



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CÁSSIA VANESSA BATALHA

O *BULLYING* À CONTRALUZ:
UM PROJETO SEMIÓTICO PARA O ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA

CÁSSIA VANESSA BATALHA

O *BULLYING* À CONTRALUZ:
UM PROJETO SEMIÓTICO PARA O ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Londrina, como exigência parcial para a obtenção de título de mestre em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Loredana Limoli

Londrina
2013

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da
Universidade Estadual de Londrina.**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

B328b Batalha, Cássia Vanessa.

O bullying à contraluz : um projeto semiótico para o ensino de língua portuguesa / Cássia Vanessa Batalha. – Londrina, 2013.
118 f. : il.

Orientador: Loredana Limoli.

Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2013.

Inclui bibliografia.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Teses. 2. Identidade (Psicologia) na televisão – Teses. 3. Bullying – Teses. 4. Leitura – Meios auxiliares – Teses.
I. Limoli, Loredana. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem.
III. Título.

CDU 806.90:37.02

CÁSSIA VANESSA BATALHA

O *BULLYING* À CONTRALUZ:
UM PROJETO SEMIÓTICO PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Loredana Limoli
UEL – Londrina - PR

Profa. Dra. Ana Silvia Lopes Davi Médola
UNESP – Bauru - SP

Profa. Dra. Alba Maria Perfeito
UEL – Londrina - PR

Londrina, 22 de fevereiro de 2013.

*Para Dorival, Silvana, Douglas e Rodrigo
– com o maior amor do mundo.*

AGRADECIMENTOS

À minha mais querida amiga e professora *Lore*, que pegou em minha mão há seis anos e me apresentou à Linguística e à Semiótica. É impossível agradecer tanto carinho, zelo e proteção;

Às professoras das bancas de qualificação e defesa: Ana Silvia Lopes Davi Médola, pelas significativas contribuições à minha dissertação e Alba Maria Perfeito, pelas orientações e leituras atenciosas e importantes;

À CAPES, pelo apoio financeiro;

À Maria Alzira, à Ana Paula, ao Renan e tantos outros amigos de projeto.

Pessoal, foi uma honra compartilhar meus dias com vocês! ;

Aos meus grandes e melhores amigos Anderson, Giliane, Taci, Lara, Luciana, Marcelo e Simon, cuja companhia tornou mais fácil esta caminhada;

Às minhas meninas londrinenses: Maria, Adriana e Lua;

Ao meu irmão, pelas contribuições e ajudas técnicas.

Douglas, sem você eu NADA faria! ;

Ao Rodrigo, por me fazer esquecer, em inúmeros momentos, que tinha uma dissertação a escrever;

Aos meus queridos pais, pelo apoio de uma vida toda.

*"[...] Tenho de escrever. É tão perigoso. Quem tentou, sabe. Perigo de mexer no que está oculto - e o mundo não está à tona, está oculto em suas raízes submersas em profundidades domar. Para escrever tenho que me colocar no vazio. Neste vazio é que existo intuitivamente. Mas é um vazio terrivelmente perigoso: dele arranco sangue. Sou um escritor que tem medo da cilada das palavras: as palavras que digo escondem outras - quais? talvez as diga. Escrever é uma pedra lançada no poço fundo."
Clarice Lispector. **Um sopro de vida***

BATALHA, Cássia Vanessa. **O bullying à contraluz**: um projeto semiótico para o ensino de língua portuguesa. 2013. 117 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

