

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CHRÍSNIER FREIRE DAMASCENO

**O JORNAL TELEVISIVO E O ENSINO/APRENDIZAGEM INTEGRADO DE
PORTUGUÊS LÍNGUA MATERNA E FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA**

NATAL

2005

CHRÍSNIER FREIRE DAMASCENO

**O JORNAL TELEVISIVO E O ENSINO/APRENDIZAGEM INTEGRADO DE
PORTUGUÊS LÍNGUA MATERNA E FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Antonio de Carvalho Lopes.

NATAL

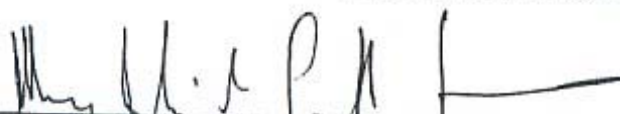
2005

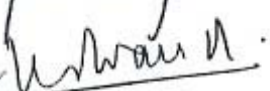
CHRÍSNIER FREIRE DAMASCENO

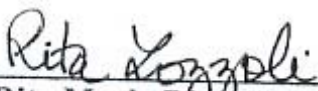
O JORNAL TELEVISIVO E O ENSINO/APRENDIZAGEM INTEGRADO DE
PORTUGUÊS LÍNGUA MATERNA E FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

Tese apresentada e aprovada como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação pelo programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

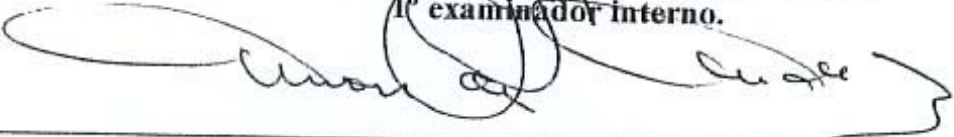
BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. Marcos Antonio de Carvalho Lopes - UFRN
Orientador.


Prof.ª Dr.ª Myriam Crestian Cunha – UFPA
1º examinador externo.


Prof.ª Dr.ª Rita Maria Diniz Zozzoli – UFAL
2º examinador externo.


Prof. Dr. João Gomes da Silva Neto – UFRN
1º examinador interno.


Prof. Dr. Arnon Alberto Mascarenhas de Andrade – UFRN
2º examinador interno.

Aos meus pais, Christóvam e Nair, que me ensinaram a valorizar o conhecimento e despertaram em mim o desejo de querer sempre saber mais.

Aos meus professores, passados e presentes, principalmente àqueles que tiveram paciência de lidar com a minha tagarelice adolescente.

Aos meus alunos, passados e futuros, porque é por causa deles que queremos aperfeiçoar os nossos conhecimentos.

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN, seus professores e funcionários, pelas trocas intelectuais instigantes e pelo relacionamento cordial, desde o Curso de Especialização em Educação até o Curso de Doutorado.

Ao Prof. Marcos Antonio de Carvalho Lopes, pela orientação competente.

À companheira de Mestrado e Doutorado Maria Amélia Carvalho Bezerra, pelas palavras de amizade, encorajamento e otimismo.

À professora Elionai Alves Cavalcanti e ao professor Jufran de Freitas França, pelo apoio recebido e em homenagem à caminhada (quase) solitária no ensino do Francês em nossa cidade.

Aos meus irmãos Cristóvam, Álvaro e Nair, meus precursores nas batalhas e conquistas do cotidiano, pelo apoio afetivo.

À Artane, Iane e Janine, minhas sobrinhas, pela delicadeza com a qual me socorrem nas panes do meu computador.

RESUMO

Para muitos pesquisadores, existe uma crise na escola e no ensino de línguas, que é gerada por um ensino/aprendizagem compartimentado e descontextualizado da realidade. Neste ensino/aprendizagem, o livro didático tem uma presença tão hegemônica que se constitui na fonte quase exclusiva do discurso pedagógico e quase não são exploradas outras linguagens do cotidiano dos aprendentes. A linguagem televisiva é uma destas linguagens que poderia ser trabalhada para proporcionar um ensino/aprendizagem de uma língua *viva*, variada e em situação, pois ela permite que se explore todos os componentes da competência de comunicação. Além disso, ela serviria para sensibilizar os aprendentes para uma “educação para a mídia”. O jornal televisivo pode favorecer um ensino/aprendizagem integrado do PLM e do FLE pela sua forma recorrente, e por refletir os valores socioculturais das sociedades. Estas qualidades são propícias para a transferência de competências entre a língua materna e a língua estrangeira, para se ensinar e aprender uma língua, e para se conhecer uma cultura. O jornal televisivo é visto como uma fonte de informação e sua observação em sala de aula pode contribuir para a formação de um aluno/cidadão atualizado, crítico e consciente dos problemas e das representações das sociedades.

Palavras-chave: Jornal televisivo . Ensino /aprendizagem . Língua Portuguesa . Língua Francesa

RÉSUMÉ

Pour beaucoup de chercheurs, il y a une crise à l'école et dans l'enseignement/apprentissage des langues qui est provoquée par un enseignement cloisonné et décontextualisé de la réalité. Dans ce type d'enseignement/apprentissage, le livre scolaire a une présence si hégémonique qu'il est la source quasi exclusive du discours pédagogique et on ne fait que très rarement usage des langages du quotidien des apprenants. Le langage télévisuel est un de ces langages qui pourraient être utilisé pour faciliter l'enseignement/apprentissage d'une langue *vivante*, variée et en situation, car il permet l'exploration de tous les composants de la compétence de communication. En même temps, ce langage pourrait servir à sensibiliser les apprenants à une *éducation aux médias*. Le journal télévisé peut favoriser un enseignement/apprentissage intégré de la langue maternelle et de la langue étrangère, grâce à son format, similaire dans plusieurs cultures, et à son importance en tant que reflet des valeurs socioculturels des sociétés. Ces qualités sont très favorables pour stimuler le transfert des compétences entre la langue maternelle et la langue étrangère, pour qu'on puisse enseigner et apprendre une langue, et connaître une culture. Le journal télévisé est vu comme une source d'information et son analyse en classe peut contribuer à la formation d'un apprenant/citoyen actualisé, critique et conscient des problèmes et des représentations des sociétés.

Mots-clés: Le Journal télévisé . L'enseignement/apprentissage . Langue Portugaise . Langue Française.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|-----|
| Figura 1 - O triângulo da significação..... | 33 |
| Figura 2 - Esquema da comunicação de Shannon e Weaver..... | 34 |
| Figura 3 - Esquema da comunicação oral: as funções de Jakobson..... | 37 |
| Figura 4 - Modelo da comunicação proposto por Brown e Fraser..... | 41 |
| Quadro 1 - Diferenças entre a lingüística de Chomsky e Hymes..... | 42 |
| Figura 5 - Esquema clássico da interação diacrônica..... | 44 |
| Figura 6 - A interação multicanal..... | 45 |
| Quadro 2 - Rubricas e Matérias dos telejornais observados..... | 134 |
| Quadro 3 - Semelhanças e diferenças dos telejornais observados..... | 142 |
| Figura 7 - “Contrato de comunicação” da informação midiática de Charaudeau..... | 154 |

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| 1 INTRODUÇÃO..... | 12 |
| | |
| 2 O ENSINO/APRENDIZAGEM INTEGRADO DE LÍNGUA MATERNA E LÍNGUA ESTRANGEIRA..... | 31 |
| 2.1 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E MODELOS DE COMUNICAÇÃO..... | 32 |
| 2.2 OS CONCEITOS DE LÍNGUA MATERNA E LÍNGUA ESTRANGEIRA | 48 |
| 2.3 O COTIDIANO DA AULA DE LÍNGUAS..... | 52 |
| 2.3.1 O ensino/aprendizagem do Português língua materna..... | 53 |
| 2.3.2 O ensino/aprendizagem do Francês língua estrangeira..... | 58 |
| 2.4 A NECESSIDADE DE UMA EDUCAÇÃO INTERDISCIPLINAR..... | 60 |
| 2.5 AS PESQUISAS NO CAMPO DA INTERDISCIPLINARIDADE PLM/FLE..... | 64 |
| 2.6 LÍNGUA MATERNA E ENSINO/APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESTRANGEIRA..... | 69 |
| 2.7 TRABALHO INTEGRADO E MODOS DE INTEGRAÇÃO PLM/FLE..... | 73 |
| 2.8 A INTERVENÇÃO NO ENSINO/APRENDIZAGEM INTEGRADO DE PLM/FLE..... | 78 |
| 2.9 ABORDAGEM COMUNICATIVA DA ORALIDADE E DA ESCRITA..... | 84 |
| | |
| 3 MEIO TELEVISIVO, ESCOLA E EDUCAÇÃO..... | 94 |
| 3.1 MEIOS DE COMUNICAÇÃO DE MASSA E EDUCAÇÃO | 95 |
| 3.2 AS TECNOLOGIAS NO ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS..... | 112 |
| 3.3 JORNAL TELEVISIVO E ENSINO/APRENDIZAGEM INTEGRADO DE PLM/FLE..... | 120 |
| 3.3.1 Um pouco de história..... | 122 |

| | |
|--|------------|
| 3.3.2 As características do jornal televisivo..... | 126 |
| 3.3.2.1 O jornal televisivo das vinte horas..... | 129 |
| 3.3.2.2 Outros modelos de programas de notícias..... | 143 |
| 3.3.3 O jornal televisivo como objeto de estudo da linguagem..... | 145 |
| 3.3.4 O jornal televisivo para “educar para a mídia”..... | 147 |
| 3.3.4.1 Comunicação midiática e contrato de comunicação..... | 151 |
| 3.3.4.2 Competências midiáticas e construção da informação..... | 156 |
| 3.3.5 O jornal televisivo como auxiliar pedagógico..... | 173 |
| 3.4 A PREPARAÇÃO PARA O USO DA TELEVISÃO E DO JORNAL TELEVISIVO EM SALA DE AULA..... | 175 |
| | |
| 4 SUGESTÕES PARA O TRABALHO INTEGRADO COM O JORNAL TELEVISIVO NAS AULAS DE PLM E FLE..... | 179 |
| 4.1 O JORNAL TELEVISIVO NA AULA DE FLE..... | 183 |
| 4.1.1 Conhecer as preferências televisivas dos aprendentes..... | 183 |
| 4.1.2 Introdução ao trabalho com o jornal televisivo..... | 185 |
| 4.1.3 O jornal televisivo e suas imagens..... | 189 |
| 4.1.3.1 Imagens da apresentação do jornal televisivo..... | 190 |
| 4.1.3.2 O “agenciamento de imagens” na <i>construção</i> de uma reportagem | 193 |
| 4.1.4 Os títulos do jornal televisivo..... | 195 |
| 4.1.5 As rubricas do jornal televisivo..... | 198 |
| 4.1.6 A <i>construção</i> dos jornais televisivos..... | 200 |
| 4.1.7 Gêneros discursivos e “estratégias de credibilidade e captação”..... | 203 |
| 4.1.8 Marcas interativas do discurso dos apresentadores do JT..... | 206 |

| | |
|--|------------|
| 4.1.9 O jornal televisivo e o trabalho com a gramática..... | 208 |
| 4.2 O JORNAL TELEVISIVO NA AULA DE PLM..... | 213 |
| 4.2.1 A compreensão oral e escrita..... | 214 |
| 4.2.2 As diferentes modalidades de discurso..... | 222 |
| | |
| 5 CONCLUSÕES..... | 228 |
| | |
| REFERÊNCIAS..... | 234 |
| | |
| ANEXOS..... | 245 |
| ANEXO A - Constituintes do Jornal televisivo..... | 246 |
| ANEXO B - Documento utilizado nas aulas com o JT..... | 248 |

1 INTRODUÇÃO

A necessidade de uma reflexão acerca do uso do jornal televisivo no ensino/aprendizagem integrado de língua materna e língua estrangeira¹ surgiu a partir de nossas vivências no *Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Comunicação*, da UFRN² e de algumas constatações sobre o ensino/aprendizagem de línguas em nosso sistema escolar. Presentes nos trabalhos de inúmeros pesquisadores da educação, algumas dessas constatações puderam também ser confirmadas no nosso cotidiano de professora da rede pública e privada de ensino.

Para muitos pesquisadores, existe uma crise na escola, que se reflete nos índices de repetência e evasão verificados anualmente. Para Ferrés (1996), não se pode cair no simplismo de dar fáceis explicações para a crise da escola, mas ela pode ser um reflexo da dissociação que existe entre o mundo da escola e a sociedade. Para ele, um dos reflexos dessa dissociação é a maneira diferenciada pela qual os aprendentes entram em contato com o conhecimento, na escola e na sociedade.

No que se refere ao ensino/aprendizagem de línguas, a maioria dos pesquisadores do Brasil também aponta a existência de problemas. Sobre o ensino/aprendizagem da língua materna, Cunha, J. (2000, p. 11) ressalta um aspecto preocupante:

Durante pelo menos onze anos, os alunos têm em média cinco horas de aulas de português por semana, ou seja, mais de duzentas horas de aula por ano! [...] Apesar disso, [...] eles apresentam, freqüentemente, muitas dificuldades para se expressar oralmente [...] e ainda maiores dificuldades para se expressar por escrito [...].

¹ Doravante pode-se utilizar para língua materna LM e para língua estrangeira LE.

² UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Essas dificuldades também são sentidas no ensino/aprendizagem da língua estrangeira, pois os professores dispõem, na maioria das escolas, de duas horas semanais para ministrar suas aulas e já é sabido que ao concluir o ensino médio, os alunos que não freqüentaram um curso privado de línguas, têm grande dificuldade para obter sucesso na prova de língua estrangeira do concurso Vestibular.

Alguns educadores afirmam que a crise no ensino de línguas se deve, em parte, à ênfase que é dada na escola à competência gramatical, em detrimento do desenvolvimento de competências comunicativas³ mais abrangentes. Dessa maneira, a escola é acusada de enfatizar exageradamente o ensino/aprendizagem da norma culta e da variedade escrita da língua, não valorizando a linguagem oral como objeto de ensino/aprendizagem, nem os conhecimentos já adquiridos pelos aprendentes, antes de sua chegada à escola. Para os educadores, isto gera um *descompasso*⁴ lingüístico e se torna um dos fatores⁴ que contribui para agravar os índices de repetência e evasão verificados no sistema escolar, pois os aprendentes passam a considerar a língua portuguesa “difícil” e começam a demonstrar grandes dificuldades para aprendê-la (CUNHA, J., 2000, p.11).

Outra causa apontada para a crise no ensino/aprendizagem de línguas é o fato de que as duas disciplinas, LM e LE, são trabalhadas na escola de forma isolada. Sendo assim, não se considera o que se produz ou ensina na outra língua, o que não favorece para que o aprendente construa uma noção unificada do que seja a língua. Os autores de livros didáticos e os educadores

³ Lembramos que Travaglia (1997, p. 17) define a *competência gramatical* como a “capacidade que tem todo usuário da língua [...] de gerar seqüências lingüísticas gramaticais [...] consideradas por estes mesmos usuários como seqüências próprias e típicas da língua em questão”. Enquanto isso, a *competência comunicativa* é definida como “a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação”. A competência comunicativa é, pois, mais ampla, e implica a competência gramatical e textual.

⁴ O termo *descompasso* foi utilizado por Citelli (1997, p. 21) para falar dos desencontros entre o discurso pedagógico e as outras linguagens que circulam na sociedade, mas não são trabalhadas na escola.

pensam de maneira isolada metodologias e estratégias de aprendizagem para os dois ensinamentos, e estas são planejadas na escola e executadas de forma “compartimentada”⁵.

A ausência de um trabalho sistemático com outras linguagens na escola, como a utilização de novas tecnologias e de outros meios de comunicação de massa, (jornais, televisão, computadores) é severamente criticada pelos pesquisadores, que também denunciam a hegemonia do livro didático, uma vez que este “aparece, quase sempre, como a única fonte inspiradora das atividades docentes” (LOPES, 1991, p. 69).

Muitos educadores apontam ainda a “formação compartimentada” dos professores como causa dessa crise (KLEIMAN; MORAES, 2002), e outros discutem as competências necessárias “para que um professor construa um trabalho efetivamente profissional” e a forma de adquirir e de “organizar o aprendizado dessas competências profissionais” (PERRENOUD et al., 2001, p. 13). A falta de uma formação continuada dos professores e de uma maior interação entre escola e universidade também é apontada como causa da “estagnação do trabalho docente no cotidiano escolar” (TARDELLI, 2002, p. 180).

Com base nessas constatações, dois pressupostos⁶ irão guiar a nossa reflexão sobre o papel do jornal televisivo no ensino/aprendizagem integrado de Português Língua Materna e Francês Língua Estrangeira⁷.

O primeiro pressuposto é que um ensino/aprendizagem integrado de LM e LE, tanto do ponto de vista das concepções teóricas (concepções de linguagem, aprendizagem), quanto do ponto de vista das práticas docentes (abordagens metodológicas), contribui para a apropriação mais rápida e mais eficaz das duas línguas por parte dos aprendentes, pois, como nos lembra

⁵ Pensa-se aqui nas constatações feitas por Cunha (2001) e nos trabalhos de Kleiman e Moraes (2002).

⁶ Esses dois pressupostos já foram validados por trabalhos anteriormente publicados.

⁷ Doravante PLM e FLE.

Cunha (2001, p. 39), “a aprendizagem da LE não é nunca independente da aprendizagem anterior ou simultânea da LM”⁸. Os aprendentes, ao chegarem à escola, já possuem a linguagem e continuam a realizar estudos de língua materna e língua estrangeira. Se os programas da escola valorizarem esse fato, as transferências de competências já adquiridas em língua materna serão mais facilmente transmitidas para a língua estrangeira e as trocas lingüísticas irão enriquecer o processo de ensino/aprendizagem.

Além disso, as pesquisas realizadas no campo da didática das línguas levaram autores como Roulet (1980) a perceber que quanto melhor o aluno apreender o sistema de funcionamento da sua língua materna, mais fácil será, para ele, adquirir uma segunda língua. Sendo assim, um trabalho que coloque em relação as duas línguas, trará benefícios para a aprendizagem.

Não podemos ainda esquecer que a proximidade entre o português e o francês contribui para que os aprendentes transfiram, mais facilmente, as competências fundamentais de comunicação já adquiridas em LM para a LE. Estas competências fundamentais (compreensão oral, compreensão escrita, expressão oral, expressão escrita, competência de avaliação)⁹, que já estruturam todo o programa de aprendizagem de línguas, estão intimamente relacionadas em toda situação de troca lingüística, seja em LM ou LE, e as habilidades já adquiridas em língua materna serão de grande utilidade para desenvolver essas competências também no ensino/aprendizagem da língua estrangeira.

O segundo pressuposto é que a integração LM/LE precisa ser desenvolvida no âmbito de uma abordagem comunicativa-interativa da língua¹⁰, que leve em consideração os diferentes

⁸ “L’apprentissage d’une LE n’est jamais indépendant de l’apprentissage antérieur ou simultané de la LM” (CUNHA, 2001, p. 39, tradução nossa).

⁹ Essas competências fundamentais estão descritas em Cuq e Gruca (2002).

¹⁰ A Abordagem comunicativa-interativa está ancorada na concepção de que a linguagem é uma forma de ação ou um instrumento de interação entre os homens. Koch (1995, p. 9).

níveis da competência de comunicação dos usuários da língua e não apenas a competência gramatical. Sabemos hoje, que apesar dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) defenderem um ensino/aprendizagem de línguas centralizado em competências de comunicação mais amplas, que contemplem as competências textuais, o ensino/aprendizagem de LM e LE, nas escolas, continua enfatizando o estudo da gramática normativa.

Dessa maneira, concordamos com Travaglia (1997, p. 18) quando ele diz que é necessário “propiciar o contato do aluno com a maior variedade possível de situações de interação comunicativa por meio de um trabalho de análise e produção de enunciados ligados a vários tipos de enunciação”, de maneira a abrir a sala de aula para a pluralidade de discursos. Assim fazendo, poderemos realizar a abertura do mundo da escola para o mundo da sociedade, integrando os dois mundos. Para Ferrés (1996) uma das formas de promover essa aproximação é através da introdução, na escola, dos discursos enunciativos vindos dos meios de comunicação de massa, principalmente da televisão, meio pelo qual a maioria dos aprendentes entra em contato com os fatos do seu dia a dia.

Partindo desses pressupostos, nossa hipótese de trabalho defende que os documentos televisivos, especialmente os telejornais, são objetos capazes de auxiliar o ensino/aprendizagem integrado da LM e LE por apresentarem um formato recorrente, tanto em língua materna como em língua estrangeira, que favorece a transferência de competências e habilidades já adquiridas. Por outro lado, os jornais televisivos são objetos complexos na medida em que podem ser considerados como objeto de estudo e auxiliar pedagógico do ensino/aprendizagem das duas línguas. Como objeto de estudo permitem o desenvolvimento de uma reflexão sobre a linguagem, pois possuem uma variedade de discursos. Isso propicia a realização de um trabalho diversificado

com a língua, capaz de desenvolver nos aprendentes todos os componentes da competência de comunicação¹¹.

Como auxiliar pedagógico, os jornais televisivos podem contribuir para uma maior diversidade dos materiais utilizados em sala de aula, pois o professor poderá lançar mão de outro instrumento pedagógico, que não o livro didático, e introduzir na escola novos modos de expressão, como a televisão e o vídeo, capazes de tornar a aula mais dinâmica e menos previsível, uma vez que os alunos e professores têm demonstrado gostar das aulas com a televisão¹². Além disso, não se pode esquecer que o telejornal é um programa que tem presença cotidiana no dia a dia da população.

Atualmente, já há um relativo consenso sobre os problemas do ensino/aprendizagem de PLM e FLE nas nossas escolas e sobre a contribuição que pode trazer, para o ensino/aprendizagem, a introdução de novas linguagens, principalmente aquelas produzidas pelos meios de comunicação de massa. O debate sobre as tecnologias no ensino também há muito se faz presente nas produções dos pesquisadores da Educação. No ensino/aprendizagem de línguas, o trabalho interdisciplinar e a busca de novos caminhos têm mostrado que uma abordagem integrada pode aproximar o ensino da língua materna e da língua estrangeira, solicitando as relações que existem entre os componentes das duas línguas a serem aprendidas, e entre esses componentes e outros parâmetros do ato de aprendizagem (meio plurilingüístico, metodologias de transmissão e estratégias de apropriação) (DAHLET, 2001).

¹¹ Estamos nos referindo aos componentes da competência de comunicação descritos por Moirand (1982), que são os componentes: lingüístico, discursivo, referencial e sócio-cultural. Alguns autores consideram que além de aprender é necessário saber gerir o *capital cultural* de uma língua. Isso demanda uma competência, que alguns autores chamam *estratégica*. Moore se inclui entre esses autores (notas de aula do **Seminário Ensino/aprendizagem de línguas materna e estrangeiras**. UFRN, Natal, RN: 2003).

¹² Pensamos aqui nas respostas dadas pelos alunos e professores das escolas pesquisadas por ocasião da nossa dissertação de Mestrado (DAMASCENO, 2000).

Esta tese de doutorado se insere no conjunto das pesquisas que tem como objetivo contribuir para a realização de um trabalho interdisciplinar no ensino/aprendizagem de línguas. Essas pesquisas tornaram-se mais efetivas no Brasil entre os professores de língua francesa, a partir da implantação do Projeto *Bivalência*¹³ em algumas escolas da rede pública de vários estados brasileiros. Desde 1994, os pesquisadores desse projeto vêm refletindo sobre os caminhos para promover a integração PLM/FLE “[...] animados por um espírito renovador, e por que não dizer, inovador [...]” (CERDAN, 2001, p. 10,)¹⁴. Enquanto participantes do projeto, pelo núcleo da universidade, procuramos responder ao desafio de encontrar caminhos para integrar o ensino/aprendizagem das duas línguas no nosso estado.

Ao longo deste trabalho, procuraremos responder às questões relacionadas à integração LM/LE em nossas escolas e às questões relativas a uma abordagem integrada utilizando o telejornal. Afinal, por que integrar? O que realmente integrar no ensino/aprendizagem de língua materna e língua estrangeira? Quais as modalidades possíveis de integração? Quais os benefícios, para a formação dos aprendentes, de uma integração LM/LE pelo telejornal?

Esta tese se insere, ao mesmo tempo, na busca de estratégias para abordar o jornal televisivo no contexto escolar, por reconhecer a sua importância na formação de alunos/cidadãos mais informados dos problemas sociais e mais ativos e críticos diante dos discursos produzidos pelos meios de comunicação. Por isso, nos perguntaremos, a todo o momento: como fazer a utilização do telejornal para desenvolver conteúdos comuns às duas línguas¹⁵? Como melhorar as

¹³ O projeto *Bivalência* é um projeto de didática integrada do Português língua materna e do Francês língua estrangeira, surgido de acordo entre algumas Secretarias Estaduais de Educação e Universidades brasileiras, por um lado, e o Bureau de Coopération Linguistique et Éducative (BCLE) da França, por outro. Doze estados brasileiros participam deste projeto.

¹⁴ “[...] animés d’un esprit rénovateur, voire innovateur, [...]” (CERDAN, 2001, p.10, tradução nossa).

¹⁵ Para Libâneo (1994, p. 131), “Os conteúdos de ensino se compõem de quatro elementos: conhecimentos sistematizados; habilidades e hábitos; atitudes, e convicções”.

competências de comunicação dos aprendentes, a partir do trabalho com o telejornal? Como explorar o telejornal em um ensino/aprendizagem integrado de PLM e FLE, de forma a tornar os aprendentes mais críticos diante dos discursos televisivos?

O objetivo geral desta tese é refletir sobre a importância de um trabalho interdisciplinar utilizando o jornal televisivo como auxiliar pedagógico e como objeto de estudo no ensino/aprendizagem integrado do Português língua materna e do Francês língua estrangeira. Os objetivos específicos são:

- Aprofundar a investigação teórica sobre o jornal televisivo, tendo em vista sua contribuição no ensino e na aprendizagem integrada do PLM e do FLE e a formação de alunos/telespectadores críticos diante dos discursos televisivos.
- Apresentar sugestões que possam contribuir para a realização de um trabalho integrado com o jornal televisivo em aulas de PLM e FLE.

A reflexão apresentada neste trabalho é um estudo predominantemente documental, pois a análise pré-pedagógica é, antes de tudo, a condição prévia para a utilização do jornal televisivo como objeto de um ensino/aprendizagem integrado PLM/FLE, em sala de aula. Para Gil (1996, p. 51):

O desenvolvimento da pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica. Apenas cabe considerar que, enquanto na pesquisa bibliográfica as fontes são constituídas sobretudo por material impresso localizado nas bibliotecas, na pesquisa documental, as fontes são [...] diversificadas e dispersas. Há, de um lado, os documentos de “primeira mão”, que não receberam nenhum tratamento analítico [...]. Incluem-se aqui [...] documentos como cartas pessoais, diários, fotografias, gravações, memorandos, [...]. Há [também] documentos [...] que de alguma forma já foram analisados [...].

Este trabalho, como já foi dito, é um estudo predominantemente documental, de base interpretativista, uma vez que o processo de coleta de dados constou da recolha e da observação de documentos. Dentre esses documentos estão os programas nacionais e regionais para o ensino do PLM e do FLE (Parâmetros Curriculares, Proposta de ensino do PLM e do FLE), fitas de vídeo registradas com telejornais brasileiros e franceses, e diferentes materiais bibliográficos, além da consulta aos depoimentos fornecidos por educadores e alunos durante as pesquisas da pós-graduação¹⁶.

As fitas de vídeo com a programação do tipo telejornais foram registradas a partir da programação da TV por assinatura (CABO). Após uma observação do formato dos telejornais apresentados pelos diversos canais, os telejornais das vinte horas (francês e brasileiro) foram os escolhidos para realizar um trabalho comparativo, por considerarmos que seria recomendável que a escolha de um jornal recaísse sobre a edição mais presente no universo dos aprendentes¹⁷. Assim fazendo, estaríamos afastando o estranhamento inicial de trabalhar com uma edição do jornal desconhecida, valorizando o conhecimento prévio adquirido fora da escola e abrindo portas para o processo de participação na sala de aula. Por essa razão, escolhemos a edição do *Jornal Nacional*, da TV Globo, como protótipo de estudo. Conseqüentemente, analisaremos também o *20 heures le journal* da França, veiculado por TV 5, canal passível de ser assistido e registrado em fita de vídeo por professores e alunos de Francês que disponham de TV por assinatura¹⁸.

¹⁶ Durante a pós-graduação inquirimos o Coordenador do programa TV Escola do Estado, alguns diretores, coordenadores, professores e alunos de PLM e FLE, de escolas públicas e privadas da cidade. Algumas dessas entrevistas forneceram subsídios para nossa Dissertação de Mestrado (DAMASCENO, 2000). Outras entrevistas foram colhidas informalmente durante os trabalhos do Projeto *Bivalência* e são citadas nesta tese.

¹⁷ Em enquete informal com alunos de duas turmas de Francês realizada em agosto de 2002, os alunos declararam que o jornal que mais assistiam era o *Jornal Nacional*.

¹⁸ Devido a carência de material didático nas escolas para o ensino do Francês, a TV por assinatura é atualmente o meio mais acessível para se adquirir um documento televisivo autêntico.

Foram registrados em vídeo os telejornais da semana de 22 a 27 de julho de 2002 e a escolha recaiu sobre os telejornais do dia 22 de julho de 2002, por perceber que estes apresentavam, além das notícias recorrentes, reportagens que tratavam de um mesmo assunto¹⁹.

O passo seguinte constou da observação detalhada dos dois telejornais, do levantamento das matérias apresentadas, da transcrição de algumas matérias, e de uma análise dos aspectos relevantes para o nosso trabalho, sempre relacionando essa análise com as contribuições já trazidas pelos pesquisadores citados no nosso quadro teórico²⁰.

Este trabalho recorre indiretamente, a título de suporte, a trabalhos anteriores e atuais de sala de aula, às nossas experiências com a escola e com professores de línguas. No decorrer da pós-graduação foram investigados projetos governamentais como o *TV Escola*, e foram inquiridos educadores e alunos, foram desenvolvidas atividades experimentais em escola da cidade para conhecer o cotidiano das escolas e salas de aula, a fim de melhor compreender as dificuldades enfrentadas no ensino/aprendizagem de PLM e FLE. Também não foi possível esquecer a nossa própria experiência enquanto professora de língua estrangeira de escola pública e privada e as reflexões realizadas juntamente com os professores e alunos envolvidos no Projeto *Bivalência*. Esse projeto de didática integrada PLM/FLE já implementado em algumas cidades do país e em andamento em uma escola pública da cidade de Natal possibilitou a discussão de variados temas ligados ao ensino de línguas com alunos e professores de uma escola pública, que foi escolhida por ser a única da rede estadual onde o francês continua a ser ministrado regularmente, possuindo níveis que vão da 5^a até a 8^a série do Ensino Fundamental. A atuação na

¹⁹ Uma das matérias que motivou essa escolha foi a reportagem sobre os perigos do trânsito, apresentadas pelos dois telejornais.

²⁰ Os aspectos relevantes remetem às características lingüísticas, culturais, sociais e formais do telejornal.

equipe local como professora-formadora²¹ nos levou a ver e ouvir muita coisa, a recolher depoimentos, e a desejar pesquisar para encontrar caminhos que possam ajudar a amenizar as dificuldades apontadas pelos educadores.

Este trabalho reflete sobre como os professores de PLM e FLE poderiam utilizar o jornal televisivo em suas aulas de línguas, de maneira a estimular os alunos de 5^a a 8^a série a aprender as línguas e a desenvolver sua criticidade, pois para ser um cidadão crítico é necessário ter o conhecimento e o domínio da língua, verdadeira “instituição” em nossa sociedade²².

A reflexão sobre o jornal televisivo no ensino/aprendizagem integrado de línguas materna e estrangeiras, se desenvolve na interseção de diferentes áreas e disciplinas, uma vez que, na produção desse tipo de documento, entram em jogo as Teorias da Comunicação e das Ciências da Linguagem. Ao refletir sobre a utilização do jornal televisivo na sala de aula, envereda-se também pelo campo das Ciências da Educação. Nosso trabalho é resultado da confluência desses caminhos e está ancorado nas pesquisas de didática das línguas e naquelas da área de comunicação, uma vez que trata da linguagem midiática.

Para Bonnafeous e Charaudeau (1996, p. 39), o discurso dos meios de comunicação de massa pode ser objeto de análise das Ciências da Informação e da Comunicação, uma vez que ele “faz parte de um conjunto de meios de transação social, que assegura, no interior das comunidades sociais, informação e comunicação”²³. Ao mesmo tempo, ele pode ser objeto das

²¹ O Projeto *Bivalência* (Didática integrada PLM/FLE) conta com equipes locais constituídas de um Coordenador, dois professores-formadores, os professores participantes (que ensinam na escola) e os colaboradores.

²² Para Travaglia (1997, p. 20) é preciso levar o aluno “ao conhecimento da instituição lingüística”. Os argumentos de Travaglia sobre os objetivos do ensino da língua materna nos levam a pensar que é preciso conhecer a língua para se utilizar adequadamente dos benefícios que ela pode nos trazer. Ao contrário, estaremos condenados à exclusão numa sociedade em que o domínio da linguagem é a chave para o acesso ao emprego, à informação, ao conhecimento dos seus direitos, etc.

²³ A citação que traduzimos acima foi retirada do seguinte trecho: “[...] l’objet d’analyse de ces deux disciplines: des sciences du langage en tant qu’objet langagier témoignant de divers systèmes de signification sociale, des sciences de l’information et de la communication en tant que participant de l’ensemble des moyens de transaction sociale qui assurent, à l’intérieur des communautés sociales, information et communication” (BONNAFOUS; CHARAUDEAU, 1996, p. 41).

Ciências da Linguagem, uma vez que é “um objeto de linguagem e testemunho de diversos sistemas de significação social”.

Segundo Bonnafous e Charaudeau (1996), alguns pesquisadores defendem que o discurso televisivo pertenceria bem mais às Ciências da Comunicação e da Informação, porque a era dos meios audiovisuais não é mais aquela da linguagem verbal, pois o essencial passa pelo não verbal, como os gestos, as atitudes e a apresentação visual. Outros pesquisadores opinam que a dimensão da linguagem continua a ser fundamental nos meios televisivos, mesmo se as palavras não são as únicas na formação do sentido. Na verdade, a dificuldade em delimitar os territórios desse discurso está no fato de que no discurso televisivo, a palavra está associada à imagem e há todo um trabalho de *mise en scène* na sua construção.

O discurso dos meios de informação resulta assim, para Bonnafous e Charaudeau (1996), da combinação de procedimentos de enunciação, de estruturação do conteúdo, e procedimentos de *mise en scène* (que colocam em prática os discursos e que dependem do suporte de difusão).

Bonnafous e Charaudeau (1996, p. 41-42) esclarecem que:

Os procedimentos de enunciação determinam a maneira pela qual a instância midiática se distancia ou se posiciona em relação às informações que ela trata, constrói a instância de recepção [...] em destinatário susceptível de estar interessado, e até cativado pelas notícias, através de estratégias de orientação argumentativa ou de dramatização. [...]. Os procedimentos de estruturação de conteúdo servem para construir uma certa representação do “espaço público”, este espaço no qual os indivíduos tentam regular coletivamente a vida da cidade, através de seus atos, de suas palavras, e, portanto, das representações que fazem de suas práticas, construindo assim os sistemas de valores que lhes servem de referência. [...]. Os procedimentos de *mise en scène* têm o papel de dar uma materialidade semiológica tanto aos procedimentos de enunciação, quanto aos de estruturação dos conteúdos. Eles dependem, portanto, do canal de transmissão [...]

[...] e diferem conforme as possibilidades técnicas de transmissão desse canal [...]”²⁴.

Dessa maneira, na prática, a maioria dos meios de comunicação mobiliza outros recursos e não apenas aqueles encontrados nas Ciências da Linguagem. Para Bonnafous e Charaudeau (1996), nos meios de comunicação, o discurso está inevitavelmente colado à imagem, da mesma maneira que a linguagem como discurso e a ação como comportamento são inseparáveis.

Chevalier (1994) também destaca o *cruzamento de textos* que é o discurso televisivo, chamando a nossa atenção para o dispositivo teórico complexo que as Ciências da Informação e da Comunicação desenvolvem sobre a televisão: a teoria que aponta para gestão do espaço e do tempo social visualizada na televisão, a economia de redes e a confrontação de modelos inteligentes oriundos de diversos campos científicos.

Falar do texto televisivo, para Chevalier (1994) é querer relacionar uma coerência ou uma congruência semântica entre componentes tão heterogêneos quanto o discurso, os componentes técnicos da imagem, os efeitos provocados pelo movimento, os atores e os quadros sócio-econômicos dos meios de comunicação. Essa diversidade de componentes faz com que o objeto da pesquisa sobre a televisão seja amplo e possa ser desenvolvido em diferentes campos científicos. Para Chevalier (1994, p. 40):

[...] o lingüista questionará o oral e o gestual, o sociólogo evidenciará os hábitos

²⁴ “Les procédés d’énonciation déterminent la manière avec laquelle l’instance médiatique prend ses distances ou prend position par rapport aux informations qu’elle traite, construit l’instance de réception [...] en destinataire susceptible d’être intéressé, voire captivé par les nouvelles, à travers des stratégies d’orientation argumentative ou de dramatisation. [...]. Les procédés de structuration du contenu servent à construire une certaine représentation de l’“espace public”, cet espace dans lequel les individus tentent de réguler collectivement la vie de la cité, à la fois à travers leurs actes, leurs paroles et donc les représentations qu’ils se donnent de leurs pratiques, construisant ainsi les systèmes de valeurs qui leur servent de référence [...]. Les procédés de *mise en scène* ont pour rôle de donner une matérialité sémiologique à la fois aux procédés d’énonciation et aux procédés de structuration du contenu. Ces procédés dépendent donc de la matérialité du canal de transmission [...] et diffèrent selon les possibilités techniques de celui-ci [...]” (BONNAFOUS; CHARAUDEAU, 1996, p. 41–42, tradução nossa).

dos profissionais e as estruturas de recepção, o economista dará conta da mercantilização do espaço público, a semiologia dos efeitos do sentido; quanto ao filósofo, são às condições *a priori* da comunicação social que ele dedicará sua atenção²⁵.

Analisar o discurso televisivo com a intenção de utilizá-lo em um ensino/aprendizagem integrado de LM e LE implica, também, que se leve em conta, além das Ciências da Linguagem e da Comunicação, as pesquisas no campo das Ciências da Educação, pois ao se adentrar a sala de aula é preciso ter em mente as diversas questões ligadas à educação: sua história, seus pensadores, as grandes questões suscitadas através do tempo e suas perspectivas atuais.

A reflexão crítica sobre a problemática educacional tem levado muitos educadores a discutir uma dessas questões ligadas ao ensino: a intervenção didática na escola. Para Candau (1990 b, p. 28) toda a reflexão didática até hoje esteve marcada por um tal formalismo que em nenhuma das abordagens da didática “o conteúdo, entendido [...] como a estrutura e a constituição interna das diferentes áreas do conhecimento humano, é considerado como estruturante do método didático”.

A exemplo de Candau, outros pesquisadores, como Pereira (2000) e Cunha, M. (2000) têm defendido uma intervenção mais direcionada às necessidades de ensino/aprendizagem de suas disciplinas. Este trabalho se inspira nessas pesquisas sobre a intervenção didática nas aulas de línguas. Como se sabe, essas pesquisas não podem ignorar nem as contribuições trazidas pelas Ciências da Educação, nem as contribuições específicas do campo do ensino/aprendizagem de línguas. Afinal, como argumenta Candau (1990 a, p. 13), é necessário “superar essa didática instrumental [...] concebida como um conjunto de conhecimentos técnicos sobre o ‘como fazer’ pedagógico [...] desvinculados dos conteúdos específicos, [...] do contexto sociocultural [...]”. Em

²⁵ “[...] Le linguiste questionnera l’oral et la gestualité, le sociologue traquera les habits des professionnels et les structures de la réception, l’économiste éprouvera la marchandisation de l’espace public, le sémiologue les effets de sens; quant au philosophe, c’est aux conditions *a priori* de la communication sociale qu’il choisira de s’intéresser” (CHEVALIER, 1994, p. 40, tradução nossa).

seu lugar, é preciso pôr em prática uma didática fundamental, que parta da “problemática educacional concreta e de seus determinantes, tais como: a natureza do saber escolar, a relação escola-sociedade, a competência do professor [...]” (CANDAUI, 1990 a, p. 15). Para que o professor intervenha na escola é necessário que ele compreenda todo o seu papel social e ético. Para isso, ele precisa ter uma sólida formação, tanto na disciplina específica que vai ensinar quanto nos demais campos do conhecimento pedagógico (Filosofia da Educação, História da Educação, etc.). É imprescindível que ele conheça o funcionamento interno da escola e sua estrutura administrativa (Estrutura e Fundamentos do Ensino). Enfim, não é possível também ignorar as discussões sobre o processo de ensino/aprendizagem. A propósito desse processo, Libâneo (1994, p. 79) nos lembra que:

Devemos entender o processo de ensino como o conjunto de atividades organizadas do professor e dos alunos, visando alcançar determinados resultados [...] em termos de domínio de conhecimentos, habilidades, hábitos, atitudes, convicções e de desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos.

Vemos que os objetivos do processo de ensino/aprendizagem são amplos. Apesar disso, esse processo tem sido constantemente associado à *memorização dos conteúdos*. Para Nogueira (1999, p. 13) o termo conteúdo “designa o conjunto de saberes ou formas culturais cuja assimilação e apropriação pelos alunos são consideradas essenciais para seu desenvolvimento e socialização”. Esses conteúdos incluem os saberes “com os quais nossa cultura construiu suas interpretações da realidade”. Esses saberes, para Nogueira, precisam ser conhecidos para que os estudantes progredam em suas aprendizagens, mas não podem ser interiorizados pelos procedimentos repetitivos, pois assim sendo, o aprendiz terá dificuldade de interagir com esses saberes e terá os processos de transferência e generalização prejudicados.

Para Turra et al. (1975, p. 102), “o professor tem liberdade para selecionar os conteúdos

que sejam os mais adequados a seu grupo. Da mesma liberdade pode se valer para organizá-lo”. Entretanto, o que se constata na prática é que o professor trabalha com conteúdos “previamente definidos no plano curricular da escola [...] nos livros didáticos, por especialistas, sem a participação do professor” (Martins, 1995, p. 73). Essa prática tem levado o professor a centralizar seu trabalho na transmissão e na assimilação e a esquecer que é preciso dar novo significado aos conteúdos para que os aprendentes possam usar o saber sistematizado para enfrentar as situações práticas do uso da linguagem, ao invés de apenas memorizar regras de linguagem. Esses saberes precisam ser elaborados com a utilização de diversos procedimentos, que permitam sua aplicação e a formação de novos conceitos, possibilitando uma maior autonomia do aprendente quanto a sua utilização. Por causa disso, a atenção pedagógica precisa também se voltar para as metodologias a serem utilizadas na escola.

O método traz dentro de si a idéia de uma direção, de um caminho para alcançar um propósito. O método implica um processo ordenado e uma reação do pensamento e da ação para se alcançar o que foi planejado. O que se pretende, atualmente, é que o método de ensino proporcione ao aprendente um modo significativo de aquisição crítica dos conteúdos, por um processo dialético. Pensando nisso, a abordagem de ensino mais adequada é aquela calcada no modelo sócio-cultural (MIZUKAMI, 1986, p. 85) e na abordagem comunicativa da língua que considera justamente o aprendente como “o centro da situação de ensino e aprendizado” (LOPES, 1995, p. 22) e a aprendizagem da língua como um processo interativo “[...] entre um entorno lingüístico que fornece estruturas e um organismo receptor que as analisa segundo as suas próprias estruturas” (VIGNER, 1984, p. 30)²⁶. Numa tal abordagem, o aprendente desempenha um papel ativo, desenvolve responsabilidades próprias no processo, interage com os colegas e

²⁶ “[...] entre un environnement linguistique qui fournit des structures et un organisme récepteur qui les analyse selon ses propres structures” (VIGNER, 1984, p. 30, tradução nossa).

com o professor, sempre procurando desenvolver e utilizar, da melhor forma possível, os seus conhecimentos e habilidades. Na verdade, antes de poder se apropriar da informação, o aprendente precisa reconstruí-la.

A fundamentação teórica deste trabalho é, portanto, ampla e a interseção entre Ciências da Linguagem, da Comunicação e da Educação se justifica diante dos objetivos pretendidos. Afinal, não podemos esquecer que, em termos práticos, o ensino/aprendizagem de línguas tem como objetivo desenvolver a competência comunicativa dos aprendentes, trabalhando a compreensão (oral e escrita), e a competência de avaliação²⁷. Ao mesmo tempo, ao utilizar os meios de comunicação, o ensino/aprendizagem precisa sensibilizar o aprendente para ser mais ativo e crítico diante dos discursos produzidos pelos meios, uma vez que a função maior da escola é formar o cidadão, informado, crítico, ativo e participante na família, no trabalho, na vida social e política.

Assim sendo, além dos autores que fazem parte do pensamento evolutivo das Ciências da Linguagem, da Comunicação e da Educação, que serão citados ao longo do trabalho, esta tese se inspira nos pesquisadores contemporâneos que buscam encontrar caminhos para enfrentar a chamada *crise da escola*, através da utilização de novas linguagens, como a televisão. Dentre esses pesquisadores, mereceram destaque aqueles do projeto *A circulação dos textos na escola*, que foram publicados em livros coordenados por Chiappini e Citelli (1997), na coleção **Aprender e Ensinar com Textos**. As reflexões sobre a utilização dos meios televisivos na escola foram fundamentadas em autores das áreas de Comunicação e de Educação, em especial, nos trabalhos de Ferrés (1996), Charaudeau (1994), Lancien (1986), entre outros. As pesquisas sobre

²⁷ Para Cuq e Gruca (2002) quatro grandes tipos de competências, compreensão do oral, do escrito, expressão oral e expressão escrita estruturam os objetivos de todo programa de aprendizagem de línguas e de avaliação. Há no entanto, uma quinta competência que deve ser trabalhada, é a competência de avaliação. Essa competência implica saber avaliar a boa ou má formação do que se produz em uma determinada língua.

o jornal televisivo mereceram uma atenção particular, quer pela sua importância em uma educação para a linguagem, fundamentada nas competências de comunicação descritas por Moirand (1982), quer pela sua importância em uma “educação para a mídia²⁸”, tema tratado por pesquisadores como Belloni (1991), Lancien (1995 b), Rezende, e Rezende, (1993). Enfim, foram decisivos para esta tese todos os trabalhos que remetem à Didática integrada de línguas e aqueles ligados ao projeto *Bivalência*, entre eles, os trabalhos de Roulet (1980), Castellotti (2001), Lopes (2002), Cunha (2001), Cicurel (1991), e muitos outros.

Certamente não traremos a solução definitiva para os problemas observados no ensino/aprendizagem de línguas, mas esperamos contribuir com reflexões teóricas e sugestões práticas para ampliar o debate sobre o uso dos jornais televisivos como instrumento pedagógico em um ensino/aprendizagem integrado de PLM/FLE, como objeto para se estudar e aprender a língua materna e a língua estrangeira.

Na seção 2, será feita uma reflexão sobre a importância do trabalho interdisciplinar para a formação dos aprendentes. Nela serão apresentados argumentos que defendem a realização em sala de aula de um ensino/aprendizagem que integre a língua materna e a língua estrangeira. Esse ensino/aprendizagem interdisciplinar, além de desenvolver competências comunicativas, também poderia contribuir para a formação de alunos capazes de articular seus conhecimentos, transferindo competências lingüísticas e culturais de uma língua para a outra. Nesta seção, serão revistas algumas concepções básicas ligadas ao ensino de línguas, como as concepções de linguagem através dos tempos e os principais modelos de comunicação.

Na seção 3, serão observadas as relações entre a escola e os meios televisivos, a partir da opinião de diversos autores, que insistem na necessidade de a escola realizar um trabalho

²⁸ A expressão será utilizada entre aspas por ser utilizada por Belloni (1991).

planejado e ativo com os meios de comunicação de massa. Esse trabalho teria o objetivo de sensibilizar os aprendentes para uma “educação para a mídia” e de prepará-los para serem mais ativos diante dos meios de comunicação, principalmente diante do meio televisivo. Nesta seção, também serão fornecidas justificativas para as razões de se sugerir o ensino/aprendizagem integrado PLM/FLE a partir dos jornais televisivos, ao mesmo tempo em que serão analisados os constituintes desse programa que ocupa um espaço relevante na programação televisiva de todos os países.

Na seção 4, serão apresentadas sugestões para a realização de um trabalho integrado de PLM e FLE, utilizando como auxiliar pedagógico o jornal televisivo, programa cuja diversidade lingüística, social e cultural favorece o ensino/aprendizagem integrado das línguas e a formação de um aluno/cidadão crítico.

2 O ENSINO/APRENDIZAGEM INTEGRADO DE LÍNGUA MATERNA E LÍNGUA ESTRANGEIRA

Mieux un enfant aura saisi le système, le fonctionnement et l'emploi de sa langue maternelle, plus facilement il abordera et acquerra une langue seconde.

(EDDY ROULET)

Nesta seção, serão discutidas questões vinculadas ao ensino/aprendizagem de línguas nas escolas e destacados os argumentos que apontam a importância da interdisciplinaridade para a formação dos aprendentes e para o ensino/aprendizagem de línguas. Será também justificado o pressuposto de que, uma formação interdisciplinar tem se mostrado tão favorável para o ensino/aprendizagem de línguas, que é fundamental a criação de projetos de didática integrada entre a língua materna e a língua estrangeira.

A linguagem é o elemento básico da comunicação social. Parece imprescindível, portanto, rever as bases teóricas da linguagem ao se iniciar uma reflexão sobre o jornal televisivo como objeto de ensino/aprendizagem da LM e da LE, uma vez que a linguagem é, ao mesmo tempo, o elemento básico da comunicação televisiva e do ensino/aprendizagem. Além disso, a discussão sobre o ensino/aprendizagem da língua materna e da língua estrangeira passa, necessariamente, por algumas questões cruciais: o que é linguagem? Qual a sua importância na constituição do sujeito, da cultura e das ideologias?

Dessa forma, trataremos, de forma breve, do modelo de comunicação de Saussure, Shannon e Weaver, Jakobson e Hymes, além das contribuições trazidas por Vygotsky e Bakhtin para a concepção atual do fenômeno da linguagem.

2.1 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E MODELOS DE COMUNICAÇÃO

No século XVII, os estudos da linguagem recebem a influência do *Racionalismo*²⁹. Os pensadores deste século estudam a linguagem como representação do pensamento e procuram mostrar em suas obras que as línguas obedecem a princípios racionais. Esta é a época das *gramáticas gerais*, em que o objetivo é atingir a língua ideal, lógica, sem equívocos nem ambigüidades. No século XIX, com a descoberta da semelhança entre a maior parte das línguas européias, surgem as *gramáticas comparadas*, que procuram estabelecer correspondências gramaticais e sonoras entre as línguas.

A lingüística moderna, cuja paternidade é atribuída a Saussure, começa com o **Curso de Lingüística Geral**, publicado em 1916, a partir de “anotações de [...] dois de seus alunos: Bally e Sechehaye” (ORLANDI, 1989, p. 20). Para Koch (1995, p. 10), a “lingüística moderna [...] se apresentou inicialmente como uma *lingüística do sistema*”, pois a língua é conceituada como um sistema de signos, ou seja, formada de unidades organizadas. O signo é definido como a associação de significante e significado. O significante seria a imagem acústica do objeto referente e o significado uma imagem mental. Essa relação entre o significante e o significado seria, porém, arbitrária. Saussure distingue a língua da fala: “A língua é um sistema abstrato, um fato social, geral, virtual; a fala, [...] é a realização concreta da língua pelo sujeito falante, sendo circunstancial e variável” (ORLANDI, 1989, p.24). Saussure também distingue a sincronia da diacronia: a “sincronia [trata] do estado atual do sistema da língua e a diacronia da sucessão, no tempo, de diferentes estados da língua [...]”. Por considerar a fala e a diacronia incompatíveis com a noção de sistema, Saussure as excluiu dos estudos da lingüística. A relação entre

²⁹ Corrente filosófica baseada exclusivamente na razão, considerada como única autoridade quanto à maneira de pensar e/ou agir.

significante e significado, traz a discussão sobre o referente, pois o significado é a imagem ou o conceito de um referente, objeto concreto ou conceitual do discurso. Chega-se, assim, ao esquema ternário da significação.

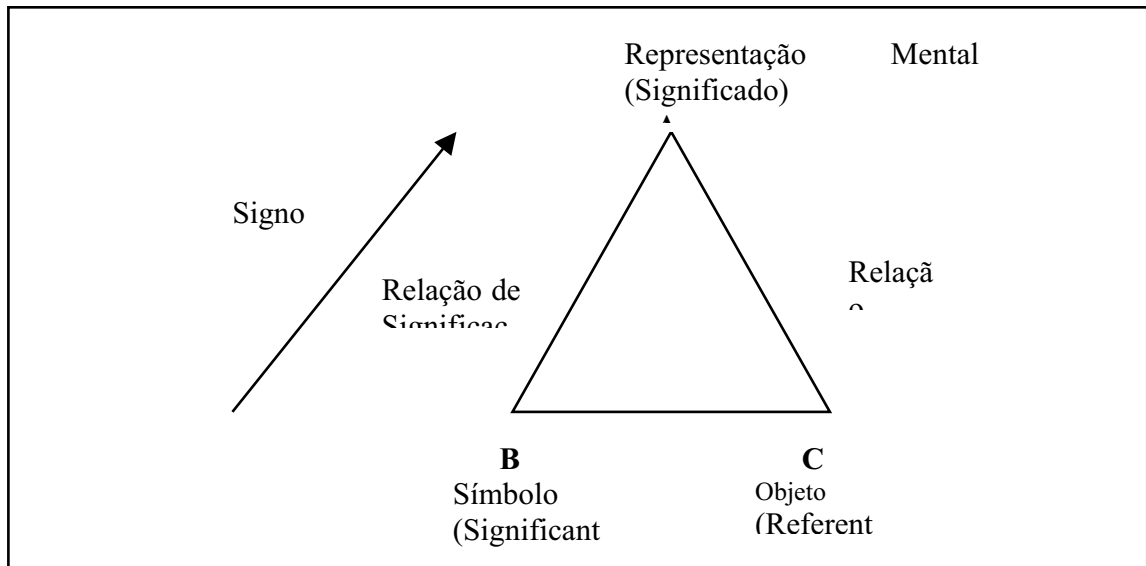


Figura 1 – O triângulo da significação.

Fonte: Cosnier (1989, p. 3)

Os preceitos de Saussure serviram ao estruturalismo. Na lingüística, essa corrente teve muitos seguidores na Europa e no continente americano. Para Koch (1995, p. 10), durante o estruturalismo, dois níveis de análise lingüística tiveram grande desenvolvimento: a fonologia (estudo das unidades sonoras) e a morfologia (estudo das formas das palavras). Com os estudos de Chomsky e sua teoria gerativa, desenvolve-se a sintaxe (estudo das estruturas frasais da língua). Posteriormente, a semântica (estudo dos significados das palavras) acompanha essa evolução. Essa concepção de linguagem, formada por signos lingüísticos, tinha, assim, como principal função, refletir as representações mentais (o pensamento) e procurava descrever a língua em abstrato, fora de qualquer contexto de uso.

