende a escrita e nos permite analisar a partir do texto, a linguagem não verbal, processo vital para a compreensão da linguagem audiovisual. O texto, a partir desse conceito, serve de evidência de um sujeito inscrito em uma formação discursiva, territorializado em uma cena enunciativa. Tomemos aqui a cena enunciativa como marca da inscrição do sujeito. A cena enunciativa serve de marca, de evidência de inscrição do sujeito. Esta cenografia é territorializada pela linguagem verbal e não verbal. As imagens em movimento são apresentadas na videoaula como recurso narrativo determinante para a interpretação, conseqüentemente determinante para nossa análise.

Começamos pelas vinhetas com os dizeres da abertura. Primeiro, aparece a logomarca do programa, em movimento, Telecurso 2000, acompanhada de trilha musical. Esse dizer aparecerá no início de todos os programas da série Telecurso 2000. Após a vinheta, entram em movimento, sobre um fundo gráfico, os caracteres na tela, sem locução: “Em outras palavras...Quem tem medo de dicionário? Conte uma história. Fala cidadão!”.

Na terceira seqüência, aparecem na tela, planos de pessoas, de placas, de gestos que são sobrepostos por páginas de livros e vão se fundindo, plano a plano, até a última cena (RODRIGUES, 2002), que é a de um guarda de trânsito. Este último é “congelado” na tela e sobre essa imagem, que fica desfocada, é aplicado o título: “Situações de comunicação – a língua”.

A narrativa começa a ser desenvolvida em computação gráfica para apresentar os dizeres escritos que aparecem na primeira e na segunda seqüências. Já na terceira seqüência é feita uma transição entre a computação gráfica (representada pelas páginas dos livros) e imagens do cotidiano, apresentando pessoas no dia-a-dia. A linguagem não verbal, nesse caso, é responsável pela construção da cena enunciativa que territorializa os sujeitos em um certo cotidiano. Esse cotidiano, assim representado, é próprio do discurso da mídia, mas com uma forte marca do discurso pedagógico, “presentificado” pela escrita nas páginas dos livros sobrepostas às imagens do dia-a-dia. Produz-se desta forma, a partir dessa construção, a possibilidade de identificação do sujeito leitor/interlocutor com essas imagens, sem muitas dificuldades, pelo fato de estas estarem presentes na programação diária de telejornais, programas de entretenimento, novelas, como tantos outros, bem como com o identificação com as páginas dos livros, da escrita. Isso possibilita associações com outras cenas já vistas, e a reformulação desse dizer pelo sujeito; em última instância determina a interpretação: interpretação possível a partir de uma memória/esquecimento, pertencente ao nível

enunciativo (no âmbito que Pêcheux considera um esquecimento nº2). Segundo Orlandi, “esse “esquecimento” produz em nós a impressão da realidade do pensamento”. (1995, p.35).

Por outro lado, o processo verbal se sobrepõe a essa “cena” não verbal trazendo sentidos de outro discurso, o discurso pedagógico. Nesse caso, a identificação do sujeito leitor/interlocutor não é com a presente cena enunciativa, ou imagem, mas com os sentidos do DP, legitimados em outro lugar, (sala de aula, carteiras, professor, etc). Como no dizer da repórter: “O senhor não concorda, então, que parar no sinal vermelho faz parte das regras e dos códigos de trânsito?”

Portanto, todo trabalho de textualização/linearização aqui, passa pela articulação da cena enunciativa de um discurso (da mídia) com os dizeres de outro discurso (do pedagógico). Articulação essa possível a partir do conceito de *pré-construído* que diz “o termo serve para designar o que remete a uma construção anterior, exterior, mas sempre independente, em oposição ao o que é “construído” pelo enunciado. Trata-se, em suma, do efeito discursivo ligado ao *encaixe sintático*”(1988, p. 99)

Essa articulação, ou esse encaixe visa a fazer parecer homogêneo o que é heterogêneo. Faz parecer que há unidade naquilo que é distinto. Nesse sentido, o Telecurso 2000 é um discurso fundador, na medida que articula duas diferentes ordens discursivas: a escrita por meio do discurso pedagógico e pela imagem a partir do discurso da mídia.

Dessa forma, esse efeito-autor inaugura uma nova forma de textualização, a teleaula. Uma das questões a se observar nesse trabalho de textualização é a forma de inscrição do sujeito-leitor que se dá, no nível enunciativo, pela identificação com uma posição de telespectador, mas que exige, para se efetivar, de outra identificação/reconhecimento em uma posição/aluno, a partir de uma memória do pedagógico. Sem isso o sentido não “fecha”, fica sem unidade. Portanto, essa proposta está sustentada pelo imaginário de um leitor virtual que é “sempre já” telespectador e aluno, ao mesmo tempo, antes mesmo de “se” dizer aí. A

interpretação dos materiais do telecurso é “sintoma” dessa “causa” (condição *sine qua non*) da concepção do telealuno e da cenatexto.

Os termos cenatexto e telealuno serão determinantes para construção desse “novo lugar” chamado teleaula, produzindo o Telecurso 2000 como acontecimento fundador de um “novo” dizer, para um novo leitor, o telealuno. Esses termos serão incorporados por um efeito ideológico, e passarão a produzir um sentido “outro” como se estivessem “sempre já aí”, relacionado no nível enunciativo ao *Esquecimento n°1* que “determina a formação discursiva com a qual o sujeito, em seu discurso, se identifica, sendo que o sujeito sofre cegamente essa determinação, isto é, ele realiza seus efeitos “em plena liberdade” (PÊCHEUX, 1988, p.215)”. Em um movimento de aproximação, percebemos que para a criação desse “novo lugar” a instituição autora do dizer se apresenta na abertura da teleaula com o nome de Telecurso 2000.

No material impresso, por sua vez, esse mesmo sujeito enunciador estrutura a apostila (fascículo), que é complementar ao material audiovisual, e tem os seguintes dizeres na primeira página: Telecurso 2000, Língua Portuguesa Volume 1, 1ª fase – 1º grau, Fiesp, Ciesp, Sesi, Senai e IRS – Fundação Roberto Marinho e Editora Globo. As descrições das empresas e instituições apoiadoras do Telecurso 2000 ganham destaque na abertura e são feitas a partir dos logotipos ou logomarcas. Na página vem escrito: Telecurso 2000, Língua Portuguesa, 1º grau - Volume 1. É nessa página que ocorre uma descrição das equipes responsáveis pela coleção Telecurso 2000, com a designação dos presidentes, diretores, conselheiros, assessores, gerentes, secretários e superintendentes. A equipe de produção aparece sob o título: Projeto de Teleducação para o Trabalho, apresentado como Conselho editorial da FRM, e aí vem elencados: os autores, os consultores, quem fez a revisão e a versão final, a realização editorial e gráfica, o realizador de TV e os diretores responsáveis.

Temos nas duas primeiras páginas as assinaturas dos responsáveis pela viabilização econômica do projeto, além das empresas executoras do mesmo ligadas à mídia. Essas referências constituem-se em marcas do político e do econômico, determinantes desse acontecimento, que são o sistema Fiesp e a própria Rede Globo. Os sentidos relacionados, a esse político e econômico, representam as reais condições de existência (produção e circulação) do Telecurso 2000 que é criado a partir do acordo político e econômico entre instâncias do setor empresarial e de comunicação, e formulado a partir da articulação entre o discurso pedagógico e a mídia, tendo a avaliação, com provas, legitimadas pelo Ministério da Educação.

Na terceira página, do fascículo, reservada ao Sumário, com a indicação dos temas das aulas e as páginas correspondentes, do gabarito e da bibliografia, percebemos a presença do DP. Nas páginas quatro e cinco, é feita uma apresentação do Telecurso 2000, com os subtítulos: “Quais são as disciplinas, Recursos de aprendizagem, Como participar e Como obter certificado de conclusão”. Acompanha ainda o texto “uma proposta de educação a distância para dar atendimento, prioritariamente, a jovens e adultos que desejam fazer o curso ou complementar sua escolaridade até o nível de 2º Grau e, ainda, bem como adquirir competências básicas para o exercício de uma profissão” (ANEXO 2).

O acontecimento discursivo apresenta-se, a partir daí, com enunciados próprios do pedagógico, mas com forte filiação à mídia. Como aparece na página quatro da apostila:

“O Telecurso 2000 combina o uso de programas de TV (teleaulas) com materiais impressos próprios, referentes a cada disciplina, permitindo – além da aprendizagem dos conteúdos – a construção de novos conhecimentos e sua aplicação”. (...)Assistindo às teleaulas, sozinho ou em pequenos grupos, em qualquer lugar em que haja um aparelho de TV

disponível: em casa, na casa de um amigo, no sindicato, na igreja, no clube e até no trabalho, sem necessitar da presença do Orientador de Aprendizagem durante a veiculação dos programas” (ANEXO 2).

Reforçando o atravessamento do DM, está evidente o efeito de que o “consumidor” do Telecurso 2000 ficará satisfeito em ser auto-suficiente, sem necessitar da presença de ninguém durante seus estudos. Será esse telespectador “virtual” que vamos analisar nesse estudo, um sujeito que assiste à televisão em casa ou no trabalho e onde também estuda os fascículos.

De acordo com as análises anteriores, estaremos ao longo do trabalho articulando os processos discursivos verbal e não verbal, o que é possível segundo Pêcheux (1975). Um processo discursivo completa o outro, mobilizando dizeres que formam uma memória própria a esse acontecimento específico que é o Telecurso 2000. Por isso, enfatizamos especialmente os termos cenatexto e telealuno, que marcam a produção impressa e a audiovisual, como veremos na continuação de nossa análise. Assim, o que analisamos nas três primeiras seqüências, se repetirá ao longo do trabalho, com a articulação dos discursos da mídia e do pedagógico, tanto na teleaula como nos fascículos, mas que terá maior ou menor predominância de determinados sentidos.