RESUMO

Com um repertório denso e vasto, a televisão, responsável por movimentar temas triviais e cruciais para a sociedade e disponibilizá-los em gêneros clássicos como as telenovelas, noticiários, entre outros, tornou-se um dos maiores fenômenos culturais de nosso tempo. No intuito de compreender a maneira pela qual as imagens e os discursos televisivos nos afetam e nos fazem conceber significados, a fim de tornar essa compreensão parte de um possível projeto pedagógico voltado para o ensino médio, selecionamos como corpus de análise o programa de auditório *Altas Horas*, veiculado pela Rede Globo de Televisão, buscando caracterizar e didatizar a temática "Campanha contra o *bullying*", idealizada pelo apresentador Serginho Groisman. Nesse contexto, observamos as abordagens manipuladas pelos quadros que tematizam o *bullying* para construir modelos ou padrões perspectivos e elaboramos, a partir das análises, um material de apoio para o tratamento do assunto. Por se tratar de um objeto audiovisual, foi necessária a organização de um material em CD, com as edições das cenas examinadas, para o auxílio do trabalho em sala de aula. Além disso, levamos em consideração o material circundante ao programa, para evidenciarmos as perspectivas sociais e linguísticas de tal fenômeno. A dissertação, de base descritivo-analítica qualitativa/interpretativa e de cunho teórico-especulativa, está fundamentada nos pressupostos teóricos advindos da semiótica francesa, que teve como precursor Algirdas Julien Greimas, e nas proposições didático-metodológicas de João Luiz Gasparin, em particular no que diz respeito ao Plano de Trabalho Docente, metodologia fortemente marcada pelas influências da Pedagogia Histórico-Crítica e envolvida no movimento dialético do conhecimento. Do ponto de vista da semiótica greimasiana, o texto é compreendido como um todo de sentido, passível de estudo em seus mais variados meios de expressão, podendo ser encarado como objeto de significação e de comunicação, quando são observadas as redes discursivas em que está inserido. Sob a luz desses princípios, procuramos construir acessos para um possível diálogo entre as bases da semiótica discursiva, os textos televisivos, o *bullying* e o ensino de língua portuguesa.

Palavras-chave: *Bullying*. Leitura. Plano de trabalho docente. Semiótica discursiva. Textos televisivos.

BATALHA, Cássia Vanessa. **Backlit to bullying**: a semiotic project for teaching portuguese language. 2013. 117 p. Dissertation (Master's degree in Studies of the Language) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

ABSTRACT

With a dense and vast repertoire, television, that is responsible for moving trivial and crucial subjects and makes them available in classic genres like soap operas, news, among others, has become one of the biggest cultural phenomena of our time. With the aim of understand the way images and discourses of television affect us and make us conceive meanings in order to make such understanding part of a possible pedagogical project for teaching on high school, we selected as the analytical corpus the auditorium program *Altas Horas*, aired by Globo TV, trying to characterize and make pedagogical the subject “Campaign against bullying”, created by the presenter Serginho Groisman. In this context, we note the approaches manipulated by frames that thematize the bullying to build perspective models or patterns and we elaborated, from the analysis, a support material for the treatment of the subject. Since it is an audiovisual object, it was required the organization of a material on CD, with editions of examined scenes to assist the work in the classroom. In addition, we considered the surrounding material of the program to evidence the social and linguistic prospects of such phenomenon. This dissertation, based on a descriptive-analytical qualitative/interpretative and a theoretical-speculative imprint, is based on the theoretical assumptions arising from the French Semiotic, which has its precursor Algirdas Julien Greimas, and the didactic-methodological propositions of João Luiz Gasparin, particularly in relation to the Teaching Work Plan, a methodology strongly marked by the influence of the Historical-Critical Pedagogy and involved in the dialectical movement of knowledge. From the greimasian perspective of semiotics, the text is understood as a whole of sense, opened to study in its various means of expression and that may be seen as an object for meaning and communication, when is observed the discursive networks in which it is observed. By the light of these principles, we seek to build ways for a possible dialogue among the bases of the semiotic discourse, the television texts, bullying and the teaching of Portuguese language.

Keywords: Bullying. Discursive semiotic. Reading. Teaching work plan. Television texts.

BATALHA, Cássia Vanessa. **Le bullying à contre-lumière**: un projet sémiotique pour l'enseignement de la langue portugaise. 2013. 117 p. Dissertation (Études de la Langue) - Université de Londrina, Londrina, 2013.

RÉSUMÉ

Avec un répertoire dense et vaste, la télévision, le moyen responsable pour le déplacement de sujets futiles et cruciaux pour la société et les rendre disponibles en genres classiques comme les feuilletons, *novelas*, entre autres, est devenu l'un des plus grands phénomènes culturels de notre temps. Pour comprendre la façon dont les images et les discours de la télévision nous touchent et produisent significations afin de rendre cette compréhension la partie d'un possible projet pédagogique pour l'enseignement, nous avons choisi comme *corpus* d'analyse le programme d'auditorium *Altas Horas*, diffusé par la TV Globo, en essayant de caractériser et didactiser le thème «Campagne contre le *bullying*», créé par le présentateur Serginho Groisman. Dans ce contexte, nous notons les approches manipulées par les cadres qui thématisent le *bullying* pour construire des modèles ou des normes perspectives et nous avons élaboré, à partir de ces analyses, un matériau de support pour le traitement du sujet. Comme il s'agit d'un objet audiovisuel, il a été nécessaire d'organiser un matériau en CD, avec les modifications de scènes examinées, pour le travail dans la salle de classe. En outre, nous avons considéré le matériau entourant le programme, pour mettre en évidence les perspectives sociales et linguistiques du phénomène. La dissertation, de base descriptive-analytique, qualitative / interprétative et théorique-spéculative, est basée sur des considérations théoriques découlant de la sémiotique française, qui a comme précurseur Algirdas Julien Greimas; nous avons aussi eu recours aux propositions didactiques-méthodologiques de João Luiz Gasparin, en particulier en ce qui concerne le Plan de Travail Enseignant, méthodologie fortement marquée par des influences de la Pédagogie Historico-Critique, qui est impliquée dans le mouvement dialectique de la connaissance. Du point de vue de la sémiotique greimassienne, le texte est compris comme un ensemble de sens, ouvert à étudier dans ses divers modes d'expression, et peut être vu comme un objet de signification et de communication, lorsque sont observés les réseaux discursifs dans lesquels il apparaît. À la lumière de ces principes, nous avons construit l'accès à un possible dialogue entre les bases du discours sémiotique, les textes de la télévision, le *bullying* et l'enseignement de la langue portugaise.