Em 1949, Shannon e Weaver publicam uma obra intitulada **The mathematical theory of**

communications, que é a origem da teoria da comunicação e consolida a concepção da linguagem como instrumento (“ferramenta”) de comunicação. Nesta obra, eles expõem um esquema aplicável a todo sistema de comunicação, que traz para a terminologia lingüística vocábulos novos, vindos das telecomunicações, pois Shannon era engenheiro da Bell Company. O modelo de Shannon e Weaver (1949, apud BACHMAN; LINDENFELD; SIMONIN, 1991, p. 24) representa assim a comunicação:

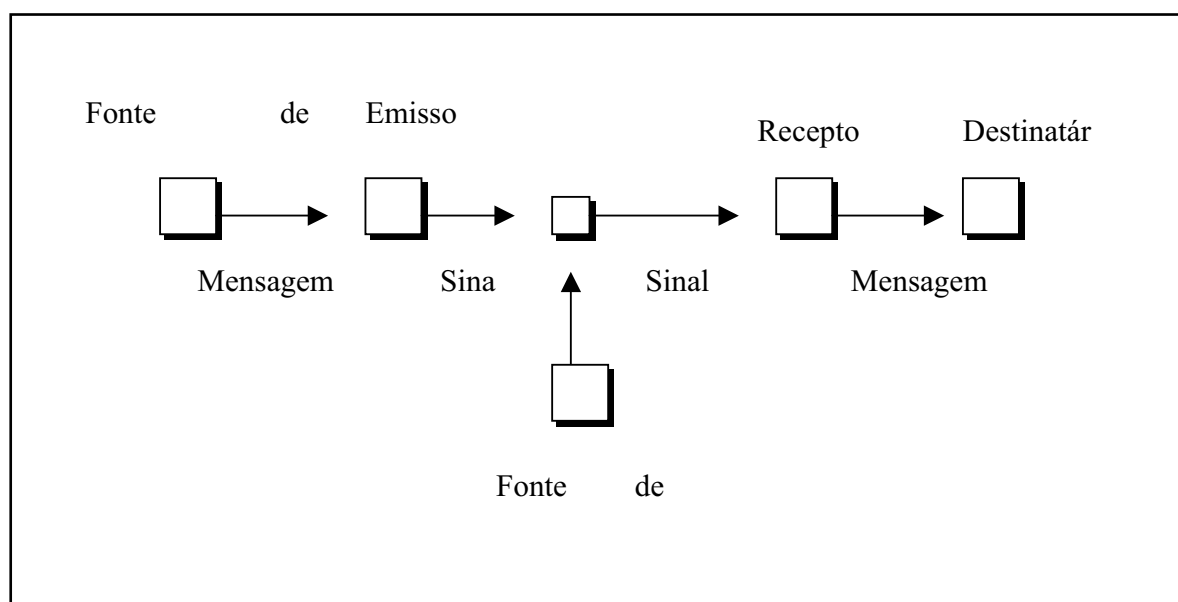


Figura 2 – Esquema de comunicação de Shannon e Weaver
 Fonte: Bachman; Lindenfeld; Simonin (1991, p. 24).

Esse modelo³⁰ define que:

- A fonte de informação é a pessoa que produz a mensagem;
- A mensagem corresponde às palavras que levam a informação a ser transmitida;
- O emissor telefônico transforma a mensagem sonora em sinal elétrico apto a ser transmitido para o canal escolhido (linha telefônica);

³⁰ Seguimos de perto a definição do modelo dada por Cosnier (1989, p. 1.1).

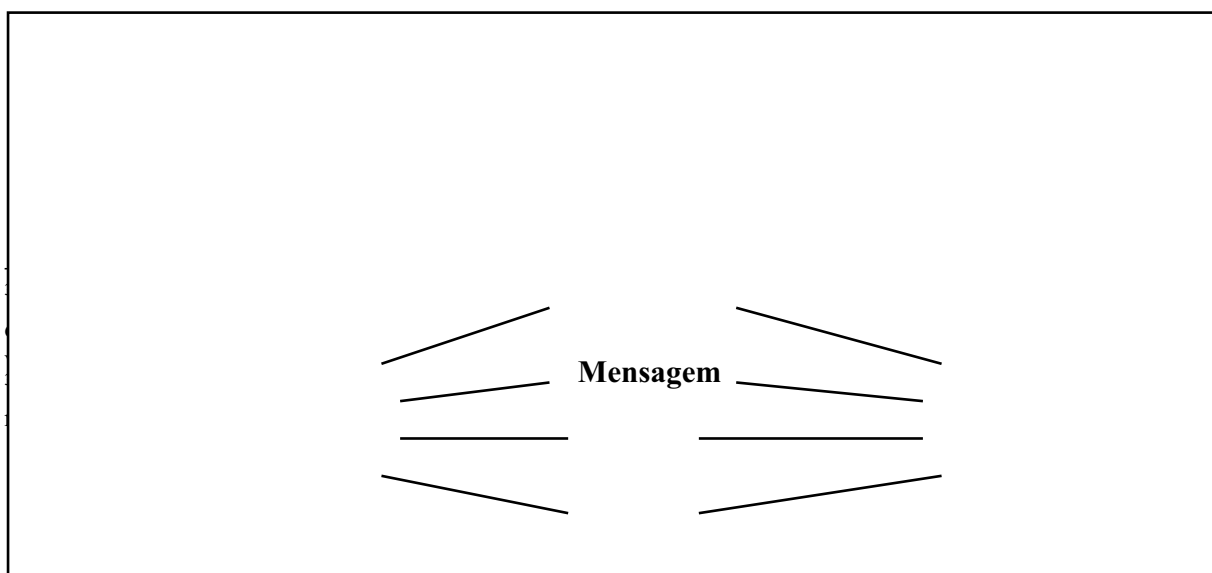
- O canal é o suporte físico utilizado para transmitir o sinal do emissor ao receptor;
- O sinal é a forma codificada da mensagem;
- O receptor e o destinatário são os operadores funcionalmente simétricos do emissor e da fonte: o receptor capta e decodifica o sinal, restituindo a mensagem na sua forma sonora para o destinatário;
- O ruído (barulho), que pode se introduzir na comunicação, é todo fenômeno parasitário que modifica o sinal;

Esse esquema, aplicado a uma situação de comunicação verbal direta entre duas pessoas, seria assim adaptado:

- A fonte seria o cérebro ou o aparelho físico da primeira pessoa;
- A mensagem corresponde à informação a ser transmitida. Em relação à fonte, ela se apresenta como o pensamento *pré-verbal*, feito de representações heterogêneas, ligadas aos sentidos;
- O emissor é o dispositivo que permite a codificação da mensagem. Ele implica uma competência lingüística (estruturas cognitivas e conhecimento do código necessárias à elaboração da palavra) e um aparelho fonador que permita a sua realização concreta;
- O código é o sistema (a língua) formado do repertório (léxico) e de regras (sintaxe) que permitam as operações de codificação e decodificação;
- O canal é representado pelas vibrações aéreas (no caso da comunicação verbal);
- O sinal é a forma codificada da mensagem em palavras (enunciado verbal);
- O receptor e o destinatário são os operadores funcionalmente simétricos do emissor e da fonte; o receptor (estruturas do ouvido) capta e decodifica o sinal anunciado permitindo a restituição da mensagem do destino (cérebro, aparelho cognitivo).

O esquema de Shannon e Weaver, para Bachmann; Lindenfeld; Simonin (1991), centrado nos processos físicos de transmissão da informação, serviram ao propósito de “matematizar” a linguagem, como mostram as pesquisas dos distribucionalistas e o desenvolvimento da estatística lingüística.

Jakobson (1960 apud BACHMAN; LINDENFELD; SIMONIN, 1991, p. 26) vai simplificar o modelo de Shannon e Weaver para seis elementos e descrever seis funções, nas quais a comunicação está centrada. Apesar de utilizar um modelo componencial da comunicação, Jakobson vai explicitar o fim social de cada estrutura do modelo. Integrando a lingüística e a Semiótica³¹ e levando em conta o desenvolvimento dos valores intelectuais e estéticos, ele admite uma definição de linguagem que inclui o conjunto de suas utilizações no contexto de uma sociedade. Sua idéia é de trazer situações efetivamente vividas a um processo único, os detalhes concretos não afetando a generalidade do processo. No comentário de Bachman, Lindefeld, e Simonin (1991, p. 26), “as situações sociais serão descritas em relação a uma ‘situação canônica’, termo calcado na expressão matemática de equação canônica [...]”³². São seis os fatores da “situação canônica”: emissor, receptor, mensagem, código, canal, referente. Na figura abaixo está representado o modelo de Jakobson.



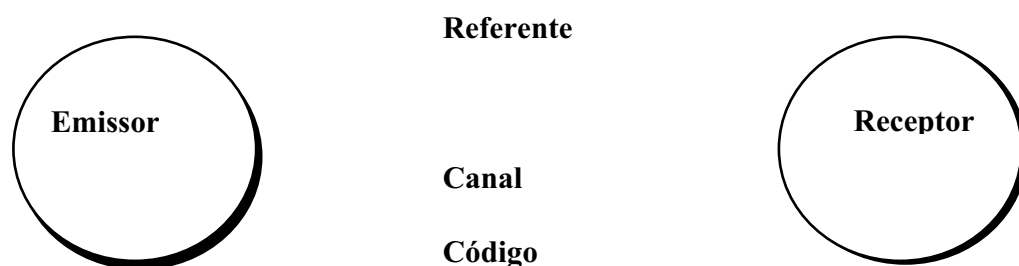


Figura 3 – Esquema da comunicação oral: as funções de Jakobson

Fonte: Cocula e Peyrouet (1986, p. 21)³³.

A esses seis fatores, são ligadas às funções principais:

- Função referencial: ligada à comunicação de uma informação sobre um estado de coisa (realidade).
- Função expressiva: a função dominante é expressar o sentimento de quem fala.
- Função conativa: ocorre quando se centra a função da fala no destinatário.
- Função fática: quando se privilegia o contato com o destinatário.
- Função metalingüística: quando o código é explicitado e se usa a linguagem para falar da própria linguagem.
- Função poética: quando se elabora a mensagem para privilegiar a própria mensagem.

O modelo de Jakobson, para Bachmann, Lindenfeld e Simonin (1991), questiona dois dos postulados defendidos pelos estruturalistas: a objetividade da descrição e a simetria dos interlocutores. Para esses autores, Jakobson critica o objetivismo de certos lingüistas diante da comunicação que estudam, uma vez que eles não são nem destinatários, nem conhecedores do

³³ Os termos originais das três figuras apresentadas foram traduzidos por nós do Francês para o Português.

código dessas comunicações. Essa recusa de objetivismo repercute no postulado da simetria, pois Jakobson acredita que a linguagem apresenta dois aspectos muito diferentes, dependendo de se estar no ponto de vista do emissor ou do receptor. Para Bachmann, Lindenfeld e Simonin (1991, p. 28), mesmo aceitando a formalização, Jakobson manteve uma concepção da linguagem aberta, que abre o caminho para o problema dos atores sociais nas interações lingüísticas.

Outros estruturalistas, como Bloomfield (1914), recusam o “mentalismo” saussureano defendendo que a linguagem é um instrumento, um meio de ação, capaz de suscitar uma reação. As idéias dos distribucionalistas, cujo conceito de linguagem era materialista e behaviorista, deram origem à concepções de aprendizagem da língua baseadas na automatização da linguagem. A metodologia áudio-oral, por exemplo, era baseada na análise distribucional de Bloomfield e na teoria behaviorista de Skinner (PUREN, 1988, p. 290).

Para Orlandi (1989, p. 38), até os anos 50, o estruturalismo dominou a lingüística, mas nessa época, Chomsky (1965) traz mudanças para as concepções lingüísticas ao criticar a vocação classificatória dos distribucionalistas e propor sua teoria chamada de *gramática*, centrada na sintaxe (estrutura das frases). Trata-se da gramática gerativa, entendida como um conjunto de regras capazes de gerar as frases da língua. Para Koch (1995, p. 11), tanto a lingüística estrutural como a gerativa procuravam desenvolver a língua fora do seu contexto de uso, mas posteriormente, muitos lingüistas passam a estudar as relações entre as línguas e seus usuários, o que vai culminar no desenvolvimento da pragmática.

O ano de 1964 marca a emergência de uma nova disciplina e representa um momento em que a relação linguagem/sociedade ultrapassa o setor periférico das discussões lingüísticas³⁴ para se consolidar como objeto de pesquisa. Nesse ano, duas obras são publicadas: **Language in Culture and Society** (HYMES, 1964) e o número especial de **American Anthropologist**, a cargo de Gumperz e Hymes. Dois encontros acontecem ainda naquele ano. Em um deles, pela primeira vez, se faz menção ao termo *sociolingüística*, pois é publicada a obra **Sociolinguistics**, de Bright (1966). Nessa obra, a sociolingüística fixa um programa sobre seu tema unificador: a linguagem considerada como uma atividade, socialmente localizada, cujo estudo é feito de forma prática. A representação que a sociolingüística faz da comunicação é influenciada pelos estudos feitos pela antropologia e por um contexto de pesquisas práticas que mostram que comunicar é um processo social complexo que implica outros elementos além de um emissor e um receptor. Inúmeras pesquisas contribuirão para essa nova concepção de comunicação, dentre elas, as que tratam dos fenômenos paralingüísticos da comunicação (BOAS, 1911; SAPIR, 1931), da função pragmática da linguagem (MALINOWSKY, 1935), dos problemas de aprendizagem unindo a lingüística às dificuldades sócio-econômicas dos falantes (LABOV, 1966; FISHMAN, 1968), do estudo das relações entre espaço e comunicação (HALL, 1959), da importância dos gestos para a comunicação (BIRDWISTELL, 1970), etc.

A nova perspectiva apresentada por Gumperz e Hymes (1964), denominada *etnografia da comunicação*, marca também o nascimento de uma nova disciplina, que parte de um trabalho etnográfico da palavra e da comunicação não verbal, enquanto fenômenos sócio-culturais e

³⁴ Lembramos que para Orlandi (1989, p. 18), na história do pensamento lingüístico há duas tendências principais: uma que se ocupa do percurso psíquico da linguagem (formalismo) e a que se aplica em estudar o percurso social da linguagem (sociologismo).

elementos do comportamento global dos seres humanos. A unidade de base na comunicação verbal reconhecida, não é o lexema ou a frase, mas o ato de fala.

Em 1967, Hymes (1967 apud BACHMAN; LINDEFELD; SIMONIN, 1991) retoma o seu modelo de comunicação, exposto em 1962, chamado *Speaking*, formado de oito componentes necessários à interação. Este modelo é baseado na observação participante de um almoço familiar e consta dos seguintes elementos:

- Quadro (Setting): físico (tempo e lugar) e psicológico.
- Participantes (Participants): todas as pessoas presentes no desenvolvimento da ação, que façam uso da palavra ou não (as características socioculturais e psicológicas de cada um dos participantes são importantes).
- Finalidade (Ends): trata-se, por um lado, do objetivo ou da intenção da situação de comunicação, e por outro lado, do resultado da atividade de comunicação;
- Atos (Acts): esse termo refere-se ao conteúdo da mensagem (tema) e sua forma de conversação (poética? Referencial?);
- Tonalidade (Key): refere-se à maneira na qual se desenrola a atividade de linguagem no plano lingüístico e paralingüístico (o tom é sério? Grave?);
- Instrumento (Instrumentalities): trata-se dos meios de comunicação, dos canais (língua falada, escrita, gestuais, etc.) e códigos (lingüístico, outros,).
- Normas (Norms): trata-se das normas de interação (turnos de fala, silêncios, interrupções, etc.) e de interpretação (o sentido transmitido e recebido da mensagem, em relação ao modo de pensar dos participantes).
- Gênero (Genre): remete ao tipo de atividade da linguagem da situação de comunicação (qual o tipo de conversação? De salão, discurso político?).

Para Hymes, só depois de observar minuciosamente todos esses componentes da atividade de linguagem, se pode compreender as funções do fenômeno da comunicação.

O modelo de Hymes engloba constituintes do contexto³⁵, como quadro, participantes e finalidade, mas também engloba outros elementos considerados como meios de comunicação, propriedades ou mesmo ingredientes da interação. O modelo proposto por Brown e Fraser (1979 apud KERBRAT-ORECCHIONI, 1990, p.77)³⁶, mais simplificado, utiliza termos semelhantes e nos dá uma idéia dessa nova concepção de comunicação.

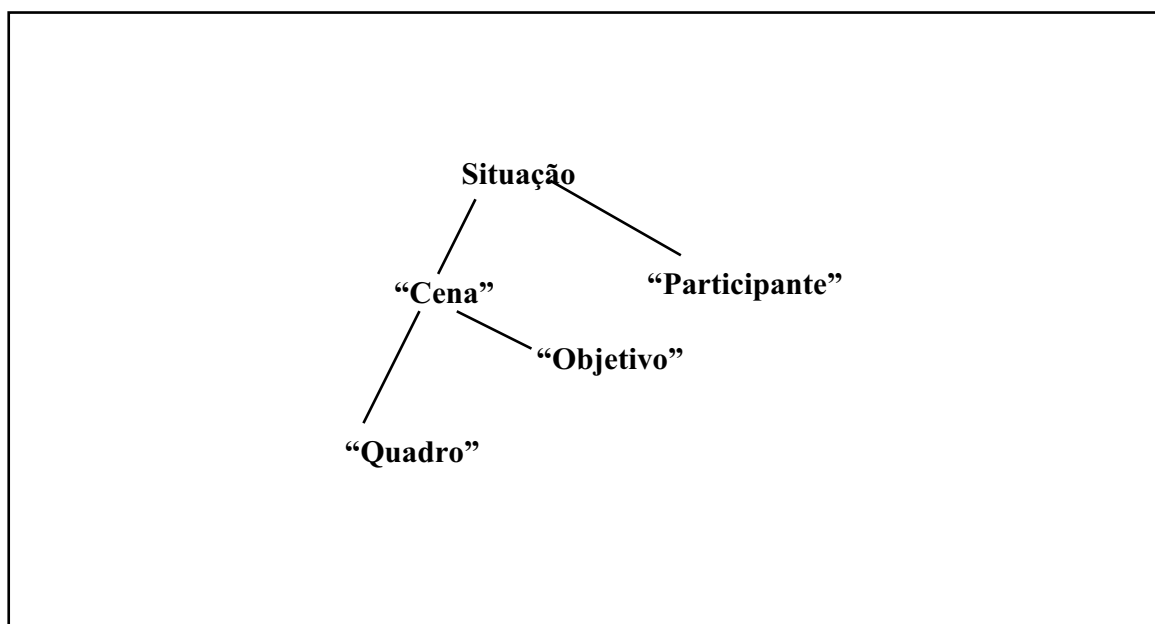


Figura 4 – Modelo da comunicação proposto por Brown e Fraser

Fonte: Kerbrat-Orecchioni (1990, p. 77).

³⁵ O contexto é entendido como “[...] o meio extralingüístico do enunciado, em oposição ao ‘cotexto’ lingüístico”, que é constituído de elementos verbais, vocais e gestuais. “[...] l’environment extralinguistique de l’énoncé par opposition au ‘cotexte’ linguistique” (KERBRAT-ORECCHIONI, 1990, p. 76, tradução nossa).

³⁶ A figura foi representada pela autora com termos na língua inglesa (situation, scene, setting, purpose, participant). Tradução nossa.

O modelo de comunicação de Hymes admite a existência de uma *competência de comunicação*³⁷, concebida como um saber constituído de regras gramaticais e regras sóciolingüísticas. Estas regras, interiorizadas e inconscientes, são adquiridas pela educação e pela experiência social do locutor, que desenvolve uma teoria geral da língua, nas situações comunicativas de sua comunidade. Dessa maneira, os fatores sociais dessa comunidade passam a ser importantes para o fenômeno de apropriação da linguagem. A competência de comunicação, uma vez adquirida, permite ao locutor comunicar de maneira eficaz nas situações culturais específicas. Assim sendo, ela inclui regras conversacionais (como os turnos de fala), compreende um certo número de regras sociais, engloba muitos códigos sociais implícitos, é uma competência que se adquire, se desenvolve, pode se degradar e se adaptar no contato com o outro. Para a educação da criança, essa concepção será muito relevante, pois para Kerbrat-Orecchioni (1990) ela é adquirida no contexto de interlocução.

Kerbrat-Orecchioni (1990, p. 49) apresenta algumas diferenças entre a perspectiva de Chomsky e de Hymes:

| CHOMSKY | HYMES |
|---|---|
| A lingüística se atém a frase; | A lingüística deve analisar o discurso; |
| A lingüística deve explicitar a competência de um “locutor-ouvinte ideal”; | A lingüística deve explicitar “a competência de uma pessoa real, existindo num mundo social”; |
| A competência é a mesma para todos os membros de uma comunidade lingüística, ela é em grande parte universal; | Em uma comunidade há vários códigos e subcódigos. Primeiro há que compreendê-los, para chegar aos universais; |

³⁷ Termo calcado na terminologia de Chomsky, que se opõe à competência lingüística, pois não se trata de compreender apenas o sistema de regras gramaticais.

| CHOMSKY | HYMES |
|--|---|
| A lingüística permite a produção/recepção de frases gramaticais abstratas; | A lingüística permite a produção/recepção de enunciados apropriados para cada contexto; |
| A linguagem é expressão do pensamento, um espelho do espírito; | A linguagem é uma prática social; |
| A competência se atém à produção de frases gramaticais corretas. | A competência inclui a utilização adequada da língua em cada ocasião. |

Quadro 1 – Diferenças entre a perspectiva lingüística de Chomsky e Hymes

Fonte: Kerbrat-Orecchioni (1990, p. 49)³⁸.

É da evolução das novas concepções no campo da linguagem que acabará nascendo a lingüística interacionista³⁹. Para Kerbrat-Orecchioni, a fonte que originou esta abordagem foi:

- O interesse nas unidades cada vez maiores da língua, que deu origem à constituição da análise do discurso e das gramáticas textuais. Com a análise do discurso, a unidade a ser observada não é mais a frase, mas uma seqüência de frases organizadas segundo regras específicas de coerência interna.
- A integração progressiva das teorias pragmáticas no campo da lingüística: a lingüística da enunciação e a teoria dos atos de fala. Com a enunciação, os enunciados são concebidos como realidades determinadas pelas condições contextuais de produção/recepção. Já a teoria dos atos de fala permitiu que a linguagem assumisse a sua função de intervenção, ou seja, de tentar influenciar alguém ou transformar o contexto da interlocução, pois dizer também é fazer.

³⁸ As diferenças apontadas por Kerbrat-Orecchioni foram formatadas no quadro 1 e receberam a nossa tradução.

³⁹ Para Kerbrat-Orecchioni (1990, p. 9), nos Estados Unidos, foi essencialmente no campo da sociologia que se desenvolveu a abordagem interacionista que os etnometodólogos irão empregar na análise das produções lingüísticas.

Com o avanço das pesquisas, a interação foi representada por um esquema clássico que mostra diacronicamente uma estrutura conversacional com uma reciprocidade de funções de emissão e de recepção que traduz a alternância dos turnos de fala: cada enunciado de **A** é seguido por um enunciado de **B**, e assim sucessivamente.

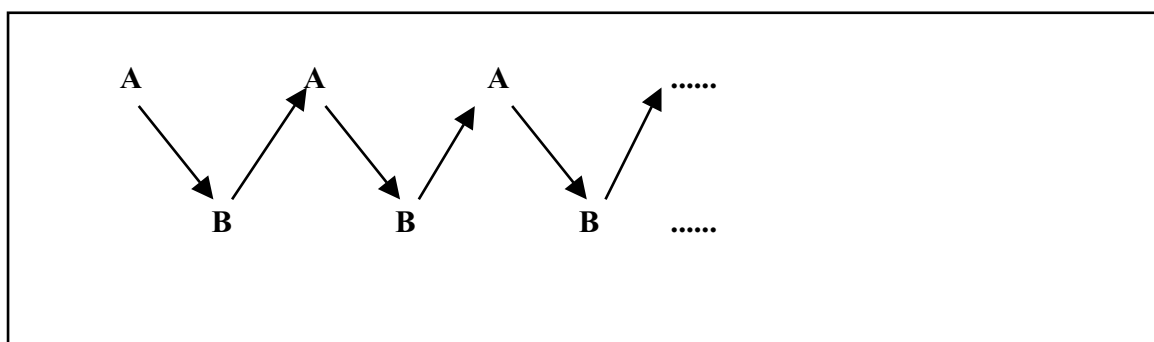


Figura 5 - Esquema clássico da interação diacrônica

Fonte: Cosnier (1989, p. 4.3).

Para Cosnier (1989) o esquema, sincronicamente, se mostra incompleto. Na situação de comunicação face a face, **A** e **B** estão permanentemente na posição de emissão e de recepção: quando **A** se exprime verbalmente, **B**, que escuta, emite sua imagem através do canal visual, através de posturas, mímicas, gestos, e até eventualmente, através de emissões verbais e/ou vocais. É o *feedback* (o retorno), que pode suceder à produção de **A**, mas também pode acompanhar com uma sincronia variada. Além disso, a emissão de **A** não tem uma ação somente sobre **B**, mas sobre ele mesmo, que pode redirecionar a sua emissão, para melhor se conformar ao processo comunicativo (pode falar mais alto, repetir, emitir algum sinal para chamar a atenção do interlocutor, etc.). A noção de pluralidade de canais, enunciado total⁴⁰ retroação, está esquematizada na figura 6 (COSNIER, 1989, p. 4.3).

⁴⁰ O enunciado total é constituído por tudo o que acontece no momento da interação: o verbal, o vocal e o gestual.

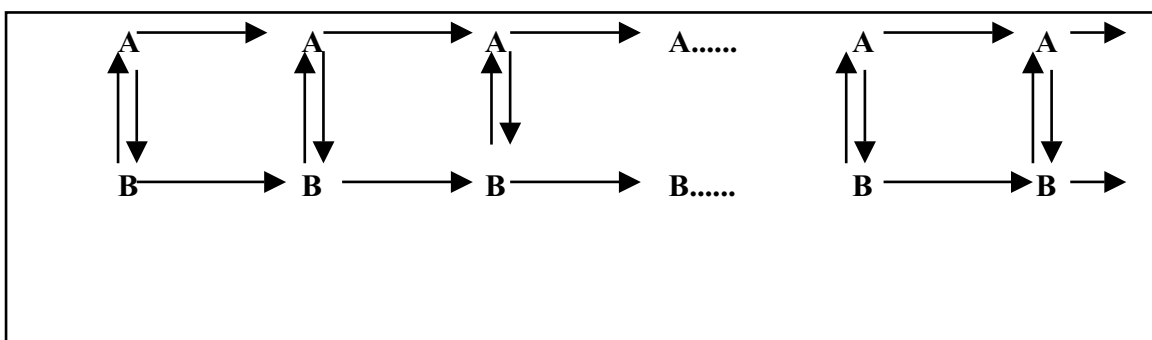


Figura 6 – A interação multicanal

Fonte: Cosnier (1989, p. 4.3)..

O contexto de interlocução dos falantes tem lugar de destaque na perspectiva histórico-cultural representada pelos autores russos, especialmente Vygotsky (1991) e Bakhtin (1981). O trabalho dos estudiosos russos⁴¹ converge para o princípio de que a linguagem é uma atividade social. Assim sendo, toda atividade lingüística seria composta por um enunciado, produzido com dada intenção, sob certas condições necessárias para atingir o objetivo visado e com conseqüências decorrentes da realização do objetivo. Surge, então, segundo Koch (1995, p. 24) a *Teoria da atividade verbal*, cujos seguidores irão realizar estudos para mostrar que há diferentes tipos de atividade, realizadas pelos interlocutores em uma interação.

Vygotsky (1991, p. 44) enfatiza a origem social da linguagem e do pensamento, considerando o processo cognitivo como um processo determinado pela cultura na qual o sujeito está inserido. Para ele, a formação das funções superiores da mente acontece do exterior para o interior, ou seja, do plano social (interpsíquico) para o individual (intrapsíquico). Até o “desenvolvimento da fala exterior depende de fatores externos”. O problema do pensamento e da

⁴¹ Leontev, Luria, Bakhtin, Vygotsky.

linguagem estende-se para além dos limites das ciências naturais (em oposição às idéias de Saussure segundo o qual a fala é inata e depende das estruturas biológicas), e se torna o problema central da psicologia humana histórica (social). Assim, é a partir e através da interação com o outro, mediada pela linguagem, que o homem se transforma de ser biológico em ser sócio-histórico. É por meio da linguagem que os indivíduos interatuam, ao mesmo tempo em que internalizam os papéis sociais e os conhecimentos que possibilitam seu desenvolvimento psicológico.

Bakhtin (1981) foi o precursor da *Teoria da enunciação*. Esta teoria ganhou impulso com a obra de Benveniste (1974), que estudou a subjetividade dos processos de enunciação. Para Bakhtin (1981), não basta ao lingüista descrever os enunciados produzidos pelos falantes de uma língua, é preciso, sobretudo, levar em conta, simultaneamente, a enunciação, que é o evento único e jamais repetido de produção do enunciado. As condições de produção dos enunciados (tempo, lugar, papéis dos interlocutores, imagens recíprocas, relações sociais e objetivos na interlocução) são constitutivas do sentido do enunciado. Desta forma, Bakhtin (1981) insere o estudo das línguas na vida e nas condições objetivas de sua produção. Por outro lado, as relações sociais ganham sentido pela palavra. Em função dessas considerações, ele afirma que a palavra é um fenômeno ideológico por excelência (“todo signo é ideológico”) e está sempre carregada de um conteúdo ideológico ou de um sentido vivencial (BAKHTIN, 1981, p. 95). Uma outra consideração importante é que a palavra, funcionando como um termômetro social, permite que se percebam as diferentes ideologias, condições sociais e hierarquias da sociedade.

Para Bakhtin, toda enunciação se constitui num diálogo que faz parte de um processo dinâmico e ininterrupto. A atividade discursiva pressupõe troca. A língua não é uma criação aleatória formada de nomes arbitrariamente identificados com objetos, ela é fruto da vivência coletiva, uma organização de dados da experiência humana. A palavra, signo ideológico por

excelência, ganha vida por não ser assimilada como um sinal abstrato da língua. Permanentemente em evolução, a língua é um objeto multifacetado. Desta maneira, “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta e não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN, 1981, p. 124).

As pesquisas de Vygotsky e Bakhtin sobre o pensamento e a linguagem podem nos ajudar a justificar o ensino/aprendizagem da língua materna e da língua estrangeira. Se “é através da linguagem que o pensamento é organizado e se desenvolve, pois é a expressão que organiza a atividade mental” (BAKHTIN 1981, p. 112), torna-se importante conhecer e dominar os processos lingüísticos para pensar sobre sua própria identidade e sobre os processos de dominação e exclusão social. Da mesma forma, se é através da linguagem que os seres humanos se apropriam dos conhecimentos historicamente produzidos, é preciso conhecer outras línguas, para compreender novas culturas, principalmente no momento em que vivemos, quando os países estão se organizando em comunidades⁴² e o mundo está vivendo um processo de globalização.

As idéias desses autores também são decisivas para justificar a discussão dos meios televisivos pela escola (“educação para a mídia”). Se o processo de internalização é, como propõe Vygotsky (1991, p. 87), de início interpessoal (“a criança adquire hábitos e habilidades”), e vai se transformando em intrapessoal (“a criança aprende a aplicá-los consciente e deliberadamente”), é preciso que as experiências externas sejam enriquecedoras. Ora, se as crianças são criadas diante da televisão e absorvem passivamente uma programação⁴³ que não é discutida nem pela escola nem pelos pais, o processo de internalização da linguagem e dos valores será empobrecido. Dessa

⁴² A União Européia, O Mercosul, o processo de globalização, a rede mundial de computadores (*Internet*) estão impulsionando os cidadãos a aprender novas línguas para compreender melhor essas culturas.

⁴³ Pensa-se aqui nas crianças que passam grande parte do dia assistindo à programação televisiva, formada em sua maioria, por filmes e publicidades que apelam para a violência, o sexo, a vaidade, o consumismo, etc. Toda esta programação veicula valores que precisam ser discutidos, pois o debate contribuirá certamente para a construção de habilidades como a elaboração, a confrontação e a refutação de argumentos. Dessa maneira, estas habilidades serão postas em prática no decorrer da vida da criança e seu processo de internalização será mais crítico e consciente.

maneira, a sociedade formará cidadãos passivos e acríticos.

Este resumo do pensamento evolutivo acerca das concepções de linguagem e de comunicação ajuda-nos a mostrar que, os elementos envolvidos no ensino/aprendizagem de línguas se fundamentam nessas concepções⁴⁴. A prática do professor de línguas está ligada a sua concepção de língua⁴⁵. Como assinala Pereira (2000, p. 58), “ainda hoje encontramos professores que concebem a língua como simples expressão do pensamento ou como mero instrumento de comunicação”. Todo professor precisaria, portanto, conhecer estas concepções para entender a sua prática de sala de aula, pois o seu modo de intervenção precisa estar interligado “a uma concepção de língua que favoreça uma real aprendizagem” (PEREIRA, 2000, p. 59).

A revisão dessas concepções de linguagem será importante para se entender as sugestões que apresentaremos na seção 4 deste trabalho, pois a visão saussureana da linguagem é diferente da visão bakhtiniana e as sugestões para a aula de línguas são diferentes, de acordo com o engajamento do professor e do ensino a uma ou outra corrente de pensamento.

2.2 OS CONCEITOS DE LÍNGUA MATERNA E LÍNGUA ESTRANGEIRA

Ao contrário do que se poderia pensar, a expressão *língua materna* não possui um significado preciso e uniformemente partilhado pelos indivíduos do planeta. Em determinados contextos sociais, essa expressão pode causar dúvida e entrar em choque com as representações que os falantes possuem do que seja sua língua materna. Ao fazer um inventário dos critérios

⁴⁴ E a proposta de trabalho que está sendo sugerida também procura conformar-se à concepção que julgamos mais adequada, a concepção interacionista.

⁴⁵ Ou deveria estar.

utilizados para definir a língua materna, Castellotti (2001, p. 21–22)⁴⁶ ajuda-nos a perceber como esses critérios são diversificados e carecem de precisão.

Um dos critérios mais difundidos é “de ordem etimológica ou morfológica”. Esse critério associa a língua materna à mãe ou a uma forma de expressão que está ligada à origem do falante, às primeiras palavras trocadas com a mãe. Esse critério tem se mostrado discutível, na medida em que em muitos contextos sociais, por variadas razões, a mãe pode falar com o filho através de uma língua que não é a sua língua de origem.

Outro critério utilizado “é o da anterioridade da apropriação ligada ao modo de aquisição”. Nesse critério a língua materna é a primeira língua que foi interiorizada por um indivíduo, pelo processo de aquisição natural, durante a primeira infância. Esse critério também é discutível, pois imagina-se que é nesta língua que o indivíduo possui uma maior competência lingüística. Ora, muitas vezes o locutor é um migrante que há muito tempo não está em contato com sua primeira língua. Outras vezes, ele já foi escolarizado na segunda língua, passando a ter nessa língua um domínio maior do que na primeira que foi interiorizada.

Outros critérios mencionados por Castellotti (2001) remetem à “ordem funcional” ou aos fenômenos de “identidade”. Alguns indivíduos consideram que sua língua materna é a língua que utilizam mais. Outros, que é aquela com a qual mais se identificam, muitas vezes por ser a língua da comunidade a qual aderiram.

Para Castellotti (2001), os critérios utilizados para definir uma língua materna serviram para definir, por oposição, uma língua estrangeira, mas os pesquisadores continuam utilizando termos alternativos em seus trabalhos, por considerarem que esses critérios referem-se a domínios

⁴⁶ Castellotti define quatro critérios principais: “Le premier critère est d’ordre étymologique ou morphologique[...] Le deuxième critère [...] est celui de l’antériorité d’appropriation lié au mode d’acquisition [...] Des critères d’ordre fonctionnel et identitaire [...] (CASTELLOTTI, 2001, p. 21–22). Tradução nossa dos termos em francês.

distintos. Dessa maneira, termos como “língua fonte”, “língua alvo”, “língua nativa”, “língua de referência”, têm aparecido nas produções dos autores, com significados que precisam ser sempre explicitados e que estão longe de ser unanimidade entre eles⁴⁷.

A expressão *língua primeira*, por oposição a *língua segunda*⁴⁸, tem sido usada por muitos autores e reúne critérios como o momento e a forma de aquisição, o grau de importância para o locutor e para a sociedade na qual ele está inserido, e a dimensão psico-afetiva do locutor com a língua. Castellotti (2001, p. 24) assinala, entretanto, que a noção de *repertório verbal* é a que melhor dá conta das condições de apropriação das línguas, pois ela “[reúne] o conjunto das competências de linguagem do indivíduo, as quais se organizam e se estruturam de acordo com o leque de utilizações ligadas ao *status* das diferentes línguas presentes [...], com as funções que essas línguas possuem na comunicação e com as escolhas de identidade dos locutores⁴⁹”.

O conceito de língua estrangeira se opõe ao conceito de língua materna. Besse (1987, p.14) considera que “uma língua segunda ou estrangeira pode ser caracterizada como uma língua adquirida (naturalmente) ou aprendida (institucionalmente) depois que se adquiriu pelo menos uma língua materna e freqüentemente, depois de ter sido escolarizado nesta última”⁵⁰. A noção de “língua segunda” para Besse é pensada como aquela que está presente no meio em que vive o falante. Nesse caso, os aprendentes estariam em contato com essa língua no cotidiano, e na maioria das vezes, esta seria a língua de ensino na escola. Para Castellotti (2001), o critério

⁴⁷ Castellotti repertoria, assim, outros termos utilizados pelos pesquisadores para fazer referência à língua materna “[...] langue source [...] langue native [...] langue de référence [...] langue première [...]” (CASTELLOTTI, 2001, p. 23, tradução nossa).

⁴⁸ L1 e L2.

⁴⁹ “La notion de [...] *répertoire verbal* [...] permet d’englober l’ensemble des compétences langagières de l’individu, qui s’organisent et se structurent selon un éventail d’utilisations liées [aux] status des différentes langues en présence [...] à leurs fonctions dans la communication et dans les choix identitaires des locuteurs” (CASTELLOTTI, 2001, p. 24, tradução nossa).

⁵⁰ “[...] Une langue seconde/étrangère peut être caractérisée comme une langue acquise (naturellement) ou apprise (institutionnellement) après qu’on a acquis au moins une langue maternelle et, souvent, après avoir été scolarisé dans celle-ci” (BESSE, 1987, p.14, tradução nossa).

utilizado para definir uma língua estrangeira também não é muito preciso, pois, como lembra Dabène (1994 apud CASTELLOTTI, 2001, p. 25), há línguas mais estrangeiras do que outras. A este propósito, podemos pensar na proliferação de termos da língua inglesa que invadem a língua portuguesa e que já fazem parte do cotidiano das cidades, nas fachadas dos condomínios, dos estabelecimentos comerciais, nos cardápios das lanchonetes, etc. Certamente essas expressões são menos *estrangeiras* do que aquelas provenientes de países culturalmente mais distantes ou cujos interesses econômicos e sociais diferem dos nossos. Dessa maneira, a noção de língua estrangeira ou segunda não pode ser aplicada de forma rígida, pois se deve levar em conta as realidades encontradas. No Brasil, as relações sociolingüísticas são relativamente simples. Apesar disso, algumas áreas indígenas ou colonizadas por imigrantes europeus possuem locutores que não têm a língua portuguesa como a primeira língua adquirida. Por outro lado, a segunda língua a ser estudada, salvo algumas exceções, também não é falada fora do contexto escolar. No Rio Grande do Norte, ao contrário dos países europeus⁵¹, não há relatos na literatura que apontem para a dificuldade dos aprendentes de reconhecer sua língua materna, pois, ao que parece, o número de crianças que chega à escola falando outras línguas é inexpressivo. Por essa razão, consideramos, nesta tese, L1 como sinônimo de língua materna. A L2, na maioria das vezes, só é aprendida e falada em contexto escolar, por isso a denominação de língua estrangeira parece ser mais adequada a nossa realidade⁵².

Os conceitos de língua materna e língua estrangeira têm sido discutidos por muitos pesquisadores através do tempo, pois servem de base para se estudar e para se entender as relações entre a linguagem e o processo de ensino/aprendizagem. Ao mesmo tempo, tem sido

⁵¹ Castellotti (2001) relata algumas pesquisas na França que mostraram esta dificuldade.

⁵² Apesar disso, utilizaremos também L2 como sinônimo de língua estrangeira.

preocupação de muitos estudiosos descobrir caminhos para melhorar o ensino dessas línguas nas escolas.

2.3 O COTIDIANO DA AULA DE LÍNGUAS

Atualmente, apesar dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio destacarem a necessidade da realização de um trabalho interdisciplinar nas escolas brasileiras, este ensino não vem se concretizando, na maioria das salas de aula de LM e LE. Os PCN orientam que no ensino/aprendizagem da LM:

Os conteúdos tradicionais de ensino de língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura, [sejam] *deslocados para um segundo plano*⁵³. O estudo da gramática [seja] uma estratégia para compreensão/ interpretação/ produção de textos e a literatura integrada à área de leitura. (BRASIL, 1999, p. 33).

A realidade da sala de aula mostra, entretanto, que o ensino/aprendizagem da LM continua voltado para a metalinguagem gramatical e a memorização de regras gramaticais (de ortografia, de acentuação, de pontuação, etc.). Um outro agravante é o ensino/aprendizagem compartimentado que separa até mesmo a própria língua materna em gramática, literatura e redação e a conseqüente adoção de professores diferentes para ministrar as matérias. Essa situação, criticada pelos Parâmetros, ainda é constatada nas escolas. A falta de articulação entre a própria língua traz certamente prejuízos ao ensino/aprendizagem da LM, pois é “como se leitura, literatura, estudos gramaticais e produção de texto não tivessem relação entre si” (BRASIL, 1999, p. 33). Durante a nossa pesquisa de Mestrado, no ano 2000, constatamos essa situação até mesmo

⁵³ O grifo é nosso.

nas escolas particulares, consideradas as melhores da cidade.

2.3.1 O ensino/aprendizagem do Português língua materna

As constatações sobre o ensino/aprendizagem da LM na nossa cidade não diferem daquelas feitas por pesquisadores de outras regiões do país. Em pesquisa realizada na cidade de São Paulo, Tardelli (2002) encontrou um quadro semelhante àquele que parece se reproduzir em todo o país, para o ensino/aprendizagem da língua materna:

- O assunto da aula, na maioria das vezes, é copiado no quadro (mesmo quando retirado do livro didático) pelo professor ou por um aluno. Esse procedimento transforma o ensino/aprendizagem em uma atividade previsível pela falta de uma metodologia estimulante. O estudante é, assim, levado a aprender a ortografia de forma mecânica, através das inúmeras *cópias* que realiza. Esta atividade, muitas vezes utilizada de maneira inconsciente pelo professor, está outras vezes conscientemente apoiada na idéia de que é copiando que se aprende a escrever corretamente.
- As aulas de gramática são desarticuladas dos textos que estão sendo trabalhados e a gramática, na maioria das vezes, é trabalhada a partir de orações soltas. A aprendizagem consiste na memorização de definições e regras que devem ser *aprendidas* para ter bom êxito na prova. Pela forma como a gramática é trabalhada, a morfologia, a sintaxe, e a semântica são tratadas como campos desarticulados entre si.
- As aulas de leitura, na maioria das vezes, constam de leitura e interpretação de textos, nas quais acontece leitura silenciosa pelos alunos e em voz alta pelo professor e/ou alunos. Nessas ocasiões, a exemplo do que observou Tardelli (2002, p. 67),

dificilmente o professor utiliza o texto para fazer a articulação morfo-sintático-semântica da língua, trabalhando apenas a compreensão do texto. Esse trabalho, geralmente deixa muito a desejar, pois esbarra na “carência de noções teóricas” por parte do professor sobre determinados temas, o que o impede de fazer uma exploração mais significativa dos textos tratados⁵⁴ com os estudantes. Observa-se que os alunos encontram grande dificuldade para compreender o que é lido, já que suas leituras são baseadas no reconhecimento das palavras e não na compreensão do texto. Assim, a leitura se restringe à compreensão de sinais e não à compreensão de signos, quando o que importa para a constituição dos sentidos⁵⁵ é a compreensão dos signos.

- As aulas de produção de texto são, antes de tudo, delimitadas pelo tempo pedagógico, que geralmente estabelece o prazo de cinquenta minutos, ou o dobro, em caso de aulas duplas, para a execução do trabalho. Esse tempo termina sendo um fator de classificação dos “bons alunos”, pois o aluno será avaliado pela sua capacidade de produzir o seu texto no espaço da hora-aula (TARDELLI, 2002). O tempo pedagógico está geralmente sujeito a inúmeras interrupções por parte de outros estudantes da escola, coordenadores, ou outros sujeitos, como se verifica facilmente em qualquer escola. Nas aulas de produção de texto, uma das atividades de produção mais demandadas é a redação, que por partir de um tema determinado pelo professor, não nasce de uma necessidade interior do aprendente de comunicar algo que sente ou que

⁵⁴ Pensa-se aqui não somente no que nos diz Tardelli (2002, p. 67) sobre o não tratamento de temas como polifonia de vozes e dialogismo, presentes no texto da sala de aula da professora por ela observada, como também nos trabalhos apresentados no **IV Seminário Educação e Leitura**, realizado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em Natal, em maio de 2004. Nas duas ocasiões, constatamos o quanto a exploração do texto poderia ser enriquecida se o professor ampliasse seus conhecimentos sobre o texto literário. Isso resultaria em uma maior fruição do texto pelos aprendentes.

⁵⁵ Tardelli (2002, p. 109) cita a diferença bakhtiniana entre sinal e signo, na qual sinal exige apenas um reconhecimento e uma identificação e o signo é atravessado pela ideologia e depende do contexto no qual se insere.

pensa para a comunidade escolar da qual é parte. Dessa maneira, essa produção geralmente é vista pelos alunos como uma atividade cuja finalidade é cumprir uma tarefa escolar e algumas vezes é desprovida de todo o significado, que não seja o de preencher o tempo.⁵⁶

- O tempo pedagógico influencia todas as instâncias da hierarquia institucional. Alunos e professores são constrangidos pelo tempo. Os professores precisam conformar-se aos prazos estabelecidos pela escola. A necessidade de respeitar a hora-aula, os bimestres, induz os professores a trabalhar com temas já sistematizados, com metodologias previsíveis, com os exercícios mecânicos de gramática, as cópias, para respeitarem mais facilmente os prazos a serem cumpridos. Também devido às baixas remunerações recebidas, precisam administrar melhor seu tempo fora da escola. Dessa maneira, precisam simplificar os métodos de avaliação das atividades a serem corrigidas, os recursos metodológicos utilizados nas aulas a serem ministradas, os planejamentos, avaliar suas disponibilidades de tempo para participar de cursos de formação continuada, etc.⁵⁷
- O conteúdo pedagógico que prevalece é aquele que está no livro didático. Esse conteúdo está intimamente relacionado com o tempo pedagógico, pois sua seqüência, sua metodologia já estão organizadas, não havendo assim riscos de dispersão que possam ameaçar o tempo da aula nem o tempo dos bimestres. Sabemos que a novidade implica riscos e o professor precisa se ancorar no previsível para poder

⁵⁶ Por causa disso, alguns alunos citados por Tardelli (2002, p. 111) concebem a idéia de que o professor manda o aluno fazer redação, porque tem preguiça de dar aula. Verificamos que este pensamento também está presente para as aulas de vídeo. O mais contundente é que constatamos que realmente há professores que utilizam este último artifício. Isso quer dizer que também para este professor a atividade demandada não tem significado comunicativo, sendo meramente formal.

⁵⁷ Os educadores, de maneira geral, reclamam da falta de tempo e confessam a necessidade de terem jornadas triplas de trabalho, devido à baixa remuneração. Somente assim, dizem conseguir equilibrar seu orçamento doméstico.

conformar-se ao tempo da escola e assegurar sua imagem de detentor do conhecimento. Aventurar-se em novos conteúdos, novas metodologias, significaria, muitas vezes, abalar essa imagem, principalmente no que tange às novas metodologias, pois já é notória a maior familiaridade da geração atual com as novas tecnologias, como os computadores e os vídeos. Dessa forma, o professor fica subordinado ao livro didático, o conteúdo fica ancorado em conceitos pré-estabelecidos e o ensino/aprendizagem limitado à reprodução dos conhecimentos.

- O espaço pedagógico reproduz a filosofia do ensino tradicional, pois nas escolas públicas as salas de aula têm carteiras enfileiradas, o que não favorece a interlocução dos sujeitos, mas reflete a idéia de que o professor é a figura central da sala de aula. Para ele devem convergir todos os olhares e é a sua palavra que deve ser escutada. Essa organização reforça a idéia de que o professor deve transmitir os conhecimentos, e os estudantes, a exemplo das carteiras enfileiradas, devem ser ordenados e silenciosos, para escutar sua palavra. Esta configuração está longe de ser a mais adequada para o ensino/aprendizagem, principalmente o das línguas, pois este demanda um espaço físico e pedagógico que favoreça a troca de idéias, os jogos interativos, a interação professor/aluno, aluno/aluno, e abra caminho para a verdadeira comunicação.

Coracini (2002) também observou as aulas de leitura⁵⁸ e concluiu que a concepção de leitura que se reflete na metodologia e no jogo interativo das aulas observadas é a de que ler é “pronunciar ‘corretamente’, com entonação ‘adequada’ as palavras [...] é compreender o significado de cada frase, de cada palavra [...] responder ‘corretamente’, localizando no texto o

⁵⁸ Além das aulas de Português e Francês, Coracini observou as aulas de História.

lugar exato em que se encontra a resposta” que foi pedida pelo professor (CORACINI, 2002, p. 63). Coracini observou também que o texto costuma ser usado como pretexto para o estudo da gramática, do vocabulário, ou de outro aspecto da linguagem (CORACINI, 2002). Assim, o texto perde a sua função de provocar efeitos de sentido no leitor-aluno e serve, na maioria das vezes, para o reconhecimento de unidades e estruturas lingüísticas. Os diálogos produzidos nas aulas de leitura são monopolizados pelo professor, que aceita ou rejeita a intervenção dos alunos, de acordo com os seus objetivos.

Dessa forma, todo esse conjunto de valores distorcidos, que está sendo posto em prática pela escola, tem como objetivo prevenir o erro. Este acaba se revestindo no grande elemento a ser evitado, e não é visto o seu lado positivo na construção do aprendizado, uma vez que é impossível aprender sem errar. Assim, o erro é apontado com veemência, a gramática normativa é reificada e o professor zela pelo cumprimento de suas normas. Os professores se esquecem de que os erros das produções dos alunos podem servir de partida para a discussão da língua que está sendo aprendida⁵⁹, particularmente em um ensino/aprendizagem integrado, uma vez que nossa experiência como professora de língua estrangeira nos tem mostrado que determinados erros são comuns à maioria dos alunos, já que são causados pelas diferenças lingüísticas e até mesmo culturais entre as duas línguas que estão sendo estudadas. Na aprendizagem da língua oral, particularmente no ensino/aprendizagem da LE, é através da *interlíngua* que o aprendente vai formando sua nova competência comunicativa⁶⁰.

2.3.2 O ensino/aprendizagem do Francês língua estrangeira

⁵⁹ Ver Moirand (1979) e Porquier (1977) para saber mais sobre como trabalhar com os erros das crianças.

⁶⁰ Ver Castellotti (2001, p. 71). A *interlíngua* é a língua que se forma no aprendente de uma língua estrangeira, na medida em que ele é confrontado com elementos da língua-alvo, mas não coincide totalmente com esta. Vemos que desta forma que a *interlíngua* pode ser considerada como erro pelo professor muito exigente.

O ensino/aprendizagem da LE, posto em prática nas escolas, a exemplo do ensino/aprendizagem da LM também permanece isolado, apesar dos Parâmetros Curriculares sugerirem que certos temas sejam tratados pelos professores de línguas estrangeiras juntamente com os professores de outras disciplinas, de modo a desenvolver, além da competência puramente gramatical, também as competências sociolingüísticas.

Além dessa constatação, uma *enquete* informal realizada com professores de uma escola de Natal mostra que alguns deles reconhecem que praticamente nada mudou depois da publicação dos Parâmetros Curriculares. A opinião de um dos professores sintetiza o pensamento daqueles que acreditam que a formação feita foi insuficiente para consolidar as mudanças pretendidas.

[...] os professores de uma forma geral não foram capacitados para trabalhar os Parâmetros Curriculares. Foi um curso p'ra constar, só, onde as salas de aula superlotadas, cinqüenta, sessenta pessoas, [...] na realidade, os professores não sabem trabalhar os Parâmetros Curriculares, muito menos interdisciplinaridade, mediante o que foi dado [...] o professor de um modo geral não está preparado para trabalhar interdisciplinaridade e não trabalha (informação verbal)⁶¹.

A fala do professor mostra que aos educadores não passa despercebido o caráter emergencial e a falta de profundidade de certos cursos de “capacitação”⁶² ou de atualização promovidos pelo governo. Esses, na sua maioria, preocupam-se em cumprir metas quantitativas que venham a fazer parte das estatísticas difundidas pelo governo, geralmente de maneira ufanista. Também Tardelli (2002) encontrou professores que reconhecem que os cursos de “capacitação”, promovidos são ineficientes. Para ela, pela forma como se estruturam esses

⁶¹ Depoimento do professor de Francês recolhido em *enquete* informal, em 2002.

⁶² Termo que se mostra inadequado, pois os próprios educadores questionam a eficácia dos cursos de “capacitação” promovidos pelos órgãos governamentais. Exemplo disso é a crítica de Tardelli (2002, p. 176) e o depoimento do professor da escola.

cursos, eles podem concorrer para mascarar o problema de uma formação profissional deficiente do educador. Podem concorrer ainda, para contemporizar promessas de melhoria de ensino, preconizadas por políticas educacionais inconsistentes, uma vez que “o cenário parece compor-se de um jogo de simulações, envolvendo fatores de ordem política, econômica e cultural [...]” (TARDELLI, 2002, p. 176).

A *enquete* informal que realizamos constatou ainda que os professores da escola gostariam de trabalhar de forma indisciplinar nas aulas de PLM e FLE, mas têm uma visão extremamente reduzida deste trabalho (DAMASCENO; LOPES, 2004). Para eles, o trabalho interdisciplinar se resume a uma comparação entre as terminologias gramaticais e à tradução de termos de uma língua para outra. O primeiro professor entrevistado⁶³ disse que:

[...] todo conteúdo que eu for trabalhar em língua francesa, antes eu dou uma revisada, e se possível, dou uma aula em língua portuguesa daquele conteúdo. Dessa forma, fica mais fácil eles assimilarem o que tá se falando em língua estrangeira (informação verbal)⁶⁴.

A segunda professora ouvida disse que:

[...] Geralmente eu faço uma revisão antes em Português, p’ra trazer a lembrança do que eles têm, p’ra mostrar a semelhança em francês,...a gramática, em francês também (informação verbal)⁶⁵.

Percebe-se, assim, que apesar das tentativas para fazer um ensino/aprendizagem interdisciplinar, os próprios professores têm dificuldade para realizar esse trabalho, pois não foram preparados nem pela universidade, nem pela escola, para fazê-lo.

⁶³ O colégio tem dois professores de Português e de Francês.

⁶⁴ Depoimento do professor de Francês recolhido em *enquete* informal.

⁶⁵ Depoimento da professora de Francês recolhido em *enquete* informal.

2.4 A NECESSIDADE DE UMA EDUCAÇÃO INTERDISCIPLINAR⁶⁶

A fragmentação do conhecimento é uma questão que tem preocupado pensadores, pesquisadores e educadores ao longo deste e de outros séculos. A atomização do saber no âmbito da escola se manifesta, principalmente, através de um ensino/aprendizagem descontextualizado e no tratamento dado às disciplinas e matérias, concebidas como blocos estanques, sem relação entre si. Esse modelo de escola excessivamente fechado em si mesmo e desligado da realidade tem sido constantemente questionado por educadores, que chegam mesmo a criticar a inutilidade daquilo que se aprende na escola. Além disso, esse modelo tem sido acusado de ser contraditório, uma vez que a escola tem o objetivo de formar o cidadão crítico, participativo, e inserido no contexto da sociedade, mas difunde um conhecimento centrado na memorização de conteúdos isolados. Dessa forma, as instituições escolares são acusadas de formar alunos e profissionais incapazes de articular seus conhecimentos, porque toda a sua aprendizagem realizou-se dentro de um currículo compartimentado⁶⁷.

Para responder a essas críticas, as associações educacionais dos países estão discutindo reformas que resultem em uma educação mais aberta. Em seu livro **Globalização e interdisciplinaridade**, Santomé (1998), nos relembra que estas mudanças na escola também são influenciadas pelas políticas econômicas do nosso século, pois no decorrer da história, as políticas de reforma educacional e as modas pedagógicas estiveram freqüentemente impregnadas

⁶⁶ Neste tópico seguimos de perto os argumentos apresentados no artigo **Interdisciplinarité et enseignement/apprentissage du portugais langue maternelle et du français langue étrangère** (DAMASCENO; LOPES, 2004).