Sendo o processo não verbal constitutivo da cena enunciativa e ao mesmo tempo característico do discurso da mídia audiovisual é ele que faz a articulação entre a não-ficção (o que se vê) com a ficção (como se fosse). Um acontecimento de mídia que faz o telespectador “participar” com intimidade e a mesmo tempo a distância, como descreveu Barbosa. Esse paradoxo se deve, segundo Orlandi, porque a televisão apresenta duas características:

1. Por sua própria etimologia – tele – é o atinge à distância e , no entanto, atinge o olhar – visão – produzindo o efeito documental, do testemunho. Qualidade de estar presente.
2. Afeta a relação quantidade/tempo. Anula a *demora*, elide a *espera*, instala o regime de urgência. Desfaz a necessidade cronológica: individualiza e instantaneiza. Mas é uma individualização muito particular, pois é produzida pela totalização, pela globalização. (2001 b, p.179)

Essas características provocariam um efeito que Orlandi descreve como de *historicizar* o instrumento (Tevê) e a *des-historicização* no espectador. A des-historicização, ocorreria pelo acontecimento de mídia que apresenta o problema e ao mesmo tempo a solução, tornando-se uma interpretação horizontal.

Mas se observarmos, ampliando nosso “enquadramento”, ampliando nosso ponto de vista, abrindo a câmera, observaremos que o acontecimento discursivo, Telecurso 2000, é historicizado, na medida em que o telespectador mobiliza outras memórias que não é apenas a metálica, originária da mídia. Como vimos nos exemplos anteriores, O Telecurso 2000 não é determinado por apenas uma discursividade em um só acontecimento, por isso, também poderemos dizer que o Telecurso é historicizado. Concordamos que o que se interpreta poderá ser em maior ou menor grau “historicizado”, à medida que forem diminuindo os atravessamentos de discursividades que não se originam na mídia, porque é a memória da mídia que provoca esse efeito de *des-historicização* citado por Orlandi. Mas também pode ocorrer um estranhamento na articulação das diferentes textualidades quando comparamos diferentes dramatizações realizadas na teleaula. Adotamos esse procedimento para evidenciarmos, através do contraste, a costura das diferentes textualidades. Observemos na teleaula que segue (ANEXOS 1 e 3):

7. INTERNA/ DRAMATIZAÇÃO

A atriz, Rosi Campos (hoje protagoniza novelas da Globo) representa o papel de uma patroa. Está em um escritório simples, está ao telefone, é quando entra no escritório a funcionária, que traz no pescoço uma fita métrica, e por meio de gestos tenta chamar a atenção da patroa.

Patroa – Sei, tá, tá! Não me diga! Não, não acredito, eu não acredito!!

Gente! Mas, eu estive lá ontem mesmo!

A patroa ignora e continua a falar ao telefone, A funcionária continua a gesticular a patroa, então, faz gestos com a mão de espera um pouco.

Patroa – Tão moça! Você falou com ela depois disso?

Quem caiu? Nossa!!!

Machucou muito? Machucou muito?

Tá, tá, tá, eu passo. Eu passo, sim. Eu não esqueço! Outro. Tchau! Tchau!

A patroa desliga o telefone.

Patroa – O que é esta mímica toda, Cidinha?

A funcionária responde com cara oborrecida:

Funcionária- Eu tava pedindo um tempo, pelo amor de deus, para te falar uma coisinha, mas como você não deu a mínima atenção. Eu desisti.

Patroa – Por eu você não falou logo esta coisa?

Funcionária mais descontraída:

Funcionária- Porque eu estava usando mensagens não verbais para não confundir sua comunicação verbal.

Funcionária continua com ar de esperta e bate na cabeça

Funcionária- Daqui, Oh!

Já no texto 1, podemos perceber que as personagens provocam um deslizamento dos sentidos, pois há um estranhamento entre os dizeres e a cena discursiva. No acontecimento enunciativo, a funcionária tenta chamar a atenção da patroa através de gestos que são ignorados pela patroa, que continua a falar ao telefone. A cena enunciativa de um ambiente de trabalho é bem definida, a funcionária traz fita métrica pendurada no pescoço, a patroa está sentada diante de uma escrivaninha de escritório. É um ambiente de trabalho. Mas, ocorre um estranhamento nesse exemplo, que é a forma como a funcionária tenta chamar a atenção da patroa que está ao telefone, de forma insistente, gesticulando muito. A insistência chega a parecer chata, ou inconveniente; o mesmo ocorre com a patroa que fala ao telefone tentando parecer preocupada. Os dizeres parecem que foram colocados em uma cena enunciativa, da qual, eles não pertencem. O que acreditamos ter causado um certo estranhamento no telespectador é a forma como foi feita a “costura” dos textos evidenciando a heterogeneidade discursiva. Essa cena enunciativa não ampara esse dizer que ocorre em um escritório de uma fábrica, porque é um discurso próprio do pedagógico, como analisado no texto que segue:

“Funcionária- Eu tava pedindo um tempo, pelo amor de Deus, para te falar uma coisinha, mas como você não deu a mínima atenção. Eu desisti. Patroa – Por que você não falou logo esta coisa? Funcionária - Porque eu estava usando mensagens não verbais para não

confundir sua comunicação verbal. Patroa – Deus me livre! Da onde você saiu com essa, hein? Funcionária - Daqui, Oh!” (ANEXOS 1 e 3)

A funcionária assume uma posição que não sustenta o dizer, porque fala do lugar do pedagógico e está em uma cena própria do discurso econômico, o que não ampara a situação de enunciação e que nos parece “deslocado”. O dizer parece desterritorializado, pertencente à outra cena enunciativa, que ampararia o dizer de dois amigos, ou amigas, por exemplo. Mas, isso não fica explicitado no diálogo, o que provoca o estranhamento com o telespectador. Enquanto na seqüência 12, a dos militares, que analisaremos no próximo parágrafo, poderemos perceber a sátira. Esse efeito cômico não ocorre no diálogo entre a funcionária e a patroa, na seqüência 7, pois não se filiam a nenhum dos lugares, nem à representação da realidade, explicitado na cena enunciativa (verossimilhança), nem ao ficcional e lúdico que poderia fechar o sentido.

Na segunda dramatização teremos dois soldados que parecem bastante atrapalhados. Estão numa trincheira e participam de um confronto.

(ANEXOS 1 e 3)

12. INTERNA – ESTÚDIO – DRAMATIZAÇÃO

Dois soldados estão em uma trincheira cenográfica. A interpretação é sonorizada com disparos de armas de fogo e efeitos especiais.

Soldado 1- A1 - Vicente

–Há! Hu! Passa mais balas! (som de tiros, geme)

Soldado 2 – Ator 2 - A2 – Você quer de hortelã ou laranja?

A1- De hortelã.

A2 – Toma Vicente (entrega um monte de balas)

A1 – Ah! Que hortelã que nada! Eu estou falando de bala de metralhadora, de espingarda. Ah!Ah!

A2 – Você está querendo dizer munição, não é?

A1-Ah! Deixa de ser chato e me dá mais munição aí.

A2 – Ah Munição peraí, munição, munição, munição....Ih! Vicente, acabou a munição rapaz!.

A1- Acabou? Acabou? Só nos resta a rendição, mostra a bandeira para o inimigo.

A2 – A bandeira?... Deixa eu ver. Ah!!! deve ser esta aqui.

Ih acho que não deu certo, Aí, aí, aí, O que eu faço agora?

A1 – Ah! Não é esta, mostra a outra bandeira...

A2- Outra?. A outra. Cadê a outra?

A1 – Que bandeira você mostrou? Que bandeira você mostrou?

A2 – Essa aqui, oh!.

Vicente fica nervoso com o soldado 2 e altera o tom de voz.

A1 – Você ficou louco! Tem que mostrar a bandeira da paz!

A2 – Ah bandeira da paz. Oh! Essa aqui oh!

A1- Meu filho a bandeira da paz é branca, a branca.

A2- Ah cadê, cadê? Ô, Vicente que cor é esta, hein?

A1 - branco, branco, branco, olha aí.

A2- É isso Oh!Oh! a bandeira da paz.

Quer dizer que esta é a branca?

Nesse diálogo, os dois soldados satirizam suas próprias posições, se valem do humor para marcar a ruptura com o discurso autoritário próprio do pedagógico. Não há deslocamento de sentido entre a imagem e o texto, marcando discursividades distintas, representando uma ruptura na narrativa desenvolvida na teleaula nas outras seqüências analisadas anteriormente. Os dois atores apresentam-se de forma atrapalhada, indisciplinada, “rindo da própria desgraça” sem retorno ao pedagógico. Uma narrativa que traz como imagem de fundo uma trincheira construída em estúdio, sem a preocupação de parecer realidade, em uma alusão de que essa guerra é de “mentirinha”, pois, a munição não é de verdade, a história não é de verdade, como os “militares” não são personagens de verdade. É espaço de entretenimento, e está sob controle da equipe de produção, caracterizando-se um espaço próprio da literatura. Quando nos referimos a uma história que não é verdade, é porque relacionamos com a ficção, de não pertencer ao real, os atores aí interpretam, em uma cena enunciativa própria do teatro (é próprio do teatro, da arte, dos discursos polêmico e lúdico provocar, por exemplo, o insólito).

5.3.1 ACONTECIMENTO ENUNCIATIVO

Será a partir da quarta seqüência que começa a ser desenvolvido o enredo da teleaula (porque até aqui vimos a apresentação do Telecurso 2000) e será a partir dessa seqüência que poderemos evidenciar o acontecimento discursivo como ocorrerá no próximo capítulo com o acontecimento de mídia.

Na quarta seqüência aparece uma mulher, aproximadamente de 30 anos, representada pela atriz Chris Couto (hoje Chris Couto interpreta uma professora de inglês no programa para adolescentes da Globo, *Malhação*), conversando com um motorista de táxi. Há um movimento intenso de carros e de pedestres. O diálogo começa a partir de uma parada abrupta do carro que faz a passageira indagar: parou por quê? O motorista responde: porque é sinal vermelho. Essa cena enunciativa ficcional determina o sentido a partir da determinação do discurso da mídia. Isso se deve a vários fatores, como por exemplo: a posição ocupada pelo sujeito enunciador na cena enunciativa. Não é próprio de um professor estar num táxi dando aula. Outros fatores são: o enquadramento estudado, a iluminação, o figurino e a maquiagem trabalhados; além da própria edição que apresenta fragmentos de imagens, os chamados planos (RODRIGUES, 2002), os mais diversificados, para ilustrar o dizer, o que é próprio do discurso da mídia audiovisual. Mas, por outro lado, é próprio do professor explicar o conteúdo trabalhado como acontece logo após o bate papo entre a personagem e o motorista, sobre os sinais do trânsito, quando a mulher começa uma descrição que aparece coberta por imagens com os seguintes dizeres: “Nós vivemos cercados, envolvidos por

mensagens. E toda hora reagimos e respondemos a elas. Muitas dessas mensagens não são verbais” (ANEXO 1).