Mots-clés: Bullying. Lecture. Plan de travail enseignant. Sémiotique discursive. Textes de télévision.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	–	Diferenças e semelhanças entre a Prova Brasil e o Saeb.....	21
Quadro 2	–	Avaliações do Saeb e da Prova Brasil de 2009	22
Quadro 3	–	Amostragem de <i>corpus</i>	33
Quadro 4	–	Audiência, participação e telespectadores	34
Quadro 5	–	Perfil dos telespectadores	34
Quadro 6	–	Configurações de <i>bullying</i>	42
Quadro 7	–	Tipificações da violência.....	50
Quadro 8	–	Modelo de Percurso Gerativo de Sentido.....	53
Quadro 9	–	Representação da articulação lógica das categorias semânticas.....	54
Quadro 10	–	Sintaxe fundamental do <i>corpus</i>	55
Quadro 11	–	Notações do nível narrativo.....	56
Quadro 12	–	Modelo de esquema narrativo	58
Quadro 13	–	Esquema das manipulações	58
Quadro 14	–	Esquemas dos simulacros	59
Quadro 15	–	Representação da instrumentalização.....	84
Quadro 16	–	Modelo de plano de trabalho docente.....	85
Quadro 17	–	Modelo de proposta de planos de trabalho docente.....	87

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Recursos complementares	35
Figura 2 – Recursos de aula	36
Figura 3 – Quadrinhos	48
Figura 4 – Filme	48
Figura 5 – Cartaz da campanha.....	48
Fotograma 1, 2, 3	62
Fotograma 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10	62
Fotograma 11, 12, 13, 14, 15, 16	63
Fotograma 17, 18	72
Fotograma 19, 20	74
Fotograma 21, 22	76
Figura 6 – Cartaz da campanha.....	77
Fotograma 23, 24, 25, 26, 27	78
Fotograma 28	80
Figura 7 – Cartaz da campanha.....	90
Figura 8 – "Brazil.1981"	94
Figura 9 – Coca-Cola	94

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar ou Prova Brasil
DCE	Diretrizes Curriculares Estaduais
MCT	Ministério da Ciência e Tecnologia
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PTD	Plano de Trabalho Docente
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica

SUMÁRIO

AS CONSIDERAÇÕES INICIAIS: A PLATEIA EM AQUECIMENTO	14
ASPECTOS METODOLÓGICOS: UM ROTEIRO A SER REVISITADO	17
1 DESVENDANDO LEITORES: O USO DA TV COMO FONTE DO SABER	19
1.1 O <i>TELEPROMPTER</i> DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS: AS <i>DIRETRIZES CURRICULARES DO PARANÁ</i> SOB ENFOQUE	19
1.1.1 As Abordagens Televisivas e os Programas de Auditório – Com vocês, “ <i>Altas Horas no ar</i> ”	29
1.2 A MEDIAÇÃO DOS INSTRUMENTAIS SEMIÓTICOS E AS DIMENSÕES DE LEITURA.....	37
2 O BULLYING EM FOCO	41
2.1 O FENÔMENO SOCIAL.....	41
2.1.1 Algumas Repercussões do <i>Bullying</i> no Brasil.....	45
2.2 O FENÔMENO LINGUÍSTICO	46
3 O ESPETÁCULO TELEVISIVO EM ANÁLISE: A PROPOSTA DE UMA LEITURA SEMIÓTICA	51
3.1 A SEMIÓTICA DE GREIMAS	51
3.2 As PAIXÕES	71
3.3 POR UMA LÓGICA TELEVISIVA: A IMAGEM DA EMISSORA, DO APRESENTADOR E DO PÚBLICO.....	75
4 DA TEORIA À PRÁTICA: UM RUMO ÀS CONCRETIZAÇÕES	81
4.1 O TRAÇADO DIDÁTICO DE JOÃO LUIZ GASPARIN	81
4.2 A SUGESTÃO – UM PLANO DE TRABALHO DOCENTE PARA UMA DIDÁTICA DE GASPARIN.....	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS	101