⁶⁷ A *enquete* realizada por Albuquerque (2001), no seu trabalho intitulado **Prática de Ensino: o discente com a palavra**, mostra que estudantes que haviam concluído seus cursos apontaram como um dos pontos negativos nos diversos cursos que concluíram, “a fragmentação dos conteúdos, e o fato de as disciplinas pedagógicas serem completamente desvinculadas dos cursos que realizaram”. Este fato trazendo dificuldade para a prática de ensino na ocasião dos estágios (trabalho apresentado na disciplina **Metodologia do Ensino Superior** (semestre 2001.1 – UFRN) do Prof. Dr. Francisco de Assis Pereira).

dos discursos gerados pelas esferas da vida econômica e social. Santos (2001, p. 190) também nos lembra que até mesmo a universidade enfrenta a contradição entre a reivindicação da autonomia na definição dos valores e dos objetivos institucionais e a submissão crescente a critérios de eficácia e de produtividade de origem e natureza empresarial.

Na década de 60, por exemplo, as metáforas e comparações da escola com as fábricas eram freqüentes, e os modelos positivistas e tecnológicos passaram a fazer parte da organização escolar. Essas influências, que se acentuaram com a consolidação do capitalismo, determinaram que, cada vez mais, as instituições escolares passassem a ser vistas da mesma maneira que as empresas e mercados econômicos.

Os anos 80 são os anos da Globalização⁶⁸ e os novos modelos de produção industrial, a dependência das mudanças de ritmo nas modas e as estratégias de competitividade nas empresas “exigem das instituições escolares compromissos para formar pessoas com conhecimentos, destrezas, procedimentos e valores de acordo com esta nova filosofia econômica” (SANTOMÉ, 1998, p. 20).

As liberdades de mercados do mundo econômico globalizado vão assim, sendo transferidas para o âmbito da educação, reacendendo o debate sobre a definição de currículo e, portanto, das funções que o mesmo deve assumir em cada momento sócio-histórico concreto. A idéia da utilização de um currículo integrado e da interdisciplinaridade vai ganhando força, uma vez que as liberdades do mundo econômico, agora transferidas para a educação, exigem uma

⁶⁸ A globalização é um fenômeno tão importante quanto a Revolução Industrial. Está baseada na concepção de uma sociedade global. É a integração econômica e tecnológica dos países, a internacionalização da vida política, social, cultural, religiosa e militar. Os meios de comunicação e as redes informatizadas são um dos principais motores desta nova sociedade, pois entrelaçam todas as dimensões da sociedade. Para uma maior informação ver Santos (2001), Santomé (1998) e Nascimento Neto (1996).

pessoa com um novo perfil, mais adaptável às constantes mudanças do mundo globalizado, na medida em que:

O mundo atual precisa de pessoas com uma formação cada vez mais polivalente para enfrentar uma sociedade na qual a palavra *mudança* é um dos vocábulos mais freqüentes e onde o futuro tem um grau de imprevisibilidade como nunca em outra época da história da humanidade.
(SANTOMÉ, 1998, p. 45).

A educação interdisciplinar seria, assim, essencial para formar o novo cidadão e uma resposta ao fechamento, à passividade, e à incapacidade das disciplinas de compreenderem a realidade em toda sua complexidade, pois:

A instrução interdisciplinar aproveita-se de conexões naturais e lógicas que cruzam as áreas de conteúdos e organiza-se ao redor de perguntas, temas, problemas ou projetos, em lugar dos conteúdos restritos aos limites das disciplinas tradicionais. Tal instrução responde melhor à curiosidade e perguntas das crianças e adolescentes sobre a vida real e resulta numa aprendizagem produtiva e atitudes positivas à escola e aos professores.
(KLEIMAN; MORAES, 2002, p. 27).

Assim sendo, a integração das áreas de conhecimento está hoje no centro das preocupações de diferentes sistemas educacionais. Como nota Santomé (1998, p. 27), essa preocupação tem sido uma característica da educação obrigatória em todo o mundo:

Se algo está caracterizando a educação obrigatória em todos os países, é o seu interesse em obter uma integração de campos do conhecimento e experiência que facilitem uma compreensão mais reflexiva e crítica da realidade, ressaltando [...] a compreensão de como se elabora, produz e transforma o conhecimento.

Dentre as diversas perspectivas da interdisciplinaridade na escola, podemos considerar, que ela “estabelece uma interação entre duas ou mais disciplinas, o que resultará em

intercomunicação e enriquecimento recíproco [...]” (SANTOMÉ, 1998, p. 73). Nesse contexto, os conhecimentos disciplinares não seriam mais vistos como um fim em si próprio, mas como um conjunto de meios específicos indispensáveis à resolução de uma problemática geral.

Para Santomé (1998, p. 46), o conceito de interdisciplinaridade é coisa do nosso século, mas é possível que tenha sido Platão um dos primeiros intelectuais que colocaram a necessidade de uma ciência unificada, propondo que esta tarefa fosse desempenhada pela filosofia. Para ele:

Podemos considerar o *trivium* (gramática, retórica e dialética) junto com o *quadrivium* (aritmética, geometria, astronomia e música) programas pioneiros de um ensino integrado que agrupa os âmbitos do conhecimento tradicionalmente denominados letras e ciências.

Na Grécia antiga, a metodologia de ensino estava centrada, num primeiro momento, na abordagem do oral, para, posteriormente, abordar as letras escritas. Manacorda (1992) relata que a escola romana de tipo grego dá prosseguimento ao ensino da linguagem com a abordagem da gramática, mas esse ensino não se reduzia aos aspectos lingüísticos e literários. A escola de gramática era uma escola de cultura geral, aprendia-se a falar, a ler, a posicionar-se criticamente sobre os textos, a escrever, enfim, estudavam-se “matérias literárias e matérias científicas, como diríamos hoje, ou, como se dizia nos primeiros séculos de nossa era, *artes sermocinales* e *artes reales, trivium* e *quadrivium*” (MANACORDA, 1992, p. 87).

Na nossa época, um marco importante para discutir a interdisciplinaridade foi o Seminário Internacional organizado pelo *Centro para a Pesquisa e Inovação do Ensino (CERI)* – e pelo Ministério da Educação Francês, sobre a pluridisciplinaridade e interdisciplinaridade nas universidades, realizado na Universidade de Nice (França) de 7 a 12 de setembro de 1970. Esse evento teve a participação de 21 países.

No Brasil, o MEC, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999) aponta a interdisciplinaridade como um caminho importante no estudo das línguas e sugere ainda a inclusão dos temas transversais no currículo da Escola Fundamental, com a introdução de temas como ética, pluralidade cultural, saúde, meio ambiente, orientação sexual e temas locais. Esse caminho abre oportunidades para o surgimento de projetos interdisciplinares dentro da escola.

O ensino/aprendizagem de línguas – língua materna e línguas estrangeiras – reflete também a atomização e a linearidade dos conhecimentos na organização e no trabalho escolares. Os contatos entre as línguas ensinadas na escola, e entre os professores de línguas, são na verdade quase nulos, e porque não dizer, inexistentes. Essa situação vem desde os primeiros tempos do ensino das línguas, onde a língua materna foi, por muito tempo, dissociada das práticas do ensino da língua estrangeira. Em vista disso, parece procedente fazer um rápido resumo histórico sobre a presença da língua materna no ensino/aprendizagem da língua estrangeira. A compreensão de como se deram essas relações entre as duas línguas, na prática da sala de aula, ajudará nesta reflexão sobre a importância da interdisciplinaridade no ensino/aprendizagem de línguas e na proposição de projetos para um ensino/aprendizagem integrado.

2.5 AS PESQUISAS NO CAMPO DA INTERDISCIPLINARIDADE PLM/FLE

Vygotsky (1991, p. 94) ressaltou que o êxito na aprendizagem de uma língua estrangeira depende do grau de maturidade que a criança possui na língua materna, pois é a maturidade que lhe permite transferir para a nova língua o processo de simbolização que já possui na sua língua. Apesar disso, durante muito tempo, o ensino/aprendizagem da LE foi pensado separadamente do ensino/aprendizagem da LM e não se reconhecia a importância desta para o ensino/aprendizagem

da língua estrangeira⁶⁹. Uma vez que a evolução das pesquisas permitiu reconhecer esta importância e valorizar uma aprendizagem mais reflexiva, as novas tendências no ensino/aprendizagem de línguas passam a se voltar para um trabalho interdisciplinar, capaz de renovar as metodologias deste ensino/aprendizagem. Atualmente, apesar de muitas escolas e educadores não terem ainda incorporado, na prática, essas idéias, os pesquisadores já reconhecem que a falta de um trabalho interativo, entre as línguas e os professores de línguas, leva o aluno a se defrontar com diferentes concepções, muitas vezes incompatíveis, de ensino da língua e da comunicação. Por essa razão, defende-se que se a escola quer cumprir a sua função de formadora de um cidadão crítico apto a participar integralmente dos problemas da vida social, é preciso que ela repense o ensino/aprendizagem e que desenvolva um trabalho interdisciplinar, entre os variados campos científicos, principalmente o das línguas, por ser este a base de todo o aprendizado.

A idéia de um trabalho interdisciplinar entre professores de língua materna e língua estrangeira tornou-se mais conhecida nos anos 80⁷⁰, após a publicação de Roulet – **Langue maternelle et langues secondes vers une pédagogie intégrée**. Para Roulet (1980), as reformas na Pedagogia do ensino/aprendizagem de língua materna e de língua segunda⁷¹, não solucionaram o problema principal deste ensino, ou seja, a separação total existente entre as metodologias de ensino/aprendizagem das duas línguas e o trabalho das equipes, que têm se mantido isolado, no

⁶⁹ As relações entre a língua estrangeira e a língua materna serão tratadas na seção 2, deste trabalho.

⁷⁰ Introduziremos aqui um breve histórico acerca dos trabalhos que têm procurado aproximar LM e LE, que segue o texto do projeto **Ensino/aprendizagem de línguas em contexto escolar: interfaces língua materna (LM) e língua estrangeira (LE)** (LOPES et al., 2002), (DAMASCENO; LOPES, 2004), e (CHISS, 1999).

⁷¹ Lembramos que Besse (1987, p.13-15) faz a distinção entre língua segunda e língua Estrangeira. A língua segunda faz parte do universo do aprendente, na comunidade e na escola. Já a língua estrangeira não é falada fora do contexto escolar. No Brasil, as situações de ensino de língua segunda, conforme a definição de Besse, são exceção. Temos, portanto, nos Parâmetros, a denominação de língua estrangeira. Apesar dessa diferença, consideramos que a opinião de Roulet é tão pertinente para a língua segunda quanto para a língua Estrangeira, que será uma segunda língua a ser adquirida pelos aprendentes.

decorrer do tempo. Enquanto esse processo de ensino/aprendizagem não for unificado, essas reformas estarão ameaçadas pelo fracasso. Suas pesquisas mostraram evidências de que quanto melhor o aluno apreender o sistema de funcionamento e o sistema de emprego da sua língua materna, mais fácil será para ele adquirir uma segunda língua.

Os trabalhos de Blanche-Benveniste e Valli (1997), Projeto *EUROM 4*, e os trabalhos de Dabène e Degache (1996), Projeto *GALATEA*, estão voltados para a intercompreensão entre locutores de línguas românicas. Esses trabalhos partem do pressuposto de que a proximidade lingüística dessas línguas pode contribuir para o desenvolvimento de uma competência de compreensão entre os seus locutores. Dessa maneira, defende-se que um locutor lusófono ou francófono, de posse de algumas informações sobre os sistemas morfossintático ou semântico-lexical, seriam capazes de terem acesso ao sentido de um texto simples em uma ou outra língua românica. Assim, os trabalhos de Dabène e Degache procuram analisar as estratégias de construção do sentido colocadas em prática por locutores de uma língua românica, sempre que confrontados a uma nova língua românica e também procuram investigar as representações que esses locutores têm de suas capacidades de compreensão, além de analisar os fatores passíveis de dificultar essa compreensão.

Hawkins (1987) desenvolve nos seus trabalhos o conceito de “language awareness” (*o despertar para a linguagem* ou *éveil au langage*, como traduziram os franceses). As atividades de “language awareness” foram postas em prática nas escolas inglesas, nos anos 80, com o intuito de contribuir para a melhoria do ensino/aprendizagem da língua materna e das línguas estrangeiras. São atividades de reflexão metalingüística acerca da linguagem e das línguas estrangeiras e têm por objetivo, melhorar a capacidade de análise lingüística dos alunos, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de sua consciência metalingüística. Atualmente esse projeto continua a ser colocado em prática na França e em alguns países da Europa, estando a ele

ligado Moore (1995) e outros pesquisadores. Os trabalhos desse projeto procuram desenvolver as representações e atitudes positivas com relação às línguas, às culturas e sua diversidade, para que isso possa motivar os aprendentes para a aprendizagem e ainda desenvolver suas capacidades metalingüísticas e meta-cognitivas, para que eles possam melhor perceber as transparências de um idioma estrangeiro, ampliar sua visão para outras línguas, e ter mais facilidades no processo de aprendizagem de novos idiomas.

Os trabalhos do projeto *Educação Bilíngüe* são direcionados para um ensino/aprendizagem, em língua estrangeira ou segunda, das disciplinas do currículo escolar, em região oficialmente bilíngüe ou para a escolarização dos imigrantes. Dentre os projetos de uma educação bilíngüe, foram utilizados projetos de imersão (LE BLANC, 1989) no Quebec, região onde o bilingüismo é oficial. Nesse projeto, trata-se de utilizar na escola uma língua que não é aquela falada pelos alunos na comunidade. Dessa forma, os alunos estão imersos nesta segunda língua na escola, durante as aulas, o que garante a aquisição de competências tão elevadas na L2 como na L1⁷². Projetos de imersão parcial na L2 também foram colocados em prática na Europa, projetos esses nos quais a língua segunda é utilizada para ensinar certas disciplinas do currículo escolar. Uma dessas experiências de ensino/aprendizagem bilíngüe foi colocada em prática por Coste e Pasquier (1992). Essa experiência, que dedicava a mesma quantidade de horas à duas línguas (francês e italiano) partia de um ensino/aprendizagem bilíngüe para a generalização de uma didática integrada e pretendia articular a alternância das línguas, a construção dos conceitos e a diversificação dos textos. Dessa maneira, a alternância das línguas atingia todos os níveis e todos os professores, ao invés de ficar delimitada apenas a algumas disciplinas.

No Brasil, essas idéias começaram a germinar, no início da década de 90, num pequeno

⁷² Usamos nesta tese para a língua materna, L1 e LM e para língua estrangeira, LE e L2.

grupo de professores de francês para quem, sendo o português e o francês, línguas *proximas*, o trabalho conjunto da língua materna e da língua estrangeira poderia dar lugar a práticas pedagógicas mais motivadoras, desenvolvendo, desse modo, nos alunos a consciência metalingüística e a capacidade para produzir condutas de linguagem apropriadas em diferentes situações comunicativas. Objeto de vários seminários e de encontros e colóquios nacionais, a idéia de um ensino/aprendizagem integrado do Português e do Francês foi tomando forma até dar origem, em 1994, ao Projeto *Bivalência*⁷³ que passou a aprofundar a reflexão, através de um trabalho mais contínuo e sistemático, das equipes formadas em alguns estados brasileiros. Nossa tese utiliza-se de diversos trabalhos produzidos pelos pesquisadores deste projeto, que têm publicado os resultados de suas pesquisas⁷⁴ e buscado caminhos para favorecer um ensino/aprendizagem integrado de línguas.

⁷³ Projeto de didática integrada PLM/FLE, conforme já foi ressaltado.

⁷⁴ Esses trabalhos vêm aparecendo em publicações como a revista *Études de Linguistique Appliquée* n. 21 (2001), inteiramente dedicada ao projeto, *Synergies Brésil* n. 4 (2003) e *Synergies Brésil* n. 5 (2003). Sobre os outros projetos que fundamentaram o projeto *Bivalência* ver também *Langue maternelle en classe de langue étrangère*, (CASTELLOTTI, 2001).

2.6 LÍNGUA MATERNA E ENSINO/APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESTRANGEIRA

Desde os primórdios do ensino organizado da língua estrangeira tem-se debatido sobre a maneira mais eficiente de se aprender uma língua estrangeira e sobre o papel da língua materna nesse ensino. Esse debate, no decorrer do tempo, tem dividido a opinião dos teóricos em duas tendências:

A primeira delas defende um ensino/aprendizagem através de um processo inconsciente, que se desenvolve numa relação direta, de contato estreito com a língua a ser adquirida. Assim sendo, a aprendizagem da língua se daria por métodos naturais, de imersão na L2⁷⁵, em condições semelhantes à aquisição da língua materna. Nesse processo, e nos métodos que tentaram reproduzi-lo na escola, a L1 esteve oficialmente banida da sala de aula, devendo o acesso ao sentido se dar através de meios, como imagens ou mímicas, que fizessem o aluno pensar diretamente na L2.

A segunda tendência defende uma reflexão consciente sobre a nova língua a ser adquirida e tem exemplo, na história do ensino das línguas, nos métodos de gramática e tradução amplamente utilizados pelas escolas através do tempo. Nesse método, a L1 tem um papel importante, pois recorre-se a ela para pensar, e em classe, para comunicar, explicar, comentar e traduzir.

Dessa maneira, veremos que o ensino/aprendizagem de línguas formalizado na escola tem sido justificado por metodologias que têm como pano de fundo estas duas tendências.

No que diz respeito ao papel da língua materna no ensino da língua estrangeira, a *metodologia tradicional* consolidou o estudo do vocabulário, da gramática e da tradução em

⁷⁵ Lembramos que neste trabalho, estamos utilizando L1 como sinônimo de língua materna e L2 como sinônimo de língua estrangeira.

língua estrangeira, através da utilização, em sala de aula, da língua materna para comunicar e explicar. Essa metodologia, que triunfa até o século XIX, mas permanece presente na prática de muitos professores durante todo o século XX, recebeu muitas críticas e foi acusada de “visar, sobretudo as competências em língua materna, através de uma reflexão *sobre* a língua estrangeira” (CASTELLOTTI, 2001, p. 16)⁷⁶. Quanto ao texto escrito, sua abordagem era semelhante àquela realizada no ensino/aprendizagem da língua materna. A primeira etapa era a leitura linear do texto, realizada em voz alta pelo professor, seguida do estudo da compreensão do vocabulário para se chegar às idéias centrais e às intenções do autor.

No final do século XIX, respondendo a uma nova demanda social gerada por um maior contato com locutores nativos de outros idiomas, surge o *método direto* de ensino de línguas. Esse método vai se insurgir contra a tendência de gramática/tradução do método tradicional, considerada ineficaz. O objetivo da aprendizagem passa a ser a comunicação oral e defende-se que a aquisição da língua deve se dar como em língua materna. O indivíduo deve, portanto, aceder à L2 de maneira direta, sem interferência da língua materna. Na escola, o método direto abandonava o texto para buscar em situações concretas do ambiente escolar, a exploração do léxico e das estruturas básicas da língua. Aos poucos, a leitura, a escrita e o estudo da gramática vão sendo integrados ao método, que recorre às imagens na tentativa de substituir o uso da L1. Acusado de ser inconsistente pela insuficiência de uma psicologia da aprendizagem, de uma descrição gramatical e lexical da L2 e pela insuficiência de uma descrição cultural e de “suas teorias de referência”, o método direto perde o seu lugar no ensino/aprendizagem de línguas (PUREN, 1988, p. 194).

A metodologia Audio-oral também propõe uma aprendizagem em que não há lugar para o

⁷⁶ “[...] Finalement, ce sont surtout les compétences en langue maternelle qui sont visées, à travers une réflexion *sur* la langue étrangère” (CASTELLOTTI, 2001, p. 16, tradução nossa).

uso da língua materna em sala de aula, uma vez que defende o princípio de uma aprendizagem lexical de acesso direto ao sentido e uma aquisição gramatical indutiva e não reflexiva. Essa metodologia foi contestada no final dos anos 50, sobretudo a partir dos trabalhos de Chomsky, que puseram em dúvida o sucesso de uma aprendizagem baseada no esquema estímulo-resposta-reforço.

Podemos dizer que a *metodologia audiovisual* cedia boa parte do espaço que poderia ser dedicado à língua materna em sala de aula à presença dos suportes audiovisuais, pois os elementos da língua eram apresentados através de diálogos, sempre acompanhados de uma série de imagens, nas quais cada imagem procurava corresponder a um enunciado do diálogo. As fases de ensino que se seguiam eram realizadas através de exercícios visando à aprendizagem pela mecanização de estruturas da língua. Criticada pela concepção de comunicação que veiculava, pois a língua era concebida fora de toda a dimensão sociológica da linguagem e das relações de poder que a ela estão ligadas, a metodologia audiovisual cede espaço às mudanças que vão culminar na metodologia comunicativa nocional-funcional.

A metodologia *nocional-funcional* estabelece uma aquisição da língua praticamente de forma direta, uma vez que privilegia um ensino/aprendizagem baseado nas funções de comunicação da língua (pedir, propor, recusar, etc.), e nas noções (tempo, conseqüência, forma, etc.) sobre as quais o ensino/aprendizagem deve se fundamentar. A partir dos anos 90, o ensino/aprendizagem de línguas vê surgir uma nova perspectiva: a perspectiva interacionista. Desse modo, os teóricos preconizam uma interação entre as diversas competências na aquisição da L2. O oral e o escrito passam a ser sujeito da mesma importância, o ensino/aprendizagem dos aspectos culturais (antes civilização) passa a ser visto sob um novo olhar, levando em conta não apenas o fornecimento de informações históricas e sociais do modo de vida do um país estrangeiro, mas as relações entre as duas culturas, numa perspectiva mais horizontal. Começa-se

também a valorizar o conhecimento já adquirido pelo aprendente, tanto no domínio da língua como no domínio da civilização, pois contrariando o que pregaram algumas metodologias, a língua materna sempre esteve presente no momento da aprendizagem da L2, uma vez que “um indivíduo não aborda a aprendizagem de uma língua estrangeira virgem de todo saber cultural [...]” *ou lingüístico*⁷⁷ (ZARATE, 1986, p. 24). Ao aprender uma língua estrangeira, os aprendentes já trazem “as experiências de leitura e de escritura” que possuem na língua materna (MOIRAND, 1982, p. 125)⁷⁸.

Esta evidência, citada aqui por Zarate e Moirand, tem sido constatada por outros tantos pesquisadores e traz a necessidade de se compreender como se dá a construção da aprendizagem da língua estrangeira para o aprendente, quais as interferências da língua materna nesse processo, como os conhecimentos em LM podem ajudar ou dificultar a construir essa aprendizagem. Essas *descobertas* estão intimamente ligadas ao trabalho do professor em sala de aula, pois de posse desse conhecimento, ele poderá planejar e executar o seu trabalho, de modo a ajudar o aprendente a tomar consciência “do funcionamento da linguagem em geral: quer se trate das interações verbais, da leitura ou da escrita” na LM ou na LE (LOPES et al., 1997, p. 2). Desse modo, ele estará contribuindo para um conhecimento menos fragmentado dos processos lingüísticos e mais voltados para a vida do aprendente, pois o ensino/aprendizagem não estará restrito ao Português ou ao Francês, mas a serviço de uma concepção mais ampla da linguagem e da comunicação, o que irá favorecer os processos interativos do dia a dia dos aprendentes. Por essas razões, um ensino de línguas precisa levar em conta a língua materna e necessita ser interativo, pois no momento da elaboração dos programas de ensino, o objetivo dos educadores precisa ser

⁷⁷ O complemento e o grifo são nossos.

⁷⁸ Citação original: “[...] les apprenants possèdent déjà en langue maternelle [...] les expériences de lecture et d’écriture [...]” (MOIRAND, 1982, p. 125, tradução nossa).

“desenvolver nos aprendentes potencialidades comunicativas aptas a se atualizarem mais tarde nas situações naturais (não escolares) específicas (por exemplo, situações de trocas orais de face a face, situações de leitor solitário, etc.)”⁷⁹ (MOIRAND, 1982, p. 41). Para isso, esse conhecimento precisa ser abrangente.

2.7 TRABALHO INTEGRADO E MODOS DE INTEGRAÇÃO PLM/FLE

A necessidade de um trabalho integrado há muito vem sendo discutida pelos educadores. Para Santomé (1998) na história do ensino, duas formas tradicionais de integração são ainda hoje utilizadas em um importante número de instituições escolares: os centros de interesse decrolyanos e os métodos de projetos.

Os centros de interesse decrolyanos foram criados para a educação infantil e para o ensino fundamental, com vistas ao desenvolvimento integral das crianças. Para Decroly, os *interesses* da infância contribuem para o seu desenvolvimento físico, psicológico e social e, por isso precisam ser mobilizados. Esses *interesses* se encontram em áreas diversas. Segundo Decroly e Boon (1968, p. 69), “o trabalho mental superior realiza-se melhor por meio da comparação de coisas e fatos [...]; começa-se pelas diferenças, porque [...] as diferenças percebem-se melhor que as semelhanças [...]”. Dessa maneira, para esses autores, o ensino dividido em disciplinas não propicia a curiosidade das crianças e precisa ser superado.

O método de projetos de Kilpatrick (1967) defendia o desenvolvimento das dimensões práticas do conhecimento na educação das crianças. A partir desses dois primeiros modelos, as

⁷⁹ “[...] l’objectif serait de développer chez les apprenants des potentialités communicatives aptes à s’actualiser plus tard dans des situations naturelles (c’est à dire non scolaires) spécifiques (par exemple situations d’échanges oraux en face à face, situation de lecteur solitaire, etc.)” (MOIRAND, 1982, p. 41, tradução nossa).

propostas práticas de integração serão bastante numerosas e variadas. Pring (1977) elabora quatro formas de integrar o currículo: a integração por disciplinas; a integração por temas, tópicos ou idéias; a integração em torno de uma questão da vida prática e diária; a integração a partir de temas e pesquisas decididos pelos estudantes. Sobre a integração de currículos, Masetto (1997) defende que a integração por temas comuns pode dar um salto qualitativo, passando a integrar por objetivos. Nessa integração, para Masetto (1997, p. 92):

[...] os objetivos são distribuídos em diversos níveis de complexidade e abrangência para cada um dos graus e para cada série. As disciplinas são compreendidas como recursos que, juntamente com as atividades, experiências e vivências dos alunos, colaborarão para que os objetivos sejam atingidos.

O Projeto *Bivalência* surgiu com a proposta de integrar as disciplinas PLM e FLE e como uma forma de resposta às preocupações de um grupo de educadores com o ensino/aprendizagem do francês e do português nas escolas públicas brasileiras. No momento em que o mundo se abre à globalização e ao intercâmbio entre países e culturas, constata-se ainda que o ensino/aprendizagem de línguas nas escolas continua compartimentado. Dessa maneira, enquanto os professores de português continuam tentando motivar os estudantes para aprenderem a língua materna, os professores de língua estrangeira se perguntam como ensinar uma língua estrangeira em tão pouco tempo⁸⁰ a alunos que não dominam sua língua materna. Aproveitando a formação *bivalente*⁸¹ da maioria dos professores de francês, o projeto *Bivalência* tem a intenção de possibilitar uma maior interação no ensino/aprendizagem das duas línguas e, ao mesmo tempo, combater a diminuição significativa do número de alunos nas classes de FLE. Assim, os trabalhos

⁸⁰ Normalmente os colégios dispõem de duas aulas semanais para a língua estrangeira.

⁸¹ Geralmente os professores de FLE possuem licenciatura em Português.

produzidos pelos pesquisadores do projeto procuram introduzir práticas pedagógicas mais motivadoras nas aulas de PLM, vindas do ensino de língua estrangeira, reconhecem o papel da língua materna para a aprendizagem do FLE e procuram valorizar o conhecimento já adquirido pelo aluno na língua materna.

Nessa perspectiva, é necessário, desde o início da aprendizagem, desenvolver um trabalho interativo entre as línguas. Sendo o francês uma língua românica e, como tal, língua próxima do português, acredita-se que um ensino/aprendizagem integrado das duas disciplinas possa “contribuir para uma tomada de consciência das semelhanças e diferenças existentes entre elas, facilitando, desse modo, o aprendizado da língua estrangeira e ajudando na compreensão da língua materna do educando” (LOPES, 1995, p. 15). Por outro lado, o confronto das duas disciplinas⁸², PLM e FLE, bem como experiências de ensino/aprendizagem mais convergentes vão certamente promover mudanças qualitativas no processo de ensino/aprendizagem de línguas, oferecendo aos aprendentes, através de uma reflexão sistemática acerca dos fenômenos comunicacionais e de linguagem, as condições e os instrumentos indispensáveis a uma participação ativa, em um mundo em constante mutação e economicamente globalizado.

O trabalho interdisciplinar entre professores de língua materna e professores de línguas estrangeiras é, pois, uma necessidade urgente, na medida em que pode desenvolver uma “comunidade de aprendizagem”⁸³ na qual professores e alunos se mobilizam e interagem, de modo a tornar a aprendizagem da língua uma experiência socialmente partilhada.

Para fazer a integração por disciplinas (LM/LE) é necessário, antes de tudo, refletir sobre os objetivos do ensino/aprendizagem da língua materna e da língua estrangeira nas escolas. Para

⁸² Quando falamos aqui em confronto das duas disciplinas, pensamos no português língua materna e no francês língua estrangeira. Fica claro porém que esse contato existirá também entre o português e a outra língua estrangeira ensinada (inglês, espanhol) e ainda entre o francês e as outras línguas estrangeiras.

⁸³ A expressão é de Kleiman e Moraes (2002, p. 28)

Chiss (1999, p. 135) “não se reaproximará passos pedagógicos, princípios didáticos, metodologias, entre as duas línguas, se, precisamente, os objetivos no ensino/aprendizagem de L1 e L2 continuarem muito distantes”⁸⁴. O ensino/aprendizagem das duas línguas deve, portanto, ter como objetivo trabalhar a aquisição de competências lingüísticas e comunicativas nas duas línguas, trabalhar as funções da linguagem e não somente enfatizar o ensino/aprendizagem da teoria gramatical. Se a didática da LM se mantém no ensino da gramática tradicional e a didática da LE está em uma perspectiva comunicativa, que exclui a gramática explícita, então os educadores precisarão conciliar seus objetivos, antes da realização de um projeto integrado LM/LE. Uma vez unificados esses objetivos, a integração LM/LE poderia se dar através de objetivos que visassem a desenvolver nos aprendentes uma competência comunicativa. Com relação às metodologias a serem adotadas, a configuração de um projeto de integração didática do PLM e do FLE, no contexto brasileiro, em que a L2 *a priori* só está presente na escola, poderia, para Dahlet (2003, p. 11), tomar três formas:

A primeira delas é a *adaptação*, que consiste na transposição da metodologia de orientação comunicativa, que já vem sendo aplicada no curso de FLE para o ensino/aprendizagem do PLM. Sabemos que apesar das orientações contidas nos PCN, o ensino/aprendizagem da língua materna continua centralizado nos conteúdos temáticos e nos exercícios de reemprego da gramática. Dessa forma, a introdução das práticas comunicativas comuns às aulas de FLE parece ser um bom caminho para trazer um pouco de *dinamismo comunicativo*⁸⁵ para as aulas de língua materna.

⁸⁴ “[...] On ne rapprochera pas des démarches pédagogiques, des principes didactiques, des méthodologies si précisément les objectifs dans l’enseignement /apprentissage de L1 et L2 restent trop éloignés” (CHISS, 1999, p. 135, tradução nossa).

⁸⁵ Expressão utilizada por Dahlet (2003, p. 12).

Outra modalidade de integração é aquela que permite que os conhecimentos visados em PLM e em FLE possam ser alvo de uma dupla aprendizagem. Este princípio chamado por Dahlet de *redoublement* permite que se possa eleger objetos de aprendizagens, metodologias de ensino e suportes pedagógicos semelhantes para o ensino/aprendizagem das duas línguas. Esse princípio consiste em uma duplicação, que permite comparar as duas línguas e as duas culturas sobre vários aspectos. Isso certamente sensibilizará os aprendentes para as variações dos comportamentos discursivos entre as duas línguas e culturas que pode ser muito enriquecedor.

A integração ainda pode ser feita pelo processo de *alternância* das línguas durante o processo de ensino/aprendizagem. Essa nova postura só é possível com a revalorização da utilização da língua materna no ensino/aprendizagem da língua estrangeira. É importante que um locutor que aprende uma LE possa se refugiar em sua língua materna e utilizá-la em classe para comunicar, podendo, posteriormente refletir sobre esse uso. Para Moore (2001, p. 74) um trabalho refletido utilizando a alternância pode favorecer os processos de distanciamento e abstração que podem ajudar os aprendentes a melhor construir concepções sobre a língua. Para Dahlet (2003, p. 14), a alternância faz, ainda, com que os aprendentes se confrontem com “a flexibilidade das práticas de linguagem [...] e [...] encoraja-os a se interrogarem sobre o sentido cognitivo e comunicativo, e até sobre a identidade desta mistura de práticas lingüísticas”⁸⁶.

⁸⁶ “[...] les apprenants sont alors encouragés à s’interroger sur le sens cognitif et communicatif, voire identitaire, de cette mixité” (DAHLET, 2003, p. 14, tradução nossa).

2.8 A INTERVENÇÃO NO ENSINO/APRENDIZAGEM INTEGRADO DE PLM/FLE

Para Pereira (2000), quando se fala em intervenção didática no ensino, nota-se que esta é geralmente tratada a partir do ponto de vista da Pedagogia e não como algo específico do campo do ensino/aprendizagem de línguas. Para ela, a intervenção didática na aula de línguas precisa ir além de mudanças na postura do professor, da organização espacial da sala de aula e da variação de técnicas e recursos utilizados no ensino.

A intervenção precisaria priorizar a concepção do trabalho com a língua e com o texto; com o papel do aluno na apropriação e do professor com vistas a esta apropriação; e com o papel da avaliação formativa, concebida como modalidade indispensável para favorecer essa apropriação.

A intervenção didática se estabelece na relação entre educadores e educandos, em função das concepções e escolhas que propiciem uma apropriação dos saberes (saber pensar, saber fazer, saber ser). A concepção de linguagem como *lugar de interação*, que dá origem à abordagem interacional aparece como a mais adequada por diversos fatores. Para Cunha, M. (2000, p. 28), além de a interação caracterizar “a atividade *linguagreira*⁸⁷, objeto de aprendizagem [...] ela [também] configura um eixo central em volta do qual podem se organizar [...] as atividades de aprendizagem, de ensino e de avaliação [...]”.

A intervenção, calcada no trabalho interativo com a língua, precisa se desenvolver de forma a preparar os aprendentes para se comunicar em interação, para adquirir uma competência de comunicação, assumindo a complexidade e a heterogeneidade das capacidades da linguagem, desenvolvendo também capacidades metalingüísticas. Precisa ainda, levá-los a refletir sobre as

⁸⁷ Palavra utilizada pela autora, que ainda não está dicionarizada, apesar da frequência com a qual é utilizada pelos pesquisadores.

atividades de linguagem. O texto, por sua vez, não pode ser visto como um produto acabado, ele precisa ser pensado como resultado de uma atividade social e historicamente situada.

A concepção de ensino/aprendizagem do professor e o trabalho interativo também trarão mudanças no papel do aluno na apropriação e do professor com vistas a essa apropriação. Ao assumir a dimensão interacional de ensino, o professor passa a ser aquele que interage com o aprendente, tornando-se um mediador, e o aprendente, tem participação ativa no processo educativo.

Outra modificação que ocorre no modo de intervenção com o trabalho interativo é quanto ao desenvolvimento das capacidades avaliativas dos aprendentes. O papel ativo na aprendizagem propicia a construção de conhecimentos de forma mais participativa e o conseqüente desenvolvimento de capacidades auto-avaliativas mais conscientes, uma vez que nas atividades interativas de sala de aula, o aprendente interage com seus pares “em trocas realmente autênticas”, argumenta e confronta suas opiniões, tomando consciência, do processo avaliativo (CUNHA, M., 2000, p. 32). Dessa maneira, a abordagem interacional favorece a avaliação formativa, pois esta estimula uma permanente reflexão sobre a ação, com o objetivo de formar o aprendente, ao invés de apenas verificar o grau de domínio adquirido ao final de uma etapa de sua instrução.

Para determinar as possíveis maneiras de intervenção em um ensino/aprendizagem integrado de PLM/FLE é preciso, ainda, ter clareza em relação às respostas para algumas perguntas básicas referentes ao ensino/aprendizagem das línguas. É preciso que se pergunte para que ensinar e aprender a língua materna e a língua estrangeira na escola? Para que integrar o ensino/aprendizagem das duas línguas? Em que contexto? Quais conteúdos? Com que objetos?

Com relação ao ensino/aprendizagem das línguas, Travaglia (1997, pp. 17-20) afirma que os objetivos do ensino de língua materna são múltiplos. Um deles é desenvolver a competência

comunicativa dos alunos, de maneira a levá-los a empregar adequadamente a língua nas variadas situações de comunicação, a dominar a norma culta e a utilizar a variedade escrita da língua. Um outro objetivo é levar o aluno ao conhecimento de como a língua está constituída e de como funciona, pois este é um conhecimento considerado importante em nossa sociedade. Finalmente, o ensino/aprendizagem da teoria gramatical também leva o aluno a raciocinar e a compreender o modo de pensar científico. Para os PCN (BRASIL, 1999, p. 52), o ensino da língua estrangeira pretende “além de capacitar o aluno a compreender e produzir enunciados corretos no novo idioma”, propiciar a possibilidade de acesso à informação de vários tipos, além de contribuir para sua formação geral como cidadão. Todo esse processo levará o aprendente a “adquirir uma capacidade crítica e participativa” na sociedade em que vivemos (CUNHA, M., 2000, p. 38).

Também é preciso ter muita clareza quanto aos objetivos desta integração no ensino/aprendizagem das duas línguas. Além das razões mais pontuais já citadas ao longo desta seção, um ensino/aprendizagem integrado vai permitir aos aprendentes uma reflexão menos compartimentada sobre os processos de aquisição/aprendizagem da linguagem. A definição das finalidades e objetivos tem também que considerar o contexto, no qual se desenvolve o ensino/aprendizagem das duas línguas. No caso do PLM e do FLE, há de um lado, por exemplo, a falência do ensino do português e a sua contribuição para o fracasso escolar, e do outro, a necessidade, provocada pela globalização da economia e pelos avanços tecnológicos, de se aprender cada vez mais línguas estrangeiras. Há ainda a preocupação crescente de educadores, de políticos e da sociedade em geral, quanto à melhoria do ensino em sua totalidade, com vistas à formação de um cidadão capaz de enfrentar os desafios do terceiro milênio. Os conteúdos e os objetos devem ser, pois, definidos em função das finalidades e objetivos perseguidos pelo sistema educativo, no que diz respeito à aprendizagem de línguas.

O trabalho integrado permite que os professores de línguas reflitam em conjunto sobre os métodos, procedimentos e estratégias a pôr em prática no ensino/aprendizagem das duas línguas, efetuando um trabalho em equipe, diversificando os suportes, levando em consideração os conhecimentos prévios dos alunos, tanto na língua materna, como na língua estrangeira. Um ensino/aprendizagem integrado não se restringe unicamente aos conteúdos e temas comuns às duas línguas, levando em consideração as diferenças nos estilos de aprendizagem, os professores de línguas poderiam transferir, de uma língua para a outra, tanto procedimentos didáticos, como competências de linguagens e culturais/interculturais.

Trabalhando assim, os professores podem construir uma linguagem pedagógica comum, refletir sobre os processos de aquisição/aprendizagem da linguagem pelos alunos, oferecendo-lhes indicações acerca do funcionamento da linguagem.

Um projeto de didática integrada PLM/ FLE precisa estar assentado em três pilares:

O primeiro é o planejamento. Um projeto interdisciplinar demanda longa discussão e uma ação conjunta dos professores de português e dos professores de francês, momento em que deve ser debatido tudo o que possa originar problemas no âmbito das duas disciplinas, pois um projeto nesses níveis trará certamente repercussões nos programas didáticos atuais das escolas. O planejamento conjunto do projeto deve reavaliar os programas oficiais das disciplinas nas escolas e definir objetivos para as duas disciplinas, ancorados na abordagem interacional da linguagem. Evidentemente, o objetivo do ensino/aprendizagem das duas línguas deve ser a busca do desenvolvimento da competência comunicativa do aprendente, mas no ensino/aprendizagem da L1 o objeto da interação lingüística pode enfatizar de maneira mais aprofundada o conhecimento da norma culta, da variedade escrita da língua e o funcionamento dos textos e discursos escritos, porque os falantes ao chegarem à escola, já dominam pelo menos a forma coloquial da língua na sua forma oral. Na L2, o objeto da interação precisa se ater ainda às funções de comunicação da

linguagem mais simplificadas, como aprender a se apresentar, a pedir, a propor, etc. Assim, a partir desse planejamento, novos programas serão criados. Lembramos que um bom planejamento é aquele que surge do acordo entre os distintos membros da equipe docente e que atenda às necessidades dos alunos.

O segundo é a execução do trabalho em si, que deve girar em torno dos novos objetivos para o ensino/aprendizagem das duas línguas. Desde que se tenha um nível de aprofundamento diferente no trabalho com a linguagem, nada impede que o professor de PLM e o professor de FLE usem os mesmos objetos (textos, músicas, poemas, jornais televisivos, etc.), e as mesmas estratégias de ensino/aprendizagem. Esses novos objetivos irão determinar os conteúdos específicos e os métodos a serem utilizados.

O terceiro pilar é o da avaliação constante dos caminhos do projeto por parte dos sujeitos envolvidos, pois a permanente troca de experiência entre eles servirá para discutir e avaliar a unidade objetivos/conteúdos/métodos escolhida para o projeto e possibilitará a revisão do plano de ensino (LIBÂNEO, 1994, p. 200). A avaliação do projeto deve estar presente nos três momentos-chave: antes de iniciar a ação, durante o processo e ao finalizar cada semestre letivo, quando os sujeitos deverão se reunir para discutir novos ajustes e corrigir possíveis falhas na construção e/ou execução do projeto. A avaliação deve compreender todos os sujeitos envolvidos no processo, seja por parte das instituições envolvidas ou os membros da sala de aula (professores de línguas e alunos). No que diz respeito ao desenvolvimento das competências nos alunos, sempre convém enfatizar que avaliar o projeto não significa aplicar provas nos alunos, e quantificar os resultados, mas sim controlar as etapas do processo de aprendizagem para verificar se o projeto está contribuindo para desenvolver as capacidades e habilidades requeridas, inclusive aquelas que remetem à autonomia dos aprendentes para estudar e aprender e para se auto-avaliar.

Evidentemente, o êxito de um projeto de didática integrada implica mudanças na estrutura

do ensino, da escola, e exige novas atitudes por parte dos professores e dos alunos.

As mudanças na estrutura do ensino são geralmente responsabilidade das esferas governamentais, que precisam resolver pelo menos duas contradições:

A primeira contradição é aquela que prega que o objetivo primordial do ensino é a formação do cidadão, mas que na realidade supervaloriza a aquisição dos conteúdos⁸⁸. Essa inversão de valores é um dos fatores que impulsiona a escola a mergulhar no ensino compartimentado das disciplinas. Exemplo disso é a preocupação excessiva das escolas com o cumprimento de programas que privilegiam a transmissão dos conteúdos e a prática sistemática de provas objetivas nos diversos concursos que avaliam os estudantes. Esse modo equivocado de avaliar conhecimentos está materializado atualmente na proliferação em todo o país dos cursos de disciplinas isoladas, que preparam os estudantes para os concursos vestibulares.

A segunda contradição é a que prega a prioridade da educação nos programas governamentais, mas não dota o ensino de recursos suficientes para remunerar professores e proporcionar boa estrutura física e material às escolas. Essa falta de recursos acaba comprometendo a atuação do professor em sala de aula, pois obrigado a assumir jornadas triplas de trabalho, o professor não dispõe de tempo nem de recursos para se aperfeiçoar, além de praticamente não dispor de material para realizar um trabalho criativo e diversificado.

A escola, por sua vez, precisará abolir práticas arraigadas, como o planejamento isolado das disciplinas, e propiciar uma maior abertura para o trabalho interdisciplinar e para o intercâmbio entre os professores.

No que se refere aos professores, além de uma reestruturação nos cursos de formação que sensibilizasse para a importância do trabalho interdisciplinar, seria necessário a realização de uma

⁸⁸ A formação do cidadão e a aquisição de conteúdos não são objetivos antagônicos. Apenas não se pode centralizar o processo de ensino/aprendizagem nesta última, fazendo dela o único caminho para formar competências.

formação continuada, para que estes pudessem atualizar constantemente seus conhecimentos, confrontando-os com suas experiências no ensino, pois as competências dos professores são construídas pela experiência e pela reflexão sobre a experiência, sendo, portanto, necessário, “incorporar ao curso de formação mecanismos que integrem experiência e reflexão” (PERRENOUD et al., 2001, p. 221). Também seria imprescindível um maior espírito cooperativo e uma maior flexibilidade para refletir sobre suas práticas docentes e para assumir novos papéis no ensino.

Um ensino integrado implicaria ainda no surgimento de um novo tipo de aluno, mais atuante na escolha dos sujeitos a serem abordados, mais participante na sala de aula, uma vez que terá que desempenhar novos papéis, pois já não basta copiar e memorizar conhecimentos fragmentados e sim *tecer redes*⁸⁹ de conhecimento.

Graças ao seu caráter interdisciplinar e renovador, um projeto integrado de PLM/FLE pode ser um bom momento para introduzir novas práticas na escola, principalmente aquelas que possam trazer movimento, diversidade e autonomia para o ensino/aprendizagem de línguas, estimulando a formação bilíngüe dos aprendentes.

2.9 ABORDAGEM COMUNICATIVA DA ORALIDADE E DA ESCRITA

Uma intervenção em uma perspectiva interacional nas aulas de línguas exige que se reflita sobre como ensinar/aprender as línguas de uma forma comunicativa. Para Moirand (1982, p. 124):

⁸⁹A expressão é de Kleiman; Moraes (2002, p. 47), para quem o aprendiz deve ser um sujeito ativo engajado na construção de sua própria rede de conhecimentos.

No ensino da língua materna, se o que se visa é melhorar as competências de comunicação dos alunos [...] [deve-se] dosar *a exposição ao escrito e a exposição ao oral e a tipos de discursos diversificados* ligados a situações de produção/consumo diferentes.⁹⁰

Como as situações de oral e de escrito se entrelaçam constantemente no ensino de línguas, é indispensável introduzir as duas modalidades de forma paralela e complementar em um curso de línguas que pretenda tratar a língua de forma comunicativa. Não se pode também deixar de introduzir os discursos provenientes dos meios de comunicação de massa (jornal, revistas, rádio, televisão, etc.), pois eles ajudam o aprendente a apropriar-se de aspectos da linguagem mais difíceis de perceber pela prática corrente de leitura e escrita de sala de aula.

Para Moirand (1982, p. 169):

Um programa [...] que vise desenvolver uma competência de comunicação por meio de discursos autênticos pode utilizar a imprensa escrita para o trabalho de compreensão do escrito e a imprensa falada para o trabalho de compreensão do oral [...]. Um programa assim seria redutor [...] se não levasse em conta o conjunto da mídia atual [...].⁹¹

A modalidade oral é uma das fontes mais importantes de acesso à cultura, seja pela sua predominância histórica no processo de socialização dos conhecimentos, seja pelo número de horas que os seres humanos dedicam à expressão oral, na escola, ou na vida cotidiana. Um dos paradoxos mais curiosos do ensino está ligado à relação da escola com a modalidade oral, pois ela é a que menos se leva em conta quando se pensa em melhorar a aprendizagem dos alunos.

⁹⁰ “Dans l’enseignement de la langue maternelle, si l’on vise l’amélioration des compétences de communication des élèves [...] le problème se pose en effet de doser **l’exposition à l’écrit** et **l’exposition à l’oral** et à **des types de discours diversifiés** liés à des situations de production/consommation différentes (MOIRAND, 1982, p. 124, tradução nossa).

⁹¹ “Un programme [...] visant le développement d’une compétence de communication à travers des discours authentiques peut utiliser en compréhension la presse écrite pour l’écrit et la presse parlée pour l’oral [...]. Un tel programme serait réducteur [...] s’il ne prenait pas en compte l’ensemble des médias actuels [...] (MOIRAND, 1982, p. 169, tradução nossa).

Difícilmente os professores planejam atividades didáticas para conseguir que os aprendentes aprimorem suas habilidades de comunicação na modalidade oral. Entretanto, a comunicação oral precisa ser trabalhada, pois os aprendentes têm grande necessidade de aprender como encadear idéias, explicitar pontos de vista, introduzir no discurso oral fórmulas para apresentar e rebater argumentos, fazer conclusões, coordenar a postura corporal, o tom, o volume de voz, etc.

Moirand (1982) nos lembra que também para compreender e participar das trocas lingüísticas na modalidade oral da língua é necessário que o ouvinte/falante possua um conhecimento que englobe todos os componentes da competência de comunicação. Por causa disso, um problema se coloca para os professores de língua materna: como introduzir trocas lingüísticas comunicativas nas aulas de línguas? Como sair do esquema triádico (pergunta do professor/respostas dos alunos/avaliação do professor) que ocorre tradicionalmente nas aulas, e que é um resquício forte da concepção behaviorista estímulo/resposta/reforço?

As sugestões de Moirand para o ensino/aprendizagem da língua materna também são válidas para a língua estrangeira. O ensino/aprendizagem do oral em língua estrangeira confronta-se ainda com o desafio de “*ensinar estratégias de comunicação* (verbal e não verbal, [...]) [e de tentar] *inculcar ‘regras’ socioculturais*” que são, muitas vezes, estranhas àquelas que os aprendentes possuem na sua cultura (MOIRAND, 1982, p. 76)⁹². Para a autora, não se pode, certamente, pedir aos aprendentes não nativos, para incorporar certas estratégias de uma cultura estrangeira. É difícil, também quebrar algumas resistências, devido às barreiras culturais.

A prática de sala de aula confirma as dificuldades apontadas por Moirand. Alguns aprendentes se sentem constrangidos em fazer gestos para articular determinados sons na língua francesa e há mesmo alunos e professores que se recusam a aceitar as simulações (*jeux de rôles*),

⁹² Os grifos da citação são da autora: “*enseigner des stratégies de communication* (verbales et non verbales) [...] *inculquer des ‘règles’ socioculturelles* [...]” (MOIRAND, 1982, p. 76, tradução nossa).

por achá-los infantis ou pouco sérios. Por causa disso, o trabalho com a observação de documentos gravados em vídeo pode ser muito útil para levar o aprendente a responder a questões pertinentes à situação de comunicação, como: quem fala? Onde? Quando? De quê? Como? Para quê?

Ao trabalhar com a modalidade oral, o professor pode diversificar a exposição aos materiais de forma a desenvolver capacidades de escuta e observação nos aprendentes sobre os fenômenos da comunicação oral.

O professor precisa levar os aprendentes a observar:

- a) A situação de comunicação;
- b) Os mecanismos conversacionais que permitem que se possa abrir, desenvolver e fechar uma comunicação. Isso possibilitará compreender quais estratégias se deve utilizar para participar das trocas comunicativas em determinadas situações, perceber quando seu interlocutor quer concluir um assunto, como mostrar que se quer parar ou continuar a conversação, etc.
- c) Qual é a intenção dos participantes da comunicação e qual a fórmula que será preciso empregar para se conseguir o que se procura com o ato de comunicar. Deve-se usar uma forma direta? Indireta? Polida?
- d) A presença dos componentes da enunciação e as formas de produzir os discursos. Essa observação ressaltará a importância dos elementos gramaticais (tempos verbais, pronomes, construções sintáticas) para compreender e produzir os discursos, para a produção da enunciação, etc.
- e) Os modelos formais que colaboram para a coesão dos discursos (os articuladores, os conectores, as repetições para reiterar um argumento, etc.). Tudo isso, contribui para a

progressão temática do assunto que se quer tratar e para o sucesso da intenção do ato de comunicar.

Dessa forma, Para realizar um trabalho que ressalte essas competências, Moirand sugere que se realize atividades de:

- a) Exposição à língua: estimulando a leitura de materiais como guias turísticos, prospectos de agências de viagens, etc.;
- b) Observação/apropriação da linguagem não verbal: escutar e observar vozes, sotaques, intonações, gestos e mímicas das interações comunicativas;
- c) Simulação: produzir situações que serão representadas em forma de jogo, nas quais se tentará reproduzir atitudes que reflitam as competências comunicativas.
- d) Exploração da criatividade: atividades em que se possam imaginar situações e exercitar a criatividade.
- e) Avaliação: em que se possa estimular a auto-avaliação e a avaliação conjunta, que pode ser através de gravações de fitas de áudio ou de vídeo, da promoção de sessões de contato com nativos da língua para que os aprendentes possam praticar a língua e testar seus conhecimentos.

Para Noguero (1999, p. 51), o trabalho com a modalidade oral da língua, além de envolver o intercâmbio oral de conhecimentos entre professor–aluno/ aluno-aluno, nas diversas formas de interação (exposição de temas, conferências), pode utilizar os meios audiovisuais, nas suas diversas formas.

A modalidade escrita é muito trabalhada na escola, principalmente aquela que aparece no livro didático. Noguero (1999, p. 67) nos lembra que a “língua escrita [já] foi definida como

memória artificial ou palavra congelada”. “Memória artificial” porque sugere uma das origens e funções mais importantes desse sistema de comunicação: ajudar a memória individual e coletiva. Isso enfatiza a ligação entre a memória e a leitura, de maneira que não se pode ler sem uma utilização constante da memória. Ler é uma atividade que faz relacionar a todo momento as lembranças e os conhecimentos da pessoa. “A língua escrita é *palavra congelada* porque surgiu como constância da palavra falada”, apesar de ser mais que uma transcrição da modalidade oral e de utilizar outro canal de comunicação, exigir outros códigos (Noguerol, 1999, p. 67). Ler é uma atividade da qual participam muitos processos cognitivos. Por um lado, há os sinais visuais (letras, símbolos gráficos, espaços em branco). Noguerol (1999, p. 70) distingue dois mecanismos na leitura: *os mecanismos leitores*, centrados nos dados que chegam aos olhos, e *a compreensão leitora*, centrada no que o leitor aporta à leitura. Esse processo depende do que o leitor sabe, dos dados do texto e do que o leitor projeta a partir dele. Este último aspecto pode levar o leitor a uma leitura funcional, de busca da informação, e a uma leitura de prazer.

A aprendizagem da escrita esteve sempre relacionada com o trabalho da escola. A utilização de fontes escritas na escola é muito freqüente. Apesar disso, os professores se queixam de que os alunos não sabem ler suas matérias. Para Noguerol, não se sabe ao certo se a solução do problema está no professor de línguas ou na dificuldade dos textos das outras disciplinas. O que é certo, é que a alternativa para resolver esse problema passa por um trabalho interdisciplinar e que é necessário que toda a equipe docente se articule em torno da aprendizagem da língua escrita.

Para Noguerol (1999), o trabalho com o escrito começa, de certa maneira, com o hábito de tomar notas das informações a serem adquiridas nas escolas. Deve-se ter cuidado, entretanto, para que esta atividade não se restrinja ao simples artifício de realizar cópias.

Para trabalhar a modalidade escrita, Noguerol sugere que o professor explore:

- a) A leitura, chamando a atenção para o conhecimento dos elementos gráficos do texto, letras, símbolos gráficos, espaços em branco;
- b) O reconhecimento dos dados ortográficos e fonológicos do texto ligados aos elementos gráficos, que possibilitem um reconhecimento rápido dos dados;
- c) O conhecimento da comunicação escrita, que remeta aos tipos de texto (carta, conta, receita, horóscopo);
- d) Os conhecimentos morfológicos, sintáticos e semânticos do texto, que são importantes para elaborar hipóteses.

Para melhorar as competências na língua escrita, é preciso expor os aprendentes a discursos diversificados na língua escrita e realizar atividades escritas variadas, em função da situação de comunicação e dos objetivos de produção e consumos diversificados. O conhecimento dos discursos, aos quais as crianças já entraram em contato no decorrer da sua vida precisa ser valorizado e utilizado como ponto de partida para discursos mais raros e mais elaborados.