Mesmo a personagem constituindo uma cena enunciativa própria da mídia, ela significa em um discurso pedagógico, como ocorre nessa última frase, típica de um dizer pedagógico. O que a personagem fala tem predominância do discurso pedagógico, mas ocupa, ao mesmo tempo, a posição enunciativa de uma personagem que não é só a de uma professora. Assim, articulam-se as diferentes textualidades, que produzem esse efeito-autor, efeitos de sentido específicos da teleaula, e um acontecimento enunciativo próprio. Porque a personagem mesmo estando em um ambiente de mídia, em uma cena enunciativa que poderia ser de mídia, estabelece a partir de sua enunciação uma relação direta com a memória do discurso pedagógico.

Levando em consideração a definição de acontecimento de mídia dada por Barbosa, o dizer da personagem se aproxima do contexto do discurso da mídia porque está determinada pela cena enunciativa produzida para passar na televisão, principalmente por sua situação, de estar em um táxi, e, falando um texto que pertence ao pedagógico, no momento em que está fazendo perguntas relativas ao trânsito e nas observações “nós vivemos cercados e envolvidos por mensagens”, que aparecem reforçadas por imagens do cotidiano com planos de setas de trânsito, de elevadores, etc.; dizer esse que reforça o conceito de acontecimento de mídia, proposto pelo autor.

Por outro lado, o acontecimento passa a poder ser observado em uma dimensão discursiva a partir da consideração do entrelaçamento da cena enunciativa desse acontecimento midiático com o dizer da repórter. A dimensão enunciativa poderá ser evidenciada a partir do desenvolvimento do roteiro, quando poderemos perceber várias textualidades sendo articuladas, principalmente, pela personagem representada por Cris

Couto, que marcará o efeito-autor, por articular os diferentes discursos em diferentes acontecimentos. Ou seja, a personagem é uma atriz, na medida em que se posiciona em uma cena midiática, enquanto o seu dizer, o enunciado, é próprio do discurso pedagógico. Esse atravessamento de discursividades diferentes passa a constituir esta posição-sujeito específica (autoria) que necessita tanto da memória do pedagógico como da mídia para sua interpretação. Dessa maneira a imagem que envolve a personagem em seu dizer funciona apenas como lugar do dizer porque a imagem mobilizada pela enunciação é outra, distinta a esse lugar, pois é pertencente ao lugar do pedagógico, da escola.

5.3.3 ACONTECIMENTO DE MÍDIA

Após a dramatização das atrizes no escritório, a cena é interrompida pela vinheta de PLIN-PLIN da Globo, e logo após a personagem do táxi reaparece, só que desta vez portando um microfone com o seguinte dizer :

(ANEXOS 1 E 3)

“Você já estava se levantando, não é? Agora não tem comercial não. É só um exemplo. Pois é, a gente se acostuma a reagir quando vemos ou ouvimos sinais que a gente conhece. É como se eles estivessem dizendo alguma coisa para a gente, mas sem usar as palavras”.

A Vinheta marca bem que a posição do enunciador do discurso da mídia é a Rede Globo. O plim-plim tem filiação direta com a Globo. A locutora com os dizeres do exemplo acima, assume a posição de personagem de mídia, porque está em uma cena enunciativa própria da mídia e também se vale dos instrumentos ou ferramentas próprios das condições de produção da mídia, como o microfone. Assim o enunciado terá certas características próprias desse lugar, mostrando coerência, como define Gregolin:

A coerência visível em cada texto particular é efeito da construção discursiva: o sujeito pode interpretar apenas alguns fios que se destacam das teias de sentidos que invadem o campo real social. O efeito de coerência e unidade do sentido é construído por agenciamentos discursivos dos enunciadores que controlam, delimitam, classificam, ordenam e distribuem os acontecimentos discursivos em dispersão e permitem que o texto possa “estar em relação com um domínio de objetos, prescrever uma posição definida a qualquer sujeito possível, estar situado em outras performances verbais, estar dotado, enfim, de uma materialidade repetível. (FOUCAULT, 1986 apud GREGOLIN, 2003, p 97)

Cris Couto, a locutora, na continuidade do roteiro da teleaula, realiza uma enquete, um “fala povo”, próprio do DM. Nessa seqüência os personagens falam sobre a importância das placas de orientação na cidade reforçando a predominância do DM no dizer. O DM aparece ainda na Cenatexto, com o dizer:

(ANEXOS 1 e 3)

“De vez em quando mensagens não-verbais combinam elementos diferentes. Quem não está condicionado aos conhecidos sinais – sonoros e visuais – das nossas televisões que nos lembram que se trata de um intervalo comercial?”

Esse dizer nos remete à vinheta da Globo que aparece na teleaula e em nossa memória, mas a presença de dizeres como “condicionado”, “lembram que se trata”, são expressões próprias do DP, e mobilizam dizeres que representam a Escola da repetição, da inculcação, própria do discurso autoritário. Desta forma o DP na sua forma autoritária

legítima a mídia, e mantém o controle dos sentidos. Serão nos fascículos, nas cenatextos, que serão articuladas de forma definitiva as diferentes textualidades. Será o texto escrito que amparará o dizer da teleaula, será ele que determinará a predominância de determinados sentidos. Essa produção é constituída pela complementariedade de um texto com o outro, abordando temas e assuntos iguais, sendo apenas reescritos para serem “divulgados” em meios diferentes, com a adaptação do conteúdo para roteiro de televisão e de cenatexto para o livro. Observemos esses dizeres na Cenatexto e na Teleaula:

(ANEXO 2)

(Cenatexto) - Quem não está condicionado aos conhecidos sinais – sonoros e visuais – das nossas televisões que nos lembram que se trata de um intervalo comercial?

(ANEXOS 1 e 3)

(Teleaula) - Você já estava se levantando, não é? Agora não tem comercial não. É só um exemplo. Pois é, a gente se acostuma a reagir quando vemos ou ouvimos sinais que a gente conhece. É como se eles estivessem dizendo alguma coisa para a gente, mas sem usar as palavras. Nós chamamos isso de mensagem não verbal.

Ocorre uma articulação das textualidades da Cenatexto do fascículo e o roteiro da teleaula, o que será recorrente ao longo de todas as aulas de língua portuguesa. Percebemos a articulação entre as discursividades pedagógicas, na sua forma autoritária, principalmente, e midiáticas até a sequência 11, quando há uma ruptura nessa articulação de discursividades, pois na sequência 12 da teleaula, começa a dramatização entre os soldados que já foi analisada anteriormente, em contraste com a sequência 7.

A partir da seqüência 15, na metade da teleaula, a atriz da seqüência 7 retorna à cena, uma estratégia do roteirista, ou escritor, em manter uma personagem conhecida presente na narrativa, estimulando assim, uma identificação do leitor/telespectador com a história. Cria assim, uma marca própria do discurso de televisão, ao constituir uma personagem que trabalha com os instrumentais próprios do meio e se vale de argumentos tanto ligados à imagem como à escrita, para se expressar.

Observemos no texto que segue:

(ANEXOS 1 E 3)

15. EXT. REPÓRTER (VIVO)

Repórter pegando carona. Um motorista dirigindo um fusca oferece carona.

Repórter: - Parou por quê?

Motorista: - Você não estava pedindo carona?

Repórter: - Vocês notaram uma coisa interessante?

As mensagens não verbais são sempre explicadas por palavras, são sempre explicadas pela língua.

16. ARTE GRÁFICA

O fundo é uma página de livro, onde é aplicado o dizer:

Língua informação de cada dia

Arte da página se sobrepõe as enquetes.

17. ENQUETE (VIVO)

(Homem, 40 anos) - Através da língua, mesmo através de revistas, jornais, e outros instrumentos de comunicação.

18. ARTE GRÁFICA

Língua relações humanas

DEPOIMENTO (VIVO)

Sr, 50 anos (camelô), - Olha! Eu uso a língua para me comunicar, vendê a minha mercadoria, para fazer o contato com os meus futuros clientes.

19. ARTE GRÁFICA

Língua ensinar e aprender

DEPOIMENTO (VIVO)

(Aparece na tela o nome do professor e sua profissão: José Gonçalves Faria – instrutor de marcenaria)

- Eu uso a linguagem para ensinar e aprender e também para transmitir os meus conhecimentos aos meus alunos, meus filhos e familiares.

20. ARTE GRÁFICA

Língua para torcer e gritar

DEPOIMENTO (VIVO)

(Sr, 65 anos) , -Ah! Para torcer para o Corinthians e xingar mais o juiz.

(Sr, 40 anos) – E torcer para o meu timão! Timão... ê ô...