Para Coracini (2002), a atividade de leitura pode privilegiar a seleção e leitura de documentos autênticos variados, como jornais e revistas, e ainda prever a repartição de objetivos de leituras variados, como ler para sonhar, para rir, para fazer, para saber e para escrever. Coracini (2002) nos lembra ainda que é preciso:

- Criar situações de comparação entre vários textos produzidos a partir de um mesmo fenômeno ou evento;
- Buscar nos textos diferenças culturais, muitas vezes de cunho ideológico;

- Colaborar para que o adolescente seja capaz de perceber que todo texto resulta de uma infinidade de outros textos, assim como o sujeito se constitui de uma infinidade de outros sujeitos;
- Sensibilizar os aprendentes para que eles possam perceber que todo texto se constrói a partir de determinadas condições de produção marcadas pelo imaginário discursivo: da imagem que o locutor quer passar ao interlocutor, da idéia que ele faz de seu interlocutor, da imagem que o locutor tem do referente, da imagem que o locutor imagina que o interlocutor tem do referente;
- Criar situações para que o leitor/aluno vivencie a pluralidade de significados de um texto, pois de cada leitura resulta um texto diferente;
- Permitir que se questione as verdades que parecem *naturais*, inquestionáveis, que se desmistifique o estrangeiro.

A produção de textos precisa destacar o caráter comunicativo do ato de escrever, pois ninguém contesta, nos dias atuais, que a atividade de compreensão e de produção escrita estão repletas de intenções comunicativas, tanto da parte do escritor como também do leitor. Para Moirand (1982, p. 127) “comunicar implica saber ao menos para quem se escreve e para que se escreve”.⁹³ Seria, portanto, necessário imaginar atividades específicas para simular na classe de línguas condições de recepção e produção realistas. Estimular a produção de correspondências com pessoas nativas e a produção de cartas variadas pode ser um caminho para incentivar esta produção. Moirand (1982) nos lembra que a produção de textos em língua estrangeira pode não suscitar os mesmos bloqueios, nos aprendentes, da produção em língua materna, uma vez que as

⁹³ “Communiquer implique de savoir au moins à qui on écrit et pour quoi faire” (MOIRAND, 1982, p. 127, tradução nossa).

relações psico-afetivas entre o sujeito e as duas línguas não são as mesmas. Às vezes, certos temas delicados são mais fáceis de ser tratados em língua estrangeira.

Para Noguero (1999), toda atividade escrita, exige planejamento e implica a utilização de passos comuns, como a coleta de dados, a estruturação e a elaboração. O trabalho com os meios audiovisuais pode ajudar os aprendentes a compreenderem estas fases de realização do trabalho escrito, pois a produção em vídeo mobiliza os aprendentes a planejar a redação de roteiro literário, técnico, a buscar materiais de suporte, a escolher músicas para compor o documento, etc. Essa mobilização gera uma motivação para a aprendizagem, pois tem implicações diretas na socialização dos alunos que vêem que sua atividade tem repercussões sociais positivas. Ferrés (1996) também opina que os alunos aprendem muito quando trabalham com o vídeo na sua forma de produção, pois podem realizar o que aprenderam e se tornam protagonistas do seu próprio aprendizado.

Em um ensino/aprendizagem integrado, a abordagem do oral e do escrito pode receber um duplo tratamento, na aula de PLM e na aula de FLE, através de uma estratégia de *redoublement* (Dahlet, 2003, p. 11). Isso ajudará os aprendentes a relacionarem as duas línguas e a destacar as diferenças socioculturais nas duas formas de expressão. Esta relação entre a LM e a LE é importante, pois, para Moirand (1982, p. 125)⁹⁴, ao ensinar a comunicação escrita em língua estrangeira, o professor precisa levar em conta “as experiências de leitura e de escritura [...], os hábitos de aprendizagem [...], as estratégias escolares [...]”, enfim, todas as competências que os aprendentes já acumularam no decorrer de sua vida.

⁹⁴ “les expériences de lecture et d’écriture [...], les habitudes d’apprentissage [...], les stratégies scolaires [...]” (MOIRAND, 1982, p.125, tradução nossa).

Nessa seção, procurou-se mostrar que as concepções de linguagem e de comunicação marcaram de maneira definitiva o ensino/aprendizagem da língua materna e da língua estrangeira. Essas concepções, aliadas às abordagens que justificaram o processo de ensino/aprendizagem de maneira geral⁹⁵, determinaram, no decorrer do tempo, metodologias, conteúdos, formas de avaliação e de relacionamento entre educadores e educandos. A evolução das pesquisas nos mais diversos campos científicos⁹⁶ trouxe mudanças para a escola. Nas Ciências da Linguagem, a concepção da linguagem como forma de interação, também passa a exigir dos professores outras posturas no ensino/aprendizagem, de maneira geral, e, particularmente, no ensino de línguas.

A discussão sobre as formas de ensinar/aprender a língua materna e a língua estrangeira de uma forma comunicativa tem sido ampla. Mas apesar das sugestões dos diversos autores sobre o tema, não tem sido fácil para os professores mudar práticas profundamente enraizadas na escola e na sociedade, substituir representações sobre ensino e aprendizagem que ainda perduram, e sobre o papel de professores e aprendentes nesse processo de ensino. Dessa maneira, colocar em prática um projeto de ensino/aprendizagem interativo da LM e da LE ainda se constitui em um desafio para muitos professores de línguas.

⁹⁵ Pensa-se aqui nas abordagens de ensino que foram postas em prática na escola no decorrer do tempo. Na abordagem tradicional, comportamentalista, humanista, cognitivista e sócio-cultural. Ver Mizukami (1986) e outros autores que discorrem sobre estas abordagens.

⁹⁶ A evolução das pesquisas no campo da linguagem justificou abordagens no ensino da LE. A evolução no campo das tecnologias e das telecomunicações trouxe o rádio, o aparelho de videocassete, a televisão para a escola. Desta forma, as práticas de sala de aula sofreram modificações.

3 MEIO TELEVISIVO, ESCOLA E EDUCAÇÃO

Ensinar significa possibilitar aos alunos, mediante a assimilação consciente de conteúdos escolares, a formação de suas capacidades e habilidades cognoscitivas e operativas, e com isso, o desenvolvimento da consciência crítica.

(JOSÉ CARLOS LIBÂNEO)

Nesta seção, serão analisadas as relações entre os meios de comunicação de massa e a educação e a presença das tecnologias no ensino/aprendizagem de línguas. Serão também discutidas as vantagens de uma maior utilização dos meios televisivos na escola e defendida a hipótese de que os jornais televisivos podem ser objetos de um ensino/aprendizagem integrado da LM e LE, seja como objeto para estudar a linguagem e *educar para a mídia* seja como auxiliar pedagógico. Dentre os jornais televisivos, o jornal das vinte horas foi o escolhido para uma observação mais aprofundada, pois somente a partir do conhecimento dos constituintes desse programa é que o professor poderá planejar de forma mais consciente a sua utilização em sala de aula. Desse modo, serão analisados dois telejornais, o brasileiro será o *Jornal Nacional* (JORNAL..., 2002) e o francês, o *20 heures le journal* (20 HEURES..., 2002)⁹⁷.

Antes de pensarmos mais precisamente na utilização do jornal televisivo para desenvolver um ensino/aprendizagem integrado PLM/FLE, necessário se faz destacar a importância de se introduzir na aula de línguas outros materiais além do livro didático, para dinamizar a aula de línguas tornando-a mais estimulante ou para trabalhar elementos da vida prática dos aprendentes, transformando o ensino/aprendizagem num processo mais vivo e significativo.

⁹⁷ Conforme já foi destacado, essa escolha baseou-se na maior familiaridade dos aprendentes com esta edição do telejornal.

3.1 MEIOS DE COMUNICAÇÃO DE MASSA E EDUCAÇÃO

Atualmente, em todo o mundo, inúmeros educadores e pesquisadores vêm questionando a atuação da escola, buscando encontrar soluções para diminuir a chamada *crise da escola*, que se reflete, dentre outras formas, nos índices de repetência e evasão verificados.

Para Ferrés (1996), há uma dissociação entre a escola e a sociedade que se manifesta na forma com que os aprendentes se aproximam da realidade na vida privada, e naquela que lhes é imposta na escola. Enquanto a maioria das informações adquiridas pelos adolescentes na vida privada é proveniente dos meios de comunicação de massa, sobretudo da televisão, a escola continua centralizando o processo educativo na leitura.

No Brasil, a pesquisa coordenada por Chiappini (1997), em quinze escolas de São Paulo nos anos de 1992 e 1993, também aponta como uma das faces da crise vivida pela escola, o “descompasso”⁹⁸ entre o discurso didático pedagógico e outras linguagens “não escolares”. Tais linguagens, não reconhecidas pela escola, na medida em que não são objeto de um trabalho sistemático, irrompem à sala de aula, no discurso de alunos e professores, circulando sempre de forma “subterrânea”.

Essas linguagens, também chamadas pela equipe de pesquisadores de “não institucionais”, representadas pelo rádio, televisão, videocassete, jornais, revistas, cinema, videogame, etc. são a forma pela qual os adolescentes se aproximam da realidade. Dentre as linguagens “não institucionais” que apareceram na escola, uma se destacou pela sua freqüência no dia-a-dia dos alunos: a televisão.

⁹⁸ Os termos em destaque são da autora.

A pesquisa mostrou que as crianças assistiam em média a quatro horas diárias de programação televisiva. Também nas pesquisas citadas por Ferrés (1996), nos países industrializados, assistir a televisão tem se convertido na terceira atividade do cidadão comum, depois de trabalhar e dormir e na segunda atividade dos estudantes, depois de dormir. Isto tem levado inúmeros educadores a refletir sobre o poder dos meios de comunicação de massa em nossa sociedade.

Para Tofler (1995) estamos vivendo a *Terceira Onda*⁹⁹. Para Mc Luhan (1971) estamos na era eletrônica ou na *aldeia global*. Nesse novo tempo, a presença dos meios de comunicação, tem influenciado a tal ponto a nossa vida cotidiana que “a nossa visão do mundo, da história e do homem está intimamente ligada à visão imposta pelos meios de comunicação” (FERRÉS, 1996, p. 9). Por causa disso, muito se tem questionado sobre o poder excessivo dos meios de comunicação, principalmente da televisão¹⁰⁰, sobre nossas vidas e sobre sua influência no comportamento do homem.

Para Lima (2000, p. 55):

Assim como o desenvolvimento tecnológico desempenhou um dos requisitos básicos na constituição do capitalismo, assim também, no campo da CM¹⁰¹, são decisivos os desenvolvimentos realizados nos processos de comunicação, desde o princípio do século até as décadas mais recentes. A comunicação agora deixa de ser basicamente verbal, escrita e/ou literária para tornar-se, utilizando a aglutinação joyceana, verbo-voco-visual.

⁹⁹ Para Tofler, a Primeira Onda de mudança foi provocada pela revolução agrícola, a Segunda Onda foi a Revolução Industrial e a Terceira Onda “[é] uma Idade Espacial, [...] uma idade da informação, [...] uma era eletrônica [...] uma Aldeia Global que se anuncia” (TOFLER, 1995, p. 23).

¹⁰⁰ Um novo questionamento também começa a ser feito sobre o poder dos computadores.

¹⁰¹ Cultura de massa.

Esse novo tipo de comunicação vai consolidar o prestígio da televisão. Para Morin (1986), a partir de 1955, certos caracteres da cultura de massas se alteram. O cinema passa a não ser mais a base da CM e a indústria cultural não visa mais unicamente os meios de comunicação de massa, tornando-se também uma indústria do lazer e das férias. A indústria cultural passa, assim, a investir em dois núcleos de harmonia: a casa e as férias. A casa se fecha sobre si mesma, mas abre-se para o mundo graças à televisão, que assume novo vínculo com o mundo real e imaginário. O carro também permite explorar o espaço exterior em atividades de turismo. A televisão, a imprensa, o rádio trazem para a casa informações, divertimentos, espetáculos, conselhos e incitamentos de toda ordem e a publicidade assegura a mediação entre a indústria de grande consumo e a casa.

Tofler (1995) considerava que a *Terceira Onda* começa uma nova era, “a idade dos veículos desmassificados” (TOFLER, 1995, p. 170), pois a proliferação da televisão a cabo e os novos jogos de vídeo que se caracterizam pela possibilidade da interatividade entre os receptores e os produtores dos meios de comunicação, estão fazendo com que os receptores, antes passivos, possam agora ser também “transmissores de mensagens, pois [...], estão manipulando o aparelho, ao invés de simplesmente deixar que o aparelho os manipule” (TOFLER, 1995, p. 169). As situações descritas por Tofler remetem às tentativas de se criar uma televisão interativa, o que somente agora começa a se consolidar no Brasil. Essas situações começam a ser vividas pela classe média brasileira, de maneira que os jovens de hoje parecem estar vivendo a *Terceira Onda* descrita por Tofler (1995, p. 172):

As pessoas da Terceira Onda [...] estão mais à vontade no meio deste bombardeio de *blips* – a interseção de recortes de notícias com um comercial de 30 segundos, um fragmento de canção e letra, um cabeçalho, um *cartoon*, uma montagem, um item de panfleto, um *print-out* de computador. Leitores insaciáveis de livros de bolso de ler e jogar fora e de revistas de interesse

especial engolem enormes quantidades de informação em pequenos bocados. [...] [formam] as suas próprias “enfiadas” do material “blipado”¹⁰² disparado sobre eles pelos novos meios de propaganda.

A busca tecnológica em direção à interatividade na televisão, só tem aumentado desde então. Machado (1995) comenta que algumas modalidades de TV a cabo implantadas nos Estados Unidos estão dotadas de reversibilidade, o que quer dizer que possibilitam ao espectador intervir, de sua própria casa, diretamente na programação e entrar no ar quando for interpelado. Para isso, basta que o espectador se coloque no campo de visão da lente da câmera acoplada no aparelho. No Brasil, a interatividade também vem sendo colocada em prática, através de mecanismos variados. A televisão está ainda associada, hoje em dia, a outras formas de expressão amplamente utilizadas pelos jovens: os computadores, os *videogames*, os *DVD*¹⁰³ de músicas e de filmes, etc.

Este é um mundo que, como se sabe, se opõe àquele vivido pela maioria dos professores e talvez, deva-se também a isso a dificuldade encontrada pela escola para incorporar as novas tecnologias.

Essa exposição aos meios de comunicação de massa criou, para Ferrés (1996) um novo homem. Ele lembra que nas duas décadas, as pesquisas sobre a dinâmica cerebral têm adquirido especial relevância seja no que diz respeito ao processo celular de transmissão de estímulos cerebrais ou à especialização integrada dos dois hemisférios cerebrais. No hemisfério esquerdo estão as áreas que regem funções como a leitura, a escrita, o cálculo, a aritmética, a classificação, a lógica. No hemisfério direito, estão as áreas específicas que comandam as funções espaciais não verbais, que regem o reconhecimento dos rostos, das formas, a distinção entre os sons e a

¹⁰² Em aspas, os grifos do autor.

¹⁰³ Videodiscos.

reconstrução mental do todo, a partir de suas partes. Ferrés (1996, p. 13), ancorado nas idéias de Mc Luhan, nos lembra que:

Na cultura ocidental o hemisfério esquerdo foi pouco a pouco adquirindo supremacia a partir da civilização grega e do império greco-romano [com] a adoção da escrita [...] e a mensagem produzida pela galáxia de Gutemberg. Pela primeira vez [...] volta a predominar o hemisfério direito, graças aos meios de comunicação de massa da era eletrônica.

Diante desse novo homem, com predomínio do hemisfério direito do cérebro, a escola precisa de uma nova linguagem. Para Ferrés (1996, p. 15):

[...] o audiovisual não é primordialmente uma questão de meios, mas de linguagem. Poder-se-ia dizer que é uma questão de hemisférios. Não se trata de se usar meios audiovisuais, mas de se expressar de forma audiovisual, de dar prioridade ao hemisfério que tem adquirido maior relevância na era eletrônica.

Todos esses argumentos mostram que não se pode desperdiçar a oportunidade de facilitar o aprendizado utilizando uma linguagem com a qual os adolescentes estão extremamente envolvidos. Fazer isso seria ignorar as idéias de Freire (1983) e de tantos outros pesquisadores que defendem que é preciso transpor para a sala de aula o universo do aluno, diminuindo a distância entre a escola e o mundo fora dela, aproximando gerações e proporcionando uma democratização da palavra em sala de aula, entre o professor e o aluno, que evite a prática da educação bancária¹⁰⁴.

Para Mc Luhan (2000, p. 373) se perguntarmos qual a relação da TV¹⁰⁵ com o processo de ensino, a resposta é que a imagem da TV com sua ênfase na participação, no diálogo, e na

¹⁰⁴ A “educação bancária” criticada por Freire (1983, p.68) é aquela em que a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Esta visão “[...] anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando a ingenuidade e não a sua criticidade [...]”

¹⁰⁵ Televisão.

profundidade provocou na América uma nova demanda de programas educacionais. O mesmo fato aconteceu em todo o mundo. Ele parecia antever o futuro, quando afirmou que:

Saber se haverá um televisor em cada classe é coisa de menor importância. A revolução já ocorreu em casa [...] a TV mudou nossa vida sensória e nossos processos mentais, criou um novo gosto por experiências em profundidade, que afeta tanto o ensino da língua como o desenho industrial dos carros. Com a TV ninguém se contenta com um mero conhecimento livresco da poesia francesa ou inglesa (MC LUHAN, 2000, p. 373).

Certamente as palavras de Mc Luhan contêm um pouco de exagero, mas a nossa prática de sala de aula confirma que as crianças de hoje foram criadas sob o domínio dos meios audiovisuais e que a televisão também tem sido chamada de *babá eletrônica*, não podendo, por isso, ser ignorada.

Apesar dessas evidências, como tem se posicionado a escola? Para Ferrés, a escola continua se mostrando reticente para integrar em seu seio novas tecnologias e educando basicamente mediante a palavra oral e escrita (FERRÉS, 1996). Para ele, alguns professores já estão conscientes dessas contradições. A maioria considera que é grande a eficácia dos meios de comunicação de massa, porém, ao mesmo tempo, nega-se a incorporá-los às suas atividades. Isso se deve, segundo Ferrés, ao medo de mudar ou de perder o controle do processo educativo, baseado até então nos processos de leitura.

Na pesquisa que foi realizada no Mestrado¹⁰⁶, foi constatado que esse medo de mudar pode ser, muitas vezes, consequência da carência da formação pedagógica e da inexistência de cursos de qualificação ou de formação continuada que possam atualizar os professores para trabalhar com as novas técnicas. Para introduzir novas técnicas na sala de aula é necessário que o

¹⁰⁶ Ver Damasceno (2000). Alguns comentários sobre a realidade local que serão apresentados neste trabalho são resultado da pesquisa realizada no Mestrado e de algumas *enquetes* realizadas posteriormente com professores e alunos de uma escola pública da cidade.

professor se sinta seguro e essa segurança vêm de uma boa formação e de uma atualização permanente.

Contrastando com o uso em sala de aula, a televisão tem sido muito usada na Educação como instrumento de aprendizagem nos cursos de educação a distância. A origem recente da educação a distância, para Nunes (2004), está nas experiências de educação por correspondência iniciadas no final do século XVIII e com largo desenvolvimento a partir de meados do século XIX. A partir dos anos sessenta, a educação a distância começa a distinguir-se, em várias partes do mundo, como uma modalidade não-convencional de educação, com possibilidade de atender com certa eficiência e qualidade aos anseios de universalização do ensino e, também, como meio adequado para a permanente atualização dos conhecimentos gerados de forma cada vez mais intensa pela ciência e cultura humanas. No Brasil, a educação a distância começou a ser feita pelo rádio e por correspondência. A fundação do Instituto Rádio-Monitor, em 1939, e depois do Instituto Universal Brasileiro, em 1941, marcam o início deste ensino, que visa principalmente o meio rural ou as regiões menos desenvolvidas do país. Aos poucos, ela vai utilizando os novos meios de comunicação de massa, como a televisão.

A televisão surge oficialmente no Brasil em 1950 e já em 1960 a TV Cultura de São Paulo transmite o primeiro Telecurso, destinado a preparar candidatos ao exame de *Admissão ao Ginásio*. Em 1962, acontecem as primeiras experiências de TV educativa, quando a TV Continental do Rio e a TV Tupi Difusora de São Paulo lançam, simultaneamente, aulas básicas do Curso de Madureza (MATTOS, 2002). Atualmente, é ainda através do vídeo que a educação a distância continua a se propagar, pois já existem inúmeros cursos de educação a distância utilizando os multimeios e se avança, assim, em direção à comunicação instantânea de dados voz-imagem via satélite ou por cabos de fibra ótica.

A chegada dos multimeios, não parece ter diminuído, entretanto, a importância dos cursos

televisivos a distância. Ao lado das televisões educativas, cujo primeiro canal foi inaugurado em 1958¹⁰⁷, novas iniciativas têm surgido para educar através dos cursos televisivos. O canal *Futura* (da Fundação Roberto Marinho) e a *TV Senac* (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) são dois exemplos de TV não governamental que continuam a investir na educação a distância para formar e atualizar pessoas em todo o país. Dentre essa programação, o *Telecurso 2000*, método de ensino supletivo de 1º e 2º graus, produzido pelo sistema FIESP¹⁰⁸ e pela Fundação Roberto Marinho, veicula programação diária, retransmitida por alguns canais televisivos, estimula a instalação de telessalas nas empresas, e propaga a existência de “8 mil turmas funcionando simultaneamente em todos os estados do país” (TELECURSO..., 2004)¹⁰⁹. Alguns cursos de idiomas ou cursos pré-vestibulares chegam a ver no ensino a distância um caminho para fazer publicidade e associam-se a canais de televisão por assinatura para investir neste filão, pensando em conquistar a preferência e a audiência do seu público-alvo¹¹⁰.

A associação entre governo e iniciativa privada também tem contribuído para a difusão dos cursos a distância nos canais Educativos. Programas como os produzidos pelo canal Futura e o Telecurso são velhos conhecidos dos professores, e são por vezes utilizados em suas aulas¹¹¹. Podemos mesmo dizer que no Brasil, a televisão já fez sua aparição nas escolas públicas, devido, sobretudo, à implementação de um programa de ensino a distância do governo, o programa *TV Escola*. A televisão está presente na quase totalidade das instituições¹¹², entretanto, a linguagem televisiva continua a circular, como destaca Citelli (1997, p. 19) de forma “subterrânea”, pois não

¹⁰⁷ Tratava-se da TV Cultura, de São Paulo (MATTOS, 2002).

¹⁰⁸ FIESP – Federação das Indústrias do Estado de São Paulo.

¹⁰⁹ Site: [http:// www. telecurso2000.com.br](http://www.telecurso2000.com.br).

¹¹⁰ Pensa-se aqui em canais da TV paga, como o *Século XXI*, nos cursos de línguas, nos pré-vestibulares que utilizam o espaço televisivo para aulas de revisão em datas anteriores e posteriores ao *Concurso Vestibular*.

¹¹¹ Situação observada em nossa pesquisa de Mestrado.

¹¹² A maioria dos educadores inquiridos na nossa pesquisa de Mestrado declarou ter televisão em sua escola (Damasceno, 2000).

existe, na maioria das escolas, um plano sistemático para trabalhar a televisão como meio de comunicação de massa, explorando a linguagem televisiva ou estimulando a criticidade dos aprendentes diante do meio. O uso da televisão freqüentemente é quase passivo, pois é utilizado para ocupar os alunos durante a falta de professores. O próprio projeto *TV Escola* parece estar sendo utilizado com este fim (o de substituir o professor).

A implantação do Projeto *TV Escola* também não foi acompanhada da criação de cursos de “capacitação”¹¹³ que qualificassem todos os professores para o trabalho com o meio televisivo, pois os cursos foram direcionados aos professores da sala de vídeo e deram ênfase aos fatores técnicos de manipulação dos aparelhos¹¹⁴. Dessa maneira, os professores de línguas declaram ter dificuldade para manusear os aparelhos, para escolher os documentos a serem utilizados e para escolher as estratégias pedagógicas a serem adotadas nas aulas com os meios de televisivos (DAMASCENO, 2000). Precisando sempre recorrer aos videoeducadores, os professores de línguas reclamam ainda da escassez dos aparelhos. Exemplo disso é o depoimento informal de uma professora da nossa cidade, em cuja escola o *TV Escola* foi implantado, ao ser perguntada se utiliza som ou vídeo em suas aulas:

Ah! é muito difícil! (risos da professora). Só tem uma sala de vídeo. Todos os professores que ocupam! Até mesmo o som, já houve casos aqui de haver um desentendimento com a professora de Educação Física, porque o som...tem a professora de Educação Física, a professora de línguas, todos os professores...tudo isso p’ra um som. A gente pede o som, mas é muito difícil trabalhar! Até uma música, p’ra gente trabalhar, [...] tem que saber o dia em que o som vai estar desocupado. Surge um imprevisto e tal [...].É difícil. Televisão, vídeo, tudo muito difícil! (informação verbal)¹¹⁵,

¹¹³ Termo utilizado pelo *site* do *TV Escola*, que conforme já foi comentado, é inadequado.

¹¹⁴ Os professores apontam falta de tempo para encontrar-se com antecedência com o professor da telessala para que este o aconselhe sobre o documento a ser utilizado, dificuldade para marcar o dia para usar a sala de vídeo (pois tem um aparelho para toda a escola), etc.

¹¹⁵ Depoimento obtido em *enquete* informal realizada em agosto de 2002.

Apesar dessa dificuldade, o projeto *TV Escola* parece atribuir, ironicamente, à televisão, a missão de minorar os gastos do governo com a “capacitação” de professores. Na página do Projeto ¹¹⁶ (PROJETO..., 2000), descobrimos que:

A TV Escola é um programa da Secretaria de Educação a Distância, do Ministério da Educação – MEC, dirigido à formação, capacitação e orientação de professores do Ensino Fundamental e Ensino Médio da rede pública. [...] O programa foi criado com o objetivo de reduzir as taxas de repetência e evasão; melhorar o rendimento dos alunos; aumentar as taxas de conclusão das séries/graus e incentivar atitudes autônomas que fossem a base para aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes.

Descobrimos também, no mesmo *site*, que em outubro de 1999 entraram no ar os programas dirigidos ao Ensino Médio, “com os mesmos objetivos do Ensino Fundamental: *capacitar e atualizar o professor da rede pública*”¹¹⁷. Compreenda-se bem que, segundo o Programa *TV Escola*, a “capacitação” dos professores, parece se dar *através da recepção passiva dos programas*.

Evidentemente, a “capacitação” dos professores não pode se ater apenas à visualização dos documentos produzidos pelo *TV Escola*. É necessário que haja uma permanente interação entre a universidade e a escola, um diálogo efetivo entre os professores de diferentes graus de ensino e uma verdadeira formação continuada (TARDELLI, 2002). Apesar do uso passivo da televisão que é feito pelas escolas, alunos e professores de algumas escolas entrevistadas (DAMASCENO, 2000) reconhecem que podem aprender e ensinar com a televisão. Os alunos acham as aulas mais divertidas e menos cansativas e declaram aprender mais com os documentos televisivos. Os professores aprovam a sua utilização para realizar atividades complementares as

¹¹⁶ Consulta ao *site* do Ministério da Cultura - MEC realizada em 15 de junho de 2000.

¹¹⁷ Os grifos são nossos.

suas aulas e para realizar outras atividades extraclasse. A maioria reconhece, ainda, que muitas vezes usa a televisão em suas aulas para responder às solicitações dos próprios alunos.

Evidentemente, a solução de todos os problemas da escola não está só no uso da televisão em sala de aula. Para Mc Luhan (2000, p. 373) transferir a atual sala de aula para a TV não seria a solução, “a abordagem correta [será] perguntar: [...] o que a TV pode fazer pelo Francês ou pela Física e que a sala de aula não pode?”. Para ele, as características da imagem televisiva, associada às suas potencialidades auditivas criam sensações quase táteis, que envolvem todos os nossos sentidos em profunda inter-relação e esse envolvimento deve ser explorado, pela riqueza pedagógica que pode proporcionar ao ensino. Para alguns autores, isso pode levar à passividade, mas para Mc Luhan, a TV é um meio que exige respostas criativas e participantes.

A televisão tem sido acusada, por alguns estudiosos, de poder tornar-se um instrumento de alienação, pois, por ser produto da indústria cultural, ela interfere na formação da consciência do consumidor, propagando o conformismo, uma vez que impõe modelos, que são absorvidos, sem que sejam submetidos à criticidade dos telespectadores. Para completar esse quadro, Adorno e Horkheimer (2000, p. 173) consideram, ainda, que:

A televisão tende a ser uma síntese do rádio e do cinema, retardada enquanto os interessados ainda não tenham conseguido um acordo satisfatório, mas cujas possibilidades ilimitadas prometem intensificar a tal ponto o empobrecimento dos materiais estéticos que a identidade apenas ligeiramente mascarada de todos os produtos da indústria cultural já amanhã poderá triunfar abertamente.

Para Napolitano (1999), essa corrente de opinião, construída a partir da leitura de autores ligados à escola de Frankfurt, principalmente de Adorno (1975), considera que a comunicação e a cultura de massa se afirmaram como fatores de desestímulo da aprendizagem da palavra escrita, do pensamento abstrato e do aprendizado escolar. Napolitano (1999) acredita que a crise da

palavra escrita num país semi-alfabetizado como o Brasil não deveria ser pensada nos mesmos termos do que ocorre em sociedades onde a alfabetização se consolidou, como nos países europeus. A TV e o rádio, no Brasil, possibilitaram que muitos segmentos sociais que não dominam os códigos escritos pudessem ter acesso à conteúdos diversos, antes acessíveis somente aos que dominavam a palavra escrita. Os conteúdos tradicionais também chegam às crianças através dos programas de televisão, mesmo se isso acontece de forma fragmentada e para fins de entretenimento ou publicidade. Os conteúdos de história, geografia, português, as ciências em geral estão nas novelas, nos filmes, nos telejornais e nos programas de variedades.

Também para Machado (1995, p. 11), toda essa discussão sobre o poder anestésico da televisão e sobre os perigos de alienação provocados pelo meio televisivo precisa ser superada, para que se possam assumir novas posturas, pois:

Já é tempo de virar o disco dos discursos sociológicos sobre o poder da televisão e começar a encarar a mídia eletrônica como um fato da cultura, capaz de exprimir com eloquência a complexidade e as contradições de nosso tempo. É possível mesmo que este fim-de-século venha a ser conhecido, do ponto de vista da produção cultural como a época de uma exposição criativa na área do vídeo.

Em geral, os educadores assumem duas posturas diante da introdução dos meios de comunicação na escola. A primeira delas, encara os meios de comunicação como uma grande alternativa educacional. Para esses educadores, os meios de comunicação podem modernizar a educação, suprir deficiências da escola, e até serem utilizados como meio para diminuir os gastos com a qualificação dos professores e com a formação da mão de obra trabalhadora¹¹⁸. A segunda postura considera que os meios de comunicação, principalmente a televisão, são dominadores, alienantes e por isso, devem ser rejeitados e ignorados.

¹¹⁸ Pensa-se aqui na produção e veiculação de cursos como o *Vestibulando Digital*, da TV Cultura, nos cursos de formação de trabalhadores, como o *Telecurso 2000*, no *TV Escola* e em tantos outros levados ao ar pelas TVs Educativas.

Napolitano (1999) aponta três razões para que a escola veja na televisão um inimigo. Uma delas, corroborada por Ferrés (1996) é que boa parte dos objetivos e dos papéis tradicionais da escola se transferiu para a TV, acirrando a crise da instituição escolar e o questionamento de sua eficácia e lugar nas sociedades de massa contemporâneas. Desde o século XIX e até meados do século XX, a escola foi hegemônica na formação e na transmissão de valores, atitudes e conteúdos de conhecimentos básicos para a socialização das grandes massas urbanas. Esse processo vem se transferindo para a mídia, sobretudo a TV, mesclada a interesses ideológicos e comerciais dos grandes grupos econômicos e das elites políticas. Essa perda de poder provocaria resistências dentro da escola.

A segunda e a terceira razões são profundamente contextualizadas na realidade brasileira. Para Napolitano (1999), a nossa televisão cresceu e se consolidou protegida pelo Regime Militar, vigente entre 1964 e 1985. Também Mattos (2002) considera que o golpe militar de 1964 acontece quando a televisão ainda está se popularizando¹¹⁹ e que a doutrina de *Segurança Nacional* incluía objetivos de integração nacional e integridade territorial. A televisão serviu, portanto, ao propósito de construir um *espírito nacional*, objetivo do novo regime. Buscando consolidar os seus objetivos, o regime foi responsável pelo estabelecimento de instituições como o Ministério das Comunicações e do Departamento Nacional de Telecomunicações e realizou outras ações que facilitaram o acesso à rede de microondas, cabo coaxial, satélite, televisão em cores, etc. Tudo isso contribuiu para o desenvolvimento técnico da televisão. Por outro lado, o Regime também utilizou a televisão para promover suas idéias autoritárias, censurar as críticas e denúncias ao governo e fazer propaganda de seus governantes. Esta característica fez com que

¹¹⁹ A televisão tem sua *fase elitista* até 1964 e depois se populariza, graças ao grande número de aparelhos de TV produzidos para atender ao mercado interno e à política de crédito que, a partir de 68 permitiu adquirir um televisor em 12, 24, ou 36 meses. A TV Globo tem larga audiência e a programação também é direcionada às classes socioeconômicas mais baixas da população (MATTOS, 2002).

muitos professores vissem na escola “uma trincheira de resistência política” à televisão (Napolitano, 1999, p. 18), e principalmente à Rede Globo, canal de televisão que consolidou sua audiência nesse período. Para Napolitano (1999, p. 18), “O paradigma desta simbiose, entre o regime e a mídia, num favorecimento recíproco e eticamente duvidoso, foi a Rede Globo”. Essa Rede de televisão, chega ao ano 2000 como a maior do Brasil, sendo o seu surgimento em 1965, marco para identificar a *fase populista* da televisão, na visão de alguns autores¹²⁰.

Finalmente, a tendência ao sensacionalismo e ao conteúdo de baixo nível ético, estético e cultural que parece marcar os programas populares faz com que os professores questionem o nível geral dos programas, e os impele a transformar a escola num espaço de resistência cultural e educacional contra a tendência à massificação e ao baixo nível veiculado pela TV. Essa resistência ganhou ultimamente a forma de uma campanha de setores organizados da sociedade civil, que se mobilizam por meio de uma publicidade “contra a baixaria na TV”¹²¹.

Outro fator de resistência à televisão, desta vez citado por Mattos (2002), advém de sua ligação com a publicidade, que é uma das mais importantes e lucrativas atividades ligadas à indústria das comunicações. Para muitos estudiosos, a publicidade tem contribuído para modificar os meios de comunicação, que deixam de ser “veículos de disseminação de informação e educação para se transformarem em veículos de ligação comercial entre produtores e consumidores” (MATTOS, 2002, p. 63). Dessa maneira, a publicidade usaria a televisão como instrumento estimulador e reforçador do consumo de produtos produzidos pelas empresas multinacionais, o que contribuiria para destorcer a cultura nacional dos países periféricos, através da difusão de valores, crenças e costumes estrangeiros alheios à cultura nacional. Este fato

¹²⁰ Para maiores informações ver Mattos (2002, p. 94).

¹²¹ Essa publicidade vem sendo veiculada, nesse ano de 2004, pela TV SENADO, de Brasília.

terminaria por *criar* necessidades que não condizem com as necessidades reais dos consumidores dos países periféricos, que se tornam dependentes de uma tecnologia que não é ainda dominada por seus países de origem. Assim, a televisão, além de um veículo que provocaria alienação, também seria um dos propagadores da dominação cultural dos países ricos. Sobre esse tema, Mattos (2002) nos lembra que, efetivamente, o modelo brasileiro de televisão, além de ser dependente da importação de tecnologia também é dependente do suporte publicitário, pois os anunciantes transnacionais e o governo constituem importantes fontes de renda e subsídio, fazendo com que nossa televisão seja dependente cultural, econômica, política e tecnologicamente e com que ela seja um instrumento mantenedor da ideologia da classe dominante.

Toda esta influência dos meios de comunicação e as opiniões contraditórias sobre o poder da televisão mostram que a escola precisa mudar a sua maneira de encarar os meios de comunicação, para que através da realização de um trabalho sistemático, eles possam ser discutidos e venham também a contribuir com o processo de formação dos alunos. Para isso, as autoridades governamentais precisam suprir as escolas com uma maior quantidade de aparelhos, e os professores precisam fazer cursos de qualificação que priorizem não só a manipulação dos equipamentos, mas também o conhecimento da linguagem dos meios de comunicação e uma observação crítica, com vistas a sua utilização e discussão em sala de aula.

As acusações feitas aos meios de comunicação de massa têm gerado, em todo o mundo, preocupação com a passividade das crianças diante do [...] que é considerado uma invasão de

mensagens negativas [...]” (BELLONI, 1991, p. 37), veiculadas pela televisão. Isso tem levado a que se pense na necessidade de se dar aos jovens uma “educação para a mídia”¹²².

Na tentativa de desenvolver uma consciência crítica capaz de reverter essa passividade, alguns autores defendem que a escola é o lugar ideal para uma educação que, explorando os discursos desses veículos, também os questione.

Dois caminhos têm sido apontados para enfrentar esse problema: ou se cria uma disciplina específica para a análise dos meios de comunicação ou um espaço de análise da programação desses meios dentro das disciplinas da escola.

Belloni (1991) aponta a preocupação dos organismos internacionais que atuam na área da educação e da cultura em definir bases teóricas e linhas de ação para a criação dessa nova disciplina. Ela discorre sobre as primeiras definições de “educação para a mídia” adotada em 1973, pelo Conselho Internacional do Cinema e da Televisão – CICT-.

A “educação para a mídia” seria:

O estudo, o ensino e a aprendizagem dos meios modernos de comunicação e expressão considerados como parte dum campo específico e autônomo de conhecimentos na teoria e na prática pedagógicas, diferentemente de sua utilização como auxiliares em ensino e aprendizado em outros campos do conhecimento (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1984 apud BELLONI, 1991, p. 41)¹²³

Posteriormente, essa primeira definição teria sido ampliada em uma reunião de especialistas promovida pela UNESCO (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A

¹²² O termo destacado em aspas não é consenso entre os autores. Alguns se referem a uma *educação para os meios* e ainda, de forma mais específica, à *educação para a tevê*. Da mesma forma, alguns autores falam da *mídia*, outros, simplesmente, de *meios*.

¹²³ A fonte de Belloni foi: Organização das nações unidas para a educação, a ciência e a cultura, **Education aux médias**. Paris, 1984, p. 7.

EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1984 apud BELLONI, 1991, p. 42), adquirindo uma maior abrangência:

A noção de educação para a mídia abrange todas as maneiras de estudar, de aprender e de ensinar em todos os níveis [...] e em todas as circunstâncias, a história, a criação, a utilização e a avaliação da mídia enquanto artes práticas e técnicas, bem como o lugar que a mídia ocupa na sociedade, seu impacto social, as implicações da comunicação mediatizada, a participação e a modificação do modo de percepção que ela engendra, o papel do trabalho criador e o acesso à mídia.¹²⁴

As pesquisas de Belloni tratam das habilidades que a “educação para a mídia” visa a desenvolver nos aprendentes para que estes dominem a linguagem televisiva não sendo assim dominados por ela.

Para Rezende e Rezende (1993) a escola é o local adequado para “educar para a mídia” devido a sua credibilidade em nossa sociedade, ao seu papel na educação das crianças e à pouca disposição dos pais para realizar este trabalho. Eles elaboraram, aqui no Brasil, uma proposta de disciplina de “educação para a tevê” a ser desenvolvida pela escola. Para eles, um estudo-piloto poderá testar a operacionalidade da proposta na pré-escola, primeiro e segundo graus, variando-se as atividades quanto à natureza e grau de complexidade. Essa proposta se fundamenta nas etapas de comunicação verbal, observadas por Luria (1987), nos conceitos de desenvolvimento proximal e real de Vygotsky (1984) e nos estágios da relação telespectador-tevê propostos por Fuenzalida (1984)¹²⁵.

¹²⁴ A fonte de Belloni foi: Organização das nações unidas para a educação, a ciência e a cultura, **Education aux médias**. Paris, 1984; p. 8.

¹²⁵ Para conhecer melhor essa proposta ver Rezende e Rezende (1993, p. 88-91).

Criar um espaço de análise da programação televisiva, dentro das disciplinas já existentes tem sido apontado como outro caminho para se fazer uma “educação para a mídia”. O trabalho proposto por Moran (1991), mostra como o professor pode utilizar técnicas que partem da percepção do grupo, avançam para uma melhor compreensão da ficção e da informação, para finalmente chegar aos conteúdos dos meios televisivos e à comunicação na própria comunidade¹²⁶. Esse trabalho mostra como o professor pode utilizar técnicas para analisar as obras de ficção, as publicidades, a informação, a programação infantil, etc.

Neste nosso trabalho, reconhecemos que a criação desse espaço de discussão dos meios de comunicação das disciplinas é mais viável por não exigir grandes reformas na estrutura da escola. Estamos conscientes da necessidade de “educar para a mídia”, por essa razão, propomos não só que a escola introduza a linguagem televisiva, como também que realize uma “educação para a mídia” dentro das disciplinas. O telejornal nos parece, portanto, um bom veículo para integrar a LM e a LE e, ao mesmo tempo, sensibilizar para essa educação. Sua veiculação em diversos canais presta-se a análises, discussões e comparações, nas quais se poderia ressaltar as diversas influências na veiculação das notícias, inclusive as influências ideológicas entre os diversos canais televisivos.

3.2 AS TECNOLOGIAS NO ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

O debate acirrado sobre a presença das tecnologias no ensino/aprendizagem de línguas há muito irrompeu na Didática das línguas, mas divide até hoje a opinião dos educadores. Em Puren (2003, p. 19) podemos encontrar uma evolução histórica das concepções de inovação tecnológica

¹²⁶ Para conhecer melhor essas técnicas ver Moran (1991).

na Didática de Línguas. Quatro modelos foram denominados pelo autor¹²⁷, em função de sua presença no ensino, no decorrer desse processo histórico, e serão brevemente descritos com o objetivo de situar a proposta de trabalho com o jornal televisivo, que será apresentada nesta tese.

O primeiro modelo, é o de *complementaridade*. Nesse modelo, que começa a ser posto em prática desde o início do século XX, com as primeiras utilizações do som no ensino, a tecnologia tem o papel de colaborar com a aula do professor, desempenhando um papel de dependência em relação ao projeto metodológico global, já definido antecipadamente, sem levar em conta a especificidade do uso da tecnologia. Para os primeiros teóricos que defenderam a sua utilização, ela desempenhava um triplo papel: como repetidora da língua, como professor auxiliar para o uso de música e professor auxiliar de dicção. Esse modelo de complementaridade, centrado no professor, será utilizado no ensino/aprendizagem de línguas até o início dos 60, abrangendo a metodologia direta e ativa e haverá o incentivo para a instalação de postos receptores nas escolas e a audição de rádios estrangeiras.

A chegada da metodologia audiovisual nos anos 60 vai provocar o rompimento com esse modelo, pois vai colocar em prática o modelo de integração. O modelo de complementaridade será, entretanto, retomado com a didática escolar dos anos 80-90 para o uso do aparelho de videocassete.

No modelo de *integração*, posto em prática pela metodologia audio-oral americana dos anos 50-60 e pela metodologia audiovisual francesa dos anos 60-70, a tecnologia não é dependente, mas central, uma vez que a especificidade da tecnologia serve de base para a criação de um novo projeto metodológico de ensino/aprendizagem e implica mudanças nessas

¹²⁷ Reproduzimos aqui a denominação dada pelo autor, apenas com a tradução pessoal para o português. O autor denomina “modèle de complémentarité, d’intégration, d’éclectisme et d’autonomie”. (PUREN, 2003, p. 19).

concepções. O processo de ensino/aprendizagem será centrado, portanto, na metodologia constituída.

Assim, os metodólogos elaboram uma nova coerência global de ensino, mobilizando as novas tecnologias a serviço de novas concepções teóricas, como a descrição do funcionamento da língua e dos processos mentais de aprendizagem. À teoria, integram-se todas as novas tecnologias da época, incluindo outros tipos de suportes, como as imagens fixas e animadas. Esse modelo marca a chegada do gravador e do laboratório de línguas nas escolas. No modelo de *integração* há o reconhecimento de que o uso da tecnologia não pode ser visto apenas como complementar, pois ela possui potencialidades didáticas e provoca efeitos didáticos específicos. Por causa disso, o seu emprego demanda mudanças pedagógicas no ensino.

No modelo de *eclétismo*¹²⁸, não há uma coerência global preexistente (como no modelo de complementaridade) nem a elaboração de uma nova coerência global de ensino/aprendizagem. (como no modelo de integração). Nesse modelo, as coerências metodológicas aparecem de maneira parcial e justapostas ao uso da tecnologia. Segundo Puren (2003, p. 22), descreve-se ou analisa-se *a priori* as potencialidades ou *a posteriori* os efeitos da nova tecnologia em uso, em termos de atividades ou percurso de ensino e de aprendizagem. Por essa razão, o *status* da tecnologia é autônomo e o processo é centrado na própria tecnologia.

O modelo de *autonomia* é centrado no aprendente e pode ser aplicado de forma autônoma. Nesse modelo, o *status* da tecnologia é variável, porque ela está a serviço do aprendente, que pode fazer uso de todos os recursos disponíveis para seu ensino/aprendizagem, sejam os manuais, os documentos autênticos, os professores ou os seus próprios companheiros de estudo.

¹²⁸ Grifo do autor.

Na verdade, todos esses modelos de concepção do uso das tecnologias no ensino/aprendizagem tiveram e ainda têm, em algum momento, o seu espaço no ensino/aprendizagem de línguas, não podendo por isso ser descartados. Certamente, eles ainda continuarão a justificar as inovações que estão por vir, seja através de fusões ou adaptações que irão justificar o seu emprego.

O modelo complementar é, ainda hoje, um dos mais utilizados por professores de todas as matérias para complementar um curso, para motivar, ou como meio para visualizar situações comunicativas nas aulas de línguas. Em nossa pesquisa de Mestrado, ao entrevistar dez professores de escolas públicas e privadas, constatamos que o modelo complementar é predominante nas escolas pesquisadas. A maioria dos professores de línguas e/ou literatura utiliza os filmes ou outros documentos televisivos para promover a discussão de temas estudados na classe, para facilitar a compreensão desses temas, para desencadear a pesquisa em torno de assuntos veiculados ou para ilustrar ou facilitar a memorização de certos elementos de linguagem..

Neste trabalho, propõe-se a utilização de modelos diversificados. Certamente que o modelo de complementaridade é priorizado com a utilização do documento televisivo como auxiliar pedagógico, tendo como objetivo as atividades pontuais com o jornal nas aulas de línguas. Por outro lado, quando o jornal televisivo é utilizado como objeto de estudo há uma articulação de dois modelos de utilização da tecnologia: o modelo de ecletismo e o de autonomia. Se por um lado há o apoio nas potencialidades das tecnologias e nos seus efeitos sobre os aprendentes para propor o uso do meio televisivo no ensino/aprendizagem de línguas, por outro lado, o trabalho está centrado no aprendente, tendo como meta a construção de um telespectador crítico, capaz de desenvolver essa criticidade na sua utilização autônoma da televisão, diante dos telejornais vistos no seu cotidiano.

Compartilha-se, assim, o pensamento de que as tecnologias podem desempenhar um papel importante no ensino/aprendizagem e que a discussão dos meios de comunicação de massa precisam auxiliar na formação de um aluno/telespectador crítico. Baseados nessas convicções será proposta uma utilização da televisão e do vídeo em sala de aula. Apesar dos estudos atuais estarem se voltando para o uso de tecnologias mais avançadas, como a dos computadores, aqui no nosso Estado, só recentemente é que se convive mais regularmente com a presença desses aparelhos nas escolas, mesmo assim de maneira precária, conforme foi comprovado nas visitas feitas às escolas.

Quando se analisa o ensino/aprendizagem de línguas, do ponto de vista das teorias e metodologias utilizadas, não se pode deixar de ver que entre as diversas metodologias, uma marcou o ensino das línguas, pelo seu caráter revolucionário de aliar o som e a imagem ao ensino/aprendizagem. Estamos nos referindo à metodologia audiovisual, que dominou o ensino/aprendizagem de línguas por pelo menos duas décadas e ajudou a consolidar as teorias de tantos pesquisadores que pregaram, e ainda pregam, a importância dos estímulos sonoros e visuais para a aprendizagem¹²⁹.

Essa inovação trazida pelos métodos audiovisuais, desde a década de 60, veio se aprimorando no ensino/aprendizagem de línguas através dos tempos e foi responsável pelo uso mais sistemático das tecnologias nas escolas. Das fitas de áudio e dos filmes fixos, as aulas de línguas evoluíram para a utilização da televisão, do vídeo e dos computadores.

Além da televisão, hoje podemos dizer que os aparelhos de videocassete fazem parte da realidade das escolas públicas¹³⁰, mas os depoimentos dos professores confirmam que é

¹²⁹ Ainda hoje muitos pesquisadores defendem o uso da imagem no aprendizado de línguas. Petit (1981, p. 67) constata que [...] “A imagem tem a reputação real ou superestimada de facilitar a aprendizagem [...]”.

¹³⁰ A maioria das escolas possui televisão, vídeo e telessala (ver DAMASCENO, 2000). Infelizmente a quantidade dos aparelhos é insuficiente para o número de alunos e professores.

necessário que os aparelhos não se tornem meros componentes do mobiliário destas instituições nem continuem a ser usados de maneira passiva, pois as pesquisas citadas por Ferrés (1996, p. 25) comprovam que a aprendizagem é mais efetiva quando os alunos vêem e escutam, e se amplia na medida em que, posteriormente, discutem e realizam o que aprenderam. Os estudos de Ferrés levaram o autor a se posicionar favoravelmente à utilização do aparelho de videocassete nas escolas, seja para reprodução dos documentos televisivos, seja para a sua produção, o que contribuiria para transformar os aprendentes em atores do seu próprio aprendizado, pois através dos vídeos produzidos na escola, teriam acesso à palavra e seriam, eles próprios, objetos de observação.

Também para Lancien (1986), o vídeo possibilita novos modos de expressão artística, novos sistemas de comunicação no seio da escola. As razões do sucesso do aparelho de videocassete estão, para ele, na facilidade de registro, de duplicação, de retransmissão e de estocagem de documentos. Com o vídeo pode se ver os programas quando e como se desejar. Lancien destaca que o vídeo tem sido motivo de críticas, mas aponta três vantagens principais para sua utilização:

- A riqueza e a flexibilidade de utilização oferecidas pelas novas técnicas;
- A relação do aluno com o vídeo;
- A variedade de documentos e de sua exploração pedagógica.

Para Lancien, a facilidade de acesso às imagens móveis é hoje uma realidade, pois o vídeo possibilita que se registrem e se explorem os programas a qualquer hora, independente das horas de programação dos canais de televisão. Esta flexibilidade proporcionada pela tecnologia atual permite a recepção via satélite ou por TV por assinatura de canais estrangeiros e a permutação de

fitas de vídeo com registros de programas ou filmes, colaborando, desta maneira, para que se tenha documentos ricos em termos de mostrar os costumes e a civilização do país a ser estudado. Sobre esse assunto, Mattos (2002) nos lembra que com a tendência do desenvolvimento global, na década de noventa, começa-se a se estabelecer, aqui no Brasil, as bases para o surgimento estruturado da televisão por assinatura, via cabo ou via satélite, estruturado nos moldes americanos e a se debater a televisão de alta definição. Ele nos lembra ainda que, na década de noventa do século passado, registrou-se um crescimento ainda maior do setor de videocassetes, ampliando a utilização de canais de televisão alternativos. Essa democratização no uso das tecnologias favoreceu programas como o *TV Escola*, que também se utilizam amplamente dessa facilidade de reprodução e estocagem que o vídeo oferece, uma vez que uma grade de programação é distribuída às escolas, com a agenda da programação a ser retransmitida e cabe ao professor da telessala gravar a programação em fitas virgens que serão estocadas para formar uma videoteca.

O Programa *TV Escola* não veicula, entretanto, aulas de Francês. Atualmente, para o professor de francês existem apenas duas possibilidades para registrar programas televisivos na língua francesa, todas elas dependem do interesse individual do professor de ser assinante de uma TV por assinatura e de gravar a programação do canal internacional TV 5 ou as aulas de francês que são veiculadas pela TV Cultura de São Paulo¹³¹.

Para Lancien (1986), o vídeo permite também grande flexibilidade de manipulação, pois possibilita a montagem de documentos, parar a imagem, avançar e recuar, em qualquer ponto do

¹³¹ No momento que colhemos estes dados (maio de 2002) constatamos que apenas a TV Cultura de São Paulo exibia aulas de Francês. Tratava-se do método **Rendez-vous à l'annexe**. Esse programa era oferecido pela editora CLÉ INTERNATIONAL e pelo Consulado da França e ia ao ar todas as segundas-feiras, às oito horas da manhã. Posteriormente o método **Reflets** foi ao ar no mesmo horário. Atualmente, nenhum curso de Francês é exibido da televisão. Ao mesmo tempo, diversos canais têm na sua programação cursos de Inglês e Espanhol.

programa para ressaltar e comparar pontos relevantes. Esses procedimentos são fundamentais para tirar o aprendente da passividade diante do meio televisivo, que tem sido tão freqüentemente motivo de preocupações de alguns autores¹³². Para combater esta passividade, a utilização do vídeo deve sempre dar lugar a atividades a serem realizadas pelos aprendentes. Compte (1993, p. 77) alerta, entretanto, para o cuidado com os exageros. Para ela não é preciso “dissecar” o documento, é preciso conservar o seu caráter de objeto “vivo”, comunicante.

A exemplo do que pensam outros pesquisadores, para Lancien (1986), a relação dos aprendentes com o vídeo é bastante favorável para a aprendizagem. Para ele, os aprendentes terão tendência a valorizar consideravelmente as imagens mostradas através do vídeo, pois o professor poderá escolher imagens autênticas, atuais e variadas, em oposição àquelas freqüentemente mostradas pelos métodos. O vídeo goza ainda da reputação de ser um dos meios mais seguros para se mostrar uma língua atual, variada e em situação, na qual os componentes paralingüísticos da linguagem também podem ser observados. No plano cultural, os documentos têm a vantagem de apresentar testemunhos, reflexos de uma civilização contemporânea, de uma realidade social que não parou no tempo (como aquela dos manuais) e que está se construindo diante de seus olhos.

Para Lancien (1986), um dos maiores trunfos do vídeo, é que ele contribui para a variedade em sala de aula. O professor pode gravar documentos com uma variedade de gênero (filmes de ficção, documentários, curta metragem, programas de televisão, documentos didáticos, etc.), com uma variedade de língua e de situações de discursos. Há também a variedade de temas abordados, todos ancorados a uma realidade cultural. Essa diversidade contribui para que também haja a variedade de atividades que se poderá propor em sala de aula. Atividades essas que

¹³² Pensa-se aqui no poder anestésico, referido por Adorno (1975), conforme já foi comentado nessa seção.

trabalhem as quatro aptidões lingüísticas (compreensão e expressão oral e escritas) e também a atenção visual¹³³.

Dessa maneira, o aparelho de videocassete poderá trazer inúmeros benefícios para a aprendizagem de línguas, mas os cursos de qualificação precisam preparar os professores da rede pública para utilizar os aparelhos. Só assim, eles se sentirão estimulados. Caso contrário, o trabalho com o vídeo se perderá nas dificuldades já apontadas para trabalhar com o meio televisivo e pelo desconhecimento dos resultados benéficos que poderão ser alcançados em sala de aula.

3.3 JORNAL TELEVISIVO E ENSINO/APRENDIZAGEM INTEGRADO DE PLM/FLE

Dentre os documentos autênticos, o jornal televisivo se destaca, para Lancien (1995), no sentido de promover a integração e a transferência de competências entre a língua materna e a língua estrangeira, pois o jornal é um programa recorrente em todos os países, que tem um formato que também é recorrente. Tendo um gênero bem estruturado e uma forma limitada, o telejornal permite a transferência das competências midiáticas já adquiridas na língua materna, para o ensino/aprendizagem da língua estrangeira, uma vez que os aprendentes dispõem em sua própria língua e cultura, de práticas de compreensão do jornal que não podem ser ignoradas, tanto do ponto de vista informativo, como do ponto de vista do discurso.