Nesse trecho encontramos textualidades locutadas e escritas que são empregadas pela enunciativa para articular o discurso de mídia. Em telas onde são aplicados caracteres como: Língua relações humanas, Língua ensinar e aprender, Língua para torcer e gritar, a enunciativa expõe o “conteúdo” de sua pergunta que na sequência é respondida por quatro personagens. A locutora apresenta, então, em suas entrevistas, personagens da cidade que são introduzidos na narrativa depois de uma tela com o dizer: língua informação de cada dia; comentam a importância da linguagem para suas profissões e para suas vidas. O primeiro sujeito é um camelô, um vendedor de rua, que entra sem caracter de identificação, bem como os dois últimos entrevistados, torcedores do Corinthians, um time de futebol de São Paulo, recebendo identificação apenas o instrutor de marcenaria, José Gonçalves Farias. Nessa cena enunciativa, Chris Couto, a enunciativa, ocupa uma posição própria da mídia que busca nas ruas, opiniões de pessoas que estão indo ao trabalho, à escola, circulando pelo espaço urbano, sobre o assunto tratado naquele dia pelo programa de televisão. Mas percebemos um estranhamento no tratamento dado ao instrutor, não só pela forma de apresentação em forma escrita, bem como em seu posicionamento em sua cena enunciativa, que é um ambiente fechado, com uma iluminação própria, denotando assim que o personagem estava preparado para dizer, ou falar. Essas mesmas características não são percebidas nas entrevistas feitas com o vendedor de rua e os torcedores. Esses últimos personagens estavam em “outro lugar” que não aquele solicitado pela enunciativa, porque estavam vendendo ou torcendo, em outra cena enunciativa. Já o instrutor estava em uma sala vazia, sem alunos, com toda atenção voltada ao interlocutor. Esse tratamento “diferenciado” dado ao sujeito do discurso pedagógico marca bem a articulação entre o discurso da mídia e o pedagógico. Enquanto a enunciativa ocupa a cena enunciativa própria da mídia, será o instrutor em uma cena

enunciativa própria do pedagógico que marcará a textualidade do pedagógico, numa legitimação do processo, funcionando as discursividades dos torcedores e do vendedor como reificação da discursividade dominante. Como é o caso do *Doutor, Luiz Flávio Gomes – Juiz de Direito de São Paulo*, apresentado no trecho abaixo:

(ANEXOS 1 e 3)

23. ARTE GRÁFICA

Língua compreender e ser compreendido

DEPOIMENTO (VIVO)

(Na tela é aplicado o nome: Dr. Luiz Flávio Gomes – Juiz de Direito/SP)

- A linguagem é importante na vida das pessoas de modo geral. E também é importante no âmbito jurídico. Expressar bem um pedido, perante um juiz, por exemplo, facilita muito e é bem provável que você será atendido rapidamente, prontamente. Quando você não expressa com clareza, quando você não expressa de modo adequado dificulta entender o que a pessoa está pedindo, e em virtude disso, é bem provável que, o juiz que vá sentenciar não corresponda aquilo que pessoa queria. A linguagem é muito importante, muito importante. Principalmente, quando estamos preocupados em fazer uma conciliação, por exemplo, entre todas as pessoas que estão no Fórum em torno de um problema. A linguagem adequada, faz com que esta conciliação seja mais rápida, mais proveitosa e mais útil. A falta de uma linguagem adequada prejudica muito o entendimento entre as pessoas, aliás, prejudica o entendimento entre os povos. Sem uma linguagem adequada é impossível o entendimento entre esses povos.

VINHETA

Fotos em Preto e Branco, e imagens das pessoas que deram entrevista nas enquetes anteriores.

O Juiz fala do poder da linguagem – a adequada - um sujeito que para o discurso pedagógico serve de referência para tipificar um bem sucedido profissional, formado pela Escola, que usa a norma culta e a gramática. Poderemos pensar que seja uma determinação tão forte da ideologia no dizer, que faz toda a equipe de trabalho evidenciar apenas essa forma, dando nome, sobrenome e profissão apenas àqueles que ocupam uma profissão nas instituições tradicionais, ou discursos legitimados, como o pedagógico, o jurídico e o artístico. Os artífices, a gente das ruas, não se enquadram em nenhum espaço formal, portanto, não possuem identidade, são gente da massa, não têm personalidade ou identidade. A vinheta evidencia a distinção entre as classes sociais e suas posições sociais quando todos os sujeitos servem para ilustrar, mas nem todos podem assinar. Esse gesto é próprio do sujeito culto, letrado da Escola. Tanto que na seqüência da enquete realizada pela repórter os “personagens da rua” também não são identificados, não há indicação de nome, sobrenome, profissão. São pessoas que apresentam situações do cotidiano. Talvez por essa razão não recebam apresentação, é um conhecimento que está para todos, não está filiado ao domínio específico e restrito. A distinção entre as classes reforça a relação de poder exercida pela linguagem e descrita por Foucault que faz-nos lembrar da existência do desejo, do poder exercido pelo discurso:

o discurso – como a psicanálise nos mostrou – não é simplesmente aquilo que manifesta (oculta) o desejo; é, também, que é objeto de desejo; e visto que – isto a história não nos cessa de ensinar – o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar. (1996, p.10)

Seguindo a análise de Foucault, poderemos entender os personagens filiados ao discurso formal, como personagens ideais. Será lá que o teleducando deverá chegar quando possuir formação adequada. Uma posição ideal a alcançar, assim passará a ter identidade. Mais uma marca da forma autoritária do discurso pedagógico.

5.4 METALINGUAGEM E A ARTICULAÇÃO

A metalinguagem passa a ser determinante para a articulação das textualidades diferentes. Será a metalinguagem responsável por criar a coerência textual. Dessa forma, ocorre um “apagamento” das FDs originárias, para se apresentar como um novo discurso, uma nova textualidade, que constitui outra FD, território esse pertencente ao Discurso do Telensino, propriamente.

Na página oito do fascículo é apresentada a primeira “janela” com o título: Situações de comunicação, que apresenta a *Cenatexto*, um intertítulo, destacado no canto esquerdo da página em caracteres vermelhos (ANEXO 2). Esse título: “janela” é próprio da mídia que emprega o termo para designar a entrada de luz na câmera fotográfica, quando aparece um novo assunto para ser divulgado no telejornal, quando abrimos uma janela na programação, também é empregada para designar “espaços” no computador, ou mesmo quando abrimos uma nova janela no *software Word*, para escrevermos um texto, por exemplo. Essa janela, da mídia, irá aparecer na teleaula, no final do programa, antes de passarem os créditos, retratada por uma janela, com cortinas esvoaçantes, onde o exterior está bem iluminado e no interior do ambiente há pouca luz, por essa janela, do dia-a-dia, do contexto real, passará um poema escrito e falado.

(ANEXOS 1 e 3)

30. INTERNA/ESTÚDIO

Aparece uma imagem de uma janela bem iluminada com cortinas esvoaçantes, por onde passa a letra do poema que também é locutado.

LOCUROR (OFF)

- Quem faz um poema abre uma janela. Respira, tu estás na cela abafada. Esse ar que entra por ela. Por isso os poemas têm ritmo. Para que possas profundamente respirar.

Quem faz um poema salva um afogado.

Essa janela metafórica pode ser analisada como a passagem de uma narrativa à outra, como a passagem de um lugar para outro, da ficção para a não ficção, do real para o imaginário, do discurso autoritário para o lúdico. A metalinguagem marca essa articulação de várias textualidades. O termo “janela”, nessa acepção, não é próprio do DP. Para a designação de textos, são empregados termos como: dissertativo, narrativo, descritivo, poesia, conto, crônica, etc. A Cenatexto, por sua vez, será um lugar de articulação desses tipos textuais tradicionais dos livros didáticos de língua portuguesa, com uma nova discursividade, a discursividade da mídia, ou melhor dizendo, a discursividade da televisão. A articulação dessas discursividades resultará em um novo texto que também será chamado de teletexto, pertencente ao universo da escrita da televisão, ou dos meios audiovisuais. O resultado gera uma interdependência como ocorre com os livros de textos e de exercícios que “andam juntos” nas aulas da Escola presencial. Observemos que esse movimento circular, do discurso autoritário, reaparece em novo arranjo textual no Cenatexto.

(ANEXO 2)

O carro aproxima-se, em velocidade, do cruzamento e é obrigado a parar, brusca e ruidosamente, no sinal que tinha acabado de ficar vermelho. Pedestres atravessam nas faixas e o guarda olha, com certo ar de censura, para o motorista apressado. Por que parou? Parou por quê? Claro que tinha que parar, obedecendo à ordem do sinal luminoso. Faz parte das regras e do código de trânsito. Se não parasse, lá estava o guarda para multá-lo pela infração. O sinal abre e o carro segue caminho, agora mais calmo, enquanto os outros pedestres se acumulavam nas calçadas, aguardando nova ordem do sinal, sob o olhar vigilante do guarda.

O rearranjo acima, evidencia a presença no enunciado do discurso autoritário, que faz uso da paráfrase para dizer o mesmo de outra forma. Assim, permanecemos em movimento circular, no campo do intradiscorso, onde os sentidos são controlados não havendo dispersão, mantendo uma memória horizontal, como define Orlandi (2001 b).

A designação de Cenatexto, utilizada pelos autores, mobiliza a memória da comunicação, da mídia, porque o termo cena é próprio desse lugar. O termo “Cenatexto” também é lugar de articulação do texto escrito com a teleaula, na cena, no não verbal, que ocorre nas seqüências 5 e 6, quando aparecem a passageira e o taxista. Nesse caso específico, há também articulação de enunciados comuns, como nos dizeres sublinhados no recorte apresentado no parágrafo anterior, quando a mesma estratégia da teleaula é adotada no fascículo (ANEXO 2): Essas são algumas das numerosas situações de comunicação que vivemos. Nosso dia-a-dia é cercado de mensagens que percebemos e recebemos. Estamos sempre reagindo, respondendo.

Há um diálogo entre essas discursividades diferentes, mídia e pedagógico, que aparecem bem marcadas nos textos da teleaula, e estas marcas também aparecem no texto escrito do fascículo, como acabamos de perceber. (ANEXO 2) Outro exemplo que pode ser dado: *É o elevador que chega e nos avisa, com seus sinais, se vai subir ou descer; a ambulância (branca e cruz vermelha) ou o carro de bombeiros (todo vermelho)...*

Nesse caso, percebemos na escrita do Cenatexto a presença da descrição das imagens que ilustraram a teleaula. Isso também demonstra a articulação entre o verbal e o não verbal nas diferentes textualidades.

Após a dramatização entre os soldados “atrapalhados”, aparece, na seqüência 13, uma vinheta com imagens de pessoas mostrando a língua, fazendo vários movimentos (apertando as mãos, acenando, jogando futebol) marcando uma ruptura narrativa, já que a cena enunciativa é outra e o dizer também. Reaparece a metalinguagem, evidenciando o início da “costura” entre as diferentes discursividades que farão parte dos próximos acontecimentos de mídia e enunciativos, das diferentes seqüências. Na seqüência 14, por exemplo, o acontecimento enunciativo do artista plástico Luiz Paulo Bavarelli, reforça a articulação entre o verbal e o não verbal.