No ensino/aprendizagem da língua materna, além de poder ser utilizado para trabalhar as competências de comunicação, o telejornal poderia ser utilizado para melhorar as práticas de

¹³³ Para Lancien (1986) a atenção visual precisa ser trabalhada, para deixar o aprendente atento a todas as informações trazidas pela imagem, pois compreender um documento não é apenas decodificar a banda sonora.

compreensão, pois os aprendentes têm dificuldade para compreender tanto uma notícia televisiva, quanto um texto escrito. Isso viria a reforçar o ensino/aprendizagem da leitura, a destacar as diferenças entre as modalidades (oral, escrita, escrito oralizado), a aprimorar a expressão oral, ampliando o repertório lingüístico e informativo dos aprendentes e aumentando seu conhecimento nos temas de interesse da sociedade.

Para Lancien (1995 a), graças à multiplicação das redes de TV a cabo, a aprendizagem da língua estrangeira poderá se fazer num contexto de auto-aprendizagem aberta, isso significa que o aprendente estará diante de canais de televisão estrangeiros, assistindo aos programas que foram feitos não com o objetivo de ensinar a língua, mas de comunicar, sendo, portanto, mais ricos em termos de conteúdo cultural e social. Lancien opina que esta nova realidade fará com que os aprendentes estejam não diante de um problema de utilização pedagógica dos documentos, mas diante de uma problemática de recepção e uso de programas televisivos comunicativos. Isso poderia favorecer uma utilização do jornal televisivo como objeto de ensino/aprendizagem seja do ponto de vista lingüístico, seja do ponto de vista da “educação para a mídia”, ou de uma associação destes dois elementos¹³⁴. Desse modo, o aprendente além de estar face à aprendizagem de uma língua estrangeira, estará praticando a recepção dos discursos televisivos. Nesse processo, ele mobilizará competências já adquiridas em sua língua materna e também poderá transferir os conhecimentos adquiridos em língua estrangeira para sua vida cotidiana.

A utilização do jornal televisivo como auxiliar pedagógico no ensino/aprendizagem integrado de língua materna e língua estrangeira, permitiria estudar a língua como um objeto vivo e introduzir ao mesmo tempo em sala de aula o estudo do meio televisivo, associado ao aparelho

¹³⁴ A utilização do jornal televisivo como objeto de linguagem ou como auxiliar pedagógico irá depender da situação do ensino de línguas no contexto escolar, seja da existência de projetos integrados, seja da autonomia dos professores em relação a sua sala de aula, da existência dos aparelhos em quantidade suficiente para a utilização diária, etc.

de videocassete. Certamente esse trabalho contribuiria para facilitar não só atividades demandadas na escola (as redações, os debates, os temas de pesquisa, etc.) como também para ampliar a participação na vida associativa da comunidade, uma vez que isso permitiria aos aprendentes serem mais informados dos problemas de seu dia a dia.

3.3.1 Um pouco de história.

A televisão nasceu “das descobertas no campo da fotoeletricidade, quer dizer, da capacidade que têm alguns corpos de transformar feixes de elétrons de energia elétrica em energia luminosa” (JEANNENEY, 1996, p. 266)¹³⁵. Para Mattos (2002)¹³⁶, a cronologia da televisão no mundo começa em 1873, quando o norte-americano Willoughby Smith descobriu que o selênio possuía propriedades fotocondutoras e constatou que a condutividade elétrica do elemento variava dependendo da quantidade de luz. Pouco tempo depois, George Carey, outro americano, propôs a criação de um aparelho de transmissão de imagens por meio de circuitos elétricos. Em 1880, os cientistas, Sawyer, norte-americano e Le Blanc, francês, idealizaram o “sistema de varredura”, usado por todos os tipos de televisão. Mattos (2002) esclarece que, por esse sistema, as imagens são transformadas em linhas e transmitidas uma a uma, em alta velocidade, numa sucessão de quadros, que são percebidos pelo olho humano como movimento e cuja imagem é retida graças ao fenômeno da persistência visual.

Quatro países se destacaram nos primeiros passos da televisão, antes da segunda guerra

¹³⁵ La télévision naît des découvertes sur la photoélectricité, c’est à dire la capacité qu’ont certains corps de transformer un rayonnement d’électrons d’énergie électrique en énergie lumineuse” (JEANNENEY, 1996, p. 266, tradução nossa).

¹³⁶ Para maiores informações sobre a evolução das pesquisas que culminaram no invento da televisão que conhecemos hoje, ver Mattos, (2002, p. 164), cujas informações seguimos de perto neste parágrafo.

mundial, pela qualidade, diversidade, e vitalidade de suas experiências: a Grã Bretanha, os Estados Unidos, a França e a Alemanha (JEANNENEY, 1996).

Apesar da Grã Bretanha, através da BBC, lançar as primeiras emissões públicas no ano de 1936 é somente após a segunda guerra mundial que, já sob a predominância dos Estados Unidos, a rede de linhas e de receptores começa a ser ampliada. Na França, a infra-estrutura para o pleno funcionamento da televisão progride mais lentamente que nesses países, mas já em 1947 a televisão conta com 12 horas de programas por semana. Em 1949 nasce o jornal televisivo, que de início vai ao ar três vezes por semana, passa a ser cotidiano, e depois é veiculado duas vezes por dia. Com o passar do tempo, o jornal televisivo assume lugar de destaque na programação televisiva. Atualmente, os canais televisivos apresentam várias edições do telejornal durante o dia, com fórmulas variadas, que vão desde os pequenos informativos, com o resumo das notícias, que são levados ao ar de hora em hora até os canais internacionais especializados apenas em notícias¹³⁷.

No Brasil, a televisão foi inaugurada oficialmente no dia 18 de setembro de 1950, “graças ao pioneirismo do jornalista Assis Chateaubriand” (MATTOS, 2002, p. 49) e coube aos *Diários Associados* a iniciativa de instalar em São Paulo a primeira emissora brasileira que foi a TV Tupi, sendo esta também a primeira estação de televisão da América do Sul. Mattos (2002, p. 50) assinala que “quando a televisão chegou no Brasil, a vida cultural do país era concentrada no Rio de Janeiro” e que apesar da TV Tupi ter tido sua sede do Rio de Janeiro inaugurada em janeiro de 1950, inúmeras dificuldades técnicas atrasaram as emissões para janeiro de 1951.

Surgida sob a influência do rádio, numa época em que os jornais e o rádio eram os mais

¹³⁷ Atualmente alguns países já contam com seu canal internacional especializado em notícias. Em 6 de outubro de 2002, uma das *manchetes* anunciadas nos jornais da França é que o canal TF1 e FRANCE TÉLÉVISION anunciaram o lançamento de um canal internacional de notícias, com data prevista para 2004.

importantes instrumentos de informação política e de mobilização da sociedade, a programação televisiva veiculava o teatro, os espetáculos musicais, entrevistas e filmes. Dois dias depois de seu nascimento, no dia 20 de setembro de 1950, a TV já “lançava ao ar a edição inaugural de seu primeiro telejornal: *Imagens do Dia*” (REZENDE, 2000, p. 105). O primeiro jornal televisivo, que ia ao ar todas as noites, constava de uma seqüência de filmes dos acontecimentos locais. Posteriormente, no ano de 1952 entraria no ar o jornal mais importante da TV brasileira da década de 1950, o *Repórter ESSO*, apresentado por Gontijo Teodoro, que permaneceu no ar até dezembro de 1970.

Os primeiros telejornais eram produzidos precariamente. Em termos visuais, havia uma cortina no fundo, uma mesa e uma cartela com o nome do patrocinador. Os apresentadores eram oriundos, em sua maioria, das emissoras de rádio e os noticiários eram redigidos sob a forma de textos telegráficos, com notícias apresentadas de maneira semelhante aos noticiários veiculados pelo rádio.

No início da década de 1960, a televisão começa a mudar com a chegada do videotape e de novas concepções no telejornalismo. O telejornal se torna mais dinâmico, com relação à imagem começam a aparecer os cronistas especializados, mas o Golpe de 1964 traz uma tendência de redução da participação de comentaristas e o jornal passa outra vez a ser apresentado por locutores, sem que haja a crítica da notícia. Nessa época, o telejornalismo brasileiro começa a se inspirar no modelo americano e a se beneficiar dos avanços técnicos que vão cada vez mais afirmando a peculiaridade da linguagem televisiva e marcando a diferença entre esta e a linguagem radiofônica.

Em janeiro de 1969, o Brasil começa a ingressar na era da comunicação espacial. As transmissões via satélite começam a integrar o país ao mundo. É nessa conjuntura que o *Jornal Nacional* da Rede Globo é colocado no ar, em 1 de setembro de 1969 (MATTOS, 2002), e

transmitido simultaneamente, ao vivo, para o Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte, Curitiba, Porto Alegre e Brasília. No início o *Jornal Nacional* tinha apenas quinze minutos de duração e as rubricas eram reduzidas. As edições eram divididas em três partes: local, nacional e internacional. Com o tempo, o telejornal foi ganhando importância, as rubricas foram se ampliando e se consolidando. A partir da década de 70, o esporte passa a ser uma das vertentes principais do telejornalismo da TV Globo (JORNAL ..., 2004, p. 56). Os anos que se seguiram viram a consolidação do aperfeiçoamento na produção dos telejornais, no Brasil e no mundo, de maneira que hoje eles são produzidos com o mesmo apuro técnico de um espetáculo, no qual todos os detalhes são milimetricamente estudados, seja o cenário, os apresentadores, ou as linguagens que dão corpo às notícias.

Se é verdade que o *Jornal Nacional* é líder de audiência em todo o Brasil e o mais assistido nas casas dos nossos alunos, também é verdade assinalar que esta audiência não é obrigatoriamente fruto de sua qualidade técnica ou informativa, mas da combinação de estratégias cuidadosamente planejadas. Dentre essas estratégias, poderíamos destacar sua inserção em meio a duas novelas, a criteriosa seleção de seus apresentadores¹³⁸ e até a prática de autopromoção que a emissora faz de sua programação, no interior dos diferentes programas veiculados durante o dia. Esse fato também é reforçado pela liderança em audiência que a emissora desfruta.

O que é incontestável, no momento em que vivemos, é a consolidação do modelo *telejornal* em todos os países e a mundialização recente da informação. Isso acontece porque graças aos satélites, os canais televisivos são capazes de transportar imagens ao redor do mundo e também porque com o advento das televisões por assinatura, há uma proliferação dos canais internacionais, consolidando o gênero de tal maneira que inúmeros canais televisivos ao redor do

¹³⁸ A imagem dos apresentadores é trabalhada como a das demais estrelas da Rede.

mundo veiculam apenas notícias durante 24 horas¹³⁹. Esse fato vem tornando possível ver, sem sair de casa, os jornais televisivos de países situados do outro lado do oceano, ouvir outras línguas, conhecer outras culturas. Desse modo, o mundo vai se transformando cada vez mais na *aldeia global* referida por Mc Luhan (1971).

3.3.2 As características do jornal televisivo¹⁴⁰:

Comparando aos outros estilos jornalísticos, como o jornal impresso ou radiofônico, o jornal televisivo tem algumas peculiaridades. Ao contrário do jornal impresso, os jornais do rádio ou da televisão têm a vantagem de serem imediatos e de noticiarem os fatos ao mesmo tempo em que eles ocorrem. Esse imediatismo, que pode ser visto, de certa maneira, como a superação do tempo e do espaço entre o fato e a notícia – uma vez que se pode acompanhar num instante dado um fato ocorrido em outra parte do planeta – aproxima o telespectador da notícia, sendo o responsável pela criação de uma linguagem com características diferentes daquela do jornal impresso.

O rompimento destas fronteiras de tempo e de espaço torna-se ainda mais fascinante pelo fato de a televisão contar com imagens, que agregam emoção à notícia, aproximando ainda mais o telespectador, despertando sentimentos e criando vínculos emocionais com a notícia e com os agentes envolvidos em sua veiculação.

Com a transmissão direta de imagens e sons, a televisão permite ao telespectador testemunhar os fatos e propicia uma participação instantânea, aparentemente sem intermediários.

¹³⁹ Os canais mais importantes dos países já possuem seu canal internacional apenas veiculando notícias, no estilo CNN americana. No Brasil temos a Globo News e a Band News.

¹⁴⁰ Também será utilizada a sigla JT para indicar “Jornal Televisivo”.

Além disso, a televisão traz, na maioria das vezes, o testemunho de telespectadores oriundos de todas as camadas sociais, favorecendo a identificação emocional do telespectador com a notícia e com os fatos noticiados. Por causa disso, a palavra e a imagem vão ser cuidadosamente trabalhadas na confecção do jornal, e devem merecer o mesmo cuidado na exploração da sala de aula, pois serão também reveladoras daquilo que se deseja mostrar ou esconder, desvelando a imparcialidade dos produtores da notícia. Do mesmo modo, sua observação cuidadosa deve servir para que o aluno/telespectador faça a observação crítica do que ouve e vê.

Outra peculiaridade do jornal televisivo é o *Tempo*. O tempo que comanda toda a programação televisiva interfere também no telejornalismo. O noticiário tem que disputar com os programas de entretenimento, um lugar na programação. Rezende (2000, p. 92) destaca que no telejornalismo a maioria das notícias tem de caber no formato de 20 a 30 segundos. Esse tempo, “não por coincidência”, é o mesmo dedicado aos comerciais. Ele relata que nos Estados Unidos, pesquisas realizadas com a população já mediram o tempo em que se esgota o interesse por novidades. A descoberta desse tempo foi determinante para que os jornais tenham duração de meia hora. O tempo reduzido dedicado às notícias é responsável pelas críticas que recebe esse modelo de telejornalismo, acusado de ser superficial e de se assemelhar às notícias de primeira página de um jornal impresso.

Por causa dessa economia de tempo, a linguagem do jornal televisivo precisa ser concisa e objetiva, pois a notícia precisa ser transmitida, em 30 segundos, de forma clara e precisa. Para isso, o texto é trabalhado com exatidão dando-se preferência a palavras curtas e orações sem muitos adjetivos. A sonoridade das palavras também é motivo de preocupação, pois não se deve esquecer que o jornal televisivo é um texto para ser ouvido, devendo, portanto, ser ágil, agradável e bastante aproximado do coloquial.

Para Rezende (2000, p. 96) “quanto mais coloquial for o tom que o jornalista vier a imprimir na mensagem que elabora, maior será o grau de comunicação efetiva com o telespectador”. Esse grau de comunicação é trabalhado pelas redes de televisão, que combinam a espontaneidade da linguagem coloquial com a sobriedade do figurino do apresentador, da sua maquiagem e do seu corte de cabelo, para criar cumplicidade com o telespectador. Os telespectadores acompanham assim, as notícias, todas as noites, tendo a sensação de receber em suas casas velhos conhecidos, em clima de cumplicidade, assistindo ao telejornal, como destaca Rezende (2000, p. 88), “nessa conversa íntima, que rompe a barreira da privacidade”.

Não é raro, no caso brasileiro, que as emissoras de televisão transformem os apresentadores dos telejornais em superestrelas, que concorrem com figuras do *show-bis* nas capas e reportagens das revistas especializadas na vida das celebridades. Essa prática parece consolidada diante da criação de expressões do tipo “vem aí Boris Casoy, a griffe da notícia”, veiculadas todas as noites nas *chamadas* realizadas no programa que antecede ao *Jornal da Record*¹⁴¹.

Ao analisarmos o jornal televisivo do ponto de vista apenas do que vai ao ar, observamos que ele é *construído* por momentos como os títulos, o desenvolvimento, e uma espécie de conclusão, na qual geralmente se veicula uma notícia amena ou são citadas as notícias mais importantes que foram veiculadas naquele dia¹⁴².

Para este trabalho, foram observados telejornais de diversos países veiculados por um canal por assinatura. Consultamos também, a descrição dos telejornais feita por Rezende (2000),

¹⁴¹ Expressão proferida cotidianamente pelo apresentador Datena, que comanda o programa que antecede o *Jornal da Record*.

¹⁴² Alguns jornais televisivos, no caso brasileiro podemos citar o *Jornal da Record*, ao concluir o jornal retoma as notícias mais importantes que foram ao ar naquele dia, fazendo uma espécie de síntese, outros, concluem com alguma notícia amena, este é o caso geralmente do *Jornal Nacional*, da rede Globo.

que analisou o *Jornal Nacional*, o *Jornal da Record*, e o *Jornal da Cultura* e no caso francês consultamos a descrição dos jornais feita por Lancien (1986).

3.3.2.1 O jornal televisivo das vinte horas

Para efeito de descrição das partes constituintes do telejornal será tomada como exemplo, a macroestrutura do jornal televisivo descrito por Lancien (1986, p. 92) e comparada a esta, os dois jornais observados: o *Jornal Nacional*¹⁴³ (JORNAL ..., 2002), da televisão brasileira, e o *20 heures le journal* (20 HEURES, 2002), da televisão francesa.

a) Os títulos do jornal:

Lancien (1986, p. 92)¹⁴⁴ observou que:

O jornal começa com os títulos principais (raramente mais de cinco ou seis títulos). É o *apresentador vedete* (AV) que anuncia os títulos [...]. Na primeira fórmula [tem-se a] presença na tela do *apresentador vedete* no enquadramento, sob fundo genérico (mapa do mundo, etc.), com o texto do título figurando sob o enquadramento. [...] Na segunda fórmula o AV está ausente. Voz em *OFF*¹⁴⁵ do apresentador sobre uma imagem fixa ou em movimento, acompanhada do texto do título [...]¹⁴⁶.

Investindo na fórmula do *apresentador vedete*¹⁴⁷ citada por Lancien (1986), o *Jornal Nacional* conta com dois apresentadores: um homem e uma mulher. O jornal começa com trilha

¹⁴³ Doravante poderá ser denominado apenas de JN

¹⁴⁴ “[...] Le journal s’ouvre avec les *titres principaux* (rarement plus de cinq à six titres). C’est le *présentateur vedette* (PV) qui les annonce [...]. *Première formule*: présence à l’écran du présentateur vedette dans un encadré, sur un fond générique (carte du monde, etc.), avec le texte du titre figurant sous l’encadré. [...] *Deuxième formule*; PV absent. Voix OFF de celui-ci sur une image fixe ou animée, accompagnée du texte du titre [...] (LANCIEN, 1986, p. 92, tradução nossa).

¹⁴⁵ Ouve-se a voz do apresentador, mas sua imagem não aparece na tela.

¹⁴⁶ O extrato utilizado foi transcrito de Lancien (1986, p. 92), e será apresentado integralmente como Anexo A, no final do trabalho, por conter imagens que facilitam a sua compreensão. A tradução e o recorte foram nossos.

¹⁴⁷ Asline (1990 apud Lancien, 1995 b, p. 31) qualifica o jornal dos anos 90 da TV francesa, do ponto de vista da presença do apresentador, como o “jornal da estrela” (le journal de la star). Nesse modelo de jornal, o apresentador domina a tela, aparece em um plano aproximado, o *studio* é simplificado, de maneira que há uma forte

sonora e imagem dos apresentadores (no fundo tem um *mapa-múndi* e logotipo com as iniciais do telejornal) que aparecem no vídeo *em close*, alternadamente, e apresentam as *manchetes*¹⁴⁸ do dia, em enunciados curtos e ágeis e sem a presença de legendas na tela. As *manchetes* apresentadas na edição selecionada para estudo¹⁴⁹ (JORNAL ..., 2002) foram:

Apresentadora: Um furacão nas bolsas de valores;
Apresentador: Uma gigante americana pede concordata;
Apresentadora: O mercado financeiro tem um dia desastroso pelo mundo
Apresentador: Cenas de terror urbano;
Apresentadora: Perigos de um mundo clandestino;
Apresentador: Motoristas correm riscos na fuga de uma lotação irregular em Brasília;
Apresentadora: Uma mulher vence o câncer de mama...
Apresentador: ...passa em um concurso público no Rio Grande do Sul...
Apresentadora: ...mas é impedida de assumir o cargo porque teve a doença.
Apresentador: Um brasileiro vai assumir o cargo mais importante das Nações Unidas para os direitos humanos;
Apresentadora: O presidente do Banco Central encontra a vice-diretora do FMI;
Apresentador: O ex-presidente Menem é acusado de receber 10 milhões de dólares para abafar o atentado contra o Centro Judaico na Argentina;
Apresentadora: Numa das áreas mais pobres do Rio de Janeiro quadras de esporte afastam jovens do crime organizado...
Apresentador: ...E do outro lado do planeta um gigante dos mares encanta pesquisadores;
Apresentadora: Agora, no Jornal Nacional.
Apresentador: Boa Noite!

O *20 heures le journal* da TV 5 é produzido pelo canal France 2 e tem apresentador único, do sexo masculino ou feminino, dependendo do dia da semana. O jornal observado começa com uma rápida aparição do apresentador, logo seguida da aparição das legendas com as *manchetes* do dia, acompanhadas pelas imagens e ouve-se a voz em *off* do apresentador citando as *manchetes*. Logo em seguida, o apresentador aparece em *close*, dá *Boa noite* e agradece aos telespectadores a audiência.

personalização do apresentador, que está longe de ter uma presença discreta na tela e ser um simples leitor das notícias. Nos telejornais brasileiros a tendência também é o *apresentador vedete (AV)*.

¹⁴⁸ As *manchetes* do telejornal são “frases de impacto sobre os assuntos do telejornal que abrem a transmissão” (CUNHA, 1990, p. 137).

¹⁴⁹ As edições selecionadas dos dois telejornais foram do dia 22 de julho de 2002.

A edição francesa que está sendo descrita (20 HEURES ..., 2002), apresentou as seguintes *manchetes*:

Bourse: moins 5,25%
 Route: un espion sous le capot
 Présidentielle: combien ça coûte
 Cesaria Evora: La dame du Cap- Vert ¹⁵⁰

b) O desenvolvimento do jornal televisivo:

Consiste no desenvolvimento de cada matéria¹⁵¹ que foi anunciada nas *manchetes* e em outras notícias que complementam o noticiário do dia. Lancien (1986, p. 93) encontrou as variações seguintes no desenvolvimento da notícia:

a) *Presença na tela do AV* que desenvolve a informação. Em alguns casos, imagens fixas figuram à direita e à esquerda da tela e acompanham o comentário. Em seguida, e segundo o caso, a forma será:

b.1) *O AV anuncia: “comentários de..., explicações de..., reportagem de...,” e se segue uma reportagem* (imagens + voz comentário do jornalista cujo nome aparece geralmente na tela). A reportagem pode conter entrevistas, testemunhos.

b.2) *O AV anuncia: “análise de...”*. Um jornalista especialista aparece no “*studio*” ao lado do AV, para fazer uma análise/um comentário da informação. Pode haver um monólogo ou um diálogo pode se travar entre [os dois]. [...].

b.3) *O AV anuncia “X interrogou Y”*: Entrevista com alguma personalidade. O nome do entrevistado e do jornalista aparecem na tela. A entrevista pode ser acompanhada de imagens.

¹⁵⁰ Tradução Pessoal: Bolsa: menos 5,25% - Estrada: um espião sob o capô – Presidenciais: Quanto custa – Cesária Evora: a dama do Cabo Verde (*LE 20 HEURES ...*, 2002).

¹⁵¹ Rezende (2000, p. 216) classifica as matérias jornalísticas que podem aparecer no JT “em oito formatos: cinco do gênero informativo (nota, notícia, reportagem, entrevista e indicadores) e três opinativos (editorial, comentário e crônica)”. Entretanto, não é objetivo deste trabalho definir e esmiuçar estes formatos (para melhor conhecê-los ver Rezende (2000, p. 157).

b.4) *A voz-comentário* (em *OFF*) do AV acompanha as imagens (geralmente de arquivo) [...] quando não se teve tempo de fazer a reportagem [...] ¹⁵².

O desenvolvimento do telejornal é recorrente nos dois países e praticamente quase todo o jornal segue um mesmo modelo. As formas descritas acima por Lancien (1986) se encontram presentes dependendo das matérias apresentadas. Nos telejornais observados, de forma geral, o apresentador aparece na tela, iniciando o informativo. Em seguida entra a reportagem, realizada por outro repórter, que aparece na tela, recolhe depoimentos de populares ou autoridades competentes. No final, reaparece o apresentador, concluindo com novos dados ou outras informações. No programa brasileiro os dois apresentadores vão se alternando até à conclusão do jornal.

O desenvolvimento dos telejornais é estruturado por suas rubricas, que dão estrutura e hierarquia às notícias. Essas rubricas também são recorrentes. Encontramos matérias nacionais e internacionais de política, economia, alguns casos policiais de maior repercussão, esporte, meteorologia, etc.

O quadro comparativo das rubricas dos dois jornais mostra como se dá esta organização em rubricas e as matérias da edição de 22 de julho de 2002:

| RUBRICAS | O JORNAL NACIONAL (TV GLOBO) | LE 20 HEURES LE JOURNAL (retransmitido por TV 5) |
|-----------------|---|---|
| Economia | Concordata da Worldcom (empresa americana). | Queda da Bolsa de Paris. |

¹⁵² O documento do qual foi retirada esta citação de Lancien será apresentado integralmente no final do trabalho (Anexo A), por conter imagens, conforme já foi assinalado na nota de rodapé da página 129.

| | | |
|--|---|--|
| | Queda da Bolsa americana. (repercussões no Brasil). | Aumento dos investimentos de pequeno risco (correspondente no Brasil à Caderneta de Poupança). |
| | Visita da vice-diretora do FMI ao Brasil. | Falência de empresas americanas (Worldcom). |
| Matérias Ligadas à Política Nacional | Fraude em cartões do programa Bolsa Escola. | Gastos dos candidatos à presidência na campanha eleitoral |
| | Irregularidades no Programa de Reforma Agrária). | |
| | Combate à corrupção pelo governo Federal. | |
| | Desdobramento do caso do assassinato de um sindicalista | |
| | O dia dos candidatos à presidência. | |
| | Visita do comissário da União Européia aos candidatos à presidência do Brasil / Candidatos discutem com o comissário sobre política de exportações. | |
| Matérias ligadas à Segurança Policial | Perigos de grupo clandestino problemas na Polícia Federal do Espírito Santo. | Situação da segurança nas cidades (roubos, tráfico de drogas, etc.). |
| | Desdobramento no judiciário do caso do seqüestro do publicitário Olivetto. | |
| | Poder paralelo dos traficantes no Brasil. | |
| Matérias Sobre Os Problemas Das Cidades | Trânsito: Lotação feita por carros irregulares | Segurança nas Estradas / Conduta dos motoristas em Londres |
| | Professora no Rio Grande do Sul impedida de assumir cargo público. | |
| RUBRICAS | O JORNAL NACIONAL (TV GLOBO) | LE 20 HEURES LE JOURNAL (retransmitido por TV 5) |
| Política Internacional | Indicação de Sérgio Vieira de Melo para cargo na ONU. | Viagem do Papa ao Canadá (encontro com os jovens do mundo). |
| | Argentina: denúncias de pagamento a Menem para acobertar atentado. | |
| | Palestinos morrem em ataque aéreo em Gaza. | Encontro de diplomatas de Espanha e Marrocos. |
| | Projetos de reconstrução do World Trade Center nos EUA. | Viagem do ministro das relações estrangeiras da França à países africanos. |
| Matérias que fazem Auto- | Arrombamento no apartamento de Vera Fisher. | Não tem |

| | | |
|--|--|---|
| fazem Auto-propaganda da Emissora | Trabalhos do projeto criança-Esperança. | |
| Matérias Relativas aos Esportes | Fórmula 1 | Demolição de velhas ruas de Pequim para acolher os jogos olímpicos. |
| | Futebol. | Campeonato dos portadores de necessidades especiais |
| Lazer/ Notícias Leves | Combate ao sedentarismo nas empresas. | Cesária Évora no Festival de música do mundo. |
| | Descoberta de lula gigante na Austrália. | |
| | Pesquisadores do IBAMA fazem contagem de araras azuis na Bahia. | |
| Boletim Meteorológico | Participação de jornalista especializado (moça ou rapaz do tempo). | Boletim da Meteorologia para o mundo (independente e voz <i>off</i>) |

Quadro 2 - Rubricas e Matérias dos telejornais observados

Fonte: fitas de vídeo registradas com os programas

A observação de telejornais de outros países¹⁵³ também deixa claro que a macroestrutura do jornal televisivo obedece a padrões bastante unificados internacionalmente. O jornal francês, a exemplo do brasileiro, tem como últimas rubricas o esporte, a meteorologia, ou alguma notícia leve. A edição que analisamos conclui, no caso brasileiro, com uma reportagem sobre as *araras azuis* e no caso francês, com uma reportagem sobre a cantora de Cabo Verde *Cesária Évora*, que se apresenta na França, no Festival de Música do Mundo.

Algumas diferenças existem entre os dois jornais observados. Essas diferenças podem ser trabalhadas em sala de aula, em uma sensibilização de análise da mídia.

Uma das diferenças é a presença do espaço publicitário. O telejornal brasileiro apresenta as matérias jornalísticas distribuídas em blocos, separados por intervalos para o espaço publicitário. Antes de concluir cada bloco de notícias, têm-se as *passagens de bloco*, que são chamadas para as próximas matérias do bloco seguinte. O telejornal faz também autopropaganda, dentro do próprio telejornal, dos programas de notícias a serem transmitidos pelo canal (em geral do *Globo Repórter* e do *Fantástico*) ou enfatiza alguma notícia sobre os artistas do canal. Essa

¹⁵³ Observações realizadas nos canais televisivos internacionais da TV por assinatura (CABO).

autopropaganda é reveladora da *estratégia de captação*, mencionada por Charaudeau¹⁵⁴ (1994), que faz com que o canal brasileiro, uma empresa de comunicação privada, procure garantir a audiência do telespectador com mais determinação do que o canal público francês, no qual inexistem os blocos de notícias, as *passagens de bloco*, a autopropaganda dentro do telejornal e mesmo raramente fora dele. Essa diferença é sintomática da *doutrina*¹⁵⁵ entre os dois canais de televisão.

Analisando o exercício da radiotransmissão, Moles (2000, p.75-99) descreveu, para a radiotransmissão, quatro doutrinas que impulsionam os sistemas de comunicação de massa. Essas doutrinas são também válidas para a televisão. A observação dos dois telejornais mostra que enquanto o telejornal brasileiro é levado ao ar por um sistema de comunicação privado, em que a *doutrina demagógica dos publicistas* tem uma forte presença, o telejornal francês é veiculado por um canal público, mais ligado à *doutrina culturalista*. Lembramos que na *doutrina demagógica dos publicistas* o critério é a maior satisfação do maior número de pessoas e o meio de comunicação de massa é um sistema destinado a fornecer ao indivíduo motivações econômicas mescladas com o prazer. Para Moles, (2000, p. 99), o objetivo desse sistema é fazer com que o indivíduo seja introduzido num campo publicista e aí se mantenha o maior tempo possível por um apelo constante à sua tendência e ao seu menor esforço. Para isso, a taxa de inteligibilidade dos programas deve estar ao alcance de todos, e nenhum esforço de memória ou de tenacidade deve ser demandado. Dessa forma, o meio busca, e deve manter o equilíbrio entre o coeficiente de atração do programa e as mensagens publicitárias fabricadas pelos “engenheiros da emoção”¹⁵⁶. A questão-chave é como manter o maior índice de audiência durante o maior tempo possível. Enquanto isso, a doutrina culturalista vai tomar como ideal a *informação objetiva* de uma cultura

¹⁵⁴ Essa estratégia será tratada neste trabalho no item 3.3.4.1.

¹⁵⁵ Pensa-se aqui nas doutrinas definidas por Moles (2000).

¹⁵⁶ Expressão encontrada no texto de Moles (2000).

que seria ao mesmo tempo uma educação adulta permanente. Ela vai priorizar os valores tirados da própria noção de cultura e o enciclopedismo, visando elevar o indivíduo ao nível de cultura da sociedade em que vive. Pode-se até dizer que ela propõe como valor único à adequação do homem ao seu meio cultural. Essa doutrina identifica cultura e valor, levando a admitir que não existe outro valor senão a própria cultura. A doutrina culturalista, também chamada de eclética e informacional, capta o objetivo que se atribui à educação, e é de certa maneira, mítica, quanto às possibilidades de apreensão dos conhecimentos.

Para Lima (2000, p. 97), as doutrinas de Moles dificilmente são encontradas hoje em dia de forma isolada, pois “nenhum canal de televisão se arriscaria a ser integralmente publicista ou demagógico. Todos os sistemas apresentam de fato uma mistura das quatro doutrinas, em proporções variáveis”¹⁵⁷.

Outras diferenças entre os dois jornais podem ser encontradas na forma de construção das matérias. No jornal francês, é maior a incidência nas matérias, da voz *em off* dos repórteres das matérias apresentadas. Estes, raramente aparecem (exceção feita aos enviados especiais) e as reportagens se assemelham à linguagem dos documentários, nos quais a imagem e os depoimentos se prendem aos entrevistados e sujeitos da notícia. No caso brasileiro, a presença na tela dos repórteres é mais freqüente.

A autoria das matérias é mais enfatizada no jornal francês. Antes de todas as reportagens, o apresentador designa o nome do jornalista que realizou a matéria e, antes do seu final, aparece o nome da equipe técnica que realizou a reportagem. Isso nem sempre acontece no telejornal brasileiro.

¹⁵⁷ As outras doutrinas de Moles são a *dogmática* e a *sociodinâmica*. A *dogmática* acontece quando o sistema está na mão de grupos que possuem um quadro de valores ligados a uma ideologia, política, religiosa, ou a um Estado que pretende refazer o mundo segundo uma ideologia definida. A *doutrina sociodinâmica* acresce à idéia culturalista do reflexo da sociedade sobre o ser humano, a possibilidade de uma tomada de posição do ser na sociedade, acelerando ou retardando a evolução desta sociedade, através de uma ação sobre a própria cultura.

Algumas características culturais se destacam na apresentação e na conclusão do jornal estrangeiro. Uma dessas características é a importância das formas de *politesse*¹⁵⁸ na cultura francesa. O agradecimento sempre está presente no início e no final da edição do jornal.

As seqüências constituintes do jornal das vinte horas (abertura, desenvolvimento e fechamento) também refletem os processos interativos que estão presentes em todo o tipo de discurso, seja ele monologal ou dialogal.

Para Kerbrat-Orecchioni (1990) a maioria das interações se desenvolve segundo um sistema global, composto de uma seqüência de abertura, um corpo de interação (formado de seqüências interativas) e uma seqüência de fechamento. Os jornais televisivos que foram analisados, apesar de terem discursos monologais¹⁵⁹, são discursos interativos e, como será mostrado, reproduzem o sistema global da interação: A seqüência de abertura da interação, para Kerbrat-Orecchioni (1990) tem a função de assegurar a abertura do canal de comunicação, estabelecer o contato físico e psicológico com o outro, o conhecimento, manifestar seu reconhecimento, o objetivo do encontro, operar uma primeira, mas decisiva definição da situação, etc. Nos jornais televisivos analisados vê-se que essa etapa interativa está presente, através do ritual de abertura e fechamento, que faz parte do “modelo” do programa.

A seqüência de abertura do telejornal brasileiro, com a presença de dois apresentadores, tenta reproduzir uma atividade dialogal, pois cada apresentador tem um turno de fala, que é distribuído mais ou menos de forma equilibrada e vai se alternando até o final do programa. Ela se estabelece primeiro, *pelo plano aproximado (close)* da apresentadora, que dá “Boa noite” e diz a primeira notícia. Em seguida, aparece o apresentador que também dá “Boa noite” e diz a

¹⁵⁸ As formas que remetem a uma educação aprimorada (polida) estão presentes no agradecimento cotidiano do apresentador, nas formas do condicional, etc.

¹⁵⁹ Moirand (1982, p.123) define o discurso monologal como “o discurso produzido por um só locutor” e o discurso dialogal como “aquele produzido por vários interlocutores”.

segunda notícia. Essa ordem de aparição parece refletir regras e valores socioculturais, através das normas de cavalheirismo, pois é sempre a apresentadora que tem o privilégio de iniciar o telejornal e aparecer em primeiro lugar.

Na seqüência de abertura do telejornal francês, após o anúncio das *manchetes* do telejornal em *off*, o apresentador começa sua fala:

Mesdames et messieurs, bonsoir et merci d'être avec nous! [Ele diz novamente as notícias principais]. Moins 5,25% em clôture à Paris, nouvelle dégringolade sur le marché des actions [...]. Um espion sous le capot: la mesure est à l'étude au Ministère des Transports [...]. Combien coûte une campagne présidentielle [...] et puis, le destin hors du commun de Cesaria Evora [...]. Rien ne semble arrêter la chute à la Bourse de Paris, moins 5,25% à la clôture tout à l'heure. Le contexte mondial avec des faillites spectaculaires aux États-Unis n'est pas encourageant, *mais revenons d'abord* sur le film de la journée à la Bourse de Paris avec....[nomes dos repórteres que realizaram a matéria]¹⁶⁰.

Os grifos ressaltam que o plano aproximado, o olhar do apresentador, as formas verbais empregadas se constituem na maneira pela qual o apresentador estabelece o contato com o telespectador e dialoga com ele quase como se fosse uma conversa a dois.

A seqüência de fechamento da interação, para Kerbrat-Orecchioni (1990) tem como função organizar o fim do encontro, ressaltar o saldo positivo da interação, dar uma nota otimista à despedida, engajar-se para um próximo encontro, etc. No jornal televisivo os passos também guardam semelhanças com o que acontece na interação conversacional.

A seqüência de fechamento do telejornal brasileiro é simples e consiste em despedir-se e confirmar o encontro para a próxima edição do jornal, no dia seguinte. O tom coloquial reflete a intenção estratégica de reafirmar a intimidade com o telespectador e dar à interação um toque de familiaridade. A seqüência de fechamento do telejornal francês, se comparada ao brasileiro,

¹⁶⁰ Senhoras e senhores, boa noite e obrigado por estar conosco! [...]. Menos 5,25% no encerramento em Paris, despencou novamente o mercado de ações [...]. Um espião sob o capô: a medida está em estudo no Ministério dos Transportes [...]. Quanto custa uma campanha presidencial [...] e ainda, o destino fora do comum de Cesária Évora [...]. Nada parece interromper a queda da Bolsa de Paris, menos 5,25% no encerramento agora a pouco. O contexto mundial com falências espetaculares nos Estados Unidos não é nada encorajante, mas voltemos primeiramente para o filme do dia na Bolsa de Paris com ...[...] (*LE 20 HEURES LE JOURNAL*, TV 5, 2002, tradução nossa).

reflete diferenças socioculturais entre a cultura francesa e a brasileira, pois as formas lingüísticas utilizadas no telejornal brasileiro (*p'ra você*) mostram um grau de familiaridade que o telejornal francês jamais reproduziria, pois nesse a linguagem é mais formal (com formas de *politesse e* tratamento na primeira pessoa do plural - *vous*):

Telejornal Brasileiro:

A apresentadora: Boa noite p'ra você!

O apresentador: Boa noite e até amanhã!

Telejornal francês:

O apresentador: C'est la fin de cette édition, merci de nous avoir suivi sur TV 5 où que vous soyez dans le monde!

Para Vion (1992) todo discurso, monologal ou dialogal, oral ou escrito, deve poder ser analisado em três dimensões:

- a) A dimensão *idéelle*¹⁶¹
- b) A dimensão *inter-enunciativa*
- c) A dimensão *discursiva*

A dimensão *idéelle* (VION, 1992, p. 200)¹⁶² compõe-se das “[...] atividades que remetem à construção conjunta da significação”, nas quais os valores culturais têm grande influência. Um exemplo dessa dimensão é encontrado naquelas atividades de reformulação pelas quais os sujeitos da interação se esforçam para compreender os propósitos dos partidários da comunicação.

¹⁶¹ Os termos de Vion (1992, p. 200 - 203) foram traduzidos, com exceção do primeiro, que mantemos na sua forma original. Para Vion (1992, p. 201, tradução nossa), “o termo *idéel* remete aos conteúdos sem apresentar as conotações ou as limitações referenciais de termos como *semantismo* ou *ideologia*” (Le terme d’idéel renvoi donc aux contenus sans présenter les connotations ou les limitations référentielles de termes comme sémantisme ou idéologie).

¹⁶² “La dimension idéelle[...] un certain nombre d’activités concernant prioritairement la construction conjointe de la signification” (VION, 1992, p. 200, tradução nossa).

A dimensão *inter-enunciativa* (VION, 1992, p. 201)¹⁶³ refere-se às atividades interativas que estão relacionadas à “construção da relação” entre os partidários da comunicação, ou seja, das “relações sociais”. São atividades como as preliminares na comunicação, geralmente “figurativas”, representadas por fórmulas calcadas nas relações sociais, como as expressões de *politesse* (por favor, desculpe, eu gostaria, etc.).

A dimensão *discursiva* (VION, 1992, p. 203)¹⁶⁴ remete à habilidade de “construir de maneira conjunta e em relação com as outras dimensões”, a discussão em si. Nessa construção, os sujeitos recorrem a universos discursivos e implícitos culturais capazes de garantir o processo comunicativo.

Como se pode perceber nas seqüências de abertura e fechamento dos dois telejornais que apresentamos, as dimensões descritas por Vion estão presentes e mostram que a interação existe, mesmo em se tratando de um discurso monologal, que pode ser lido por um único apresentador.

O quadro comparativo dos telejornais do dia 22 de julho de 2002 proporciona uma visão das diferenças e semelhanças entre os dois telejornais:

| Elementos Observados | JORNAL NACIONAL (TV GLOBO) | LE 20 HEURES LE JOURNAL (retransmitido por TV 5) |
|----------------------------------|---------------------------------------|--|
| Tempo de Duração dos Telejornais | 35 minutos (pode sofrer variações). | 25 minutos |
| Número e Sexo dos Apresentadores | Dois apresentadores: um de cada sexo. | Um apresentador: masculino ou feminino. |

¹⁶³ “La dimension inter-énonciative [...] les activités qui relèvent de cette dimension concernant prioritairement la construction de la relation [...]” (VION, 1992, p. 201, tradução nossa).

¹⁶⁴ “La dimension *discursive* [...] les sujets sont contraints de gérer de manière conjointe des formes langagières, des discours [...]” (VION, 1992, p. 203, tradução nossa).

| | | |
|--|--|---|
| Número de Assuntos Tratados | 26 assuntos | 14 assuntos. |
| Estrutura | Apresentação em <i>Manchetes</i> pelos apresentadores (apenas orais). | Apresentação em <i>Manchetes</i> (orais e escritas), em <i>off</i> . |
| | Desenvolvimento em Rubricas com a presença dos repórteres e outros jornalistas na tela. | Desenvolvimento em Rubricas (maioria das reportagens em <i>off</i>). |
| | Conclusão com notícias leves | Conclusão com notícias leves. |
| Rubricas¹⁶⁵ e Assuntos Recorrentes | 3 assuntos recorrentes: <ul style="list-style-type: none"> • Queda da Bolsa americana e suas repercussões nos países. • Concordata da Worldcom (empresa americana). • Problemas ligados à segurança nas estradas. | |
| Presença de Espaço Publicitário | 05:07 (em minutos, podendo sofrer variações). | Não tem |
| Elementos Observados | JORNAL NACIONAL (TV GLOBO) | LE 20 HEURES LE JOURNAL (retransmitido por TV 5) |
| Notícias de Autopropaganda da Emissora | Duas notícias | Não tem. |
| Diferenças Culturais Observadas | Autoria das reportagens nem sempre explicitada. | Autoria das reportagens sempre presente. |
| | Tom coloquial e familiar , tratamento íntimo (você). | Tratamento mais formal (em <i>vous</i>). |
| | Agradecimento ausente | Agradecimento no início ou final da edição. |

Quadro 3 – Resumo das semelhanças e diferenças dos telejornais observados

Fonte: fitas de vídeo registradas com os programas.

Esse estudo comparativo dos dois jornais das vinte horas ajuda a conhecer de forma mais específica a estrutura dos dois telejornais selecionados. É certo que as diferenças lingüísticas e culturais entre os países e as diferenças de princípios de trabalho entre os canais determinam diferenças nas estratégias para conquistar e manter a audiência do programa. Apesar dessas

¹⁶⁵ As rubricas recorrentes já foram destacadas no Quadro 2.

variações, a observação comparativa nos mostra que diversos elementos do jornal são recorrentes nas duas línguas. Essas recorrências favorecem um ensino integrado, uma vez que permitem que o aluno que assiste ao jornal na língua materna possa mais facilmente transferir as competências adquiridas para a língua estrangeira. Favorecem ainda para que o trabalho desenvolvido pelo professor de língua¹⁶⁶ possa ser reaplicado no dia a dia desse aluno, principalmente se a abordagem do JT tiver como objetivo não apenas trabalhar a língua, materna ou estrangeira, mas também “educar para a mídia”, fazendo com que os aprendentes desenvolvam uma visão mais crítica do meio televisivo, que possa ser extensivo a sua vida cotidiana.

3.3.2.2 Outros modelos de programas de notícias

Outros modelos de programas de notícias veiculados pelo canal francês TV 5 também poderiam ser utilizados no ensino de LM e LE. Infelizmente, esses modelos apresentam o inconveniente de não terem equivalente nos canais brasileiros. Uma adaptação desses modelos pode, no entanto, ser feita pelos professores envolvidos no Projeto de ensino integrado.

Um desses programas é o informativo curto com o resumo das notícias. Esse programa vai ao ar (quase) de hora em hora, no canal francês. São edições curtas, com duração de cinco minutos, sem a presença de apresentador. Ouve-se apenas a voz *em off* e as imagens. Esse informativo possui a vantagem de ter notícias breves, adequadas para um trabalho de compreensão oral da notícia em língua estrangeira em nossas escolas públicas, nas quais o nível

¹⁶⁶Os professores poderão utilizar a integração por *redoublement* para trabalhar nas aulas de PLM e FLE aspectos lingüísticos, sociais e culturais refletidos nas notícias do JT. Esta forma de integração, sugerida por Dahlet (2003) foi apresentada na seção 2, no item 2.7.

de conhecimento dos alunos na língua estrangeira é bastante limitado, em consequência do reduzido número de horas semanais dedicadas ao ensino/aprendizagem da LE. Uma adaptação desse formato de programa é possível, registrando apenas algumas notícias do telejornal brasileiro de modo a formar um mini-telejornal (os professores terão o cuidado de registrar notícias semelhantes ao veiculado pelo informativo curto francês, que sejam passíveis de uma exploração comparada).

O outro modelo de programa interessante que o canal francês veicula é destinado às crianças. É um programa retransmitido pela TV5 no horário da programação infantil, diariamente, entre 06:30 e 7:30, chamado *Les Niouzz*, produzido pelo canal belga RTBF¹⁶⁷. Esse programa tem a vantagem de apresentar a mesma notícia transmitida pelos telejornais¹⁶⁸, mas com uma explicação (fornecida pelo apresentador) direcionada à compreensão das crianças¹⁶⁹. Eis aí uma iniciativa que não se encontra nos programas infantis veiculados pela televisão brasileira¹⁷⁰ e que é de suma importância para introduzir a criança no mundo dos telejornais, integrando-a por sua vez ao mundo do qual ela é parte. Em uma *enquete*¹⁷¹ realizada com crianças, verificamos que, muitas vezes, elas têm uma representação deturpada da notícia, como se o jornal televisivo fosse um programa do mundo dos adultos, que não tivesse nenhum interesse para as crianças.

¹⁶⁷ A programação do canal não é constante. As programações são substituídas de maneira sazonal. Em julho de 2002 o programa era veiculado todos os dias. Ultimamente (agosto 2004), a programação infantil não está mais sendo retransmitida, mas isto não invalida nosso destaque. Pois ele pode voltar a ser veiculado.

¹⁶⁸ O programa apresenta as mesmas imagens do telejornal, muitas vezes cedidas por Agências de notícias.

¹⁶⁹ Outro programa que algumas vezes apresenta notícias de telejornais é *Mon Kanar*, produzida pelo canal francês France 3 e veiculada por TV 5. Esse programa destaca sempre uma notícia para ser explicada às crianças. Atualmente este programa também não vem sendo veiculado.

¹⁷⁰ Alguns programas infantis da televisão brasileira já apresentaram quadros nos quais as crianças simulam um jornal televisivo. Este foi o caso do Programa *TV Globinho*, da TV GLOBO. Este já é um primeiro passo para familiarizar as crianças com o modelo “telejornal”. Nessa iniciativa faltava o conteúdo da notícia real, pois as notícias eram de brincadeira.

¹⁷¹ Enquete realizada na sala de aula de Francês de uma escola de Natal, em agosto de 2002, com crianças de 12 a 15 anos, já referida na nota de rodapé número 17.

Talvez esta representação do jornal televisivo venha do formato do programa, do figurino dos apresentadores (sempre de paletó e gravata), da forma (lida) do discurso, dos temas tratados. O certo é que o jornal é visto com certo estranhamento pela maioria das crianças que foram inqueridas em uma sala de francês. Ao serem perguntadas se gostavam de assistir ao jornal televisivo algumas assim se pronunciaram:

A 6: [Gosto] mais ou menos! [...] porque é um pouco chato [...] porque o povo é muito sério.
(aluno – 12 anos)

A 13: [Gosto] não! [...] porque eu acho muito chato. Assim, fica só falando...por que não gosto, assim, sei lá! É por causa do jeito...
(aluna – 12 anos)

A 15: [Gosto] não! acho chato! [...] as notícias
(aluna – 13 anos)

Algumas falas demonstraram ainda a necessidade desse trabalho com a notícia ser algo sistemático, pois alguns alunos deixaram claro que eles não gostam do jornal pela dificuldade em compreender a notícia:

Aluno 5: Não gosto porque eu não conheço as coisas, aí...aí eu não conheço, aí pronto!
(aluno – 12 anos)

Sabe-se que essa dificuldade vem do fato de que entender a notícia implica dominar uma certa quantidade de conhecimentos implícitos, veiculados em jornais anteriores, e se um trabalho sistemático não é feito, essa sensação de estranhamento afastará o aluno/telespectador do programa.

Diante desses depoimentos, percebe-se que a existência de programas televisivos destinados às crianças, que introduzam as notícias e as expliquem de maneira mais informal é

imprescindível e iria ajudá-las a gostar dos telejornais e a reconhecerem que a notícia faz parte também do seu mundo. Isto ajudaria a manter vivo o interesse de se informar.

O trabalho com o jornal televisivo no ensino/aprendizagem integrado de PLM e FLE possibilita o desenvolvimento de competências diversificadas, dependendo da ênfase que for dada às atividades em sala de aula.

3.3.3 O jornal televisivo como objeto de estudo da linguagem

O jornal televisivo é um meio privilegiado para se trabalhar a linguagem, em um ensino/aprendizagem integrado PLM/FLE, porque ele permite que se explore todos os componentes da competência de comunicação, assim descritos por Moirand (1982, p. 20):

- O componente lingüístico: descrito como “[...] o conhecimento e a apropriação [...] dos modelos fonéticos, lexicais, gramaticais e textuais do sistema da língua¹⁷²;
- O componente discursivo: descrito como “o conhecimento e a apropriação dos diferentes tipos de discurso e sua organização em função [...] da situação de comunicação, no qual esses discursos são produzidos e interpretados”¹⁷³;
- O componente referencial: descrito como “o conhecimento dos domínios da experiência, dos objetos do mundo e de suas relações”¹⁷⁴. É o que muitos autores chamam *conhecimento de mundo*.

¹⁷² *Une composante linguistique*, “[...] la connaissance et l’appropriation [...] des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue” (MOIRAND, 1982, p. 20, tradução nossa).

¹⁷³ *Une composante discursive*, “[...] la connaissance et l’appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction [...] de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés” (MOIRAND, 1982, p. 20, tradução nossa).

¹⁷⁴ *Une composante référentielle*, “[...] la connaissance des domaines d’expérience et des objets du monde et leurs relations” (MOIRAND, 1982, p. 20, tradução nossa).

- O componente sócio-cultural: descrito como “o conhecimento e a apropriação das regras sociais e das normas de interação entre os indivíduos e as instituições [...] da história cultural e das relações entre os objetos sociais¹⁷⁵”.

Na produção e interpretação dos discursos, esses diferentes componentes intervêm em graus variados e, tanto em língua materna como em língua estrangeira, existem fenômenos de compensação, que fazem parte da intervenção direta do sujeito, denominadas por Moirand (1982, p. 20) “estratégias individuais de comunicação”. Estas estratégias são influenciadas pelas “representações” que o sujeito psico-social tem do mundo, o que leva alguns autores a considerá-las como verdadeiras competências (*estratégicas*).

O ensino/aprendizagem da língua deve estar centralizado na aquisição desses componentes da competência de comunicação, pois eles possibilitam transferir experiências sociais, psicológicas e culturais da língua materna para a língua estrangeira. Dotar o aprendente apenas de uma competência lingüística, seria o mesmo que reconhecer a neutralidade do processo comunicativo, condenando o aprendente a um “conformismo social não desprovido de uma certa ideologia” (MOIRAND, 1982, p.16)¹⁷⁶. O jornal televisivo não é um sistema fechado que obedece a regras internas desligadas das condições exteriores, a notícia do jornal traz a palavra com uma intenção, calcada na realidade social. Reflete, portanto, a concepção comunicativa da linguagem em toda a sua complexidade e a sua exploração em sala de aula, pode ajudar a

¹⁷⁵ *Une composante socioculturelle*, “[...] la connaissance et l’appropriation des règles sociales et des normes d’interaction entre les individus et les institutions,[...] de l’histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux (MOIRAND, 1982, p. 20, tradução nossa).

¹⁷⁶ Criticando uma metodologia audiovisual de Francês, Moirand mostra que, como outros pesquisadores, não acredita na neutralidade do processo comunicativo. “[...] si l’étudiant peut communiquer fût-ce dans une situation neutre (et à condition d’ailleurs d’admettre cette neutralité [...]), la méthode en question reflétant un conformisme social non dépourvu d’une certaine idéologie [...]” (MOIRAND, 1982, p. 16, tradução nossa).

apropriação da linguagem e a compreensão das relações de poder da sociedade, uma vez que, como nos lembra Bakhtin (1981, p. 41), “as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais e todos os domínios [...] a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais”. É nossa tarefa encontrar caminhos para que o nosso aprendiz possa se apropriar da palavra (linguagem), para superar sua realidade.

3.3.4 O jornal televisivo para “educar para a mídia”

O jornal televisivo também pode ser utilizado em sala de aula, em um ensino/aprendizagem integrado, como meio para se estudar a linguagem televisiva e “educar para a mídia”, sensibilizando os alunos/telespectadores para desenvolver a sua capacidade crítica.

Um ensino/aprendizagem que estimule os aprendentes a perceber as diversas estratégias na *construção* das notícias e a interpretar os acontecimentos com maior autonomia desenvolverá habilidades que serão colocadas em prática todos os dias, já que o telejornal é um programa que ocupa, no mínimo, três edições diárias em cada canal televisivo e é visto pelo cidadão comum pelo menos uma vez por dia.

Uma questão se coloca, entretanto, diante da perspectiva de “educar para a mídia”: como formar alunos/telespectadores críticos diante dos discursos televisivos, através do telejornal?

Apesar das relações com os meios televisivos parecerem algo simples, uma vez que o meio é acessível a qualquer pessoa que possua um aparelho de televisão, essa simplicidade é apenas aparente. Na realidade, para ser um telespectador ativo e crítico diante da televisão é necessário compreender como os discursos são construídos, conhecer as especificidades desta

linguagem e os constituintes dos programas visualizados. No caso dos jornais televisivos, é fundamental compreender como se constrói a informação.

A linguagem televisiva é constituída de dois elementos chaves: o “canal imagem” e o “canal sonoro”¹⁷⁷. No que se refere à imagem, entram em jogo vários códigos cinematográficos utilizados pela televisão, que é preciso conhecer e dominar. Ao analisar a linguagem televisiva, Lancien (1986) destacou a presença de alguns códigos, dentre os quais merecem destaque:

- a) As variações na escala de planos: trata do espaço e dos cenários, alterando as descrições e privilegiando no telespectador as associações de idéias sobre a representação objetiva.
- b) Os ângulos de visão: mostram o campo visual registrado pela câmara.
- c) O enquadramento: é a organização, a composição da imagem, o quadro mostrado na tela.
- d) Os movimentos de câmara: facilitam as atividades de descrição e ajudam a situar o espaço.
- e) A montagem: é a organização dos planos do programa. Dá ritmo e contribui para o entendimento das matérias. Toda reportagem passa por essa seleção de imagens para organizar e dar sentido à seqüência de imagens.