(ANEXOS 1 e 3)

14. INTERNA

DEPOIMENTO (VIVO)

- O que o artista plástico usa é a forma de comunicação visual. Ele lida com formas, cores, planos, volumes... Esse é um modo de comunicação, que ele é diferente, do que

as pessoas usam normalmente. Normalmente as pessoas falam para se comunicar. Eu de um certo modo falo, mas falo pelos olhos. Assim como um músico faz com música e um bailarino fala com seu gesto. A gente continua dizendo coisas, mas são coisas especificamente visuais.

Então, é fácil de você perceber que esse amarelo, por exemplo, desse azul em energia, esse roxo em um desenho de outra natureza que está aqui (riscos em negro), agora isso é um modo de comunicação, embora não seja feito de palavras.

A enunciação reforça o não verbal da vinheta anterior, e mais uma vez a metalinguagem marca o acontecimento, que neste caso está evidenciado na enunciação. A articulação entre o verbal, e o não verbal, fica bem marcada quando há uma mudança de discursividades entre a seqüência 12, da dramatização dos soldados, a seqüência 13, a da vinheta, e a seqüência 14, do depoimento do artista. Esse entrelaçamento aparecerá na seqüência 14 quando o verbal e o não verbal são articulados explicitamente, tanto no dizer quanto na cena enunciativa. O enunciador, artista plástico, define os conceitos de verbal e de não verbal se valendo de sua arte, ou pintura, para exemplificar o dizer. Faz uma relação direta entre a linguagem falada, por exemplo, com a imagem e com o movimento, uma peculiaridade das linguagens artísticas (NECKEL, 2004).

6 EFEITO-LEITOR

Com as características dos sujeitos enunciadorez aqui descritas, diremos que o sujeito que acompanha o Telecurso 2000, projetado como sujeito ideal, é determinante para a compreensão do dizer e a interpretação do discurso, porque é um sujeito que ocupa uma posição dupla, de um sujeito do discurso da mídia, a de telespectador e leitor e de um sujeito do discurso pedagógico, de aluno. A posição de telespectador fica definida já no enunciado na telaula 1 (ANEXOS 1 e 3): Quem não está condicionado aos conhecidos sinais – sonoros e visuais – das nossas televisões que nos lembram que se trata de um intervalo comercial? Sendo o sujeito aluno definido na abertura: Nos livros do Telecurso, o participante estuda, pesquisa e realiza exercícios. É importante o uso de dicionários e diferentes materiais de leitura: jornais, revistas, livros, entre outros, que enriqueçam a aprendizagem, (ANEXO 2, p4). Haverá, portanto, uma combinação desses dois “tipos” de sujeitos leitores que vão compor a imagem do sujeito-leitor ideal, porque segundo Orlandi, “o sujeito-leitor, por seu lado, se constitui na relação com a linguagem (enquanto intérprete) em função da

textualidade, à qual se submete”. (2001 b, p.63). Sendo a interpretação determinante nesse processo.

Como há uma distância entre o discurso e sua textualização, o texto tem impressas (guarda) as marcas da textualização que é sujeita a movimento (é móvel) e que permite, em si, um espaço de interpretação (tanto de quem produz como de quem lê). Isso não se dá ao acaso mas já na construção do efeito-leitor: pela memória e pela virtualidade da posição leitor inscrita no texto, porquanto esse traz em si um leitor idealizado, imaginado pelo autor, e também pelo leitor efetivo com sua memória. Esse é o efeito material da leitura. O que é mais uma atestação da abertura do simbólico e de que não é possível falar do lugar do outro, como bem diz M. Pêcheux (1984). Em nosso caso, o da leitura, diríamos que o sujeito não lê da posição em que o sujeito formula: ele é posto em relação a essa posição. Aí jogam diferentes leituras, diferentes gestos de interpretação, trabalhadas no/pelo efeito-leitor. (ORLANDI, 2001 b, p.67,68)

O sujeito que acompanha o Telecurso 2000, cuja a imagem desse sujeito é projetada pelo autor, remete a um sujeito que obedece, que é condicionado. Um operário, uma pessoa do povo, um não letrado, desqualificado, mas que precisa ser formado, educado. Ele precisa operar novas máquinas e ler manuais técnicos. Manter a cadeia produtiva funcionando. Nessa conjuntura que envolve discursividades diferentes, o discurso autoritário é predominante e originário dos discursos pedagógico e midiático. O discurso pedagógico sustenta o dizer, enquanto acontecimento enunciativo, mas esse acontecimento está fortemente marcado por essa discursividade midiática que também produz efeitos de sentido. O telespectador assiste. A atenção é garantida pela hipnose do espetáculo. Esse mesmo sujeito idealizado é descrito no cenatexto (ANEXO 2): “na escola, ao som da esperada campainha, a criança sai em algazarra para o recreio, enquanto na fábrica, também satisfeitos porém menos barulhentos, os trabalhadores, ouvindo o apito amigo, param para o almoço, bate-papo e descanso”.

O sujeito ocupa a posição típica de um aluno da escola ideal, tradicional, é um sujeito dominado, disciplinado, mas também pode ser um operário que trabalha sob as mesmas condições. Não questiona as regras e considera o apito amigo. A ordem amiga. Assim o leitor ideal é projetado, como alguém que obedece, é obediente, numa posição própria do

discurso pedagógico autoritário. Isso anula toda e qualquer possibilidade do meio audiovisual, aqui produzir sentidos polêmicos que possam significar descontrole dos efeitos de sentido.

Para a interpretação, o sujeito leitor ideal ocupa posições diferentes quando está diante da tevê e lendo a apostila, mas quando esse sujeito está nessa última posição, ele ocupa a posição de leitor de livro, de leitura de escrita, e diante da tevê ocupa a posição de telespectador. Mas isso não o impede de interpretar, nos dois casos, de forma disciplinada o dizer. O sujeito que se posiciona diante da televisão já dispõe de uma prática discursiva, própria da televisão, que permite interpretar, bem como da escrita. Mas a interpretação do sujeito acaba sendo uma via de mão única, porque o telealuno é estimulado a ter dicionário, materiais impressos em suas mãos, mas não é incentivado a buscar outras fontes de conhecimentos que estejam fora desse acontecimento e que possam promover interpretação a partir de uma posição-autor.

Fazemos a distinção de leitura da escrita e leitura da televisão para efeito de determinação de contexto e memória. Porque entendemos que o sujeito leitor mobiliza sentidos próprios em cada situação, tanto diante da TV como diante do livro. Mas diante dos materiais do Telecurso 2000, a memória da mídia e do pedagógico, simultaneamente determinam a interpretação, pois são materiais elaborados em continuidade. Um sendo extensão do outro; o que não ocorreria, por exemplo, entre uma aula de presencial que se vale de um filme como referência, pois o filme não tem o mesmo leitor ideal que o professor(a) projeta para a aula presencial, convivendo aí, ordens diferentes.

A textualidade do Telecurso 2000 é composta pela articulação das diferentes textualidades que permeiam a teleaula e o fascículo. Na análise dos acontecimentos midiáticos foi possível perceber que esses acontecimentos se dão na televisão e são sustentados pelo impresso. Segundo Orlandi: “Essa materialidade textual já traz, em si, um efeito-leitor,

produzido, entre outros, pelos gestos de interpretação de quem o produziu, pela resistência material da textualidade (formulação) e pela memória do sujeito que lê”. (2001 b, p. 63-64).

O discurso autoritário “encobre” o autor e, mesmo com o uso das tecnologias audiovisuais, ainda assim, é o discurso predominante na escola atual, o que pode ser observado em exemplos como os exercícios que são desenvolvidos a partir de repetições, de fragmentos dos livros didáticos, onde a resposta é diretiva. Este tipo de prática pedagógica pode acontecer em qualquer disciplina e trata-se de uma prática que não permite ao sujeito a assunção da autoria. A técnica da repetição, behaviorista, é preservada. Desta maneira, o sujeito não se reconhece como autor, mas como reproduzidor, como analisa Gallo (1995), visto que a Escola, na maioria dos casos, não permite a elaboração da Função-Autor, muito menos a explicitação dessa elaboração. O discurso autoritário seria interessante para a manutenção do “*status quo*” porque se “apropria” da autoria e mantém sob controle o movimento dos sentidos.

Segundo Orlandi, “a função-autor se realiza toda vez que o produtor da linguagem se representa na origem, produzindo um texto com unidade, coerência, progressão, não-contradição e fim” (1996, p. 24) A função-autor seria observada a partir da enunciação. Para Vargas, “a função-autor representa o momento enunciativo do sujeito.” (2002, p. 36).

Sendo assim, o não reconhecimento da autoria pode ser “reforçado” a partir do emprego de ferramentas tecnológicas em sala de aula, que reproduzem o mesmo discurso autoritário. Caso não se desenvolva uma forma polêmica, de tratamento de conteúdo, na qual os sujeitos possam inscrever-se com sua própria história, essa prática estará baseada em posições que desconsideram o meio social, como explica Gallo:

Conseqüentemente, para a análise de discurso, a linguagem virtual, assim como a “língua” saussuriana, apesar de serem ambas de natureza material são, igualmente, de uma natureza muito diversa da linguagem em funcionamento, uma vez que não têm como essência nem a subjetividade nem a história. As noções de língua e de

linguagem assim objetivadas, na prática pedagógica geram a exclusão e explicam a tomada de posição cínica do sujeito que se inscreve em um discurso pedagógico autoritário. (2002)

Gallo (2002), observa que a linguagem virtual definida por Levy “como toda entidade "desterritorializada", capaz de gerar diversas manifestações concretas em diferentes momentos e locais determinados, sem contudo estar ela mesma presa a um lugar ou tempo em particular precisa ser atualizada pelos sujeitos através da mobilização de suas próprias histórias, para promover o movimento de passagem da condição de sujeito à condição de autor.

Por outro lado, devemos lembrar, que as novas tecnologias, por suas características de aumentar os canais de comunicação, podem servir de base para uma prática pedagógica baseada em formas discursivas polêmicas, estas, mais adequadas às mudanças vividas pela sociedade.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa análise teve o propósito de abordar a relação discursiva estabelecida entre os interlocutores a partir do evento Telecurso 2000. Essa relação se mostrou nova, inaugurando um novo acontecimento discursivo, constituído a partir dos acontecimentos enunciativos e midiáticos. No entrelaçamento desses acontecimentos pudemos perceber as textualidades que compunham o discurso e assim observar o funcionamento do Telecurso 2000. O que resultou na observação que o Telecurso 2000 se dá como um acontecimento discursivo inaugural.

Essa constatação se dá em resposta às questões postas no início da análise. Uma das questões que foi levantada em relação às discursividades, se, seriam polêmicas ou autoritárias? Partimos da hipótese de que o discurso pedagógico é determinante para a constituição do termo Teleaula, o que foi constatado ao longo dessa pesquisa. Um dos fatores determinantes para que esse processo discursivo fosse realizado foi a relação direta com o discurso pedagógico. Com a análise do *corpus*, concluímos que seria a discursividade pedagógica “amarrada, (articulada)” a outra discursividade, a midiática, que produz um novo acontecimento discursivo, denominado Telecurso 2000. É esse funcionamento discursivo que dá “corpo” a essa textualidade.

Ao observarmos o funcionamento dessas discursividades, também pudemos “focar”, ou enquadrar mais próximo de nossa lente, cada uma delas. Em relação à discursividade pedagógica, percebemos que mesmo se valendo de outro meio, a televisão, essa discursividade permanece determinada pela forma autoritária, mesmo se valendo em dados momentos de processo polêmicos e até mesmo lúdicos em sua formulação, mas a interlocução é sempre uma via de mão única porque o telealuno só “fala” a partir de formulários com respostas fechadas e em sua avaliação no final do módulo. É a partir do autoritarismo que os sentidos da Escola (do Ensino) se mantêm nesse acontecimento discursivo. A discursividade midiática, por sua vez, também é determinante para a constituição desse acontecimento, que se deu, principalmente, a partir das cenas enunciativas, que compõem o que somos levados a denominar de telensino e não de teleeducação.

Outra questão que abordamos diz respeito à relação que se estabelece entre povos geograficamente distantes, ou melhor, entre dois sujeitos que se constituem em condições reais de existência diferentes. Esses interlocutores foram denominados de sujeito autor e telealuno. Relacionando a educação a distância e a presencial, percebemos que os dois casos são determinantes para a compreensão as condições sociais, históricas e ideológicas próprias

do Discurso Pedagógico, mas para a constituição do Telecurso 2000, também foi determinante a articulação com o Discurso da Mídia. Esses elementos próprios do DP e DM dão sustentação à idealização da imagem ideal e conseqüentemente à interpretação possível (desejável) do telealuno.

O que determina uma das grandes diferenças entre o Ensino a Distância e o Ensino Presencial seria a diferença na forma como se dá a interlocução. No caso do Telecurso 2000, a interlocução já foi determinada a partir do leitor virtual (ideal) na formulação dos questionários apresentados depois de cada cenatexto, com oferecimento de respostas fechadas, por meio de gabarito, nas últimas páginas dos fascículos. Desta forma, o que se espera desse telealuno é a resposta igual a dada pelo professor na hora da concepção dos matérias do Telecurso e não que ele se posicione como um sujeito-autor (nesse caso é um sujeito predominantemente reprodutor).

O discurso pedagógico ampara o dizer da teleaula, reforçando-o na escrita, e mobiliza uma memória própria desse discurso. Mas a cena que o territorializa é própria da mídia, o que provoca um movimento inaugural de textualidade; quer por seu modo de circulação em televisão aberta, quer pelo respaldo das Secretarias de Educação Estaduais na avaliação dos resultados, ou mesmo pela produção textual feita por pedagogos. Sujeitos e instituições que se legitimam. Mas, devemos analisar que as instituições apresentadas tanto no fascículo como na teleaula estão ligadas ao poder, sendo os professores determinados por essa conjuntura histórica e ideológica. Há um estranhamento porque a instituição escolar só aparece como avaliadora. O sentido autoritário do dizer pedagógico fica mais forte, porque o telealuno presta contas com a Secretaria de Educação.

A teleaula produz um efeito de sentido que pertence ao atual, ao que acompanha o desenvolvimento do seu entorno, de seu contexto, mas se o discurso permanece autoritário

sem interlocução, o que poderia se apresentar como uma nova forma de educar acaba se tornando mais um instrumento de reprodução das aulas tradicionais.

Nesse caso, por seu pioneirismo, o Telecurso 2000 assumiu uma posição inaugural, de referência, quando falamos de teleaula. Ocupou um espaço privilegiado que foi concedido pelo Estado, quando abriu mão de ser uma instituição de autoria para ser mais um dos expectadores do espetáculo, dando total liberdade à FRM (e ao Sistema Fiesp) da concepção dos materiais didáticos. O Telecurso se dá como uma das formas encontradas para a realização dessa experiência de Telensino no Brasil, determinada por muitos sentidos que já vimos anteriormente, mas o Estado se furtou, nessa história, de ocupar um espaço que legitimamente é seu, o de promovedor da educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail (V. N. Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. tradução: Michel Lahud , Yara Frateschi Vieira; colaboração: Lúcia Teixeira Wisnik, Carlos Henrique D. Chagas Cruz, 11ª edição – São Paulo, SP: Haucitec, 2004.

BELLONI, Maria L. **Educação a distância mais aprendizagem aberta** . Artigo - GT 16 - UFSC, 2002.

BELLONI, Maria L. **Educação a distância**. – 3ª ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de lingüística geral I** : tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri ; revisão do Prof. isaac Nicolau Salum - 4ª ed. - Campinas, SP: Pontes, 1995.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas** : tradução de Sergio Miceli, Silvia de Almeida Prado, Sonia Miceli e Wilson Campos Vieira; Revisão: Mary Amazonas Leite de Barros – 5ª ed. – São Paulo, SP : Editora Perspectiva, 2001.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 2ª reimpressão da 7ª edição - Campinas, SP: Editora da UNICAMP (Coleção Pesquisas),

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em rede**. Tradução Roneide Venâncio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CAPARELLI, Sérgio. **Televisão e capitalismo no Brasil**. Porto Alegre, ed. L&PM, 1982.

CHAUI, Marilena. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. 7ª edição - São Paulo, SP : Cortez, 1997.

DEMO, Pedro. **Questões para a teleducação**. Petrópolis, Vozes, 1998.

FARIAS, Isabel Maria Sabina de. **Docência no Telensino: saberes e práticas**. São Paulo:Annablume; Fortaleza: Secretaria da Cultura e Desporto do Governo do Estado do Ceará, 2000.

FERREIRA, Maria C. L. **Glosário de termos do discurso**. Porto Alegre: UFRGS. Instituto de Letras, 2001.

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

----- **Vídeo e educação**. tradução: Juan Acuña Llorens, Porto Alegre: Artes Médicas, 1996 b.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. tradução: Raquel Ramallete, Petrópolis:Vozes, 1987.

----- **A ordem do discurso**. tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio, Edições Loyola, São Paulo, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Ed. Paz e Terra, 1996.

FREIXO, Manuel João Vaz. **A televisão e a instituição escolar**. Coleção: Epistemologia e Sociedade. Ed. Instituto Piaget, Lisboa, Portugal, 2002.

GADET, Françoise e HAK, Tony. **Por uma análise automática do discurso - Uma introdução à obra de Michel Pêcheux** – [Organizado por] : tradução, Bhetania S. Mariani, Eni Pulcinelli Orlandi, Jonas de ^a Romualdo, Lourenço Chacon Jurado Filho, Manoel Gonçalves, Maria ^a B. de Matos, Péricles Cunha, Silvana Mabel Serrani e Suzy Lagazzi, Campinas, SP: Ed. Da Unicamp, 1997.

GALLO, Solange Leda. **Discurso da escrita e ensino**: 2ª ed. - Campinas, SP: Editora da UNICAMP (Coleção Momentos), 1995.

----- **Texto apresentado: ANPOLL 2002.**

GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade**. tradução: Raul Fiker, São Paulo: Editora da Universidade Estadual paulista, 1991.

GREGOLIN, M. do Rosário e BARONAS, Roberto. **Análise do discurso: as materialidades do sentido/** [Organizado por] . 2ª ed. São Carlos: Claraluz, 2003 a.

GREGOLIN, M. do Rosário. **Discurso e mídia: a cultura do espetáculo/** [Organizado por]. São Carlos: Claraluz, 2003 b.

GUIMARÃES, Eduardo. **Produção e circulação do conhecimento/** [Organizado por] – Campinas, SP, ed. Pontes, 2001.

ILARI, Rodolfo. **A lingüística e o ensino da língua portuguesa**. Martins Fontes, São Paulo, 1992.

INDURSKY, Freda. **A fala dos quartéis e as outras vozes**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

LECHTE, John. **Cinqüenta pensadores contemporâneos essenciais; do estruturalismo à pós-modernidade**. Tradução: Fábio Fernandes. Rio de Janeiro; DIFEL, 2002.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**. Tradução: Carlos Irineu da Costa, São Paulo: Editora 34, 7ª reimpressão 1998, 1ª ed. 1993.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução: Carlos Irineu da Costa, São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, Venício A. **Mídia – Teoria e Política**. São Paulo – SP. Editora Fundação Perseu Abramo, 2001.

LIMA, Venício A. e CAPARELLI, Sérgio. **Comunicação e Televisão – desafios da pós-globalização**. São Paulo – SP. Editora Hacker, 2004.

LITWIN, Edith. **Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa/** [Organizado por], tradução; Fátima Murad – Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

MACHADO, Lia Zanotta. **Estado, escola e ideologia** - São Paulo – SP. Editora Brasiliense, 1983.

MAINGUENEAU, Dominique. **Termos-chave da análise do discurso** : tradução de Márcio Venício Barbosa e Maria Emília Amarante Torres Lima. Belo Horizonte, MG: Ed. UFMG, 1998.