Os códigos cinematográficos, que fazem parte do “canal imagem”, estão presentes em programas e reportagens, e adquirem grande importância na *construção* dos telejornais, pois podem ser manipulados ideologicamente pelos canais televisivos para alterar a notícia. Um ângulo de visão mais aproximado pode facilmente transformar a aparência de uma manifestação

¹⁷⁷ Esta denominação é utilizada por Lancien (1986, p. 15) e será mantida entre aspas.

de rua, e os efeitos da montagem são utilizados como verdadeiras armas para persuadir telespectadores e garantir audiência.

O “canal sonoro” também contribui com elementos que vão valorizar a mensagem veiculada. A presença de músicas-tema dando destaque aos programas, a voz dos apresentadores, a voz-comentário das matérias, a fala dos envolvidos na notícia, os barulhos, tudo isso, dá o toque de legitimidade ao veículo televisivo. As combinações entre os elementos do “canal imagem” e do “canal sonoro” na tela criam relações que precisam ser conhecidas e observadas quando se vai trabalhar com os discursos televisivos. Dentre as várias relações, destacamos algumas mais freqüentes nos jornais televisivos, que foram assim descritas por Lancien (1986, p.16-21)¹⁷⁸:

- a) As relações de redundância: ocorrem quando há uma consonância entre o que é veiculado pelo “canal sonoro” e pelo “canal imagem”. Essa relação é muito freqüente na apresentação dos telejornais, ocasião em que o jornalista verbaliza a notícia e a imagem mostra exatamente o que ocorreu.
- b) Relações de complementaridade: ocorrem quando um dos canais traz informações que o outro não contém e que servem para complementar estas informações.
- c) Relações de contradição: ocorrem quando um dos canais traz informações que contradizem o que o outro canal está mostrando. Essa relação está muitas vezes presente nas entrevistas com personalidades políticas (presença de *closes* nas mãos dos entrevistados, nos ambientes, etc.).
- d) Relações de dominância entre os canais: ocorrem quando um dos canais predomina em relação ao outro. Os jornais televisivos se utilizam freqüentemente desse tipo de relação, nas entrevistas com as personalidades ligadas à notícia, Os planos aproximados (*closes*) mostram geralmente o predomínio do *canal imagem*.

¹⁷⁸ As descrições de Lancien, por serem técnicas, foram seguidas de perto.

e) Relações de “autonomia das mensagens”¹⁷⁹: acontecem quando a mensagem de um dos canais não apresenta muita relação com o que está sendo abordado pelo outro¹⁸⁰. Se observarmos os telejornais veremos que esses se utilizam de muitas imagens de arquivos realizadas anteriormente ao fato e que servem apenas para contextualizar os países, os lugares, etc. e podem servir para variados tipos de reportagens.

¹⁷⁹ “L’*autonomie des messages*” (LANCIEN, 1986, p. 19, tradução nossa).

¹⁸⁰ Para Lancien, (1986, p.19) a relação denominada “L’*autonomie des messages*” pode conter várias *nuances*. Pode-se ter uma autonomia aparente, parcial, completa entre as mensagens do *canal sonoro* e do *canal imagem*.

3.3.4.1 Comunicação midiática e contrato de comunicação

Para Charaudeau (1994) a informação midiática é um fenômeno de produção do sentido social e um ponto de encontro de disciplinas sociolingüísticas, psicossociais e semio-lingüísticas. Para ele, todo discurso se realiza no interior de uma situação de comunicação, que se compõe de um determinado número de dados, determinados pelos participantes do ato de comunicação. Assim sendo, a comunicação social é resultante de um contrato, ao qual as partes devem se submeter para poder realizar as trocas necessárias.

O contrato de comunicação, para Charaudeau (1994), é negociado entre os participantes da comunicação e se compõe de três tipos de dados: os que definem a identidade dos participantes do ato de comunicar, os que definem a finalidade desse ato, e aqueles que definem as circunstâncias materiais nas quais o ato de comunicação é realizado. Há ainda o espaço de estratégias, que representa a margem de manobra da qual dispõe o sujeito comunicante para colocar em prática seu projeto de fala. Esse espaço de estratégia vai permitir que o sujeito se questione sobre “o como dizer” para que o seu discurso produza o efeito desejado sobre o destinatário da comunicação.

Nos meios de comunicação de massa, como a televisão, esse contrato toma a forma de um *contrato midiático*¹⁸¹, que é uma combinação de “contratos”: um contrato de informação e outro de captação. O *contrato midiático*, para Charaudeau (1994, p. 9) envolve os seguintes elementos:

a) A identidade dos participantes da comunicação midiática:

A comunicação se dará entre a instância de produção e a instância de recepção. A instância de produção tem como figura principal o jornalista, que tem o objetivo de transmitir a

¹⁸¹ Charaudeau (1994, p. 12) utiliza a expressão “contrat d’information médiatique”.

informação. Essa informação será composta de acontecimentos e saberes já existentes, por isso, caberá a esta instância ao mesmo tempo fornecer a informação e procurar a informação. Para dar conta desse papel, a instância de produção deverá enfrentar diversas dificuldades:

As primeiras dificuldades serão de ordem quantitativa. Uma delas, é o número incalculável de fatos e saberes a serem selecionados e priorizados. Outra, diz respeito à dificuldade de cobrir toda a infinidade de notícias existentes. Isso faz com que o jornalista precise recorrer a agências de notícias, correspondentes e a todo o tipo de informantes para escolher a notícia. Para isso, ele precisa verificar os conteúdos e a credibilidade da notícia.

Outra dificuldade, também de ordem qualitativa, diz respeito à qualidade da notícia que o canal televisivo precisa apresentar para vencer a concorrência econômica com os outros canais e conservar a audiência do seu público. Para isso, a instância de produção precisa ser mediadora entre a notícia e o telespectador, transformando-a, e até mesmo criando o acontecimento.

A instância de recepção, representada pelo leitor, ouvinte ou telespectador que consome a informação, precisará estar motivada para escolher esta instância de produção e por isso, é preciso conhecer o perfil dos consumidores da notícia. Dessa maneira, essas duas instâncias estão permanentemente engajadas em um processo de transação, que é preciso manter.

b) A finalidade da comunicação midiática:

A comunicação midiática tem como finalidade conciliar o interesse de informar e o de captar a preferência dos consumidores da notícia. Afinal, não se pode esquecer a concorrência acirrada que existe entre os órgãos de informação (jornais, estações de rádio, canais de televisão). Para informar é preciso transformar o acontecimento que se produziu em um determinado espaço social em notícias que interessem a esse público, também engajado socialmente.

c) As circunstâncias de produção e de recepção:

No processo de construção da notícia é preciso conciliar as relações de tempo, espaço e especificidade do canal de transmissão. O tempo será manipulado com o objetivo de dar aos acontecimentos a forma de *atualidades*, o que justificará, até mesmo, a razão de ser da notícia. Conciliar as noções de espaço, também será importante, pois será preciso trazer os acontecimentos do mundo até a instância de recepção. Para cumprir essa tarefa, a instância midiática terá que lançar mão de diversas estratégias que aproximem o tempo e o espaço das *novidades*. O canal de transmissão, por sua vez, trabalhará com esses conceitos de forma diferenciada, pois cada veículo tem sua forma e seus códigos específicos para construir e veicular a notícia, basta pensar que o tempo para levar ao ar uma *novidade* não é o mesmo na televisão, ou no jornal.

Além desses três elementos, o *contrato da comunicação midiática* envolve o espaço de estratégias que se dispõe para colocar em prática a comunicação. Esse espaço, além de depender dos três componentes anteriores, depende também da maneira que se utilizará para comunicar, dos comportamentos discursivos a serem utilizados, da escolha dos veículos da comunicação.

Para Charaudeau (1994), a comunicação midiática realiza-se através de um dispositivo duplo: um *espaço de transformação* do acontecimento, no qual esse passa de estado bruto ao estado de notícia (construído), e um *espaço de transação*, no qual as duas instâncias devem se conectar uma com a outra. O dispositivo se articula, visando trazer informação e captar consumidores da informação. Charaudeau representa, assim, o dispositivo da comunicação midiática¹⁸²:

¹⁸² Os termos originais receberam a nossa tradução.

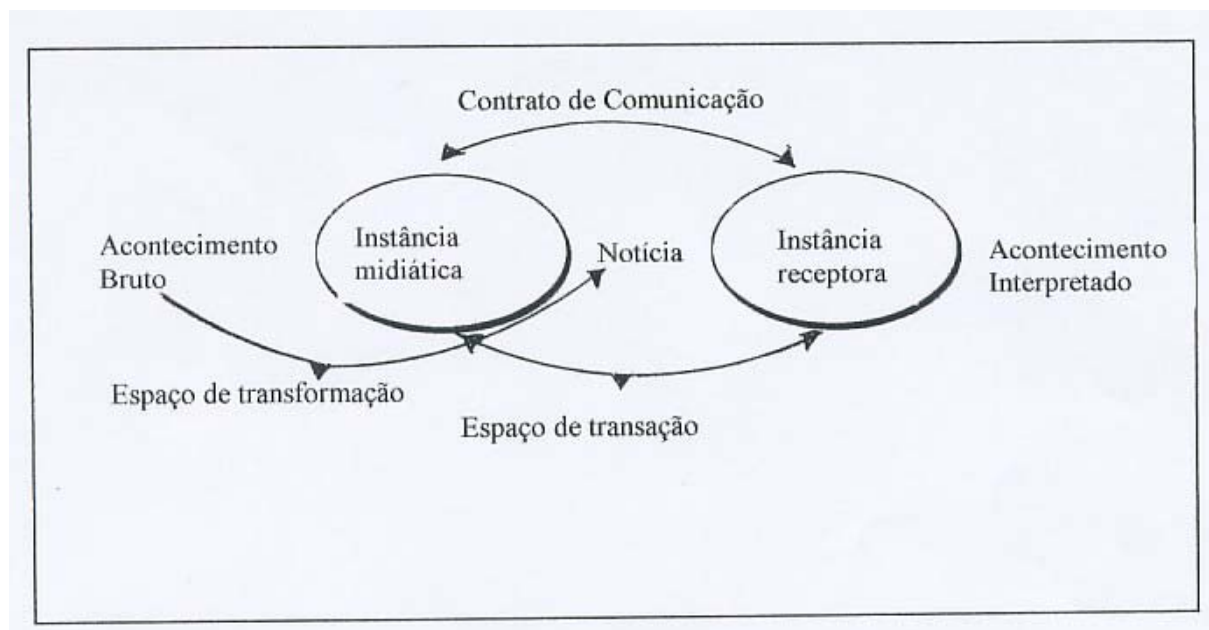


Figura 7: “Contrato de comunicação” da informação midiática de Charaudeau

Fonte: Charaudeau (1994, p. 14).

Para estruturar e para colocar em cena as notícias, a instância midiática age de acordo com a construção de hipóteses e representações das categorias sócio-discursivas que podem interessar ao consumidor, tanto no que diz respeito aos assuntos a serem abordados quanto à forma dos discursos a serem explorados, pois para despertar o desejo de consumir *essas novidades*, é necessário tocar o consumidor da notícia, descobrir como despertar o seu prazer, como seduzi-lo. O *contrato midiático* está marcado pela contradição entre ter que informar (*estratégias de informação*) e ter que agradar o consumidor (*estratégias de captação*). A informação, que deveria ser feita de maneira objetiva, acaba sendo objeto de um jogo para seduzir o consumidor. Dessa contradição surgem as escolhas de *mise en scène* da informação. Como se vê, a notícia acaba sendo *construída*, e isso leva alguns estudiosos a afirmar, como o fez Lima, (2004) em sua

palestra **A pauta esquecida**¹⁸³, que a notícia é uma ficção, que foi construída baseada em um fato real.

Os discursos sociais, veiculados pelos meios de comunicação, estão intimamente ligados aos fenômenos sociais. É preciso, portanto, que se estude as condições de produção do sentido social e as condições do reconhecimento desse sentido. É no espaço de articulação entre essas duas condições que circula o sentido, nos problemas de adequação existente entre eles. O sentido *produzido* não é nunca o sentido *reconhecido* e os discursos sociais residem nessa diferença. A cena produzida pelos meios de comunicação é local de cristalização dos problemas de identidade. A identidade e a legitimidade estão quase sempre ligadas. É preciso, portanto, ter consciência de quem fala.

Um trabalho de utilização do jornal televisivo que vise à formação de telespectadores críticos precisará trabalhar à luz desse *contrato midiático*, chamando a atenção dos aprendentes para os elementos e as contradições que envolvem a *construção* da informação, através da observação e da discussão das notícias. Na seção 4 desse trabalho, serão dadas sugestões de atividades a serem realizadas em sala de aula, nas quais serão explorados os elementos do *contrato midiático*, ao mesmo tempo em que procuraremos trabalhar as competências comunicativas dos aprendentes.

Tendo em vista as especificidades da linguagem televisiva e dos elementos que entram em jogo na construção da informação midiática, Lancien (1995 b) descreve três competências que o aprendente deveria mobilizar para ser um telespectador ativo: a competência informativa, a competência discursiva e a competência intertextual.

¹⁸³ A palestra de Lima, retransmitida em 2004 pela TV Cultura de São Paulo, faz parte de uma compilação de palestras veiculadas na TV Cultura, de segunda a sexta, às 6:00 horas.

3.3.4.2 Competências midiáticas e construção da informação¹⁸⁴:

a) COMPETÊNCIA INFORMATIVA:

Para Lancien (1995 b, p. 9): “Por ‘competência informativa’ entende-se a capacidade que deve ter um telespectador estrangeiro de identificar, compreender e interpretar o conteúdo informativo de um jornal televisivo em língua estrangeira, [...]”¹⁸⁵. Adquirir essa competência não é tão simples como se pensa, pois não basta decodificar os constituintes lingüísticos do jornal televisivo. É preciso compreender todo o processo de *construção* técnica e ideológica que recebe a informação televisiva, antes de ser levada ao ar. Para trabalhar essa competência, será preciso, portanto, introduzir comentários e atividades de observação que ressaltem como se dá a escolha das informações que vão ao ar e o recorte dessas informações. Também será necessário compreender as articulações que se formam entre os fatos, os acontecimentos e as informações. Tudo isso, pode levar a perceber como se dá a *construção* da informação e quais categorias de fatos podem se transformar em notícia.

Cunha (1990) também alerta para o fato de que as notícias que se vêem não são neutras, mas sim frutos de uma sucessão de *escolhas*.

A primeira delas é das notícias que irão ao ar. Essa escolha, vinculada ao tempo e ao grau de importância da notícia acontece antes do jornal ir ao ar. Segundo Cunha (1990), no início do dia, um bom chefe de reportagens verifica o quanto uma notícia será válida para ser veiculada em seu telejornal, se as ocorrências que as provocam são previsíveis ou não. Envia então um repórter

¹⁸⁴ Neste subitem estaremos seguindo de perto as propostas feitas por Lancien (1995 b).

¹⁸⁵ “Par ‘compétence informative’ nous désignons la capacité que doit avoir un téléspectateur étranger à identifier, comprendre et interpréter le contenu informatif d’un journal télévisé en langue étrangère, [...]” (LANCIEN, 1995 b, p. 9, tradução nossa).

para o local onde poderá ocorrer o que o seu “faro” detecta. Um fato novo que julga interessante, que não estava na pauta, faz com que reverta o quadro preparado. A notícia será outra...

A notícia é também submetida à crítica da emissora antes de sua veiculação. Antes de ir ao ar, ela passa pelo processo de edição eletrônica. As entrevistas antes improvisadas, sem ordem, são editadas pela direção e coordenação do telejornal. Pela edição, se secciona e se modela a notícia. Nesse momento, ela pode ser manipulada, pois até os ângulos em que são tomadas as imagens podem contribuir para modificar seu enfoque. A própria estrutura do telejornal é estudada e manipulada para que o telespectador não abandone a sala *esmagado* pelo peso negativo das notícias. As seqüências de más notícias são alternadas com notícias mais leves. No final do noticiário são veiculadas notícias leves, com o objetivo de amenizar o efeito das notícias trágicas. Montezano (1997, p. 68) nos lembra que a partir da década de setenta, o Brasil, seguindo o modelo já adotado nos Estados Unidos, começa a adotar essas notícias leves, chamadas de *kikers*, ao final do telejornal.

Moran (1991, p. 72) também afirma que “a televisão é uma empresa capitalista que como tal, precisa vender bem o seu produto”. Para isso, a empresa leva em conta vários fatores na hora de produzir a notícia. Para transformar um fato em notícia, observa-se o interesse e a anormalidade dos fatos acontecidos, a atualidade e a imprevisibilidade de um fato, a proximidade física ou afetiva da notícia, a quantidade de pessoas interessadas em uma determinada notícia e o seu poder multiplicador. Trabalha-se tudo isto adaptando a notícia ao seu público, utilizando-se estratégias de como fazer *chamadas* especiais para as notícias mais relevantes antes do horário informativo, apresentando-as em caráter extraordinário no meio de um programa de variedades, retardando-as na estrutura do noticiário, aumentando sua duração, etc.

O processo de composição por que passam os telejornais assegura, enfim, a obtenção de um bom produto, com bom acabamento técnico, com imagens que prendem a atenção, com cores,

formas e emoções, tudo em doses estudadas para atrair e agradar ao telespectador. Não se perde de vista também o retorno financeiro, através dos produtos anunciados pela publicidade. Já disse Cunha (1990, p. 19) que “o telejornal altera a realidade dos acontecimentos por meios e recursos técnicos e ideológicos”. Ao professor cabe sensibilizar os aprendentes para esses fatos.

Para compreender como se dá *a escolha das informações* que irão compor o jornal televisivo, o telespectador precisa ter consciência do papel que desempenham as fontes de informação na *construção das notícias* e entender que esta escolha é determinada pelos pólos de interesse próprios da sociedade, que por sua vez determinam os fatos passíveis de se transformar em notícia. Também as características do público que assiste ao jornal irá influenciar na escolha das notícias. Dessa maneira, apesar dos acontecimentos serem os mesmos em todo o mundo, uma análise comparada das notícias do jornal das vinte horas do Brasil e da França, revelará variação nos assuntos que foram enfatizados, nos países que foram destacados. Esta diferença também se verifica nos jornais do mesmo canal, dependendo do horário em que a edição é veiculada.

A competência informativa também significa perceber *o recorte das informações* na organização do telejornal, o papel desempenhado pelas rubricas e a hierarquia das notícias, no interior do jornal. Conhecer as *nuances* desta hierarquia se constitui num saber que possibilita ao aprendente reconhecer as notícias mais importantes pelo lugar que ocupam nos títulos ou pelo tratamento que foi dado no jornal. Se for desenvolvido na escola, esse conhecimento poderá ser adquirido e transferido para a vida diária, para outros jornais televisivos, independente das diferenças lingüísticas em que for vista a programação, uma vez que se tratará de um conhecimento sobre a mídia.

Possuir uma competência informativa implica ainda *reconhecer as relações entre os fatos, os acontecimentos e a informação*, construindo um aprendizado sobre os fatos que podem se transformar em notícia e compreendendo o tipo de tratamento dado na construção do telejornal.

Segundo Lancien (1995 b), para trabalhar a competência informativa, o professor precisará, portanto, destacar o papel desempenhado por vários segmentos que entram na *construção* das informações que irão ao ar. Dentre esses segmentos, merecem destaque:

- As Agências Internacionais, pois elas fornecem notícias e imagens de várias partes do mundo para compor o noticiário, quando, pelos mais variados fatores, os jornalistas do canal não tiverem acesso às imagens.
- Os jornalistas, em suas mais variadas funções, que pela presença no fato, irão contribuir para dar destaque à notícia. Assim, uma observação do jornal mostrará que a importância de determinadas notícias para a sociedade criou toda uma hierarquia também na função do jornalista, no interior do jornal televisivo. Temos o apresentador, os repórteres, os especialistas em determinados segmentos da notícia, os correspondentes no exterior, os enviados especiais, etc. A observação da presença desses profissionais na notícia é fundamental para que se possa analisar a notícia criticamente.
- A presença de outros meios midiáticos como o jornal e as rádios, que são muitas vezes, fonte de informação para o jornal televisivo e formam, junto com ele, toda uma rede de informações.
- Outros segmentos importantes da sociedade, como as fontes governamentais ou outras organizações políticas e sociais também têm seu papel, uma vez que são produtoras de notícia, através dos inúmeros eventos que são objeto de notícia.

- A presença da ideologia na notícia¹⁸⁶. Esta ideologia cobre toda uma rede, que pode ser extensa, e vai desde a relação de dominância mais próxima, com os proprietários do canal, até o contexto político no qual está inserido o país. Essa presença parece ser determinante na escolha da notícia, pois esta deve conformar-se à ideologia da sociedade consumidora da notícia, respeitando os seus anseios emocionais, políticos e sociais. Por outro lado, os produtores da notícia podem influenciar a ideologia vigente em determinados países, para atender aos anseios da sociedade.
- O tempo tem um papel importante na escolha da notícia, e isso vai levar o jornal televisivo a privilegiar os fatos de maneira objetiva, muitas vezes em detrimento da sua historicidade. Como sabemos, a informação em nossa sociedade adquiriu contornos de uma corrida desenfreada, pois a notícia é rapidamente renovada criando no consumidor da notícia a necessidade de uma busca frenética pela informação. Essa atualização permanente dos fatos vem garantindo o sucesso da rede mundial de computadores (Internet).
- Os graus de proximidade geográfica, cultural, e os interesses econômicos que ligam os países precisam ser observados, pois são determinantes na presença da notícia, no telejornal de determinados países.
- O telespectador e as representações que dele se faz determinam a escolha e o tratamento que é dado à notícia. Em vista disso, os jornais se adequam a seu público alvo. Classe social, grau de instrução, profissão, idade, fixação dos telespectadores em zona urbana ou rural, tudo isso é fator de diferenciação na escolha da notícia.

¹⁸⁶ Retemos de ideologia o conceito 3 e 4 dado pelo dicionário de Ferreira (1986), que considera: (3): Sistema de idéias dogmáticamente organizado como instrumento de luta política. (4): conjunto de idéias próprias de um grupo, de uma época e que traduzem uma situação histórica.

É necessário, portanto, que o trabalho do professor possa auxiliar a observação crítica do aprendente, para que ele possa:

- Reconhecer a organização do jornal, o recorte e a classificação das notícias em zonas de interesse (política, economia, lazer, etc.). Essa observação servirá para mostrar as notícias mais valorizadas pela nossa sociedade, o que estimulará à reflexão dos valores por ela cultuados.
- Perceber o tratamento dado às notícias, (a ordem das *manchetes*, a presença das imagens, dos sujeitos envolvidos, etc.). Ver que a abertura do jornal, através de suas *manchetes*, já determina a hierarquia das notícias, que vai se confirmando com a presença ou não de outros elementos, como as imagens, os depoimentos, o comentário de jornalistas especializados, etc. Uma análise desse tratamento levará ao questionamento de que nesse formato está embutido um conjunto de valores que refletem também os interesses por trás da notícia, sejam eles ideológicos ou comerciais.
- Compreender as relações entre o fato e a informação, no sentido de que as informações são *construídas* e representam olhares sobre os fatos, nunca os fatos em si mesmos. Assim, a verdade dos fatos não é estática. Ela é variável, questionável, e também determinada pela perspectiva cultural. Compreender, ainda, que existem várias categorias de fatos, e que alguns são *construídos* pela sociedade com o fim de se transformar em notícia.

b) COMPETÊNCIA DISCURSIVA:

Para Lancien (1995 b, p. 29) “O desenvolvimento de uma competência discursiva tem o objetivo de tornar o aprendente capaz de observar e de analisar como o telejornal organiza o seu universo informativo e segundo quais modalidades, esse universo é apresentado¹⁸⁷”. Para isso, o professor deve introduzir atividades que levem os alunos a reconhecer os principais elementos que estruturam o telejornal, o papel dos modelos na informação e os discursos da informação televisiva.

A observação de como se estrutura o telejornal, feita com os alunos, precisa destacar o papel que desempenha o apresentador do jornal, como está estruturado o seu discurso e como se organiza o espaço em que a notícia é levada ao ar. Sabemos que esses elementos são constantemente explorados pelos canais televisivos para dar credibilidade ao seu informativo e para conquistar a fidelidade de sua audiência. Alguns canais conquistam telespectadores por ter um jornal mais crítico, com a presença de comentaristas especializados para as notícias, outros, apenas veiculam a notícia, passando uma falsa impressão de neutralidade, que é preciso perceber. Por isso será interessante levar os alunos a observar:

- A presença do apresentador e suas implicações culturais: apresentador único, duplo, sexo do(s) apresentador(es).
- Importância do apresentador: presença discreta, *apresentador vedete*, simples leitor das notícias, apresentador que opina.
- Presença e ausência de outros enunciadores na notícia, artifício que demonstra a importância que é dada à notícia e serve de análise para as representações de determinada notícia para a sociedade (papel ideológico, comercial).

¹⁸⁷ “[...] développer une compétence discursive visera à rendre l’apprenant capable d’observer et d’analyser comment se font les mises en forme de cet univers informatif et selon quelles modalités il est présenté (LANCIEN, 1995 b, p. 29, tradução nossa).

- A presença de outras categorias de sujeitos convidados ao jornal (políticos, artistas,) serve de indício para a observação dos valores e representações culturais da sociedade do país que está sendo estudado.
- É necessário observar a presença de certas características do discurso ou da linguagem que estarão presentes, como o tipo de linguagem predominante e o tom dos discursos. Um trabalho realizado com os aprendentes que vise a perceber o tom utilizado pelos jornalistas nas notícias (sério, irônico, didático), certamente os ajudaria a perceber esses mesmos aspectos quando presentes nos textos escritos. Sabemos que esta é uma das dificuldades apontadas pelos professores, no que concerne à leitura de textos escritos.
- O papel desempenhado pelo espaço que envolve o apresentador não pode ser esquecido, pois também é revelador das representações que a sociedade se faz da informação. O cenário de um apresentador no centro de um *mapa-múndi*, a presença um repórter nos lugares mais inusitados, como o fundo do mar ou sobrevoando a cidade de helicóptero, revela uma imagem que por si só define o papel que os canais televisivos desejam atribuir aos telejornais e à presença da informação na nossa sociedade.

A competência discursiva passa também pela *compreensão do papel dos modelos na informação televisiva*. Reconhecer o papel desses modelos vindos de outros discursos é uma atividade a ser estimulada, pois, conforme destacamos ao longo desse trabalho, o jornal televisivo possui modelos que são recorrentes, seja do ponto de vista do discurso lingüístico, da *mise en scène* da notícia ou dos contextos enunciativos. Esses modelos, construídos e enunciados com o

objetivo de dar credibilidade e mexer com os sentimentos do telespectador, garantem a audiência dos canais televisivos. Prova disso, é a proliferação de um jornalismo televisivo que trata a informação como verdadeiros filmes policiais o fariam¹⁸⁸.

Por isso, a observação das reportagens do jornal poderá destacar:

- A presença dos modelos inter-midiáticos: uma observação na informação de outros meios de comunicação, como o rádio, o jornalismo escrito, e outros canais de televisão, irá mostrar a presença de modelos semelhantes, tanto do ponto de vista redacional, como da utilização de imagens. A notícia, muitas vezes nascida de uma fonte comum (as agências internacionais de informação), carrega marcas que podem ser vistas em diferentes canais, até mesmo de países diversos.
- A presença de modelos narrativos que já se consolidaram na comunicação de certos acontecimentos, como as catástrofes naturais, os assassinatos, as mortes naturais, os acidentes automobilísticos, os fatos políticos, etc. Esses modelos retêm fórmulas (o acontecimento principal, os acontecimentos anteriores, as conseqüências, etc.) que são recorrentes para os acontecimentos e podem ser trabalhadas para desenvolver as estratégias de compreensão dos discursos.
- A influência dos modelos ficcionais no discurso do telejornal: esses modelos, saídos de filmes como os policiais, os de espionagem ou de dramas psicológicos, vão influenciar a linguagem das reportagens tanto do ponto de vista da linguagem visual, como dos recursos narrativos.

¹⁸⁸ Esse tipo de jornalismo é o preferido da maioria dos alunos que inquirimos, em uma pesquisa informal em uma turma de Francês de uma escola da cidade, uma vez que eles declararam gostar de programas como *Linha Direta*, da TV Globo e *Cidade Alerta*, da TV Record. A professora dessa turma também comentou essa escolha.

- O papel dos modelos de discurso midiático e dos contextos enunciativos no produto final da informação: é preciso lembrar que os modelos são formados a partir das relações entre a instância de produção da notícia, a instância de recepção, os objetos da enunciação e os momentos de enunciação. Esses modelos são, portanto, complexos, e isso nos leva aos estudos de Charaudeau sobre o *contrato da comunicação da informação midiática*¹⁸⁹. Esse contrato leva os produtores da notícia a recorrer a estratégias para dar credibilidade à notícia e para agradar aos telespectadores. Dessa maneira, os modelos de discurso da informação irão privilegiar determinados efeitos (a seriedade, o humor, etc.) que irão influenciar a natureza dos discursos produzidos.

Finalmente, a competência discursiva implica ainda *conhecer as características dos discursos da informação televisiva*. Por isso, é importante perceber o papel das imagens na informação, as relações entre imagem e lingüístico, o discurso das reportagens e a presença de todos os locutores nesse espaço midiático.

O trabalho de observação das imagens presentes no jornal televisivo precisa despertar no aprendente a consciência de que o grau de informação da imagem está ligado não apenas ao seu conteúdo, mas também ao contexto da enunciação da notícia e à recepção do telespectador. Por causa disso, não se pode analisar a imagem apenas pela sua dimensão informativa. Conforme nos lembra Lambert (1994, p. 35), apesar do espectador estar propenso a ver a imagem apenas pela dimensão referencial do objeto representado, não se pode esquecer que “a imagem é sempre uma

¹⁸⁹ Este contrato foi comentado no subitem anterior.

língua estrangeira, ela não é uma linguagem universal”¹⁹⁰. Para Lambert, esse princípio, é tão verdadeiro que tornou possível a existência dos estudos de semiologia da imagem, uma vez que esta é considerada um feito da cultura e não um reflexo da natureza.

Para interpretar uma imagem, é preciso ultrapassar o limite do visível, considerando as dimensões simbólicas que permitem essa interpretação. Para Lambert (1994), não se pode esquecer, que o ato de interpretar uma imagem encerra um alto grau de subjetividade, pois o olhar de cada espectador poderá ser atraído por fatores distintos, uma vez que cada um possui uma história de vida diferente, uma sensibilidade diversa. Apesar disso, as imagens possuem uma dimensão cultural partilhada que é reflexo da civilização. Algumas delas possuem uma intericonicidade, sendo assim, citações de outras imagens significativas da cultura de um povo. Outras estão cercadas de uma simbologia que pode remeter a um vasto número de idéias e conceitos compartilhados. Por causa disso, é necessário que o professor estimule os alunos a reconhecer nas imagens essa cultura partilhada. Mas também é preciso que se tenha em mente a função social da imagem na mensagem a ser analisada, pois, para Lambert (1994, p. 37)¹⁹¹, “a cada função social da imagem, corresponde um ‘grau’ de intencionalidade da mensagem visual”. Portanto, na observação dos discursos visualizados, a cada função social vai corresponder um grau de intencionalidade visual. A imagem é resultado de uma intenção e pode servir para informar, vender, ilustrar, memorizar, etc. Dessa maneira, mesmo respeitando a individualidade de todos esses olhares, só uma reflexão sobre a intencionalidade da mensagem visual poderá engajar uma verdadeira reflexão sobre as dimensões culturais da imagem, reflexo de uma civilização.

¹⁹⁰ “L’image est toujours une langue étrangère, l’image n’est pas un langage universel” (LAMBERT, 1994, p. 35, tradução nossa).

¹⁹¹ “À chaque fonction sociale de l’image correspond un ‘degré’ d’intencionalité du message visuel (LAMBERT, 1994, p. 37, tradução nossa).

Na observação das imagens do jornal televisivo, Lancien (1995 b, p. 64) recomenda dois níveis de observação: “o das imagens em si mesmas e o agenciamento das imagens”.

O nível das imagens em si mesmas está representado pelas imagens fixas, móveis, e de síntese, que circulam no jornal televisivo. Essas imagens, inseridas em notícias de acontecimentos calcados em uma realidade que pertence ao universo cultural e social das sociedades, estão dominadas por representações, possuindo uma dimensão referencial, cultural, e retórica.

O “agenciamento de imagens” representa todo o tratamento que pode ser dado às imagens. No “agenciamento”, as imagens - a exemplo das palavras - podem sofrer toda uma estruturação em favor da reportagem que se quer veicular. Para isso, estruturam-se as seqüências de imagens para mostrar determinados fatos.

As relações entre as imagens e o lingüístico no jornal televisivo, refletem uma predominância ora da imagem, ora do lingüístico nas reportagens. Essa predominância se manifesta através de relações que já foram tratadas para a linguagem televisiva de maneira geral, no início dessa seção¹⁹². A predominância do lingüístico está, muitas vezes, assentada em discursos vindos das formas de narração, de explicação e de caracterização, também presente no jornalismo escrito.

Para observar o papel das imagens no jornal televisivo e as relações entre as imagens e o lingüístico, o professor poderá levar os alunos a observar:

- As imagens fixas e suas representações: imagens de fundo do *studio*, a presença e o papel das fotografias, gráficos, esquemas, mapas, planos, desenhos, etc.;
- As imagens móveis: imagens em *studio*, imagens de arquivo, imagens *ao vivo*;

¹⁹² Referimo-nos às relações entre “canal sonoro”/ “canal imagem”, como a redundância, a complementaridade, etc.

- As imagens de síntese: simulações, demonstrações, reconstituições de fatos com personagens fictícios ou com efeito de computação;
- Imagens do JT que estão representando uma função referencial: imagens calcadas no real, testemunhando fatos acontecidos. Ex: catástrofes naturais;
- A dimensão cultural das imagens: observando o que é do campo das representações, dos saberes partilhados;
- Imagens com forte dimensão retórica: onde os conceitos já forjados nas representações foram inseridos, tornando as imagens capazes de simplificar realidades, reforçar estereótipos.
- O tratamento dado às imagens em determinadas reportagens: acidentes, fatos políticos, esportivos; (ordenação das imagens, imagens fixas? Entrevistas? Testemunhos?)
- A diferença do tratamento dado às imagens entre reportagens diferentes ou entre canais televisivos diferentes.
- As diferenças de tratamento dado às imagens entre os diferentes tipos de JT para assegurar a *estratégia de captação*, em relação ao telespectador, atingindo o seu emocional.
- Reportagens com variadas relações entre a imagem e o lingüístico: com redundância, complementaridade, contradição, etc.
- Levar à análise algumas imagens, visando discutir suas representações.

A observação do discurso das reportagens do jornal televisivo pode ser aprofundada com a análise do tratamento dado às informações e das características de *mise en forme*¹⁹³ (formatação) da notícia.

Lancien (1995 b) destaca dois tipos de abordagem que geralmente são postos em prática no tratamento da informação televisiva: uma abordagem sociológica e uma abordagem antropológica.

A abordagem sociológica é aquela em que a reportagem está centralizada nos “elementos fornecidos por fontes institucionais” (LANCIEN, 1995 b, p. 78). Essas reportagens privilegiam as declarações dos sujeitos que representam estas fontes, exploram as estatísticas e outros dados oficiais. A abordagem antropológica é aquela que particulariza as informações, “e está centralizada nas pessoas, nos testemunhos, nos exemplos humanos” (LANCIEN, 1995 b, p. 78).

Uma observação atenta da informação televisiva vai nos mostrar que determinadas matérias podem enfatizar um tipo de abordagem, mas, na maioria das vezes, estas duas abordagens estão cuidadosamente distribuídas na mesma reportagem, com o objetivo de dar credibilidade à matéria e de captar a atenção do telespectador. Na construção da notícia, esses artifícios de tratamento vão se unir a outros, para dar a forma final da informação.

As características de *mise en forme* da notícia remetem a um modelo informativo, que procura responder às questões: Quem? Onde? Quando? O quê? Como? Porquê?. Esse modelo, recorrente tanto no jornal televisivo em língua materna como em língua estrangeira, facilita o trabalho de compreensão da notícia, mas pode ser tema de discussão em sala de aula, para mostrar o quanto ele é redutor para explicar com profundidade os fatos da realidade social, nos

¹⁹³ Respeitamos o termo original dado pelo autor, que poderíamos traduzir livremente como “estruturação da notícia”. Dar a forma final à notícia será um procedimento complexo, no qual será necessário materializar os processos de enunciação, de estruturação dos conteúdos das notícias e das possibilidades técnicas dos canais televisivos.

quais os problemas têm uma explicação mais complexa. Essa discussão servirá para mostrar que para compreender os problemas veiculados pelas notícias, é necessário ir além da falsa objetividade que a linguagem jornalística sugere.

Outra característica do discurso televisivo que contribui para esta sensação de simplificação é o discurso assertivo que é posto em prática na explicação das causas da notícia. Esse discurso, construído através de afirmações sucessivas, é pensado para dar credibilidade à informação, mas dificulta o seu questionamento por parte dos telespectadores, que absorvem a notícia como uma verdade inquestionável. Desmistificar essas verdades é o trabalho que precisa fazer o telespectador crítico, através da conscientização de que tais discursos assertivos escondem, não raro, a ideologia dos *construtores* da notícia. Ter consciência de quem fala é crucial para entender criticamente a notícia.

Enfim, muitos recursos de *mise en forme* da notícia são ainda utilizados na linguagem jornalística. Esses recursos vão desde a exploração de determinados elementos do lingüístico até as estratégias de montagem, que combinam todos os elementos do discurso para conferir ritmo à reportagem e manter viva a atenção do telespectador, assegurando, assim, sua audiência.

O trabalho com o discursos das reportagens poderá destacar:

- Os discursos (narrativos, explicativos, ficcionais e outros) presentes nas reportagens.
- Os elementos da abordagem sociológica e antropológica contidos nas reportagens e a discussão com os aprendentes dos objetivos das abordagens utilizadas.
- Os ângulos que são utilizados nas matérias apresentadas pelo telejornal (do ponto de vista ideológico).

A construção de uma competência discursiva não pode prescindir de uma análise do papel dos locutores do espaço midiático, uma vez que esses diferentes locutores irão contribuir para

construir o discurso, conferindo a impressão de veracidade capaz de dar credibilidade à informação. Por essa razão, será importante levar os aprendentes a observar e a discutir:

- O papel e o *status* conferido aos locutores na informação: apresentadores, jornalistas especializados, personalidades do mundo político e social, testemunhas individualizadas, testemunhas anônimas, cada um tem seu papel na *construção* da notícia. É interessante destacar que a cada um desses locutores é conferido um *status* diferente na organização da reportagem e um poder de enunciação diferenciado, que é facilmente reconhecido graças às representações da sociedade.
- A escala de planos utilizada na apresentação dos locutores: as diferenças na escala de planos e nos enquadramentos têm função ativa na construção do discurso, na medida em que podem influenciar positivamente ou negativamente a imagem dos locutores da notícia. Da mesma maneira que os planos aproximados têm o poder de criar a sensação de intimidade entre apresentador e telespectador, determinados ângulos desfavoráveis podem interferir na impressão causada pelos entrevistados junto ao público. Esses artifícios são freqüentemente utilizados nas reportagens para manipular a opinião pública.
- Os lugares em que são apresentados os locutores da notícia são determinantes na imagem que o público constrói dos entrevistados. Não é por acaso que os produtores da notícia costumam inserir determinados locutores em espaços capazes de influenciar positivamente os telespectadores. Cenários de bibliotecas são recorrentes em entrevistas de presidentes e isso é representativo da imagem que se quer imprimir a determinados entrevistados. A presença dos repórteres nos lugares mais inusitados

também mostra a intenção de sugerir que o canal televisivo vai buscar a notícia onde quer que ela esteja e que o repórter é testemunha ocular da informação¹⁹⁴.

- A função das entrevistas apresentadas na reportagem: as entrevistas e os entrevistados apresentados nas reportagens têm a função de exemplificar, de explicar, e de conferir autenticidade ao que foi dito. Assim, todo o tratamento da imagem vai se associar ao discurso do apresentador, com o objetivo de assegurar o *status* de verdade inquestionável que é dado à notícia.

c) COMPETÊNCIA INTERTEXTUAL:

Para Lancien (1995 b, p. 101), “a competência intertextual [...] [é] a habilidade do aprendente de comparar textos televisivos, mobilizando, nesta ocasião, procedimentos de observação e de análise [...] sobre os elementos isolados [...]”, já propostos¹⁹⁵. Essa habilidade supõe a capacidade de *comparar jornais televisivos* de um mesmo canal, de um canal ao outro do mesmo país, de países diferentes, mobilizando os conhecimentos destacados na competência informativa e discursiva.

Para realizar esse trabalho em sala de aula, o professor pode fazer comparações entre reportagens de um mesmo assunto, veiculadas em telejornais diferentes, entre dois telejornais de canais diversos ou entre o telejornal e a imprensa escrita. Essas comparações, além de contribuir para uma maior compreensão do funcionamento informativo e discursivo do jornal televisivo, permitirão ainda a articulação desses elementos com as estratégias de credibilidade e

¹⁹⁴ Veja-se o exemplo de jornais televisivos, como o *Fala Brasil*, da TV Record, que coloca em cena diariamente uma equipe de jornalistas sobrevoando a cidade em um helicóptero (helicóptero ÁGUIA DOURADA) e faz publicidade em torno desse fato.

¹⁹⁵ “la compétence intertextuelle [...] [c’est] l’aptitude de l’apprenant à comparer des textes télévisés, en mobilisant à cette occasion les démarches d’observation et d’analyse [...] des objets plus isolés” (LANCIEN, 1995 b, p. 101, tradução nossa).

captação da comunicação midiática. Por outro lado, o trabalho de comparar jornais televisivos entre si ou com as informações da imprensa escrita contribuirá certamente para destacar as diferenças nas formas de produção linguística e para favorecer o hábito de questionar a notícia, ajudando a desvelar os jogos ideológicos presentes nos meios de comunicação e a desmistificar o caráter de verdade inquestionável que cerca o jornal televisivo. Isso será fundamental para formar alunos/telespectadores críticos.

Sem dúvida, compreender um dos programas mais representativas dos problemas e das reivindicações da sociedade e inteirar-se dos problemas do mundo é um passo importante na construção da cidadania desses alunos/telespectadores. Por isso, pode-se dizer que através do telejornal também se estará contribuindo para formar o cidadão. Um cidadão consciente dos problemas da sociedade, conhecedor das personalidades políticas que o representam (ou deveriam representá-lo), apto a opinar sobre os sujeitos que determinam sua vida. Dessa forma, a escola estará formando certamente um indivíduo mais preparado para reivindicar e realizar mudanças no mundo.

3.3.5 O jornal televisivo como auxiliar pedagógico

O jornal televisivo pode ser utilizado no ensino/aprendizagem integrado de PLM e FLE também como um auxiliar pedagógico. O importante é que o uso de um auxiliar novo nas aulas de línguas, como a televisão e o vídeo, tenha uma verdadeira função, a de explorar a linguagem midiática. Para Compte (1993, p. 77), não se deve utilizar o vídeo para fazer coisas que se poderia fazer bem melhor com outro suporte. Isso é um alerta para que não se utilize o vídeo apenas para explorar pontos gramaticais.

Como auxiliar pedagógico, o documento televisivo, para Compte (1993, p. 30) pode ser utilizado com uma função *ilustrativa*, *desencadeadora* e *motora*¹⁹⁶. O jornal televisivo pode, pois, também ser utilizado com estas funções nas aulas de PLM e FLE.

A função *ilustrativa* tem como objetivos:

- Ilustrar em classe aquilo que o professor não pode transmitir, como a mímica, os gestos, que têm significado particular em certas ocasiões;
- Deixar que a imagem seja reveladora dos comportamentos socioculturais, poupando docente e aprendente de explicações verbais desnecessárias;
- Facilitar a memorização dos elementos de linguagem, que são retidos mais facilmente com os contextos e o prazer das descobertas.

A função *desencadeadora* de um documento consiste em despertar uma curiosidade sobre determinado assunto, levando a classe a discutir sobre o tema e suscitar a necessidade de melhor compreender os argumentos abordados, a fim de utilizá-los ou refutá-los.

A função *motora* consistiria na utilização do documento como fonte para a realização de um trabalho sobre o tema ou sobre o seu gênero. O documento teria como finalidade uma primeira fase de tomada da consciência de um tema e sua exploração poderia ocorrer fora do assunto veiculado. Essa função poderia dar origem a trabalhos de pesquisa, debates, entrevistas, exposições, etc. O professor precisaria ter sempre o cuidado de procurar documentos que forneçam pontos de vista variados do assunto a ser discutido.

Nas atividades propostas para o trabalho integrado com o jornal televisivo (seção 4) optamos pela exploração do jornal televisivo como auxiliar pedagógico em um ensino/aprendizagem integrado de PLM/FLE, com um destaque para a sensibilização da

¹⁹⁶ Compte (1993, p. 29, tradução nossa) denomina estas funções de “illustrative, déclencheur, moteur”.

formação de um telespectador crítico. Isso não inclui uma exploração exaustiva dos constituintes do jornal, mas sim a discussão desses elementos em atividades pontuais que incluam o trabalho com a recepção dos discursos veiculados, sob o ponto de vista lingüístico, cultural, informativo, etc. Preferimos a proposta do jornal televisivo como auxiliar pedagógico, por levar em conta que a carência de aparelhos na escola dificulta o trabalho do jornal televisivo como objeto exclusivo para ensinar/aprender a linguagem. Além disso, a necessidade atual dos professores em cumprir os programas das disciplinas, associada à inexistência de cursos que possam realmente prepará-los para trabalhar com a linguagem televisiva dificulta a sua utilização como objeto de “educação para a mídia”, permitindo apenas uma sensibilização.

O trabalho com o jornal televisivo nessa perspectiva de integração PLM/FLE e sensibilização de “educação para a mídia” envolve uma dupla preocupação. Em um primeiro momento, será preciso fazer observações sobre o telejornal, ressaltando o que está extrínseco à apresentação da notícia em si, mas que é decisivo na construção do jornal e na análise da notícia, de um ponto de vista crítico. No segundo momento se destacará o telejornal em si mesmo, ou seja, naquilo que é visto. Sua estrutura será analisada, sua apresentação, as notícias que são veiculadas, e se observará em que medida se poderá fazer as transferências de competências LM/LE e como se poderá trabalhar as notícias em aulas de PLM e FLE, tendo em vista o ensino/aprendizagem da compreensão e da expressão oral e escrita.

3.4 A PREPARAÇÃO PARA O USO DA TELEVISÃO E DO JORNAL TELEVISIVO EM SALA DE AULA

Trabalhar com a televisão e com o jornal televisivo exige, portanto, uma preparação dos alunos capaz de aproximá-los do formato do programa e da notícia. Essa preparação deve também incluir o professor.

Um projeto para a sala de aula que proponha a utilização da televisão, do vídeo e dos jornais televisivos requer alguns passos iniciais, para que se possa extrair o máximo possível dessa experiência, mas está, certamente, ao alcance de todo professor que deseje renovar o seu *fazer* pedagógico. Para Napolitano (1999), algumas questões devem ser observadas para se iniciar um trabalho com a televisão.

A primeira delas é o planejamento. Deve-se escolher um tipo de material com o qual o professor e o estudante tenham uma certa empatia, mas o professor não deve impor o seu gosto pessoal aos alunos nem escolher apenas o material com o qual eles desejem trabalhar, “pois a escola não serve para reforçar o cotidiano dos alunos, mas para enriquecê-lo” Napolitano (1999, p. 44). O professor deve respeitar e valorizar as preferências dos alunos, mas deve escolher um material estimulante e compatível com os interesses da classe, e é natural que encontre, às vezes, alguma resistência.

Uma outra questão a ser observada é a formação pessoal. Ao se propor a trabalhar com um novo objeto, o professor deve buscar as referências bibliográficas e os estágios de discussão da área, procurar o professor da telessala, fazer cursos de formação, etc.

A seleção de temas e do material-fonte é outro tipo de providência. Essa seleção deve surgir como um enriquecimento e uma problematização desses conteúdos e a televisão encarada como uma atividade, não como um lazer. Napolitano (1999) nos lembra que os alunos são tão acostumados com as estratégias tradicionais que quando se propõe uma atividade com uma nova fonte, como o cinema, a música, ou a TV, eles pensam que é apenas lazer. É conveniente que a seleção dos temas respeite a faixa etária, as características dos alunos, a cultura geral, e a

capacidade do professor de lidar com os temas. A seleção dos temas pode ser feita com base nas referências ao conteúdo das disciplinas ou aos temas transversais definidos nos PCN.

Outro momento importante é a obtenção do material-fonte. Ele pode ser obtido através das gravações em fita cassete, obtidas em arquivos públicos ou privados, em fitas de vídeo lançadas no mercado e nas fitas do *TV Escola*. Napolitano nos lembra que muitas imagens televisivas são protegidas pela Lei de Direitos Autorais e não podem ter uso comercial nem serem exibidas fora do uso doméstico. Por outro lado, o material-fonte deve ser organizado e conhecido com profundidade, antes do seu uso em sala de aula.

Um material de apoio também deve ser preparado, com o objetivo de introduzir o tema a ser tratado e proporcionar reflexões mais amplas sobre os assuntos. Entre os principais tipos de material de apoio, encontram-se os textos, as obras de consulta rápida e as fichas de roteiro e análise. Para Napolitano (1999, p. 52), o documento televisivo pode ser a fonte de aprendizado principal da atividade, enquanto o texto escrito pode servir para aprofundar a reflexão sobre o tema ou o conteúdo em questão. Dessa forma, “as habilidades imagéticas e ‘alfabéticas’¹⁹⁷ podem ser desenvolvidas simultaneamente”. Os textos podem ser utilizados para introduzir o assunto ou podem ser geradores de uma discussão sobre o assunto. Os textos introdutórios podem ser mais objetivos e os geradores podem ser literários, de publicidade, canções, filmes, etc. As obras de consulta rápida estão representadas pelos dicionários, Atlas, cronologias, e servem para ampliar o campo de informação. As fichas e roteiros de análise podem ser preparados pelo professor para guiar o trabalho e inibir divagações exageradas.

A fase de preparação dos alunos, para Napolitano (1999) precisa se pautar por duas estratégias paralelas: a primeira será vencer a resistência da classe, quando esta for detectada, por

¹⁹⁷ Grifo do autor.

meio de atividades preparatórias que levem os alunos a verem o material a ser utilizado como interessante, estimulante, próximo de sua realidade e sensibilidade. A segunda estratégia é examinar o espectro da cultura geral, midiática e televisiva da classe que se vai trabalhar, para melhor conhecê-la, por meio de questionários, *enquetes* informais, jogos e discussões livres, etc.

Pelo exposto ao longo dessa seção, pode-se dizer que o jornal televisivo, a exemplo dos meios de comunicação de massa, faz parte de tal modo da nossa vida cotidiana que é presença obrigatória nos lares da população das pequenas e grandes cidades, nas conversas e trocas lingüísticas dentro e fora da escola. Assim sendo, o jornal televisivo já adentrou a escola¹⁹⁸ e por suas características lingüísticas, interativas e socioculturais reúne qualidades para ser objeto de um ensino/aprendizagem integrado do PLM e do FLE.

¹⁹⁸ Pensa-se aqui nas intervenções dos alunos na sala de aula sobre notícias vistas no telejornal, ou nas conversas paralelas entre amigos, como relata Montezano (1997, p. 63) em seu diário de campo.

4 SUGESTÕES PARA O TRABALHO INTEGRADO COM O JORNAL TELEVISIVO NAS AULAS DE PLM E FLE

O ensino não pode se limitar à aquisição passiva e artificial de conhecimentos que não servem de resposta às experiências diárias.

(SANT'ANNA; MENEGOLLA)

Nesta seção, serão apresentadas sugestões de atividades, através de fichas pedagógicas, para um ensino integrado de PLM e FLE, que utilize o jornal televisivo como auxiliar pedagógico. Certamente, um trabalho na aula de línguas que use o telejornal não pode se ater apenas ao ensino/aprendizagem das habilidades que geralmente se estabelece para o ensino/aprendizagem das línguas, ou seja, a compreensão (oral e escrita), a expressão (oral e escrita) e a competência de avaliação¹⁹⁹. Uma exploração do jornal televisivo precisa levar os aprendentes a desenvolver uma competência de comunicação, explorar a linguagem televisiva, ajudá-los a decifrar os discursos que a mídia produz, sensibilizá-los para estarem atentos diante das estratégias utilizadas pelos produtores desses discursos e despertá-los para a necessidade de se informar e conhecer as realidades do mundo. Somente assim, esse ensino/aprendizagem poderá colaborar para formar cidadãos críticos e estará à altura da missão da escola.

Sem dúvida, apresentar sugestões diante de objetivos tão complexos e que estão até certo ponto genéricos²⁰⁰ é uma tarefa ambiciosa. Talvez fosse mais preciso dizer que procuraremos dar algumas *pistas* que possam contribuir para a realização desse trabalho integrado com as duas línguas. Lembramos que o nosso objetivo é sugerir *pistas* que possam ser adequadas a um

¹⁹⁹ Conforme Cuq e Gruca (2002).

²⁰⁰ Um projeto com objetivos específicos só pode surgir a partir de uma realidade concreta, conhecida pelos professores, diante da realidade da sua escola e de seus alunos.

ensino/aprendizagem que vai da 5^a a 8^a série do ensino fundamental das escolas públicas. Por isso iremos adequar as sugestões aos níveis dos aprendentes dessas séries.

As sugestões apresentadas utilizam o telejornal brasileiro para a aula de língua portuguesa e o telejornal francês para a aula de FLE, pois, mesmo partindo de um auxiliar unificado, o telejornal, os professores deverão manter a especificidade e os programas de cada disciplina. Apesar disso, as comparações poderão envolver os dois jornais entre si, mesmo nos casos em que os professores não sejam os mesmos para as duas disciplinas, pois uma integração por “redoublement” (DAHLET, 2003) permitirá que o professor de Português explore o telejornal em português e o professor de Francês o explore em francês.

Outro ponto a ser esclarecido: por uma questão de organização, as fichas pedagógicas foram apresentadas separadamente (aula de FLE / aula de PLM), mas na verdade, elas se complementam, pois a maioria das sugestões apresentadas para a aula de Francês são válidas para a aula de Português e vice-versa, precisando ser adaptadas aos objetivos do ensino/aprendizagem da disciplina e dos aprendentes.

Um trabalho com os jornais televisivos precisa, antes de tudo, sensibilizar os aprendentes para a importância na sociedade atual, de ser um sujeito bem informado e para a conseqüente necessidade de ler jornais, revistas e assistir aos telejornais. É verdade que na faixa etária que vai de 5^a a 8^a série do ensino fundamental, os alunos precisam ser constantemente estimulados para gostar de ler e de se informar, pois a maioria prefere os programas de entretenimento²⁰¹. Trabalhar com a desconstrução do jornal através de notícias isoladas, que mostrem a importância dessas notícias para a vida prática dos aprendentes pode ser um primeiro elemento para fazê-los gostar do jornal e perceber a importância da notícia para sua vida cotidiana.

²⁰¹ Ver *enquete* realizada em nossa dissertação de mestrado e as preferências na programação televisiva de uma amostra de alunos de escolas públicas e privadas.

Um trabalho com o jornal televisivo precisa, ainda, sugerir atividades que ressaltem que o discurso televisivo é resultante de dois momentos fundamentais: a construção da informação e a informação tal qual é levada ao ar. Esta perspectiva é fundamental para se desenvolver um olhar crítico em relação à notícia.

As atividades que serão propostas são o fruto da discussão apresentada nesse trabalho e levam, portanto, em conta a opinião e a sugestão dos diversos autores que foram citados ao longo da tese. Consideramos que tiveram influência relevante os trabalhos de Lancien²⁰², cujas idéias foram, em alguns momentos, retomadas e ampliadas para se adequar ao público que almejamos atingir²⁰³ e para estimular a transferência das competências PLM/FLE e da criticidade que propomos nesta tese.