MATTOS, Sérgio S. **História da televisão brasileira – uma visão econômica, social e política**. Petrópolis, ed. Vozes, 2ª ed, 2002.

MCLUHAN. Marshal . **Os meios de comunicação como extensões do homem**. São Paulo, SP, Cultrix, 3ª ed. 1971.

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**: 5ª ed. - Campinas, SP: Papirus, 2002.

NECREL, Nádia R. F. **Do discurso artístico à percepção de diferentes processos discursivos**. Dissertação de mestrado, Ciência da Linguagem/UNISUL, 2004.

NISKIER, Arnaldo. **Educação à Distância**. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1999.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso** ed. - Campinas, SP: Pontes, 1995.

-----**A linguagem e seu funcionamento, as formas do discurso** - 4ª ed. - Campinas, SP: Pontes, 2001 a.

-----**Discurso e texto, formulação e circulação dos sentidos** - Campinas, SP: Pontes, 2001 b.

-----**Interpretação; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 2ª ed – Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

-----**Institucionalização dos estudos da linguagem: a disciplinarização das idéias lingüísticas**/ [Organizado por Eni P. Orlandi, Eduardo Guimarães. Campinas, SP: Pontes, 2002.

----- **Gestos de leitura - da história no discurso**/ [Organizado por Eni P. Orlandi, [et al.]]- tradução: Bethânia S C. Mariani [et al.] - Campinas, SP: Pontes, 1994.

PÊCHEUX, Michel. **Odiscurso – estrutura ou acontecimento.** tradução: Eni Pulcinelli Orlandi, Campinas, SP: Pontes, 1990.

----- **Papel da memória.** In: ACHARD, Pierre. tradução: José Horta Nunes. 4. Memória. Campinas, SP: Pontes, 1999.

----- **Semântica e discurso - Uma crítica à afirmação do óbvio :** tradução Eni Pulcinelli Orlandi, Lourenço Chacon Jurado Filho, Manoel Luiz Gonçalves Corrêa e Silvana Mabel Serrani, Campina, SP: Ed. Esgotada, 1988.

PENTEADO, Heloísa Dupas. **Televisão e escola: conflito ou cooperação?.** 3.ed. – São Paulo: Cortez, 2000.

QUINET, Antonio. **Jacques Lacan: a psicanálise e suas conexões/** [Organizado por]. Rio de Janeiro : Ed. Imago, 1993.

RAMONET, Ignácio. **A tirania da comunicação.** tradução: Lúcia M. E. Orth. Petrópolis, RJ, Vozes, 1999.

RODRIGUES, Chris. **O cinema e a produção.** Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de lingüística geral/** [Organizado por: Charles Bally e Albert Sechehaye], tradução: Antônio Chelini, José p. Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo, SP, ed. Cultrix.

VARGAS, Domingos Jarí. **Orientação acadêmica na educação a distância – o trabalho do leitor intermediário.** Cuiabá, MT, ed. Unicen, 2002.

TELECURSO 2000, 1ª Fase, Língua Portuguesa, vol. 1. Ed. Globo.

FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. www.frm.org.br Acesso novembro de 2003.

TELECURSO 2000. www.telecurso2000.org.br Acesso abril de 2005.

-

ANEXO 1 – ROTEIRO DA TELEAULA DE LÍNGUA PORTUGUESA

TRANSCRIÇÃO/ DECUPAGEM: Silvânia Siebert

**CLAQUETE:
Aulas de 1 a 8**

VÍDEO	ÁUDIO
1. VINHETA DE ABERTURA Logo do Telecurso 2000 em movimento. TCE: 1'00"	Trilha produzida
2. VINHETA As palavras entram em movimentos nas seguintes seqüências:	Trilha produzida

<p>Em outras palavras... Quem tem medo de dicionário? Conte uma história Fala cidadão!</p> <p>TCE: 1' 10"</p>	
<p>3. QP/TELA FIXA Aplicar na tela: 1º grau Língua Portuguesa Aula 1</p>	
<p>4. CLIPE Cenas do cotidiano. Pessoas, indo para o trabalho. Cenas com pessoas, placas, gestos sobrepostas por páginas de livros – fusão – Guarda de trânsito. A imagem da tela congela e aplicamos a legenda: Situações de comunicação – a língua TCE: 1'21"</p>	<p>Trilha produzida e som ambiente.</p>
<p>5. EXTERNA/REPÓRTER (VIVO)</p> <p>A repórter entra em um táxi, senta-se no banco do trás, e pergunta ao motorista projetando sua cabeça para frente. Aplicar: Por que parou? Antes da última colocação da repórter, aplicar cena do semáforo passando do sinal amarelo para o verde.</p> <p>TC:</p>	<p>REPÓRTER (VIVO)</p> <p>Repórter _ Parou por quê? Motorista _ Como parou por quê? Olha o sinal vermelho! Repórter – O senhor concorda, então, que parar no sinal vermelho faz parte das regras e dos códigos de trânsito? Motorista – Ué! Tem alguém que não concorda com isto? Repórter – Abriu!</p>

<p>6. EXTERNA Em cenas rápidas, Imagens de placa de trânsito, promoção, vitrina, garota apontando o dedo, ônibus, guarda de trânsito. Aplicar letras: Reagimos e Respondemos.... Mensagens não verbais Em seguida entram imagens de placas como: proibido estacionar, indicando sentido em azul na beira de estrada. Setas luminosas de elevadores, indicando subir e descer e guarda colocando placa de trânsito colocando cone de trânsito com placa:</p> <p>TCE: 2'02”</p>	<p>REPÓRTER (OFF)</p> <p>Nós vivemos cercados, envolvidos por mensagens. E toda hora reagimos e respondemos à elas. Muitas dessas mensagens não são verbais. Mensagens que não precisam de palavras. Cores, sons, gestos, desenhos.... Todas essas coisas dão uma idéia bem precisa do que elas significam. Até objetos podem ser usados.</p>
<p>7. INTERNA/ DRAMATIZAÇÃO (atriz: Rosi Campos) Em um escritório simples, a patroa está ao telefone e entra no escritório a funcionária, que traz no pescoço uma fita métrica, e por meio de gestos tenta chamar a atenção da patroa.</p> <p>A patroa ignora e continua a falar A funcionária continua a gesticular a patro, então, faz gestos com a mão de espera um pouco.</p> <p>A patroa desliga o telefone A funcionária responde com cara oborrecida:</p> <p>A patroa responde impaciente;</p>	<p>DRAMATIZAÇÃO (VIVO)</p> <p>Patroa – Sei, tá, tá! Não me diga! Não, não acredito, eu não acredito!! Gente! Mas, eu estive lá ontem mesmo!</p> <p>Patroa – Tão moça! Você falou com ela depois disso? Quem caiu? Nossa!!! Machucou muito? Machucou muito? Ta, tá, tá, eu passo. Eu passo, sim. Eu não esqueço! Outro. Tchau! Tchau!</p> <p>Patroa – O que é esta mímica toda, Cidinha? Funcionária- Eu tava pedindo um tempo, pelo amor de deus, para te falar uma coisinha, mas como você não deu a mínima atenção.</p>

<p>Funcionária mais descontraída:</p> <p>Funcionária continua com ar de esperta e bate na cabeça.</p> <p>TCE: 2'25"</p>	<p>Eu desisti. Patroa – Por eu você não falou logo esta coisa?</p> <p>Funcionária- Porque eu estava usando mensagens não verbais para não confundir sua comunicação verbal. Patroa –Deus me livre! Da onde você saiu com essa, hein?</p> <p>Funcionária- Daqui, Oh!</p>
<p>8. VINHETA Entra o logotipo da rede Globo, o plin-plin TCE:3'20"</p>	<p>VINHETA Trilha produzida</p>
<p>9. EXTERNA/REPÓRTER (VIVO)</p> <p>Aplicar na tela: mensagem não verbal.</p> <p>TCE:3'25"</p>	<p>REPÓRTER (VIVO) Você já estava se levantando, não é? Agora não tem comercial não. É só um exemplo. Pois é, a gente se acostuma a reagir quando vemos ou ouvimos sinais que a gente conhece. É como se eles estivessem dizendo alguma coisa para a gente, mas sem usar as palavras. Nós chamamos isso de mensagem não verbal. A gente pode combinar sons, imagens e monte de outros elementos diferentes para criar uma mensagem não verbal. Quer ver?</p>
<p>10. EXTERNA/REPÓRTER (OFF) Imagem de um trabalhador sinalizador de pista de aeroporto, agitando bandeira. GC: Combinando elementos TCE:3' 50"</p>	<p>REPÓRTER (OFF) Este homem está orientando o piloto de avião, fazendo gestos, e movendo uma bandeira. Combinado estes dois elementos ele sinaliza para o piloto para onde ele tem que levar o avião.</p>

<p>11. ENQUETE</p> <p>Repórter segura um adesivo de proibido fumar.</p> <p>A repórter faz gesto afirmativo com a cabeça concordando com a resposta</p> <p>Mulher jovem, aponta para a placa.</p> <p>Homem ao lado de placa</p> <p>Mulher diante de um portão, com placa indicando a presença de cachorro.</p> <p>TCE:4'03"</p>	<p>ENQUETE (VIVO)</p> <p>Repórter : O Senhor pode me dizer o que significa este sinal aqui?</p> <p>Senhor, 40 anos – Proibido Fumar!</p> <p>Mulher, 25 anos,– Quando nós vemos esta placa é única e exclusivamente para estacionamento de deficientes.</p> <p>Homem, 35 anos, - Para mim aquela placa significa que naquele sentido eu vou encontrar uma lanchonete.</p> <p>Mulher, 30 anos – Cuidado com o cachorro!</p>
<p>12. DRAMATIZAÇÃO (VIVO)</p> <p>Soldados atrapalhados</p>	<p>DRAMATIZAÇÃO</p> <p>A1 –Há! Hu! Passa mais balas! (som de tiros, geme)</p> <p>A2 – Você quer de hortelã ou laranja?</p> <p>A1- De hortelã.</p> <p>A2 – Toma Vicente (entrega um monte de balas),</p> <p>A1 – Ah! Que hortelã que nada! Eu estou falando de bala de metralhadora, de espingarda.. Ah!Ah!</p> <p>A2 – Você está querendo dizer munição não é?</p> <p>A1-Ah! Deixa de ser chato e me dá mais munição aí.</p> <p>A2 – Ah Munição peraí, munição, munição, munição....Ih! Vicente, acabou a munição rapaz!.</p> <p>A1- Acabou? Acabou? Só nos</p>