Apesar da maioria dessas idéias já terem sido apresentadas, torna-se necessário lembrar alguns dos princípios defendidos, uma vez que eles serão postos em prática nas atividades que se seguem:

- Partindo de um trabalho interativo em sala de aula, o objetivo geral será desenvolver um ensino/aprendizagem da linguagem, centrado no desenvolvimento das competências comunicativas dos aprendentes e sensibilizar a formação de um aluno/telespectador crítico.
- Para integrar o ensino/aprendizagem PLM/FLE os procedimentos de *adaptação*, *redoublement* e *alternância* (DAHLET, 2003, p. 12), serão utilizados nas atividades propostas e recomendados como estratégia de ensino/aprendizagem.
- Nas atividades propostas, o trabalho não se prenderá somente ao jornal televisivo. A ele, serão associados outros materiais como o jornal escrito, revistas, músicas, etc.

²⁰² Lancien (1986) e Lancien (1995 b).

²⁰³ Este público, como já foi dito, vai de 5ª a 8ª série do ensino fundamental das escolas públicas.

Como a *alternância* das línguas será utilizada, materiais em língua francesa podem estar presentes na aula de língua materna e vice-versa. Essa diversidade de documento de apoio pode ser muito estimulante para a aprendizagem (CASTELLOTTI, 2001). Ela pode trazer materiais aos quais os alunos e professores não têm acesso na LE, mas que podem servir para enriquecer as discussões nessas aulas, para mostrar a universalidade dos temas discutidos no telejornal e as diferenças culturais diante de situações semelhantes, para aprofundar temas discutidos na aula de FLE, etc.

- A maioria das atividades privilegia o trabalho em grupo, seguido de discussão e socialização com o grande grupo (grupo classe). As atividades em grupo são importantes para o ensino/aprendizagem de línguas, pois são ocasiões em que os aprendentes realizam trocas interativas na língua e sobre a língua, exercitam a cooperação e a vida em sociedade, tiram dúvidas, confirmam hipóteses e aprendem a ouvir os colegas.
- A visualização sem o som será proposta em diversas fichas pedagógicas, por favorecer a concentração dos sentidos apenas na observação dos elementos visuais. Essa fase é importante para que melhor sejam percebidos certos componentes não verbais do discurso televisivo, presentes no enquadramento da imagem, como as mímicas, os gestos, os olhares, as expressões faciais, etc.
- O ensino/aprendizagem de línguas nas escolas costuma priorizar os conteúdos lingüísticos a serem explorados nas aulas de PLM e FLE. Conforme já foi destacado, em um projeto de didática integrada, objetivos, conteúdos, e metodologias devem ser definidos pelos sujeitos envolvidos no processo.

Nossas sugestões de atividades compreenderão um comentário do trabalho a ser realizado, acompanhado de fitas pedagógicas para especificar as fases da atividade. As fichas pedagógicas são seqüências a serem utilizadas em mais de uma aula e cabe aos professores *filtrar* suas sugestões e adaptá-las ao seu número de aulas, aos seus objetivos (selecionando aqueles que deseja aprofundar, priorizando os que mais se adaptem ao seu trabalho), ampliando-as, etc.

4.1 O JORNAL TELEVISIVO NA AULA DE FLE

Como já foi dito, as atividades que apresentaremos não foram propostas a partir de uma sala de aula concreta. Dessa maneira, procuramos eleger objetivos genéricos para o ensino de línguas, como o desenvolvimento da compreensão e da expressão (oral e escrita). Também levamos em conta algumas competências e objetivos definidos em documentos que já existem nas Secretarias de Educação (PCN de Língua Estrangeira, Proposta Curricular de Francês).

4.1.1 Conhecer as preferências televisivas dos aprendentes

Comentários sobre a atividade

O primeiro trabalho a ser realizado antes de se começar a explorar o jornal televisivo será para conhecer os programas preferidos dos aprendentes e a justificativa desta preferência. Esta atividade dará subsídios para que o professor possa escolher a melhor alternativa para abordar o jornal televisivo ou associá-lo a outros programas, de maneira a tornar o trabalho mais prazeroso e mais produtivo para os estudantes. Isso ajudará também a reforçar as (boas) escolhas e ajudá-los a descobrir novas possibilidades, em termos de programação televisiva.

FICHA PEDAGÓGICA 01

Objetivos

- Conhecer as preferências televisivas dos aprendentes;
- Estimular a socialização e o trabalho cooperativo entre os aprendentes;
- Favorecer a expressão oral pessoal dos aprendentes;
- Trabalhar a expressão escrita;

Material necessário

- Gravador.
- Fitas de áudio virgens.

Desenvolvimento da atividade

1. Reunir os estudantes e propor que se organizem em pequenos grupos (máximo 5 alunos);
2. Propor a realização de entrevistas, nas quais um aluno/repórter irá entrevistar os outros membros do grupo para saber suas preferências televisivas. Para isso, os alunos deverão escolher no grupo um entrevistador e um relator para apresentar os resultados posteriores do trabalho;
3. Antes de começar as entrevistas (que serão registradas em gravador), o grupo deverá preparar as perguntas. As respostas deverão incluir justificativas para os programas preferidos;
4. De posse dos resultados das entrevistas, o grupo construirá um quadro de preferências;
5. No grupo classe, os relatores dos grupos apresentarão o registro das entrevistas, o seu quadro de preferência e de justificativas, e de posse de todos os resultados será elaborado o quadro de

- preferência televisiva da classe, com o resumo das justificativas;
6. Discutir com o grande grupo as justificativas destacadas;
 7. Reservar um momento para ouvir as entrevistas e discutir com o grupo as dificuldades lingüísticas encontradas para se expressar na LE;
 8. Revisar em classe algumas expressões para comunicar as preferências, como *aimer*, *détester*, *préferer*, as formas afirmativas, negativas, explicativas (*pourquoi*, *parce que*, etc.). É preferível que esse trabalho de entrevista aconteça depois da exploração em classe dessas expressões. Dessa forma, os aprendentes poderão reaplicar e tirar dúvidas sobre a utilização destas expressões.

4.1.2 Introdução ao trabalho com o jornal televisivo

Comentários sobre a atividade

Esta é uma atividade cujo objetivo primordial é sensibilizar os aprendentes para o fato de que é necessário estar bem informado para poder compreender o que se passa no mundo. Essa atividade permite mostrar também que as notícias do jornal televisivo interferem em sua vida, interpenetram outras linguagens do seu cotidiano, como a música, a pintura, o cinema, o teatro, os outros programas televisivos que eles gostam de assistir, etc. É preciso, enfim, estar bem informado para poder compreender realmente essas outras linguagens. Essa atividade vai introduzir, de forma prática e simplificada, o fenômeno do dialogismo tão freqüente nas leituras de sala de aula ou em obras literárias (indicadas pelos professores) e que os alunos, muitas vezes, têm dificuldade para perceber. Ferrara (1986, p. 81) citando Bakhtin, define que a linguagem dialógica:

[...] fala, sempre, de outra linguagem já formada, de uma linguagem que já foi, não extrai do vazio, mas ordena, de maneira nova, uma linguagem do passado que, em algum momento, já foi presente. Assim, não é possível processar a informação nova, senão a partir de outra já existente anteriormente.

Essa linguagem dialógica, que está presente na intertextualidade permanente dos textos literários e da nossa vida cotidiana precisa ser percebida e para isso é necessário estimular a percepção dos aprendentes²⁰⁴. Esse exercício servirá para mostrar que há um diálogo entre a notícia e as outras formas de expressão e que o jornal televisivo não é um programa que só interessa aos adultos, como pensa grande parte das crianças²⁰⁵, mas que interessa a todos, pois os acontecimentos que ele reproduz estão retratados em outras linguagens e não conhecê-los, significa também não poder reconhecer seus sinais em outros discursos.

O trabalho pode partir da notícia para outros meios de expressão cultural, mais acessível aos adolescentes como a pintura, o cinema e *clips* de música, que remetam a acontecimentos da atualidade veiculados pelos jornais televisivos, sempre associando a notícia a outros programas que os alunos apreciem. O trabalho com o *videoclip* geralmente agrada aos aprendentes. Na opinião de Machado (1995, p. 169):

Em pouco mais de dez anos, o videoclipe se impôs como uma nova forma de expressão dentro do universo do vídeo e rapidamente ganhou espaço dentro e fora da televisão, conquistando amplo contingente de adeptos [...] é natural que ele tenha se convertido em objeto de discussões apaixonadas entre produtores, consumidores e estudiosos da cultura de massa. [...]

²⁰⁴ Isso nos lembra um episódio ocorrido em uma aula de leitura durante a prática de estágio de Formação de professor de língua materna. Foi distribuído um texto que invertia os papéis sociais dos dois sexos na sociedade, e as falas dos personagens masculino e feminino estavam trocadas. Os alunos fizeram a leitura silenciosa e na fase de comentário do texto, nenhum deles mostrou estranhamento diante das falas trocadas (era uma média de 30 alunos na sala).

²⁰⁵ Conclusão baseada em enquete informal, comentada na seção 3, tópico 3.3.2.2.

Essa linguagem se consolidou de tal maneira entre os adolescentes, a ponto de justificar a existência de canais de televisão dedicados exclusivamente a esse tipo de linguagem²⁰⁶.

Na ficha pedagógica a ser apresentada, iremos sugerir a utilização de fita registrada com o programa humorístico *Casseta e Planeta* (CASSETA ..., 2002), em que se faz a sátira de notícias e personagens da atualidade. Pode-se discutir com a classe e identificar os personagens e as notícias satirizadas, socializando as informações com o grande grupo. Pode-se, em seguida, veicular extratos de jornais da televisão francesa e/ou brasileira para apresentar e discutir as notícias que originaram as sátiras apresentadas. Assim, explora-se o conhecimento previamente adquirido pelos aprendentes e trabalha-se sua compreensão oral (utilizando o jornal francês)²⁰⁷ e sua expressão oral.

O *clip* que será sugerido para a aula de francês, será o da canção **Manhattan Kaboul**²⁰⁸ (SÉCHAN; BUOCOLO, 2002), interpretada pelos cantores Renaud e Axelle Red. *Clip* registrado do canal por assinatura TV 5, nas versões sem letra, no programa *Clip*, (CLIP, 2002) e com a letra, no programa *Paroles de clip* (PAROLES..., 2002). A notícia, amplamente vista por todos os alunos, refere-se ao ataque ao edifício *World Trade Center*, de Nova Iorque, em 11 de setembro de 2001. Introduzir a música permite ainda ao professor trabalhar com o lúdico na aula de FLE, pois as atividades lúdicas são muito apreciadas pelos alunos.

FICHA PEDAGÓGICA 02

²⁰⁶ Pensa-se aqui nos canais MTV (*Music television*) existente nos Estados Unidos e em vários países, inclusive o Brasil, e que tem como principal audiência o público jovem.

²⁰⁷ Lembramos que uma atividade semelhante pode ser pensada para a aula de LM, utilizando o jornal em português, música em português, etc. A nosso ver, essa atividade inicial pode misturar as línguas, mostrando a universalidade dos temas explorados.

²⁰⁸ Ver no Anexo B a letra da canção.

Objetivos

- Sensibilizar os aprendentes para a necessidade e importância de ser bem informado.
- Discutir as relações entre a notícia e outras formas de expressão (música, poesia, pintura, etc.).
- Introduzir o jornal televisivo na aula de FLE.
- Trabalhar a atenção visual dos aprendentes.
- Favorecer o desenvolvimento da compreensão e da expressão oral pessoal.
- Trabalhar o lúdico através da atividade de cantar.

Documentos

- Documento 1: fita de vídeo registrada com seqüência de programa humorístico da televisão em que se faz sátira de notícias e personagens da atualidade (em português).
- Documento 2: fita registrada com *clip* de música francesa, cujo tema se originou de acontecimento da atualidade, veiculado em jornais televisivos. Esse documento deve conter a canção registrada sem a letra da canção e depois com a letra da canção.
- Documento 3: cópias escritas com a letra da canção.

Desenvolvimento da atividade

1. Visualizar o documento 1 e discutir com os aprendentes, identificando os personagens e/ou as notícias satirizadas, socializando as informações com o grande grupo;
2. Visualizar o documento 2 com a canção sem a letra;
3. Discutir com o grande grupo com a finalidade de estimular os aprendentes a comunicarem o que viram e/ou compreenderam da canção;

4. Visualizar o documento 2 com a canção registrada com a letra;
5. Trabalhar a compreensão da canção (distribuir a cópia da canção);
6. Trabalhar a pronúncia das frases da canção;
7. Visualizar outra vez a canção, incentivando os alunos a cantar;
8. Fazer uma breve síntese, destacando a importância de se estar bem informado para melhor poder entender as relações existentes entre as notícias do mundo e todas as formas de expressão artística.

4.1.3 O jornal televisivo e suas imagens

Comentários sobre a atividade

A exploração das imagens no jornal televisivo pode ser rica e variada, uma vez que, para Lambert (1994, p. 35), a imagem midiática é uma representação viva, reflexo de uma civilização, ao contrário das “imagens fabricadas para o sistema escolar, [que] não têm alma, nem função social, nem pertencem a nenhuma cultura”²⁰⁹. A imagem midiática é estimulante para os olhos e para o espírito. Para Lambert (1994, p. 36), essa imagem pode servir certamente para aprender um vocabulário, para descrever o que se visualiza, mas é importante que ela seja utilizada para a aprendizagem de um vocabulário estético e também semiológico, que permita associar linguagem visual, língua e cultura.

A imagem abre caminho para debates e discussões, oportunidade em que graças ao processo de verbalização, as crianças aprenderão a se expressar na língua oral e privilegiando sua expressão oral pessoal (BOURRET, 1981). Enfim, para Lambert (1994, p. 38):

²⁰⁹ “[...] ces images, fabriquées pour le système scolaire, n’ont pas d’âme, n’ont pas de fonction sociale, n’appartiennent à aucune culture.[...]” (LAMBERT, 1994, p. 35, tradução nossa).

A criança aprende graças ao processo de verbalização face à imagem, os seus usos e as funções desta última, e adquire, assim, instrumentos teóricos que lhe permitem compreender, aproximar e relacionar as culturas às quais está sendo confrontada. Cultura escolar, cultura midiática e cultura de origem abrem-se deste modo umas às outras²¹⁰.

As imagens podem ser vistas de forma individualizada ou em conjunto, pois é comum que haja um “agenciamento” das imagens para *construir* o discurso das reportagens. Por essa razão serão sugeridos dois tipos de trabalho.

4.1.3.1 Imagens da apresentação do jornal televisivo

Comentários sobre a atividade

As imagens apresentadas no JT (fixas, móveis ou de síntese), possuem uma intencionalidade. Observar essa função da imagem no telejornal será um dos objetivos desta atividade. Lancien (1995 b, p. 65) descreve três dimensões para a imagem: “referencial, cultural, e retórica”. Considerando essas três funções, já descritas na seção 3 (tópico 3.3.4.2), propomos analisar as imagens no JT.

A programação das televisões por assinatura nos permitirá também registrar jornais televisivos de canais de culturas diversificadas (japoneses, árabes), que apresentam alguns sinais característicos dessas culturas. Apesar de certa padronização no formato dos telejornais, alguns traços culturais singulares podem ser percebidos através das imagens e podem ser trabalhados em sala. Um exemplo das diferenças culturais que a imagem pode trazer são os cumprimentos com

²¹⁰ “L’enfant, [...] apprend grâce au processus de verbalisation face à l’image les usages et les fonctions de cette dernière, et fait ainsi l’acquisition d’outils théoriques qui lui permettent de comprendre, d’approcher et de relier les cultures auxquelles il est confronté. Culture scolaire, culture mass- médiatique, culture d’origine s’ouvrent ainsi les unes sur les autres”(LAMBERT, 1994, p. 38, tradução nossa).

as inclinações de cabeça percebidos no telejornal japonês ou a utilização singular de imagens em alguns telejornais de países árabes veiculados pela TV por assinatura, nos quais as imagens são substituídas por textos escritos²¹¹.

O trabalho com os aspectos lingüísticos nas aulas de FLE pode ser muito favorecido pela utilização da imagem. As imagens da apresentação do telejornal podem servir para trabalhar funções de comunicação como aquelas sugeridas pela Proposta de Francês do Estado (LOPES, 1995), que aconselha trabalhar na 5ª e 6ª série funções de comunicação que permitam aos alunos:

- Dar informações sobre os interlocutores: idade, sexo, nacionalidade, profissão, características físicas);
- Situar-se no tempo: falar sobre horas, datas, dias, meses;
- Relatar brevemente fatos presentes, passados ou futuros;
- Situar o espaço em que se encontram os apresentadores e os telespectadores;
- Expressar brevemente seus gostos e suas opiniões;
- Fazer suposições e conjecturas sobre os acontecimentos, etc.

FICHA PEDAGÓGICA 03

Objetivos

- Sensibilizar para o papel das imagens no discurso do jornal televisivo.
- Sensibilizar para as diferentes funções que podem estar presentes nas imagens.
- Exercitar a atenção visual.
- Trabalhar a expressão oral pessoal (explicar e comunicar as escolhas).

²¹¹ Pensamos aqui nos telejornais que vão ao ar no canal 57 (NHK) às 21:25 horas e no canal 40 (ART) às 09:20 horas (hora de Brasília) da TV por assinatura (CABO).

- Expressão escrita (anotar as idéias dos membros do grupo).
- Explorar conteúdos lingüísticos do programa.

Documentos

- Documento 1: fita de vídeo registrada com a abertura do jornal das vinte horas da televisão francesa e brasileira.
- Documento 2: fita de vídeo registrada com a abertura de jornais de diferentes países e canais.

Desenvolvimento da atividade

1. Dividir a classe em pequenos grupos;
2. Visualizar a abertura do jornal das vinte horas da televisão brasileira e francesa sem o som, para estimular a atenção visual;
3. Propor a tarefa de observar as imagens do *studio* e discutir sua função referencial (a imagem calcada na realidade) e sua função cultural e até retórica (calcada nas representações partilhadas pela cultura do que é o jornal);
4. Após uma breve discussão dos primeiros indícios do *studio*, efetuar uma nova visualização da apresentação do jornal com o som, destacando que a imagem televisiva está associada a diversos componentes que são fundamentais na construção das representações (número, sexo dos apresentadores, música, cores, movimento, etc.);
5. No grande grupo, os pequenos grupos irão compartilhar os resultados da observação realizada;
6. Discutir com os aprendentes as idéias apresentadas, e complementar com a visualização do documento de vídeo registrado com a abertura de jornais televisivos de países e canais diferentes. Para enriquecer a discussão, apresentar jornais de países de culturas diversificadas.

7. Explorar funções de comunicação sugeridas pelo programa da série em que se trabalha e adequadas ao fragmento utilizado.

4.1.3.2 O “agenciamento de imagens²¹²” na *construção* de uma reportagem

Comentários sobre a atividade

As reportagens do JT possuem um estilo (narrativo, ficcional, etc.) e precisam adaptar as imagens a esses discursos produzidos. Para isso, no momento da montagem, as imagens são reordenadas ou inserem-se outras imagens de arquivo, capazes de proporcionar uma seqüência lógica para o texto a ser apresentado. Essas imagens, a exemplo da organização da estrutura dos textos escritos, têm uma forte relação com o tipo de texto a ser produzido (uma narração, um testemunho, um texto com linguagem ficcional, etc). Nesse exercício, pode ser observado o papel destas imagens na construção desses textos. As imagens são importantes para conquistar a audiência dos telespectadores e servem para dar credibilidade às reportagens e cativar os telespectadores, muitas vezes apelando para o seu lado sentimental. Esse aspecto também precisa ser observado. Pode-se ainda ampliar a atividade, confrontando o discurso televisivo com um discurso escrito, do mesmo tipo (discurso televisivo/ texto escrito): narrativo, ficcional, etc.).

FICHA PEDAGÓGICA 04

Objetivos

²¹² Expressão utilizada por Lancien para designar a “montagem das imagens e dos efeitos dos códigos tele-cinematográficos” - [...] du “montage et des effets des codes télé-cinématographiques” - (Lancien, 1995 b, p. 94, tradução nossa).

- Observar o papel da estruturação das seqüências de imagens na construção do discurso televisivo;
- Discutir o papel das imagens na reportagem visualizada para assegurar à matéria credibilidade e captação.
- Compreensão oral;
- Trabalhar a expressão oral (discussão das idéias);
- Trabalhar a expressão escrita (anotar opiniões);
- Trabalhar atividades de leitura e comparação de textos (narrativos, ficcionais, etc.)

Documentos

- Documento 1: fita de vídeo registrada com uma reportagem completa rica em imagens.
- Documento 2: jornais escritos com reportagens narrativas, ficcionais, etc.

Desenvolvimento da atividade

1. Dividir a classe em pequenos grupos;
2. Visualizar a reportagem completa sem o som, para que os aprendentes se concentrem nas informações visuais;
3. Nova visualização sem o som, para que sejam observadas e relacionadas às imagens mostradas. Nessa ocasião, os pequenos grupos deverão observar que tipo de imagem foi utilizado pela reportagem (imagens fixas, imagens móveis, mapas, entrevistas, imagens com função referencial, cultural, retórica, etc.)²¹³.
4. Discutir com o grande grupo sobre as imagens encontradas;

²¹³ Lembramos que não é necessário que o professor utilize essa terminologia de classificação de imagens com os aprendentes. O importante será fazê-los perceber essas diferenças e sensibilizá-los para o valor cultural e ideológico das imagens e para a intencionalidade de sua utilização.

5. Visualizar a reportagem com o som, trabalhando com o grande grupo a compreensão oral da reportagem;
6. Discutir com o grande grupo como foram estruturadas as imagens para construir a reportagem, questionando os objetivos de cada imagem utilizada pela reportagem;
7. Observar o papel de cada imagem para conferir credibilidade à matéria e para assegurar a captação do telespectador, mobilizando seu lado emocional.
8. Eleição de um tipo de reportagem a ser observada com maior profundidade (narrativa? Ficcional?);
9. Organizar aula de leitura de jornal escrito com reportagem do mesmo tipo;
10. Trabalhar o texto escrito e comparar o discurso televisivo e o texto escrito.

4.1.4 Os títulos do jornal televisivo

Comentários sobre a atividade

Esse trabalho com o jornal televisivo visa a sensibilizar principalmente para a estrutura do jornal televisivo, a observar uma parte constituinte do JT, do ponto de vista das informações que vão ao ar²¹⁴. Ele está centrado no exercício da competência de recepção. Em seguida será trabalhada a abertura, que são as *manchetes* do telejornal. O trabalho de compreensão oral, iniciado com o jornal televisivo francês das 20 horas é facilitado pela presença das legendas, escritas na tela na abertura do jornal, que fornecem algumas *pistas* sobre o assunto da notícia. As legendas ajudam ainda os alunos a irem registrando as formas escritas das palavras, a elaborarem

²¹⁴ Não serão explorados, neste momento, os aspectos da *construção da notícia*.

hipóteses sobre o conteúdo das notícias, etc. Um trabalho semelhante pode ser realizado na aula de língua materna, partindo do JT brasileiro e de uma certa adaptação dos objetivos específicos.

FICHA PEDAGÓGICA 05

Objetivos

- Sensibilizar para a estrutura do jornal televisivo (transferência de competências de recepção)
- Compreensão oral (facilitada pela imagem)
- Expressão oral (explicar, justificar, ler)
- Expressão escrita: trabalhar os componentes da competência textual (redação da notícia)
- Estimular o desenvolvimento da opinião crítica dos alunos (através de leituras, debates, etc.).

Documentos

- Documento 1: fita de vídeo registrada com seqüência do jornal televisivo francês das 20 horas.
- Documento 2: jornais e revistas com reportagens atuais.

Desenvolvimento da atividade

1. Visualizar o documento registrado com o telejornal das 20 horas (abertura do jornal).
2. Após duas apresentações do fragmento com o grande grupo, partindo dos títulos escritos na tela, os alunos irão elaborando hipóteses para o conteúdo da notícia. A realização dessa troca de sugestões com o grande grupo permitirá que se reconstrua uma parte da notícia.

3. Escolher uma notícia e fazer nova visualização mais detalhada. Com a ajuda do professor, a notícia poderia ir sendo reconstituída e trabalhada em classe. A reconstrução dos elementos básicos poderia se dar de maneira que permitissem reconstruir os pontos principais do conteúdo da reportagem.
4. O trabalho passaria agora a ser realizado pelos alunos em pequenos grupos, nos quais uma atividade de produção escrita poderia ser realizada, para reproduzir a notícia, trabalhando, desse modo, as competências textuais (“capacidade transformativa” dos aprendentes)²¹⁵.
5. O professor poderia sugerir que cada grupo apresentasse a sua notícia para o grande grupo, estabelecendo novo momento de atividade oral, com leitura, comentários referentes à pronúncia, fonética, etc.
6. Uma extensão do trabalho poderia ser feita em casa, com a leitura de jornais e revistas para aprofundar o conhecimento da notícia, conhecer outros posicionamentos sobre o fato, entrar em contato com novas formas de argumentar e refutar opiniões, etc. Tudo isso contribuiria para que o aprendente pudesse construir sua própria opinião sobre o tema tratado.
7. Um debate em sala poderia posteriormente socializar os novos conhecimentos e ser uma ocasião para que os aprendentes pudessem expor seus pontos de vista, argumentar e opinar sobre as formas de resolver os problemas apresentados na notícia.

Comentários complementares sobre a atividade

O professor poderá escolher uma notícia para ser explorada em classe. Vejamos o exemplo com o jornal de 22 de julho de 2002:

²¹⁵ A capacidade transformativa faz parte da competência textual e possibilita aos usuários da língua “modificar de diferentes maneiras [...] e com diferentes fins, um texto [...]” (TRAVAGLIA, 1997, P. 18).

Título da notícia: Route: un espion sous le capot

Voz em off do apresentador: La mesure est à l'étude au Ministère des Transports pour lutter contre l'insécurité routière, nous verrons que les prototypes sont déjà à l'essai

Para essa notícia, sugeriríamos como extensão do trabalho, uma pesquisa em casa em revistas para conhecer os índices brasileiros de acidentes de trânsito, mortalidade nas estradas, etc. Isto permitiria fazer um breve estudo comparativo entre os países. A realização posterior de um debate em classe, sobre os acidentes do trânsito contribuiria para estimular os alunos a ter opiniões próprias (fundamentadas pela pesquisa nas revistas) e poderia sensibilizar os alunos para as responsabilidades dos cidadãos na sociedade.

A pesquisa em revista pode se dar em exemplares franceses ou brasileiros, isto viria a solucionar a dificuldade de acesso a publicações estrangeiras e a facilitar os intercâmbios lingüísticos e culturais entre as línguas, a enriquecer o processo discursivo, pois os alunos poderiam realizar leituras mais aprofundadas e comparar as realidades dos dois países, sem falar no estímulo à leitura de maneira geral, que resultaria também em aprendizagem da LM.

4.1.5 As rubricas do jornal televisivo

Comentários sobre a atividade

Apesar das diferenças lingüísticas e culturais entre os países, o jornal televisivo, como já foi visto, tem um formato recorrente. Poderíamos dizer que o JT se organiza em torno de suas rubricas e que esse formato se repete a cada edição do telejornal. Chamar a atenção dos aprendentes para a estrutura do JT é uma atividade que certamente irá contribuir para uma maior

compreensão de como um telejornal está estruturado e para uma maior percepção das notícias que são veiculadas.

FICHA PEDAGÓGICA 06

Objetivos

- Sensibilizar para a estrutura do jornal televisivo (transferência de competências do jornal em LM para a LE).
- Compreensão oral (facilitada pela imagem).
- Expressão oral pessoal (explicar as escolhas).
- Expressão escrita (anotar os títulos, os assuntos das notícias).

Documentos

- Documento: fita de vídeo registrada com o desenvolvimento do telejornal reduzido (uma notícia de cada rubrica).

Desenvolvimento da atividade

1. Dividir a classe em pequenos grupos;
2. Visualizar todo o documento registrado;
3. Fazer uma segunda visualização, parando em cada notícia e pedir aos grupos para anotar a qual rubrica pertence cada segmento. Deixar espaço para os alunos dos grupos discutirem;
4. Reiniciar a visualização, com o grande grupo, parando em cada rubrica para que os grupos comentem suas escolhas;

5. Para concluir o trabalho, fazer nova visualização do telejornal, complementando os comentários;
6. Esse trabalho pode ser ampliado, partindo para a compreensão dos títulos da notícia, dos assuntos abordados, a exploração de determinada notícia, etc.

4.1.6 A construção dos jornais televisivos

Comentários sobre a atividade

O trabalho que será proposto tem o objetivo de destacar um dos elementos importantes da competência informativa, para formar um telespectador crítico face às imagens. Trata-se da *construção* dos jornais, no que se refere à escolha das notícias que vão ao ar nos jornais televisivos. Nosso objetivo do ponto de vista da criticidade é despertar a consciência de que as sociedades determinam os fatos passíveis de se transformarem em notícia. Sendo assim, o fato de estarmos vivendo em um mundo em vias de *globalização*, no qual se constata que um grande número de notícias interessa a todos os países, não elimina a evidência de que o interesse por algumas notícias continua particularizado. Isso significa dizer que as notícias não têm o mesmo *peso* em todos os países.

Através da observação do jornal televisivo percebe-se as redes de interesses que unem as sociedades às notícias. Assim, em um jornal televisivo da televisão francesa, percebemos na seqüência de notícias internacionais, a presença de notícias de determinados países que dificilmente aparecem no jornal da televisão brasileira. Exemplo disso são as notícias freqüentes no jornal francês sobre os países que fizeram parte do domínio colonial da França, como Senegal,

Argélia, e outros. Nos jornais portugueses da RTP²¹⁶ aparecem referências freqüentes a Angola e Moçambique, já o inventário das notícias dos jornais brasileiros raramente mostra notícias desses países e até mesmo os países vizinhos ao nosso, dificilmente são mencionados. O mesmo não ocorre em relação aos Estados Unidos, que têm espaço garantido todos os dias e conta com jornalistas brasileiros que são correspondentes fixos, e, não raro, entram no ar diversas vezes, na mesma edição do telejornal. Até mesmo a perda de vidas humanas tem *peso* diferente, pois o espaço da notícia no jornal televisivo é diferente, dependendo do país onde ocorreu a tragédia.

O pensamento de que as sociedades determinam os fatos passíveis de se transformarem em notícia e o olhar crítico para esse ângulo da notícia nos telejornais pode também dar origem ao trabalho de observação das diferenças entre os telejornais locais, os nacionais e os internacionais, levando o aluno a compreender a hierarquização das notícias e a discutir os critérios que tornam uma notícia local ou universal. Esse pensamento pode levar ainda à reflexão em sala de aula sobre a proliferação dos jornais sensacionalistas na televisão, pois nos fará refletir em que medida a sociedade alimenta esta cadeia.

Nesta atividade também estaremos inserindo uma observação do JT nas duas línguas, para podermos observar que o interesse pela notícia também pode estar circunscrito a uma aproximação geográfica, a uma ligação cultural, ou de poder entre países e notícias.

FICHA PEDAGÓGICA 07

Objetivos

- Trabalhar a competência informativa dos aprendentes e a observação crítica da *construção*

²¹⁶ Canal de televisão de Portugal.

dos telejornais;

- Compreensão oral (facilitada pela imagem)
- Expressão oral (comentários das notícias)
- Expressão escrita (anotar os países, os assuntos das notícias).

Documentos

- Documento: fita de vídeo registrada com a rubrica *notícias internacionais* do telejornal das vinte horas da televisão francesa e brasileira.

Desenvolvimento da atividade

1. Visualizar para o grande grupo fragmentos registrados de jornais televisivos do mesmo dia do telejornal das vinte horas da televisão francesa e brasileira da rubrica *notícias internacionais*.
2. Dividir a sala em pequenos grupos comentando a tarefa a ser realizada pelos grupos, que será observar quais os países foram destacados nas notícias dos dois jornais, fazendo uma pequena lista dos países mencionados e das notícias veiculadas (o professor pode distribuir uma pequena grade com os títulos: países visualizados / notícias abordadas. Essa grade será preenchida pelos alunos);
3. Proceder à uma nova visualização do telejornal para que os grupos façam uma nova observação;
4. Reunir o grande grupo, recuperando os resultados das observações dos alunos e fazer comentários sobre as semelhanças e/ou diferenças entre os países e as notícias tratadas, destacando o fato de que as escolhas das notícias que vão ao ar no jornal televisivo são determinadas pelos pólos de interesse próprios da sociedade dos países.

5. Ampliar o trabalho, partindo para a compreensão dos títulos das notícias tratadas.

4.1.7 Gêneros discursivos e “estratégias de credibilidade e captação”²¹⁷

Comentários sobre a atividade

As reportagens televisivas costumam utilizar modelos recorrentes vindos de outros meios midiáticos como a imprensa, o rádio, e o cinema. Assim, alguns teóricos já realizaram estudos apontando os processos utilizados pelos jornais televisivos para tratar a atualidade de maneira ficcional. Um dos objetivos desse tratamento dado ao fato é garantir a audiência dos telespectadores, seja através de estratagemas para mantê-los atentos à reportagem, seja através de estratégias de captação, que apelam para o emocional dos consumidores da notícia. Aqui no Brasil, esse tipo de jornalismo faz parte da programação da maioria dos canais e é um dos preferidos dos aprendentes. Os motivos desta preferência talvez estejam exatamente nesse tratamento ficcional que é dado aos fatos, que se reveste das características de um filme policial, de aventura (policiais e repórteres ofegantes subindo nas favelas), de drama psicológico e, por vezes, de comédia. A atividade que propomos tem o objetivo de sensibilizar os estudantes para as estratégias utilizadas por esse tipo de programa. Sugerimos dois tipos de reportagem que são comumente encontradas tanto nos jornais das vinte horas, como nos jornais sensacionalistas que são levados ao ar entre as dezoito e dezenove horas em vários canais da televisão brasileira.

Nesta atividade associaremos o jornal televisivo ao jornal escrito, pois poderemos também introduzir a observação das diferenças entre o discurso escrito e o escrito oralizado do jornal televisivo.

²¹⁷ Conforme a denominação de Charaudeau (1994, p. 16).

FICHA PEDAGÓGICA 08

Objetivos da atividade

- Sensibilizar para as características dos diferentes gêneros discursivos;
- Trabalhar a competência discursiva dos aprendentes, comentando o papel dos gêneros discursivos na *construção* das reportagens televisivas;
- Compreensão oral / Expressão oral (comentários das notícias);
- Compreensão escrita;
- Expressão escrita: trabalhar os componentes da competência textual (redação da notícia).

Documentos

- Documento 1: fita de vídeo registrada com fatos do cotidiano (policial e drama familiar) visualizados no jornal das vinte horas.
- Documento 2: fita de vídeo registrada com o mesmo fato (policial e drama familiar) registrado em um jornal sensacionalista (de preferência do mesmo canal do jornal das vinte horas).
- Documento 3: reportagem policial retirada de um jornal escrito.

Desenvolvimento da atividade

1. Dividir a classe em pequenos grupos, comentando a tarefa a ser realizada pelos grupos, que será observar atentamente a notícia.
2. Proceder à visualização da reportagem registrada no jornal das vinte horas (sugerimos que se trabalhe com um gênero discursivo de cada vez. Ex: visualizar uma reportagem policial)

3. Trabalhar a compreensão da notícia, com a participação dos aprendentes.
4. Discutir a notícia, situando-a na *construção* do jornal, ou seja, estabelecendo a rubrica à qual pertence.
5. Discutir com o grande grupo e destacar em conjunto as características do gênero discursivo a ser trabalhado (ex. filmes policiais);
6. Visualizar a fita com a reportagem policial do jornal sensacionalista;
7. No grande grupo, observar as influências do gênero ficcional na *mise en scène* do fato policial retratado pelos dois jornais televisivos;
8. Discutir as diferenças e as estratégias utilizadas pelos dois jornais para garantir a *credibilidade* do telespectador e para mobilizar sua emoção (*captação*), relacionando estas estratégias ao público-alvo dos dois jornais televisivos. Nesse momento seria interessante discutir com os alunos os motivos pelos quais eles próprios gostam dos telejornais sensacionalistas²¹⁸. Esta seria uma nova ocasião para que eles praticassem a argumentação e a justificativa de suas escolhas em LE;
9. Trabalhar um texto policial em língua estrangeira retirado de um jornal escrito para entrar em contato com o gênero policial escrito;
10. Estabelecer como tarefa aos pequenos grupos de redigir em língua estrangeira uma notícia policial sobre um fato conhecido, trabalhando a capacidade “formativa” dos aprendentes²¹⁹.
11. No grande grupo, proceder à apresentação das notícias redigidas.

4.1.8. Marcas interativas do discurso dos apresentadores do JT

²¹⁸ Conforme já foi comentado da nota de rodapé número 188 deste trabalho.

²¹⁹ A capacidade formativa faz parte da competência textual, sendo a “habilidade de produzir e compreender textos considerados bem formados [...]” na língua estudada (TRAVAGLIA, 1997, p. 18).

Comentários sobre a atividade

Nesta atividade o aprendiz poderá observar as marcas interativas do discurso dos apresentadores do telejornal (expressões, tempos verbais, etc), e, ao mesmo tempo, as marcas paraverbais²²⁰ e não verbais da interação. O paraverbal se constitui de entonações, pausas, particularidades da pronúncia, características da voz, etc. O não verbal engloba a aparência dos apresentadores, as posturas, os olhares, as mímicas, os gestos, etc. (KERBRAT-ORECCHIONI, 1990, p. 137). Essas linguagens têm um papel importante para estabelecer a interação no discurso televisivo, pois por aparecerem sempre em plano aproximado, os apresentadores dispõem apenas de um campo limitado para expressar suas emoções. O olhar dos apresentadores, as roupas, os gestos, a voz, o humor, são elementos para *construir* as características afetivas que ligarão o apresentador ao telespectador²²¹. Esses fenômenos são cuidadosamente trabalhados para adequar o estilo do apresentador ao seu público-alvo e para que o produto final expresse as emoções capazes de garantir a *credibilidade* e a *captação* (CHARAUDEAU, 1994)²²² do programa, assegurando a audiência dos telespectadores.

Em geral, os jornais televisivos que possuem *âncoras*²²³ exploram mais a linguagem paraverbal e não verbal, pois esses comentam as notícias. No Brasil, o Jornal da Record (JORNAL..., 2004) é um bom exemplo de telejornal que não pode deixar de ser usado como documento 2, pois seu *âncora* utiliza-se amplamente dos recursos paralingüísticos para comunicar suas emoções e falar diretamente ao telespectador²²⁴.

²²⁰ Há autores que denominam estes aspectos de paralingüísticos.

²²¹ A voz e o tom são comumente adequados ao público consumidor do programa, observar a voz dos apresentadores de programas infantis é um bom exercício para perceber estas diferenças.

²²² Tratado neste trabalho no tópico 3.3.4.1.

²²³ O *âncora* é um “jornalista que não só apresenta, mas coordena o ritmo do telejornal” (NAPOLITANO, 1999, p. 133). O *âncora* comenta as notícias.

²²⁴ Estamos nos referindo ao apresentador Boris Casoy (TV RECORD, 2004).

FICHA PEDAGÓGICA 09

Objetivos da atividade

- Sensibilizar os aprendentes para observar as marcas interativas do discurso dos apresentadores;
- Sensibilizar os aprendentes para os fenômenos paraverbais e não verbais do discurso dos apresentadores;
- Compreensão oral das notícias;
- Expressão oral (comentários);
- Expressão escrita (anotar as marcas visualizadas);

Documentos

- Documento 1: fita de vídeo registrada com fragmento de notícia curta do jornal das vinte horas francês e brasileiro;
- Documento 2: fita de vídeo registrada com fragmentos de jornais televisivos de outros canais, outros horários, outros idiomas, com uma maior variedade de imagens e de fenômenos paraverbais e não verbais da comunicação.
- Documento 3: cópia escrita da notícia visualizada;

Desenvolvimento da atividade

1. Apresentar o documento 1 (a notícia) duas vezes;
-

2. Realizar um trabalho de compreensão da notícia com o grande grupo, com a sugestão de hipóteses pelos estudantes, a confirmação, etc.;
3. Com a participação dos aprendentes destacar os fenômenos paraverbais visualizados e comentar seus significados, o seu papel no discurso, etc.;
4. Distribuir a cópia da notícia (documento 3) e propor como trabalho, em pequenos grupos, o destaque das marcas interativas nas palavras dos apresentadores;
5. Proceder à discussão, no grande grupo, das marcas interativas encontradas e suas funções no discurso do apresentador;
6. Visualizar o documento 2, parando cada fragmento para comentar com os aprendentes alguns fenômenos da linguagem não verbal das imagens dos apresentadores.
7. O trabalho pode ser prolongado com a apresentação de uma segunda notícia a ser examinada, caso o professor disponha de aulas duplas.

4.1.9. O jornal televisivo e o trabalho com a gramática

Comentários sobre a atividade

O trabalho com o jornal televisivo nas aulas de FLE expõe o aprendente a diversos tipos de linguagem, uma vez que o jornal apresenta várias modalidades de língua que vão do escrito oralizado do apresentador até os depoimentos dos envolvidos nos acontecimentos, sempre presentes nas entrevistas informais. Vale ainda lembrar que todas as classes sociais, os diversos segmentos profissionais, as diferentes gerações, e pessoas de regiões diferentes do país (e mesmo do mundo) podem estar aí representadas. Isto contribui para que se possa observar vários tipos de

variação lingüística²²⁵. Esta exposição à linguagem possibilita também a interiorização da gramática da LE de forma espontânea, através do contato com as falas produzidas pelos diferentes sujeitos. A exposição a esta gramática, da qual todo falante faz uso, quando utiliza apropriadamente a língua para comunicar²²⁶, pode servir de ponto de partida para um trabalho mais aprofundado que possa trazer a discussão da gramática da LE e até da LM. Sabemos que a gramática é uma das preocupações principais dos professores de línguas e que os verbos ocupam um lugar importante nos programas das escolas. Esta atividade que está sendo proposta pretende mostrar que o jornal televisivo também pode ser utilizado para explorar a gramática e que tem a vantagem de facilitar a sua interiorização de forma natural, e que, graças ao professor, esse processo pode ser reflexivo.

FICHA PEDAGÓGICA 10

Objetivos da atividade

- Compreensão oral / Expressão oral (comentários das notícias);
- Observar que o jornal reflete os problemas econômicos, sociais e culturais das cidades, dos países e do mundo.
- Compreensão escrita/ Expressão escrita (leitura, preenchimento da grade de compreensão);
- Observar as relações entre os discursos produzidos pelos diversos enunciadore e os elementos gramaticais desses discursos (os tempos verbais e/ou outros elementos).
- Relacionar os problemas (apresentados no telejornal) da sociedade francesa com os

²²⁵ Travaglia (1997) menciona nos estudos de lingüística tipos de variação dialetal, como a territorial, a social, a de idade, a de sexo, a de geração e a de função.

²²⁶ Para Besse e Porquier (1984) trata-se da “gramática interiorizada” do falante.

problemas da sociedade brasileira²²⁷).

Documentos

- Documento 1: fita de vídeo registrada do telejornal, com reportagem sobre o cotidiano das cidades e seus problemas (contendo testemunhos).
- Documento 2: folha de papel com a transcrição da reportagem.

Desenvolvimento da atividade

1. Dividir a classe em pequenos grupos, comentando a tarefa a ser realizada pelos grupos, que será observar atentamente a notícia.
2. Proceder à visualização da reportagem registrada no jornal das vinte horas duas vezes.
3. Trabalhar a compreensão da notícia, oralmente, com a participação dos aprendentes.
4. Dividir a classe em pequenos grupos e propor o trabalho a ser realizado, distribuindo a folha com a transcrição da reportagem.
6. Discussão com o grande grupo sobre os problemas apresentados no jornal televisivo;
7. Discussão com o grande grupo sobre as variações encontradas no discurso das pessoas entrevistadas (etc.).
7. Observações e aprofundamentos sobre as relações entre o discurso das reportagens e as construções gramaticais do discurso.
8. Elaboração em grande grupo (com a contribuição dos aprendentes) de uma síntese dos problemas socioculturais (apresentados na reportagem) da sociedade francesa e dos problemas da

²²⁷ Um trabalho semelhante pode ser feito a partir de uma reportagem com o telejornal brasileiro ou utilizar o conhecimento prévio dos aprendentes sobre os problemas sócio-culturais da sociedade brasileira.

sociedade brasileira (utilizando o conhecimento já adquirido dos alunos). Observar as diferenças encontradas, etc.

Comentários complementares sobre a atividade

Para exemplificar a atividade com esta ficha pedagógica será apresentada uma reportagem realizada pelo Jornal das 20 horas da televisão francesa, que trata dos problemas do cotidiano das grandes cidades. Esta reportagem é rica em depoimentos de diversos grupos socioculturais e ilustrativa dos problemas sociais, econômicos e culturais da sociedade francesa. Por ser uma reportagem extensa e por isso mesmo mais difícil de ser apreendida pelos estudantes, ela será depois apresentada por escrito, para facilitar a compreensão e o trabalho a ser realizado. Por apresentar fatos do presente, retrospectivas, depoimentos de falantes diversos, ela é favorável para a observação de aspectos que remetem às variações dialetais, à gramática, principalmente àqueles que se referem à utilização dos tempos verbais. A reportagem apresenta também implícitos que propiciam a um maior conhecimento dos personagens da cena política e social cotidiana da França. Uma reportagem desse tipo proporciona elementos para um trabalho que aborde o lingüístico e o cultural, proporciona informação e estimula a reflexão sobre os problemas das sociedades, trazendo a voz dos diversos segmentos da população²²⁸.

Reportagem:

Apresentador: Nikolas Sarkozy²²⁹ parle d'un pari réussi tout juste deux mois après la création des groupes d'intervention régionaux. 119 personnes interpellées au cours de 18 opérations menées par ces nouvelles structures: policiers, gendarmes, agents des douanes et du fisc. Le ministre de l'intérieur a précisé, lors d'une Conférence de Presse, que 15 kg. de Cannabis, 18.000 cachets d'Extasy, et des armes notamment avaient été saisis. C'est à Lyon, que

²²⁸ Uma reportagem semelhante pode ser registrada nos telejornais brasileiros e trabalhada em língua materna.

²²⁹ Ministro do Interior da França em 2002.

la première opération du genre avait eu lieu. Retour dans le quartier où l'intervention des forces de l'ordre, au début du mois, reste pour beaucoup comme, avant tout, un moyen pour le gouvernement d'afficher sa nouvelle politique. Reportage de [nome dos repórteres que realizaram a matéria e passa-se à reportagem].

Voz do repórter em off e imagens de rua:

C'était le 3 juillet dernier, une centaine de policiers investit la Place Gabriel Péri, le quartier arabe, de nuit. Le groupe d'intervention régionale entre en action:

Testemunho de um rapaz:

(que aparece de costas e fala com um forte sotaque e de difícil compreensão).

Voz do repórter [retomando a reportagem]:

Deux petits dealers interpellés, 135 personnes contrôlées, de commerce en infraction, quelques barrettes de Cannabis saisies [...] pour beaucoup l'opération est politique-médiatique et on fait l'amalgame entre insécurité et magrébins.

Testemunho de um rapaz:

Avant c'était des italiens, espagnols. Aujourd'hui ce sont les "arabes", entre guillemets.

Voz do Apresentador em off:

Autant d'accusations que réfutent les policiers. Le quartier est connu pour abriter les dilleurs, des revendeurs de portables, d'autres objets volés [...]

Testemunho de um policial:

Voz do Apresentador:

Ce sont les grands frères, les animateurs du quartier qui cherchent à faire la part des choses, le constat est toujours le même, les opérations policières ne régleront pas le problème.

Testemunho de um rapaz: (animateur):

Voz do repórter: Des animateurs pessimistes, car s'ils ont trouvé une place dans la société, beaucoup de jeunes du quartier, eux, sont à la dérive.

4.2 O JORNAL TELEVISIVO NA AULA DE PLM

Lembramos que os objetivos propostos para a aula de PLM também não foram construídos a partir de uma sala de aula concreta. Todavia procuramos levar em conta os objetivos propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino da Língua Materna e também aqueles que foram discutidos ao longo desta tese, mais especificamente no item 2.8, da

seção 2. Nas aulas de PLM, o professor também utilizará o jornal televisivo como auxiliar pedagógico e procurará desenvolver um trabalho interativo com a língua materna, que não se prenda apenas ao desenvolvimento de competências gramaticais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999) defendem que o ensino/aprendizagem da língua portuguesa deve desenvolver nos alunos competências e habilidades no campo da representação e comunicação, da investigação e compreensão e no campo da contextualização sociocultural da língua. Além disso, os Parâmetros dão destaque para o papel das tecnologias, citando que é preciso dotar os alunos de competências que lhes permitam “aplicar as tecnologias de comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes da vida” (BRASIL, 1999, p. 47). Esta ênfase abre caminho para a necessidade de se preparar o aprendente para dominar a linguagem midiática sob várias perspectivas, não apenas para a utilização mecânica dos computadores e da *Internet*, como parece estar sendo a preocupação do governo no seu programa de informática para as escolas. O trabalho com a imprensa escrita e a linguagem televisiva está, portanto, justificado dentro do ensino/aprendizagem da LM.

Não iremos aqui apresentar fichas pedagógicas que adaptem para a aula PLM, o trabalho já sugerido nas fichas para a aula de FLE. Está claro, entretanto, que um trabalho semelhante deve ser utilizado na aula de PLM para explorar alguns dos objetivos citados (introduzir o JT em sala de aula, trabalhar os títulos, as imagens, as partes constituintes do JT, as competências informativas, discursivas, intertextuais, etc.). Da mesma forma, as atividades que passaremos a sugerir também estão indicadas para as aulas de FLE, com as devidas adaptações. A diferença fundamental é que devido ao nível de compreensão e produção da língua dos aprendentes, e dos outros objetivos do ensino/aprendizagem específico da língua em questão (FLE ou PLM), o professor deverá propor atividades que explorem um nível de língua mais centrado nas funções

de comunicação ou em um conhecimento mais aprofundado da língua, atendendo às expectativas dos programas de cada série. Dessa forma, serão apresentadas sugestões complementares ao trabalho já sugerido nas fichas de aula para a LE, pois sabemos que a utilização do jornal televisivo na aula de PLM e FLE, em uma perspectiva integrada, pode privilegiar diversos aspectos do ensino/aprendizagem da língua.

4.2.1 A compreensão oral e escrita

Comentários sobre a atividade

Um trabalho a ser sugerido é aquele em que se faz um paralelo com as atividades da leitura. Trata-se da compreensão das reportagens televisivas, do ponto de vista da produção de um sentido para os aprendentes, pois desenvolver competências de compreensão de notícias televisivas pode ajudar à transferência dessas competências para a leitura e compreensão de textos escritos, que é o trabalho de base do ensino/aprendizagem de língua materna e uma das habilidades mais exigidas no exame de língua estrangeira do concurso Vestibular. Isso viria a atenuar o problema encontrado nas inúmeras pesquisas no campo da leitura. Estas pesquisas apontam a existência dos alunos que concluem o ensino fundamental sem adquirirem competências de leitura que lhes permitam compreender as inter-relações existentes entre os elementos de um texto. A sentença proferida pelos alunos – “Professor, eu li, mas não compreendi” - já se tornou célebre para justificar a não compreensão de um texto em sala de aula. Para ajudar a resolver esse problema, que compromete a performance dos alunos nas mais diversas disciplinas e se prolonga para a sua vida prática fora da escola, é que propomos também uma abordagem do jornal televisivo, centralizada nas etapas da exploração da leitura de Cicurel (1991, p. 43). Um trabalho nesses moldes torna-se possível por estarmos lidando com a

compreensão de textos, que embora produzidos em modalidades diferentes, visam a comunicar certo tipo de discurso que não basta apenas decodificar.

Analisando as concepções de leitura em LE dos alunos de 1º e 2º graus, Grigoletto (2002) observou que a atividade de leitura está associada às atividades de tradução. O entendimento, para os alunos observados, está sempre ligado à tradução das partes ou do todo do texto. Não se percebe, tampouco, o leitor como um ser social complexo e polifônico, como um sujeito que constrói significados, mas sim como mero restituidor de um sentido já dado no texto. Carmagnani (2002), por sua vez, observando alunos do 3º grau, concluiu que o foco da leitura em LE deixa de ser a leitura e passa a ser a língua como um fim em si mesma. A leitura é sempre citada, pelos *futuros professores* como o melhor método de aprender a gramática, melhorar o vocabulário e a pronúncia das palavras. Coracini (2002) também observou que em língua estrangeira, a atividade de tradução linear do texto se apresenta como a única atividade de compreensão, o estudo do vocabulário, nessas aulas, se faz sempre presente, apontando para uma concepção de leitura enquanto decifração. Raramente se observa a concepção de leitura enquanto processo interativo leitor-texto-autor e mais raramente ainda, a concepção discursiva se vê contemplada. Enfim, a única *leitura* do texto que é reconhecida é aquela do professor.

Cicurel (1991, p. 43) sugere quatro etapas para uma exploração interativa dos textos e iremos propor a aplicação destas etapas para trabalhar a compreensão dos documentos televisivos, na atividade a seguir.

Etapa 1: orientar/ativar os conhecimentos:

Permitir ao aprendente mobilizar *os conhecimentos já adquiridos* para facilitar sua leitura. [...] apelar para a enciclopédia do leitor [...] para o que já viveu [...] para o que ele conhece e o que está relacionado com o texto.²³⁰
[...]

²³⁰ Étape 1: “Permettre à l’apprenant de mobiliser *des connaissances déjà acquises* pour faciliter sa lecture. [...] en faisant appel à l’encyclopédie du lecteur, à son vécu, à ce qu’il connaît, et qui est en rapport avec le texte [...]” (CICUREL, 1991, p. 43, tradução nossa).

Essa etapa de exploração do texto escrito possibilita a mobilização dos conhecimentos prévios, já adquiridos pelos aprendentes, antes da leitura, a partir da visualização do texto e do exame de suas características, como a organização, os elementos iconográficos, etc. O exame do texto vai permitir aos estudantes fazerem hipóteses sobre o assunto a ser tratado. Essa etapa desperta o interesse pelo assunto a ser visto e vai também facilitar a compreensão posterior do tema a ser examinado.

A segunda etapa da proposta de Cicurel (1991, p. 43) para o texto sugere:

Etapa 2: Observação e retomada de indícios:

[...] [fazer observar] os indícios de destaque [...] *indícios de legibilidade* [...] para familiarizar o leitor com o texto [...] fazê-lo antecipar o sentido e a função do texto [...] [é] uma leitura varredura, um olhar rápido [...] ²³¹.

Essa etapa consiste em uma leitura rápida, retirando indícios que possam ajudar à compreensão do conteúdo do texto. Esses indícios podem ser números, nomes próprios, nomes de lugares, sinais de pontuação, etc.

A terceira etapa propõe:

Etapa 3: Ler com um objetivo:

Selecionar [...] *entradas* que se considere como mais favorável para ter acesso ao sentido [...] é uma *leitura-pesquisa* guiada [...] ²³²

A terceira etapa busca fazer uma compreensão mais aprofundada, com discussões e interações entre os membros do grande grupo. Essa etapa visa levar o aluno a perceber marcas

²³¹ Étape 2: “[...] Faire prélever des indices prégnants [...] *indices de lisibilité* [...] afin de familiariser le lecteur avec le texte [...] faire anticiper sur le sens et la fonction du texte [...] une lecture- balayage, un regard rapide [...]” (CICUREL, 1991, p. 43, tradução nossa).

²³²Étape 3: “Sélectionner [...] ou plusieurs entrées que l’on considère comme les plus favorables à l’accès au sens. La lecture est une *lecture-recherche* guidée [...]” (CICUREL, 1991, p. 43, tradução nossa).

enunciativas, formas lingüísticas, etc. Nessa etapa, o professor poderá definir objetivos a serem realizados na observação.

A quarta etapa de exploração define como trabalho:

Etapa 4: Reagir/ relacionar os conhecimentos:
[Essa etapa vai] favorecer uma interação entre as novas informações recolhidas no texto e os “antigos conhecimentos” [...] Encoraja-se o leitor a reagir (oralmente ou por escrito) ao conteúdo do texto [...]”²³³.