<p>O ator mostra bandeira preta e recebe um monte de tiros.</p> <p>O ator 2 agita a bandeira quadriculada ao som do hino de Ayrton Senna.</p> <p>O ator 2 agita, então, a bandeira amarela e um monte de bolas de futebol são arremessadas sobre eles.</p> <p>Neste o momento o Ator 2 segura uma camiseta que serve de avental para Vicente.</p> <p>TCE:4'20''</p>	<p>resta a rendição, mostra a bandeira para o inimigo. A2 – A bandeira?... Deixa eu ver. Ah deve ser esta aqui. Ih acho que não deu certo, Aí, aí, aí, O que eu faço agora? A1(Vicente) – Ah! Não é esta mostra a outra bandeira... A2- Outra?. A outra. Cadê a outra?</p> <p>A1 – Que bandeira você mostrou? Que bandeira você mostrou? A2 – Essa aqui, oh!. A1 – Você ficou louco! Tem que mostrar a bandeira da paz!</p> <p>A2 – Ah bandeira da paz. Oh! Essa aqui oh! A1- Meu filho a bandeira da paz é branca, A branca. A2- Ah cadê, cadê? - Ô, Vicente que cor é esta, hein? A1 - branco, branco, branco, olha aí. A2- É isso Oh!Oh! a bandeira da paz. Quer dizer que esta é a branca?</p>
<p>13.VINHETA Em fusão,cenas de fotos de pessoas, mostrando a língua, apertando as mãos, acenando, futebol, trânsito em preto e branco.</p> <p>TCE:6'08''</p>	<p>VINHETA</p> <p>Som trilha instrumental</p>
<p>14. DEPOIMENTO (VIVO) GC: Luiz Paulo Bavarelli – artista plástico</p>	<p>DEPOIMENTO (VIVO) O que o artista plástico usa é a forma de comunicação visual. Ele lida com formas, cores, planos, volumes... Esse é um modo de</p>

<p>Artista aponta o carro</p> <p>TCE:</p>	<p>comunicação, que ele é diferente, do que as pessoas usam normalmente. Normalmente as pessoas falam para se comunicar. Eu de um certo modo falo, mas falo pelos olhos. Assim como um músico faz com música e um bailarino fala com seu gesto. A gente continua dizendo coisa, mas são coisas especificamente visuais. Então, é fácil de você perceber que esse amarelo, por exemplo, desse azul em energia, esse roxo em um desenho de outra natureza que esta aqui (riscos em negro) Agora isso é um modo de comunicação, embora não seja feito de palavras.</p>
<p>15. EXT. REPÓRTER (VIVO) Repórter pegando carona. Um motorista dirigindo um fusca oferece carona.</p> <p>TCE:</p>	<p>EXT. REPÓRTER (VIVO) Repórter: Parou por quê? Motorista: Você não estava pedindo carona? Repórter: Vocês notaram uma coisa interessante? As mensagens não verbais são sempre explicadas por palavras, são sempre explicadas pela língua.</p>
<p>16. ARTE O fundo de página de livro com lettering; Língua informação de cada dia Arte da página sobrepõe as enquetes.</p> <p>TCE:</p>	<p>ARTE</p>
<p>17. ENQUETE (VIVO)</p> <p>TCE:7'50"</p>	<p>ENQUETE (VIVO) Homem, 40 anos - Através da língua, mesmo através de revistas, jornais, e outros instrumentos de</p>

	comunicação.
20. ARTE/DEPOIMENTO Língua relações humanas TCE:	DEPOIMENTO (VIVO) Sr, 50 anos (camelô), - Olha! Eu uso a língua para me comunicar, vendê a minha mercadoria, para fazer o contato com os meus futuros clientes.
21. ARTE/DEPOIMENTO Língua ensinar e aprender GC: José Gonçalves Faria – instrutor de marcenaria TCE:	DEPOIMENTO (VIVO) Eu uso a linguagem para ensinar e aprender e também para transmitir os meus conhecimentos aos meus alunos, meus filhos e familiares.
22. ARTE/DEPOIMENTO Língua para torcer e gritar TCE:	ENQUETE (VIVO) Sr, 65 anos, -Ah! Para torcer para o Corinthians e xingar mais o juiz. Sr, 40 anos – E torcer para o meu timão! Timão... ê ô...
23. ARTE/DEPOIMENTO Língua compreender e ser compreendido GC: Dr. Luiz Flávio Gomes – Juiz de Direito/SP	DEPOIMENTO (VIVO) A linguagem é importante na vida das pessoas de modo geral. E também é importante no âmbito jurídico. Expressar bem um pedido, perante um juiz, por exemplo, facilita muito e é bem provável que você será atendido rapidamente, prontamente. Quando você não expressa com clareza, quando você não expressa de modo adequado dificulta entender o que a pessoa está pedindo, e em virtude disso, é bem provável que, o juiz que vá sentenciar não corresponda aquilo que pessoa queria. A linguagem é muito importante, muito importante. Principalmente, quando estamos preocupados em fazer uma conciliação, por

<p>TCE:8' 5''</p>	<p>exemplo, entre todas as pessoas que estão no Fórum em torno de um problema. A linguagem adequada, faz com que esta conciliação seja mais rápida, mais proveitosa e mais útil. A falta de uma linguagem adequada prejudica muito o entendimento entre as pessoas, aliás, prejudica o entendimento entre os povos. Sem uma linguagem adequada é impossível o entendimento entre esses povos.</p>
<p>24. VINHETA Fotos em PB e imagens das pessoas que deram entrevista na enquete anterior. TCE:</p>	<p>VINHETA</p>
<p>25. DEPOIMENTO (VIVO) GC; João Vanderlei Geraldy – professor Unicamp</p>	<p>DEPOIMENTO (VIVO) Comumente a língua tem sido definida como um instrumento de comunicação, efetivamente a língua é um instrumento de comunicação, mas se observarmos as pessoas conversando verificaremos que a língua é mais do que isso aí. A língua permite que agente entrando em contato com o outro revele ao outro aquilo que a gente pensa sobre a realidade, como a gente compreende o mundo. E o outro conhecendo a nossa língua, também compreende quais são as visões, as construções que nós fazemos sobre o real e sobre o que estamos representando enquanto falamos. Então, nesse sentido, como a pessoa aprende a língua quando criança em contato com os adultos e passa o resto da vida aprendendo a língua, efetivamente, a língua permite</p>

<p>TCE:10'15''</p>	<p>mais do que mera comunicação, permite você que você incorpore modos de compreensão do mundo. Por isso, a língua revela também, ta! O lugar básico e fundamental de educação e de processo de civilização e de história da humanidade.</p>
<p>26. ATRIZ (VIVO) Tapadeira em ângulo, com fundo branco e escrito em várias cores: palavra, palavra,....</p> <p>TCE:</p>	<p>ATRIZ (VIVO) A língua somos todos nós. É também de cada um de nós. Ela é de todos nós e todos nos encontramos e nos revelamos nela. Nossos desejos e vontades, magos e alegrias, fadiga e entusiasmo, vitórias e fracassos. Ela é o que somos e o que temos. Ela condena e perdoa, proíbe e concede. Promete e finge, engana....Mas, também suaviza, consola, traz esperança. A língua nos dá prazer, emoção, conhecimento, sem ela não vivemos, com ela estamos no mundo.</p>
<p>27. INT/EXT (sem crédito) Imagens do escritor na pensão, imagens de apresentadora com fundo de , dramatização, homem no carro, , pessoas estudando na pensão, escritor lendo.</p> <p>TCE:12'27''</p>	<p>ATRIZ (OFF) Nesse nosso curso nós vamos namorar a língua portuguesa. Vamos conhecer melhor esta língua que falamos, vamos aprender a usá-la em qualquer situação sem vacilo, sem medo. Conhecer a língua vai ser uma coisa apaixonante. Nosso namoro promete!</p>
<p>28. EXT/ATRIZ 2 (VIVO) (sem crédito) Atriz em meia fusão com imagens que já foram apresentadas na videoaula como: dedos</p>	<p>ATRIZ 2 (VIVO) É... parece que a minha personagem fica melhor falando do que escrevendo. Mas será que isso não acontece com a gente</p>

<p>datilografando, pessoas nas ruas. TCE:</p>	<p>também? É para isso que nós estamos aqui, né!. Para aprender a escrever do jeito que todo mundo entenda.</p>
<p>29. DEPOIMENTO (VIVO) GC: Lygia Fagundes Telles - Escritora</p> <p>TCE:12'40''</p>	<p>DEPOIMENTO (VIVO) Escrevemos em português, mas o estilo é brasileiro. O que é importante é reconhecer que a nossa língua é viva, não é estática, ela não está parada. Ela acompanha o tempo e o escritor, então, tem que ter a liberdade de usar esta língua no sentido formal e informal, coloquial.</p>
<p>30. INT/LOCUTOR (OFF)</p> <p>Com imagem de uma janela com cortinas esvoaçantes. GC: Quem faz um poema abre uma janela. Respira, tu estás na cela abafada, Esse ar que entra por ela. Por isso os poemas têm ritmo Para que possas profundamente respirar. Quem faz um poema salva um afogado.</p> <p>TCE:</p>	<p>LOCUTOR (OFF)</p> <p>Quem faz um poema abre uma janela. Respira, tu estás na cela abafada, Esse ar que entra por ela. Por isso os poemas têm ritmo Para que possas profundamente respirar. Quem faz um poema salva um afogado.</p>
<p>VINHETA COM CRÉDITO</p> <p>TCE:</p>	<p>VINHETA COM CRÉDITO</p>

25/04/2006 22:10:08

ANEXO 2 – FASCÍCULO 1, AULA 1, DE LÍNGUA PORTUGUESA

ANEXO 3 – FITA VHS – AULA 1, LÍNGUA PORTUGUESA – 1º GRAU