Nessa etapa, procuraremos fazer os aprendentes interagirem com o texto, reagindo ao que foi visto, dando opiniões, aceitando ou não o que foi lido, relacionando o que leu a outros fatos ou outras leituras presentes ou passadas, etc.

Vejamos como o professor poderia pôr em prática esse trabalho:

FICHA PEDAGÓGICA 01

Objetivos do trabalho

- Trabalhar as competências de recepção do texto televisivo;
- Estimular a atenção visual dos aprendentes;
- Compreensão oral do documento televisivo;
- Estimular o desenvolvimento da expressão oral pessoal dos aprendentes;
- Estimular o trabalho de pesquisa em outros meios de comunicação de massa;
- Produção escrita;
- Discussão de elementos lingüísticos,

²³³ Etapa 4: “[...] favoriser une interaction entre les nouvelles informations recueillies dans le texte lu et ‘les anciennes connaissances’ [...] on encourage le lecteur à *réagir* (oralement ou par écrit) au contenu du texte [...]” (CICUREL, 1991, p. 43, tradução nossa).

- Trabalhar temas transversais ligados à Ética e educação para a cidadania.

Documentos

- Documento: fita de vídeo registrada com reportagem do jornal brasileiro (no caso em estudo, do *Jornal Nacional*). A reportagem veiculada no telejornal brasileiro de 22 de julho de 2002 foi escolhida por tratar de questões ligadas ao dia a dia dos alunos e também de questões ligadas ao trânsito, assunto que já foi explorado na reportagem sugerida para a aula de FLE. Além disso, a reportagem apresenta o depoimento de falantes de diversos segmentos socioculturais. Isso permitiria ao professor de FLE e ao de PLM, relacionar os dois assuntos na mesma turma, utilizando uma integração por *redoublement* sugerida por Dahlet (2003, p. 11).

Reportagem:

Motoristas correm riscos na fuga de uma lotação irregular em Brasília

Apresentadora (aparecendo em *close* no vídeo): Boa Noite! A capital do Brasil assistiu hoje a cenas que ilustram a gravidade de um problema típico dos nossos centros urbanos. Em Brasília, como nas maiores cidades brasileiras, as deficiências do transporte público alimentaram o crescimento de lotações clandestinas, e com elas, o risco de acidentes.

Repórter: (voz em off, com imagens de carros no trânsito, ponto de ônibus): Já é uma cena comum em Brasília, carros de passeio, fazendo lotação, circulam o dia inteiro nas mesmas linhas de ônibus regulares. Os atrativos são o preço, até cinquenta centavos mais barato e a rapidez do transporte.

Repórter (aparecendo na tela): Entre carros de passeio, vans e ônibus clandestinos, o transporte *pirata* de Brasília, tem mil e quinhentos veículos.

Repórter (voz off, com imagens da cena): O cálculo é de funcionários do Departamento Metropolitano de Transporte Urbano. Pela manhã, numa das principais avenidas de Brasília, nossa equipe registrou essa perseguição: o motorista sobe nos canteiros para fugir da patrulha do Detran, entra pela contramão no Eixo Monumental, só não bate porque o motorista do outro carro freia. Os patrulheiros continuam perseguindo. O carro, então, faz uma ultrapassagem perigosa, sobe na calçada e quase atropela dois pedestres. Segue

fugindo, mas tem de parar num congestionamento. Quatro pessoas estavam sendo transportadas.

Passageiro 1: Eu pedi...pedi p'ra ele parar e ele num parava. Eu disse: - calma! Que vamos sair dessa. Era o final de minha vida. Eu nunca mais ia ver meus filhos.

Pedestre: Ele só não matou a gente eu acho...porque o pessoal que vinha atrás teve...é...assim, compreendeu...assim...e parou um pouco.

Repórter: Este passageiro diz que chegou a abrir a porta do carro p'ra se jogar:

Passageiro 2: Vou já pular! (eu pensava) mas medo, passamos demais!

Repórter: Ao ser preso, o motorista tentou se defender:

Motorista (aparece o nome do motorista na legenda e a função): Fiz nada! tava trabalhando, me fecharam. Eu quase bati no outro carro, entendeu?

Funcionária do Denatran (aparece a legenda com o nome e a função): É um risco geral, aos usuários que estão sendo transportados nesses veículos e aos condutores de outros veículos, pedestres, enfim, é uma ameaça à segurança e à paz no trânsito.

Repórter: O motorista vai responder a inquérito por direção perigosa e exercício irregular da profissão. O carro foi apreendido e a carteira de habilitação recolhida.

Apresentadora: Na maior cidade do país, São Paulo, a Secretaria de Transportes estima que quatro mil taxis e vans façam transporte irregular. A situação é ainda mais grave no Rio, a Secretaria Municipal de Transporte informou que o número chega a quinze mil, incluindo os ônibus *piratas*.

Desenvolvimento da atividade

1. Na exploração do jornal televisivo, a primeira etapa pode ser realizada com a visualização da reportagem sem a banda sonora, com o grande grupo, trabalhando a atenção visual das imagens e a recolha de hipóteses a partir do que foi visualizado.
2. Na segunda etapa com o documento televisivo, vamos fazer uma visualização completa da *matéria*, com som e imagem, em que se vai observar as informações trazidas de maneira global, por imagens com forte dimensão referencial, por mapas, personagens ligados à notícia, etc. Isso

vai contribuir para uma compreensão global da reportagem e para a verificação das hipóteses antes esboçadas pelos aprendentes.

3. Na terceira etapa de exploração do documento televisivo, o professor poderá começar a realizar um trabalho com os alunos divididos em grupos, buscando alguns elementos da reportagem visualizada e sugerindo tarefas a serem realizadas.

4. Na quarta etapa com o documento televisivo, podemos estimular a expressão pessoal e crítica dos aprendentes sobre o assunto, fazer atividades de extensão que incluam pesquisar outros meios de comunicação de massa, como o jornal escrito, as revistas semanais, a *Internet*, etc. Para o documento televisivo proposto, poderíamos estimular os estudantes a realizar uma pesquisa para coletar índices brasileiros de mortalidade e acidentes no trânsito, comparar com outros países, estimular debates sobre esse problema em nossa cidade e analisar suas causas e suas soluções, sugerir a realização de redações sobre o tema com depoimentos dos aprendentes, sugerir a produção de textos argumentativos, narrativos, etc.

Vemos que apesar da proposta de leitura de Cicurel ser para documentos escritos, essas etapas, se adaptadas aos documentos televisivos, de forma a também privilegiar a linguagem do veículo, pode ser bastante útil, pois o que se busca basicamente é melhorar a compreensão dos discursos televisivos, relacioná-los com o repertório que os aprendentes já possuem, incorporar novos conhecimentos e interagir de forma crítica com os novos conhecimentos adquiridos. O trabalho articulado entre a leitura e a compreensão dos discursos televisivos que estamos sugerindo pode trazer muitos benefícios para o desenvolvimento do processo cognitivo da compreensão, dificuldade sempre presente no cotidiano dos alunos, não só no domínio do escrito, como também no oral, mesmo em língua materna. A produção escrita também poderá ser muito facilitada, se partir de documentos televisivos, uma vez que para escrever, o aluno precisa estar

motivado e dispor de conhecimento referencial. A falta dessa competência informativa nos aprendentes é, aliás, uma reclamação constante dos professores de redação. Vivendo nessa sociedade audiovisual de intensa exposição aos meios de comunicação, não há dúvida que a informação televisiva se torna mais acessível aos aprendentes. Certamente, esse não pode ser o único meio de acesso à informação, mas ele pode servir de trabalho introdutório a uma informação mais profunda, como a realizada através da imprensa escrita.

Para o desenvolvimento da atividade com o documento televisivo poderá ainda ser proposto:

5. Um trabalho para abordar aspectos da língua que articulem as redes de diferenças e semelhanças entre a modalidade oral, a escrita, a escrita oralizada, os dialetos dos falantes e seus códigos sociais, contextuais, lingüísticos e estratégicos. Do ponto de vista prático, o professor poderá estimular, através da reportagem, a realização de atividades que oponham as diferenças entre essas modalidades.

6. Explorar elementos de educação para a cidadania e a discussão de temas como leis e sanções ligadas ao trânsito, pesquisar sobre o trabalho dos órgãos de fiscalização do país, os direitos que protegem os cidadãos, etc.

7. Observar os elementos do contrato midiático dos meios de comunicação de massa. Um dos elementos do contrato midiático citado por Charaudeau (1994) é a finalidade dessa comunicação, que deixa o meio (no nosso caso, os canais televisivos) com o duplo desafio de informar e de captar a preferência do consumidor da notícia²³⁴. Ora, para captar essa preferência é preciso, além de informar, agradar o consumidor e despertar o seu prazer. A reportagem apresentada serve de ilustração a esses propósitos. As imagens levadas ao ar captam toda a emoção do fato, através da filmagem da perseguição da *van* pelas ruas e das imprudências do motorista no mais puro estilo

²³⁴ O contrato midiático foi apresentado na seção 3.

das perseguições policiais apresentadas nos filmes de ação. Para informar com credibilidade, aproximando o telespectador da notícia, a reportagem não se contenta em informar o fato, ela traz o depoimento das pessoas envolvidas. A indignação dessas pessoas simples, que são entrevistadas na reportagem desperta a emoção do telespectador, fazendo com que ele se identifique e se coloque no lugar das vítimas.

4.2.2 As diferentes modalidades de linguagem

Comentários sobre a atividade

Outro caminho a ser explorado, num ensino/aprendizagem integrado PLM/FLE, é a sensibilização para as diferentes modalidades de linguagem e para o trabalho com atividades comunicativas que privilegie a modalidade oral. Apesar de já existirem vários estudos sobre o ensino/aprendizagem do português oral no Brasil²³⁵, os pesquisadores continuam constatando que “a língua oral ainda não é objeto de um tratamento sistemático em sala de aula, [...] e que [...] continua ausente da prática pedagógica a utilização de documentos orais como textos geradores de reflexão-ação lingüística” (ALVES, 2000, p. 67).

Esse problema é menos acentuado nas aulas de FLE²³⁶, pois, a necessidade de explorar as funções básicas da comunicação (cumprimentar, se apresentar, pedir, perguntar, etc.), uma vez que os aprendentes ainda não possuem estas noções na LE, faz com que os professores trabalhem

²³⁵ Pensa-se nos estudos de Travaglia (1997), Castilho, (1998), etc.

²³⁶ Sabemos que este problema também existe nas aulas de FLE, sobretudo naquelas em contexto escolar. Enquanto nos cursos privados de línguas, o ensino não prescinde do oral, pois muitos alunos planejam viajar, na escola, existem vários argumentos de professores dando conta de que o objetivo do ensino de línguas deve priorizar a compreensão da linguagem escrita e da gramática. Conhecimento mais provável de ser reutilizado pelo aprendente nos textos apresentados nas provas do *Vestibular*. No ensino público, há também o argumento de que, devido às condições socioeconômicas, os alunos dificilmente viajarão ao exterior e terão chances reduzidas de se relacionar com falantes de língua estrangeira no seu dia a dia. Essa é uma das causas para alguns professores de FLE persistirem em um ensino não comunicativo da escrita e da gramática.

mais freqüentemente a modalidade oral em atividades comunicativas, como jogos de simulação, escuta de entrevistas, visualização de documentos televisivos, filmes, músicas, etc. Esta, aliás, é uma das causas apontadas por Chiss (1999, p. 138) para o surgimento do Projeto Bivalência. Para ele, esse projeto “não teria nascido se a didática do FLE não tivesse se orientado para uma dimensão comunicativa e não tivesse aparecido como um fator de renovação possível para a didática do português língua materna”²³⁷.

Dessa forma, pode-se dizer que as metodologias que eram mais utilizadas nas aulas de FLE serão agora também utilizadas nas aulas de PLM, pelo menos nas aulas dos professores inseridos no projeto. Ao transpor as metodologias de orientação comunicativa do FLE ao ensino/aprendizagem de PLM, a integração estará também sendo feita pelo processo de *adaptação* (DAHLET, 2003, p. 12).

FICHA PEDAGÓGICA 02

Objetivos do trabalho

- Estimular a atenção visual dos aprendentes;
- Trabalhar as competências de recepção dos documentos televisivos;
- Compreensão oral do documento televisivo;
- Estimular o desenvolvimento da expressão oral pessoal dos aprendentes, através de suas falas, jogos de simulação;
- Sensibilizar para as diferenças entre a modalidade escrita, oral, oralização de texto escrito,

²³⁷ “[...] le projet ‘Bivalence’ au Brésil n’aurait pas vu le jour si la didactique du FLE ne s’était pas orientée vers la dimension communicative et donc n’était pas apparue comme un facteur de renouvellement possible pour la didactique du portugais langue maternelle” (CHISS, 1999, p. 138, tradução nossa).

etc.

- Expressão escrita (produção de uma notícia de JT, transformação de uma notícia de uma modalidade para outra).
- Sensibilizar para a diferença na modalidade oral e escrita de recursos narrativos, descritivos, explicativos, etc.

Documentos

- Documento 1: fita de vídeo registrada com reportagens do jornal brasileiro (no caso em estudo, do Jornal Nacional).
- Documento 2: fitas de áudio virgens e gravador (opcional).
- Documento 3: jornais escritos.

Desenvolvimento da atividade

1. Selecionar algumas reportagens do TJ e realizar a atividade em grupos, de forma que cada reportagem seja observada e trabalhada por dois grupos.

2. Antes de visualizar o TJ, distribuir tarefas entre os grupos, que deverão trabalhar separadamente, em pontos não muito próximos da sala de aula (para que não haja comunicação entre os grupos). A tarefa consistirá em:

- Grupo 1: visualizar a reportagem duas vezes para comunicar oralmente do que tratou a notícia.
- Grupo 2: visualizar a mesma reportagem que o grupo 1 para comunicar oralmente do que tratou a notícia

3. Depois de visualizadas duas vezes pelos grupos (reportagem 1 para os grupos 1 e 2 e assim

sucessivamente, com imagem e som) será estabelecido um tempo para que os grupos, separadamente, se coloquem de acordo sobre o assunto da reportagem e a melhor maneira de explicá-la.

4. No grande grupo, iremos socializar os relatos obtidos. O grupo 1 e 2 comunicarão o conteúdo da 1ª notícia. Com isso poderemos observar as diferenças na compreensão da notícia, na linguagem utilizada para comunicá-las, etc. (pode-se gravar esta comunicação em fitas de áudio, para mais facilmente recuperar as diferenças de linguagem). O procedimento se repetirá para os outros grupos.

5. Se necessário, a etapa seguinte poderá trabalhar de forma mais aprofundada a compreensão oral de alguns implícitos do texto, identificação de alguma personalidade, referência a algum fato ocorrido do qual a notícia é uma consequência, etc. (isso ampliará o conhecimento do conteúdo informativo do documento).

6. Os alunos do grupo 1 preparam uma notícia (escrita) para ser explicada pelo grupo 2 (oral) e vice-versa. Isto permitirá trabalhar a “capacidade transformativa” dos aprendentes²³⁸. Os outros grupos também procederão da mesma maneira;

7. Comentar as diferenças encontradas na transposição da modalidade oral para a modalidade escrita realizada pelos aprendentes durante as atividades, aproveitando para colocar as diferenças entre as diferentes modalidades da língua, entre o discurso direto e indireto, etc.;

8. A atividade poderá ser ampliada, com a distribuição de jornais escritos e a tarefa para cada grupo de escolher uma notícia, adaptá-la e apresentá-la para o grande grupo, simulando a apresentação de um JT.

Outros comentários sobre a atividade

²³⁸ Travaglia (1997, p. 18). Conforme já foi comentado na página 197.

O trabalho com a modalidade oral da língua pode ainda ser feito com a gravação de entrevistas (de artistas e outras personalidades), freqüentes no jornal televisivo, principalmente no jornal da tarde. Essas entrevistas, além de poderem ser exploradas do ponto de vista das diferenças lingüísticas entre a modalidade oral e escrita, servem ainda para estimular a leitura de algumas obras literárias (transformadas em peças de teatro e objeto das entrevistas veiculadas). Os depoimentos dos populares que aparecem no TJ, freqüentemente se prestam a ressaltar as marcas narrativas e descritivas presentes na modalidade oral, uma vez que relatam acontecimentos, catástrofes, acidentes, etc. A fala dos políticos e jornalistas especializados traz marcas dos discursos argumentativos. Trechos desses documentos podem ser comparados com as mesmas marcas, presentes na modalidade escrita, retirados de jornais, livros, folhetos, etc.

Um trabalho com a modalidade oral e escrita, nesses moldes, poderá contribuir para que os estudantes apreendam de forma dinâmica as diferenças de modalidade de linguagem, ampliem os recursos expressivos de que já dispõem, desejem realizar novas leituras, e, enfim, para que reconheçam a utilidade dos jornais televisivos.

Lembramos que as sugestões para um trabalho integrado com o PLM e o FLE que foram apresentadas nessa seção servem como “pistas” para uma abordagem integrada através do jornal televisivo, mas não podem ser vistas como um modelo completo a ser seguido, pois, como já foi dito na seção 2 (tópico 2.8), todo projeto precisa surgir de um planejamento conjunto entre todos os sujeitos envolvidos, no qual se leve em conta as realidades objetivas da escola, dos alunos e dos professores. Só a partir de uma realidade concreta será possível definir objetivos, conteúdos²³⁹ e métodos de trabalho para cada turma específica.

²³⁹ Lembrando que os conteúdos devem ter como objetivo aprimorar as competências de comunicação dos aprendentes.

CONCLUSÕES

As pesquisas realizadas no campo da educação destacam, quase sempre, a existência de uma crise na escola e no ensino/aprendizagem de línguas. A investigação do cotidiano escolar feita por pesquisadores de todo o Brasil tem constado que:

- Os alunos têm dificuldade para falar, porque pouco se trabalha a modalidade oral na escola e aluno calado e obediente é sinônimo de aluno disciplinado, .
- Os alunos têm dificuldade para ler, porque a leitura na sala de aula é baseada no reconhecimento das palavras e não na compreensão do texto.
- Os alunos têm dificuldade para escrever, porque a produção de texto não surge de uma necessidade do aprendente de comunicar o que sente ou o que pensa, ele apenas reproduz o que o professor espera que ele diga.

Essas dificuldades sentidas no ensino/aprendizagem de línguas, repercutem nas outras disciplinas, cujos professores costumam também se queixar de que os alunos não sabem ler suas matérias. A origem desse problema está, em grande parte, no ensino/aprendizagem fragmentado e alienado da escola. Esse ensino/aprendizagem tem outro agravante: é descontextualizado da realidade e não trabalha as linguagens do dia a dia dos aprendentes.

A solução da crise da escola passa por uma educação interdisciplinar, capaz de inter-relacionar os conhecimentos e a linguagem da escola às necessidades da vida em sociedade e de formar pessoas com conhecimentos e valores, de acordo com a nova filosofia econômica do mundo globalizado.

O ensino/aprendizagem da língua materna e da língua estrangeira passa a ser parte importante nesse processo, pois a língua materna é a base de todo o ensino/aprendizagem escolar e a língua estrangeira, revalorizada com a globalização da sociedade, é um instrumento de inserção no mundo globalizado. Esse ensino/aprendizagem, entretanto, tem se mantido isolado das outras disciplinas e até de si mesmo, pois tem sido dividido, em muitas escolas, em gramática, literatura e redação e ministrado por professores diferentes. As didáticas da língua materna e a língua estrangeira têm se mantido isoladas, pois os autores e os educadores não levam em conta o que se produz ou ensina na outra língua e os contatos, na escola, entre a LM e a LE são quase nulos. Isso tem prejudicado sobremaneira o ensino/aprendizagem das duas línguas, pois os aprendentes não conseguem construir uma concepção unificada do que seja a linguagem.

Diante dessas constatações, foram apresentados, nesse trabalho, dois pressupostos para guiar a nossa reflexão sobre a necessidade de um ensino/aprendizagem integrado PLM/FLE e sobre a utilização do jornal televisivo como auxiliar pedagógico nesse ensino/aprendizagem integrado.

O primeiro pressuposto considerou que o ensino/aprendizagem integrado de LM e LE, tanto do ponto de vista das concepções teóricas como das práticas docentes, contribui para a apropriação mais rápida e mais eficaz das duas línguas.

O segundo pressuposto considerou que esta integração precisa ser desenvolvida no âmbito de uma abordagem comunicativa/interativa da língua, que privilegie os componentes da competência de comunicação.

Partindo desses pressupostos, nossa hipótese de trabalho defendeu que o jornal televisivo é um objeto capaz de auxiliar esse ensino/aprendizagem integrado, pelo seu modelo recorrente, pela sua presença no nosso cotidiano e por apresentar uma linguagem variada e em situação. Por isso, ele pode favorecer o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendentes.

Na seção 2, discutimos questões vinculadas à interdisciplinaridade no ensino/aprendizagem de línguas. Discutimos ainda, o pressuposto de que, no espaço dedicado ao ensino/aprendizagem de línguas, um estudo interdisciplinar tem se mostrado tão favorável para o aprendizado, que é fundamental para este ensino/aprendizagem, a criação de projetos de didática integrada entre a língua materna e a língua estrangeira.

Na seção 3, observamos as relações entre os meios de comunicação e a escola e a presença das tecnologias no ensino/aprendizagem de línguas. Isso serviu de justificativa para defender a utilização do jornal televisivo em um ensino/aprendizagem integrado, seja como auxiliar pedagógico seja como objeto de linguagem. Dentre os jornais televisivos, elegemos o jornal das vinte horas da televisão francesa (20 HEURES ..., 2002) e o Jornal Nacional (JORNAL ..., 2002) para uma observação mais aprofundada de sua estrutura.

Na seção 4, apresentamos sugestões de atividades para realizar uma didática integrada de PLM e FLE utilizando como auxiliar pedagógico o jornal televisivo. Ressaltamos que um trabalho nas aulas de línguas com a televisão precisa ajudar os aprendentes a desenvolver uma competência de comunicação da língua, mas também sensibilizá-los para estarem atentos diante dos discursos produzidos pelos meios televisivos.

A reflexão realizada nos levou a concluir que um ensino/aprendizagem integrado PLM/FLE pode trazer mudanças qualitativas no ensino/aprendizagem das duas línguas. O ensino/aprendizagem da língua materna tem se mantido excessivamente centrado no desenvolvimento de competências gramaticais e no padrão escrito da língua, mas pode ser beneficiado com a introdução de metodologias comunicativas normalmente utilizadas nas aulas de língua estrangeira. Dentre essas metodologias comunicativas, podemos citar:

- Uma maior frequência no trabalho em sala de aula com a modalidade oral;

- A utilização de jogos de simulação, de atividades de expressão da opinião pessoal dos aprendentes, da justificativa de seus gostos e escolhas, etc.
- A utilização de métodos audiovisuais, músicas, fitas de áudio, etc.

O ensino/aprendizagem da língua estrangeira também poderia se beneficiar com uma maior aproximação entre os dois ensinamentos, uma vez que a aprendizagem de uma língua estrangeira não se dá independentemente da aprendizagem da LM, pois “a criança transfere para a nova língua o sistema de significados que já possui na sua própria língua” (VYGOTSKY, 1991, p. 94). A competência na língua materna é, assim, decisiva para uma boa aprendizagem de uma língua estrangeira, pois “o êxito no aprendizado de uma língua estrangeira depende de um certo grau de maturidade na língua materna [...]”. O oposto também é verdadeiro para Vygotsky: “[...] uma língua estrangeira facilita o domínio das formas mais elevadas na língua materna” (VYGOTSKY, 1991, p. 94).

Concluimos também, que o jornal televisivo pode ser um excelente objeto para um ensino/aprendizagem integrado de PLM e FLE. A observação realizada nos jornais das vinte horas da televisão francesa e brasileira evidencia que o formato recorrente desse programa, nos dois países, possibilita a transferência das competências “informativas, discursivas e intertextuais”, descritas por Lancien (1995 b).

As atividades que foram propostas na seção 4 mostraram o que poderia ser feito, em sala de aula, a partir dos jornais televisivos, para trabalhar a expressão oral, estimular a leitura e a produção de texto. Mostraram ainda que o processo de compreensão da modalidade oral e escrita, das variações dialetais e dos gêneros discursivos poderia ser aprimorado, a partir de um trabalho de observação das reportagens do telejornal e dos seus enunciadores.

Como auxiliar pedagógico, a função “ilustrativa, desencadeadora, e motora” (COMPTE, 1993, p. 30) pode ser utilizada em diversas atividades, para estimular os aprendentes a aprofundar seu conhecimento sobre temas variados, provocar discussões nas quais possam argumentar, refutar opiniões e desenvolver sua opinião crítica.

Como objeto de análise da linguagem midiática, as atividades apresentadas mostraram que o jornal televisivo pode sensibilizar para uma “educação para a mídia”. Podem também ressaltar o fato de que é necessário compreender o processo de construção técnica e ideológica da informação televisiva, para não ser manipulado pelos *construtores* da notícia.

Como vimos neste trabalho, um ensino/aprendizagem integrado com os jornais televisivos estará aliando o conhecimento aos objetivos práticos. Noguero (1999, p. 101) afirma que:

É um princípio pedagógico central de qualquer pedagogia que pretenda ser minimamente crítica, a relação entre teoria e prática. Esta relação tem que estar presente desde o princípio das colocações teóricas. Desta maneira, é necessário que todo conceito ou sistema conceitual esteja relacionado com problemas práticos, pois o aluno tem que experimentar, na prática, os conhecimentos adquiridos.

Também para Kleiman e Moraes (2002, p. 26) “educar para a sociedade atual vai além da transmissão de conhecimentos por mais relevantes e atualizados que sejam as temáticas [...]”. O objetivo educacional definitivo é “aprender a aprender”. Somente assim, o aprendente poderá ser sujeito do seu próprio conhecimento e estará apto a realizar o seu papel de cidadão ativo e crítico na sociedade. Consideramos que a observação do jornal televisivo, nas aulas de línguas, despertará o aprendente para a necessidade de ser mais ativo diante dos discursos dos jornais televisivos que vê todos os dias, em sua casa, de forma *quase* passiva. Esse despertar servirá de estímulo para que o aprendente possa procurar, por si mesmo, aprofundar seu conhecimento, ou pelo menos, para que ele possa praticar todos os dias o que já aprendeu nas aulas de línguas.

Gostaríamos ainda de lembrar que o trabalho com o jornal televisivo não deveria ficar limitado às aulas de línguas, uma vez que o jornal aborda temas ligados a História, a Geografia, as Ciências, e poderia ser utilizado nessas aulas para possibilitar uma discussão que estabelecesse conexões entre os fatos do passado e os problemas vividos no presente. Dessa maneira, a articulação entre a geografia dos continentes, a história dos povos, as notícias nacionais e internacionais contribuiria para contextualizar o ensino/aprendizagem dessas disciplinas e para formar um aluno cidadão mais informado, consciente e crítico.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. A indústria cultural. In: COHN, G. **Comunicação e indústria cultural**. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1975.
- ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. A indústria cultural: o iluminismo como mistificação de massa. In: LIMA L. C. (Org.). **Teoria da cultura de massa**. 5. ed. rev. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p. 169-214.
- ALBUQUERQUE, Y. M. **Prática de ensino: o discente com a palavra**. Trabalho apresentado à disciplina Metodologia do Ensino Superior, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2001. Mimeografado.
- ALVES, S. C. de O. Ensinar-aprender a língua oral na escola? In: CUNHA, J. C. C. da. CUNHA, M. C. (Org.). **Pragmática lingüística e ensino-aprendizagem do português: reflexão e ação**. Belém: UFPA; CLA, 2000. p. 67-82.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995. (Série Prática Pedagógica).
- BACHMANN, C.; LINDENFELD, J.; SIMONIN, J. **Langage et communications sociales**. Paris: Hatier/Didier, 1991. (Collection Langues et Apprentissage des Langues).
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1981.
- BELLONI, M. L. Educação para a mídia: missão urgente da escola. **Comunicação & Sociedade**, São Paulo, ano 10, n. 17, p. 33-46, ago. 1991.
- BENVENISTE, E. **Problèmes de linguistique générale 1**. Paris: Gallimard, 1966.
- BENVENISTE, E. **Problèmes de linguistique générale 2**. Paris: Gallimard, 1974.
- BESSE, H. Langue maternelle/seconde/étrangère. **Le Français Aujourd'hui**, Paris, n. 78, p. 9-15, 1987.
- BESSE, H.; PORQUIER, R. **Grammaire et didactiques des langues**. Paris: Didier-Hatier, 1984. (Collection Langues et Apprentissage des Langues).
- BIRDWHISTELL, R. **Kinesics and context: essays on body motion communication**. Philadelphia: Univ. of Pennsylvania Press, 1970.
- BLANCHE-BENVENISTE, C.; VALLI, A. L'intercompréhension: le cas des langues romanes. **Le Français Dans Le Monde**, Paris, n. spécial, p. 33-37, 1997.

- BLOOMFIELD, L. **An introduction to the study of language**. New York: Holt, 1914.
- BOAS, F. **Handbook of American indian languages**. Washington, D C: Smithsonian Institute, 1911.
- BONNAFOUS, S.; CHARAUDEAU, P. Les discours des médias. **Le Français Dans Le Monde**, Paris, n. spécial, p. 39-45, juil. 1996.
- BOURRET, J. F. Iconographie et communication: l'image comme source d'activité langagière authentique, In: COLLOQUE ALLEMAND LANGUE ÉTRANGÈRE ET FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE, DIDACTIQUE DE L'ÉCHANGE, ÉCHANGES DE DIDACTIQUES, 1981, Lyon. **Actes...** Lyon: Presse Universitaire de Lyon, 1981. p. 177-193.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3 e 4 ciclos: Língua Estrangeira**. Brasília, 1997. Versão Preliminar.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, 1999.
- BRIGHT, W. **Sociolinguistics**. La Haye: Mouton, 1966.
- CANDAU, V. M. A revisão da didática. In: _____. (Org.). **Rumo a uma nova didática**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1990 a. p. 13-18.
- CANDAU, V. M. A didática e a relação forma/conteúdo. In: _____. (Org.). **Rumo a uma nova didática**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1990 b. p. 26-32.
- CARMAGNANI, A. M. G. Analisando as visões de leitura em LE de alunos do 3º grau. In: CORACINI, M. L. (Org.). **O jogo discursivo na sala de aula: língua materna e língua estrangeira**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002. p. 93-101.
- CASSETA e planeta. Direção de Rubens Camelo. Rio de Janeiro: Central Globo de produções., 2002. Programa humorístico.
- CASTELLOTTI, V. **La langue maternelle en classe de langue étrangère**. Paris: CLÉ International, 2001.
- CASTILHO, A. T. de. **A língua falada no ensino de português**. São Paulo: Contexto, 1998.
- CERDAN, M. Historique et réalités actuelles de la 'Bivalence'. **Études de Linguistique Appliquée**, Paris, n. 121, p. 9-19, jan./mar. 2001.
- CHARAUDEAU, P. Le contrat de communication de l'information médiatique. **Le Français Dans Le Monde**, Paris, n. spécial, p. 8-19, juil. 1994.

CHEVALIER, Y. Télévision: modèles d'intelligibilité et apprentissages. **Le Français Dans Le Monde**, Paris, n. spécial, p. 39-48, juil. 1994.

CHIAPPINI, L. A circulação dos textos na escola: um projeto de formação-pesquisa. In: CITELLI, A. O. (Coord.); CHIAPPINI, L. (Coord. Ger.). **Aprender e ensinar com textos não escolares**. São Paulo: Cortez, 1997. v. 3, p. 7-15. (Aprender e ensinar com textos).

CHISS, J. L. Didactique des langues maternelles et des langues étrangères: quelle "intégration"? In: CONGRÈS BRÉSILIEN DES PROFESSEURS DE FRANÇAIS, 13., 1999, Salvador. **Actes...** Salvador: FBPF, 1999. v.2 p. 134-140.

CHOMSKY, N. **Aspects of the theory of syntax**. Cambridge: M. I. T. Press, 1965.

CICUREL, F. **Parole sur Parole: le métalangage en classe de langue**. Paris: CLE International, 1985. (Collection Didactique des Langues Étrangères).

CICUREL, F. Éléments d'un rituel communicatif dans les situations d'enseignements. In: DABÈNE, L. et al. **Variations et rituels en classe de langue**. Paris: Crédif /Hatier, 1990. p. 23-54. (Collection Langues et Appretissage de Langues).

CICUREL, F. **Lectures interactives en langue étrangère**. Paris: Hachette, 1991. (Collection Autoformation).

CITELLI, A. O. Escola e meios de massa In: CITELLI, A. O. (Coord.); CHIAPPINI, L. (Coord. Ger.). **Aprender e ensinar com textos não escolares**. São Paulo: Cortez, 1997. v. 3, p. 17-28. (Aprender e ensinar com textos).

CLIP. Paris, 2002. Programa musical veiculado por TV5.

PAROLES de clip. Paris, 2002. Programa musical veiculado por TV5. Também disponível em: < <http://www.tv5.org> >.

COCULA, B.; PEYROUTET, C. **Sémantique de l'image**. Paris: Delagrave, 1986. (Collection G. BELLOC).

COMPTE, C. **La vidéo en classe de langue**. Paris: Hachette, 1993. (Collection Autoformation).

CORACINI, M. J. R. F. (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

COSNIER, J. (Coord.) **Dossiers de l'Archi: communication individuelle mode d'emploi**. Paris: Archi, 1989.

COSTE, D.; PASQUIER, A. Langues et savoirs, due lingue per sapere. In: **Supplément à l'école Valdotaïne** n. 14, p. 13-26. Aoste: Assessorat de l'instruction publique, 1992.

- COULON, A. **Etnometodologia**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1995.
- CUNHA, A. A. da. **Telejornalismo**. São Paulo: Atlas, 1990.
- CUNHA, J. C. C. da. Pragmática lingüística, metalinguagem e ensino-aprendizagem de línguas. In: CUNHA, J. C. C. da.; CUNHA, M. C. (Org.). **Pragmática lingüística e ensino-aprendizagem do português: reflexão e ação**. Belém: UFPA; CLA, 2000. p. 11-21.
- CUNHA, J. C. C. da. Métalangage et didactique intégrée des langues dans le système scolaire brésilien. **Études de Linguistique Appliquée**, Paris, n. 121, p. 37-47, jan/mar. 2001.
- CUNHA, M. C. Uma abordagem interacional de ensino-aprendizagem do português: condições e características. In: CUNHA, J. C. C. da.; CUNHA, M. C. (Org.). **Pragmática lingüística e ensino-aprendizagem do português: reflexão e ação**. Belém: UFPA; CLA, 2000. p. 23-54.
- CUNHA, M. C. O ensino/aprendizagem de línguas: um campo à procura de uma disciplina. **Moara**, Belém, n. 19, p. 9-37, jan./jun.2003.
- CUQ, J. P.; GRUCA, I. **Cours de didactique du français langue étrangère et seconde**. Grenoble: PUG, 2002.
- DABÈNE, L. **Recherches sur l'intercompréhension entre locuteurs de langues romanes**. Grenoble: Centre de Didactiques de Langues, 1994.
- DABÈNE, L.; DEGACHE, C. Comprendre les langues voisines. **Études de Linguistique Appliquée**, Paris, n. 104, 1996.
- DAHLET, P. Langues distinctes et langage mutuel. **Études de Linguistique Appliquée**, Paris, n. 121, p. 22-35, jan./mar. 2001.
- DAHLET, P. L'intégration didactique des langues: une leçon de langage. **Synergies – Brésil: revue de didactologie des langues-cultures**, Santa Catarina, n. 4, p. 9-11, 2003.
- DAMASCENO, C. F.; LOPES, M. A. de C. Interdisciplinarité et enseignement/apprentissage du portugais langue maternelle et du français langue étrangère. **Synergies Brésil: revue de ditactologie des langues-cultures**, Belém, n. 6, p. 93-103, 2004.
- DAMASCENO, C. F. **Televisão e ensino de línguas: reflexões teóricas e metodológicas**. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2000.
- DECROLY, O.; BOON, G. **Iniciación general al método Decroly**. 8. ed. Buenos Aires: Losada, 1968.
- ECO, H. **Como se faz uma tese**. Tradução de Gilson César Cardoso de Souza. 14. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

- FERRARA, L. D'A. **A estratégia dos signos: linguagem/ espaço/ ambiente urbano**. São Paulo: Perspectiva, 1986.
- FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- FERRÉS, J. **Vídeo e educação**. Tradução de Juan Acuña Llorens. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1996.
- FISHMAN, J. **A Readings in the sociology of language**. La Haye: Mouton, 1968.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FUENZALIDA, V. **Television-padres-hijos**. Santiago: Cenecca-Paulinas, 1984.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.
- GRANDCOLAS, B. La communication dans la classe de langue étrangère, **Le Français Dans Le Monde**, Paris, n. 153, p. 53-57, 1980.
- GRIGOLETTO, M. A. Processos de significação na aula de leitura em língua estrangeira. In: CORACINI, M. L. (Org.). **O jogo discursivo na sala de aula: língua materna e língua estrangeira**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002. p. 103-111.
- GRIGOLETTO, M. A. Concepção de texto e de leitura do aluno de 1º e 2º graus e o desenvolvimento da consciência crítica. In: CORACINI, M. L. (Org.). **O jogo discursivo na sala de aula: língua materna e língua estrangeira**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002. p. 85-91.
- GSCHWIND-HOLTZER, G. **Analyse sociolinguistique de la communication et didactique**. Paris: Hatier/CREDIF, 1981. (Collection Langues et Apprentissage des Langues).
- GUMPERZ, J.; HYMES, D. The ethnography of communication. **American Anthropologist**, New York, n. 66, 1964.
- HALL, E. T. **The silent language**. New York: Doubleday, 1959.
- HAWKINS, E. **Awareness of Languages: an Introduction**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- HAWKINS, E. La réflexion sur le langage “comme matière” pont dans le programme scolaire. **Repères**, Paris, n. 6, p. 41-56, 1992.
- HYMES, D. **Language in culture and society: a reader in linguistics and anthropology**. Harper and Row: New York, 1964.
- JANTSCH, E. Hacia la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en la enseñanza y la innovación. In: APOSTEL, L. et al. **Interdisciplinariedad: problemas de la enseñanza y la**

investigación en las Universidades. México: Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior, 1979. p. 110-144.

JEANNENEY, J. N. **Une histoire des médias**: des origines à nos jours. Paris: Éditions du Seuil, 1996.

JORNAL da Record. Direção de Boris Casoy. Produção de Johnny Savalla, São Paulo: Rede Record, 2002. Jornal televisivo.

JORNAL nacional. Direção de Carlos Henrique Schroder. Rio de Janeiro: Central Globo de produções, 2002. Jornal televisivo. Também disponível em: < <http://www.globo.com> >.

JORNAL nacional: a notícia faz história. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Les interactions verbales**. Paris: Armand Colin, 1990. Tome 1

KILPATRICK, W. H. La teoría pedagógica en la que se basa el programa escolar. In: KILPATRICK, W. H. et al. **El nuevo programa escolar**. Buenos Aires: Losada, 1967. p. 320-335.

KLEIMAN, A. B.; MORAES, S. E. **Leitura e Interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. (Coleção Idéias sobre linguagem).

KOCH, I. V. **A interação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1995.

LABOV, W. **The social stratification of english in New York city**. Washington, DC.: Center for Applied Linguistics, 1966.

LAKATOS, E. M.; MARCONE, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LAMBERT, F. Images langues étrangères. **Le Français Dans Le Monde**, Paris, n. spécial, p. 35-38, juil. 1994.

LANCIEN, T. **Le document vidéo**: dans la classe de langues. Paris: CLE International, 1986.

LANCIEN, T. À média authentique, réception authentique. **Le Français Dans Le Monde**, Paris, n. spécial, p.17-21, juil. 1995 a.

LANCIEN, T. **Le journal télévisé**: construction de l'information et Compétences d'interprétation. Paris: Didier/ CRÉDIF, 1995 b. (Collection Essais).

LE BLANC, R. Le curriculum multidimensionnel: une approche intégrée pour l'enseignement de la langue seconde. **Études de Linguistique Appliquée**, Paris, n. 75, 1989.

LIBÂNIO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério 2º grau. Série Formação do professor).

- LIMA, F. B. Nossas câmeras são os seus olhos. In: LIMA, F. B. et al. **Televisão & vídeo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. p. 7-16.
- LIMA, J. da C. **A pauta esquecida**. São Paulo, 2004. Programa TV Cultura.
- LIMA L. C. (Org.) **Teoria da cultura de massa**. 5. ed. rev. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- LOPES, M. A. de C. Estudo semiótico dos livros didáticos de português. **Boletim Educação e Linguagem**, Natal, n.1, mar./set. 1991.
- LOPES, M. A. de C. (Coord.). **Proposta Curricular de Francês**. Natal: SECD-CONAPE, 1995.
- LOPES, M. A. de C. et al. **O Projeto Bivalência**: didática integrada do Português língua materna e do Francês língua estrangeira. Natal, 1997. Mimeografado. Documento de trabalho elaborado a partir do documento diretor a nível nacional.
- LOPES, M. A. de C. Semiótica e leitura de textos na escola. In: AMARILHA, M. (Org.). **Educação e leitura**. Natal: EDUFRN, 2000.
- LOPES, M. A. de C. et al. **Ensino/aprendizagem de línguas em contexto escolar**: interfaces língua materna (LM) e língua estrangeira (LE). Natal: UFRN, 2002. Projeto. Mimeografado.
- LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1987.
- MACHADO, A. **A arte do vídeo**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- MALINOWSKI, B. **Coral Gardens and their magic**. London: Allen and Unwin, 1935.
- MANACORDA, M. A. **História da Educação**: da Antiguidade aos nossos dias. Tradução de Gaetano Lo Monaco. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1992. (Coleção Educação contemporânea. Série Memória da educação).
- MARTINS, M. H. (Org.). **Questões de linguagem**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 1996.
- MARTINS, P. L. O. Conteúdos escolares: a quem compete a seleção e organização? In: VEIGA, I. P. A. (Coord.). **Repensando a didática**. 10. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995. p. 65-82.
- MASETTO, M. T. **Didática**: a aula como centro. 4. ed. São Paulo: FTD, 1997. (Coleção Aprender e ensinar).
- MATTOS, S. A. S. **História da televisão brasileira**: uma visão econômica, social e política. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- MC LUHAN, M. **El medio es el mensaje**. Barcelona: Paidós, 1968.

MC LUHAN, M.; FIORE, Q.; AGEL, J. **Guerra y paz en la aldea global**. Barcelona: Martinez Roca, 1971.

MC LUHAN, M. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. Tradução de Décio Pignatari. São Paulo: Cultrix, 2000.

MICHAUD, . **Interdisciplinarietà: problemas de la enseñanza y la investigación en las Universidades**. México: Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior, 1979.

MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986. (Temas Básicos de Educação e Ensino).

MOIRAND, S. **Situations d'écrit**. Paris: CLE international, 1979.

MOIRAND, S. **Enseigner à communiquer en langue étrangère**. Paris: Hachette, 1982. (Collection Recherche Applications).

MOLES, A. Doutrinas sobre a comunicação de massa In: LIMA, L. C. (Org.). **Teoria da cultura de massa**. 5. ed. rev. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p. 75-102.

MONTEZANO, P. C. Telejornal: o cotidiano em sala de aula. In: CITELLI, A. O. (Coord.); CHIAPPINI, L. (Coord. Ger.). **Aprender e ensinar com textos não escolares**. São Paulo: Cortez, 1997. v. 3, p. 63-78. (Aprender e ensinar com textos).

MOORE, D. (Coord.) **L'Éveil au langage: notions en question**. Paris: Didier/CREDIF, 1995.

MOORE, D. Une didactique de l'alternance pour mieux apprendre? **Études de Linguistique Appliquée**, Paris, n. 121, p. 71-78, jan./mar. 2001.

MORAN, J. M. **Como ver televisão: leitura crítica dos meios de comunicação**. São Paulo: Paulinas, 1991. (Coleção Comunicar).

MORIN, E. **Cultura de massas no século XX: o espírito do tempo 1: neurose** Tradução de Maura Ribeiro Sardinha. 9. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

MORIN, E. **Cultura de massas no século XX: o espírito do tempo 2: necrose**. Tradução de Agenor Soares Santos. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986

NAGAMINI, E. Televisão, publicidade e escola. In: CITELLI, A. O. (Coord.); CHIAPPINI, L. (Coord. Ger.). **Aprender e ensinar com textos não escolares**. São Paulo: Cortez, 1997. v. 3. p. 29-61 (Aprender e ensinar com textos).

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

NASCIMENTO NETO, A. A roda global. **Veja**, São Paulo, n. 1438, p. 80-89, 3 abr. 1996.

NOGUEROL, A. **Aprender na escola: técnicas de estudo e aprendizagem.** Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

NUNES, I. B. **Noções de Educação a distância.** Disponível em : < <http://www.cni.org.br/f-link> > . Acesso em: 02 ago. 2004.

O'NEIL, C. **Les enfants et l'enseignement des langues étrangères.** Paris: Hatier / Didier, 1993. (Collection Langues et Apprentissage de Langues).

ORLANDI, E. P. **O que é lingüística.** 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

PARPETTE, C.; RUSHFORTH, R. La télévision en classe de langue, In: COLLOQUE ALLEMAND LANGUE ÉTRANGÈRE ET FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE, DIDACTIQUE DE L'ÉCHANGE, ÉCHANGES DE DIDACTIQUES, 1981, Lyon. **Actes...** Lyon: Presse Universitaire de Lyon, 1981. p. 241-255.

PEREIRA, A. D. de A. A problemática da intervenção no ensino da língua materna. In: CUNHA, J. C. C. da.; CUNHA, M. C. (Org.). **Pragmática lingüística e ensino-aprendizagem do português: reflexão e ação.** Belém: UFPA; CLA, 2000.

PERRENOUD, P. et al. Fecundas incertezas ou como formar professores antes de ter todas as respostas. In: _____. **Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?** Tradução de Fátima Murad e Eunice Gruman. 2. ed. rev. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 211-223.

PÉRY-WOODLEY, M. P. **Les écrits dans l'apprentissage: clés pour analyser les production des apprenants.** Paris: Hachette, 1993. (Collection Références).

PETIT, M. Intéractions du visuel et du verbal dans l'enseignement d'une langue étrangère, In: COLLOQUE ALLEMAND LANGUE ÉTRANGÈRE ET FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE, DIDACTIQUE DE L'ÉCHANGE, ÉCHANGES DE DIDACTIQUES, 1981, Lyon. **Actes...** Lyon: Presse Universitaire de Lyon, 1981. p. 67-85.

PORQUIER, R. L'analyse des erreurs: problèmes et perspectives. **Études de Linguistique Appliquée**, Paris, n. 25, p. 23-43, 1977.

PRING, R. La integración del curriculum. In: PETERS, R. S. **Filosofia de la educación.** México: Fondo de Cultura Economica, 1977.

PROJETO TV escola. Disponível em < <http://www.mec.gov.br/seed> > . Acesso em: 15 jun. 2000.

PUREN, C. **Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues.** Paris: CLE international, 1988. (Collection Didactique des Langues Étrangères).

PUREN, C. La didactique des langues face à l'innovation technologique. **Synergies – Brésil: revue de didactologie des langues-cultures**, Belém, n. 5, p.15-30, 2003.

REZENDE, A. L. M. ; REZENDE, N. B. **A Tevê e a criança que te vê**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993. (Biblioteca da Educação. Série 5. Estudos de linguagem, v.2).

REZENDE, G. J. **Telejornalismo no Brasil**: um perfil editorial. São Paulo: Summus, 2000.

ROCCO, M. T. F. Poder e onipotência da televisão: inquietações no ar. In: MARTINS, M. H. (Org.). **Questões de linguagem**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 1996. p. 80-94.

ROULET, E. **Théories gramaticales, descriptions et enseignements des langues**. Paris: Nathan, 1972.

ROULET, E. **Langue maternelle et langues secondes**: vers une pédagogie intégrée. Paris: Hatier/Crédif, 1980. (Collection Langues et Apprentissage de Langues).

SAMPAIO, W. **Jornalismo audiovisual**: rádio, TV, cinema. Petrópolis: Vozes, 1971.

SANT'ANNA, A. **Propaganda**: teoria, técnica e prática. 3. ed. São Paulo: Livraria Pioneira, 1981.

SANT'ANNA, I. M.; MENEGOLLA, M. **Didática**: aprender a ensinar. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2002. (Coleção Escola e Participação).

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

SANTOS, B. de S. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, G. M. de. **Les tendances méthodologiques actuelles dans la formation des enseignants de français langue étrangère** (contexte du Nord-Est brésilien). Tese (Doutorado) – Université de Toulouse -Le Mirail, Toulouse, 1997.

SAPIR, E. Communication. In: _____. **Encyclopedia of social sciences**. New York: Macmillan, 1931.

SÉCHAN, R. ; BUOCOLO, J. P. **Manhattan Kaboul**. Disponível em: <<http://www.tv5.org>>. Acesso em: 1 jul. 2002. Canção.

TARDELLI, M. C. **O ensino da língua materna**: interações na sala de aula. São Paulo: Cortez, 2002. (Aprender e ensinar com textos).

TELECURSO 2000. Disponível em: < <http://www.telecurso2000.com.br> >. Acesso em: 11 jun. 2004.

TOFLER, A. **A terceira onda**. Tradução de João Távora. 21. ed. Rio de Janeiro: Record, 1995.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1997.

TURRA, C. M. G. et al. **Planejamento de ensino e avaliação.** Porto Alegre: PUC; EMMA, 1975.

VEIGA, I. P. A. (Coord.). **Repensando a didática.** 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

VIGNER, G. **L'exercice dans la classe de français.** Paris: Hachette, 1984.

VION, R. **La communication verbale:** analyse des interactions. Paris: Hachette, 1992. (Collection Hachette Université Communication).

VIVIANI, Z. A. et al. (Org.). **Proposta Curricular:** língua estrangeira: a multiplicidade de vozes. Florianópolis, SC: 1998. Mimeografado.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** 3. ed. Tradução de Jeferson Luiz Camargo São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZARATE, G. **Enseigner une culture étrangère.** Paris: Hachette, 1986. (Collection Recherches/Applications).

20 HEURES le journal. Direção de Jean Pierre Leroux. Paris: France 2, 2002. Jornal televisivo. Também disponível em: < <http://www.france2.fr> >

ANEXOS

ANEXO A – Constituintes do Jornal televisivo

(Lancien, 1986, p. 92 - 93).



4.A.a. Fonctionnement

Plutôt que de prendre un exemple de JT (les JT variant d'une chaîne à l'autre), nous préférons présenter les différentes « constructions » que l'on retrouvera tour à tour dans un JT ou dans un autre.

4.A.a.a. Les titres du Journal

Le Journal s'ouvre sur **les titres principaux** (rarement plus de cinq à six titres). C'est le **présentateur vedette** (PV) qui les annonce selon des formules qui varient d'une chaîne à une autre.

- 1^{re} formule** : Présence à l'écran du présentateur vedette dans un encadré, sur un fond générique (carte du monde, etc.), avec le texte du titre figurant sous l'encadré.
- 2^e formule** : PV absent. Voix OFF de celui-ci sur une image fixe ou animée, accompagnée du texte du titre. C'est la présentation la plus fréquente.

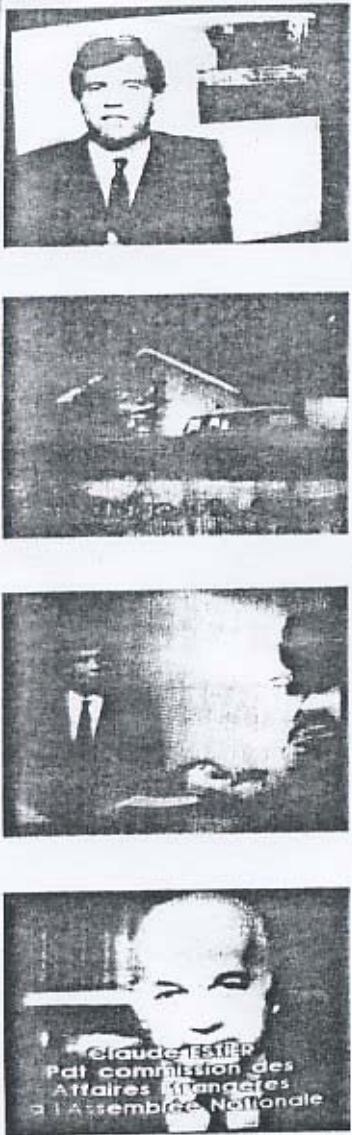



4.A.a.b. Le développement

Pour chaque partie correspondant à chaque titre (et qui en constitue le développement), ainsi que pour d'autres nouvelles qui n'ont pas été annoncées en titre (mais qui seront présentées), on peut avoir :

Figura: Os títulos do telejornal.

Fonte: Lancien, 1986, p. 92.



a) **Présence à l'écran du PV** qui développe l'information.
Dans certains cas, des images fixes figurant à droite ou à gauche de l'écran accompagnent le commentaire.
Ensuite, et selon les cas, on aura :

b.1) **Le PV annonce : « commentaires de..., explications de..., reportage de... »**, et suit un reportage (images + voix commentaire du journaliste dont le nom apparaît généralement à l'écran). Le reportage peut comporter des interviews, des témoignages.

b.2) **Le PV annonce : « Analyse de... »**.
Un journaliste spécialisé vient sur le « plateau », aux côtés du PV, pour faire une analyse/un commentaire de l'information.
Il peut s'agir d'un monologue, ou un dialogue peut s'instaurer entre le PV et le journaliste dont le nom a figuré à l'écran, en début d'intervention.
Il arrive que, dans son exposé, le journaliste s'aide d'une carte, d'un graphique.

b.3) **Le PV annonce « X a Interrogé Y »** :
Interview d'une personnalité. Son nom apparaît à l'écran, de même que celui du journaliste. L'interview peut être accompagnée d'images.

b.4) C'est la **voix commentaire (OFF)** du PV qui accompagne des images (souvent d'archives).
[Il faut noter que, selon l'importance de l'information, on pourra trouver après a), une seule de ces formules (b.4, par exemple, dans le cas d'une nouvelle pour laquelle on n'a pas eu le temps de faire de reportage) ou bien les trois formules réunies (b.1, b.2, b.3) pour une information importante.]

Figura: O desenvolvimento do telejornal.

Fonte: Lancien, 1986, p. 93.

ANEXO B – Documento utilizado nas aulas com o JT:

Canção: Manhattan Kaboul

| | | | | | | | | |
|--------|--------------|----------|---------|-----------|---------------------------|----------|----------------------------------|----------------------------|
| | | | | | Renaud/ Renaud 2002 | Séchan / | Axelle Jean-Pierre "Boucan | Red Buocolo d'enfer" |
| Petit | Portoricain, | bien | intégré | quasiment | | | | New-yorkais |
| Dans | mon | building | tout | de | verre | et | | d'acier, |
| Je | prends | mon | job, | un | rail | de | coke, | un |
| Petite | filles | Afghane, | de | l'autre | côté | de | | la |
| Jamais | | entendu | | parler | | de | | Manhattan, |
| Mon | quotidien | c'est | la | misère | | et | la | guerre |

Deux étrangers au bout du monde, si différents
Deux inconnus, deux anonymes, mais pourtant,
Pulvérisés, sur l'autel, de la violence éternelle

Un 747 s'est explosé dans mes fenêtres,
Mon ciel si bleu est devenu orage,
Lorsque les bombes ont rasé mon village

Deux étrangers au bout du monde, si différents
Deux inconnus, deux anonymes, mais pourtant,
Pulvérisés, sur l'autel, de la violence éternelle

So long, adieu mon rêve américain,
Moi, plus jamais esclave des chiens
Vite imposé l'islam des tyrans
Ceux là ont-ils jamais lu le coran ?
Suis redev'nu poussière,
Je s'rai pas maître de l'univers,
Ce pays que j'aimais tellement serait-il
Finalement colosse aux pieds d'argile ?
Les dieux, les religions,
Les guerres de civilisation,
Les armes, les drapeaux, les patries, les nations,
Font toujours de nous de la chair à canon

Deux étrangers au bout du monde, si différents
Deux inconnus, deux anonymes, mais pourtant,
Pulvérisés, sur l'autel, de la violence éternelle