ANEXOS	109
ANEXO A - LEI No. 13.632/2010.....	110
ANEXO B - JUIZ DE MG CONDENA ESTUDANTE A INDENIZAR COLEGA POR <i>BULLYING</i>	113
ANEXO C - D: BALANÇO SOCIAL	114
ANEXO E - F: CDs.....	117

CONSIDERAÇÕES INICIAIS – A PLATEIA EM AQUECIMENTO

“A significação é obra de vontade. Esse é o segredo do Ensino Universal. É também esse o segredo daqueles que são chamados gênios: o trabalho incessante para dobrar o corpo aos hábitos necessários, para ordenar à inteligência novas ideias, novas maneiras de exprimi-las; para refazer intencionalmente o que o acaso produziu e transformar circunstâncias infelizes em boas ocasiões de sucesso.”

Jacques Rancière. O mestre ignorante

Não é fácil a tarefa de refletir sobre os problemas do ensino no Brasil. Muito menos, indicar possibilidades de transformá-los. As plurais abordagens conceituais, as distintas conjunturas de situações de ensino/aprendizagem, os diferentes posicionamentos pessoais, quase sempre, nos impõem hiatos impossíveis de serem evitados. Entretanto, mesmo diante a tais prenúncios, procuramos, com a elaboração desta dissertação, pensar a respeito dos confrontos contemporâneos que circundam as práticas de leitura de nossos jovens estudantes e nos esforçamos em apresentar outras fórmulas de significá-las. Para tanto, colocamos em jogo não só as escolhas teóricas que direcionam todo e qualquer trabalho científico, mas também nossas vivências e interesses focados em compreender as alteridades e preconceitos instaurados nos ambientes formais do saber. Sendo assim, unimos as análises textuais dos textos televisivos que tematizam o *bullying*, mais especificamente o programa *Altas Horas*, aos reais contextos das salas de aula. Isso tudo por meio de referenciais advindos da Semiótica Francesa e de proposições sucedidas do Plano de Trabalho Docente, idealizado por João Luiz Gasparin.

Resumidamente, é através desses limites investigativos que projetamos um ensino mais satisfatório, uma educação mais condizente com os padrões atuais de leitores e de leituras. É a partir de questionamentos sobre outras formas de representação das linguagens, que não as canônicas, que buscamos traçar, em termos pedagógicos, ações mais conscientes e menos excludentes.

Tendo considerado essas noções, dispomos, de maneira mais ordenada, os objetivos de nossa pesquisa:

Objetivo geral:

- Analisar, por meio da teoria semiótica greimasiana, os textos relativos aos quadros do *bullying*, exibidos no ano de 2010 pelo programa *Altas Horas*, elaborando, a partir destas leituras e dos instrumentais teóricos previstos, um Plano de Trabalho Docente sobre o tema.

Objetivos específicos:

- Discutir as mediações dos textos televisivos nas construções de identidade de jovens telespectadores;
- Debater o material circundante ao programa *Altas Horas*, verificando o *bullying* enquanto fenômeno social e acontecimento linguístico;
- Investigar de que forma o tema *bullying* foi encaminhado pelo apresentador e aceito pelo público espectador;
- Elaborar um módulo didático, a partir de Planos de Trabalho Docente, sobre o *bullying* e sobre alguns conceitos semióticos;
- Organizar um material em CD, com as edições das cenas e textos examinados, para auxiliar o trabalho em sala de aula.

Para tanto, organizamos o texto da seguinte maneira. O primeiro capítulo põe em debate as recomendações e exigências de leituras pleiteadas pelos documentos oficiais norteadores da educação no país. Vinculados a estes parâmetros, essencialmente, às *Diretrizes Curriculares Estaduais*, debruçamo-nos, ainda nesta seção, às explicações e justificativas que nos levaram ao *corpus* destacado e às bases teórico-metodológicas da Semiótica Greimasiana. Seguidamente a estes tópicos, debatemos e didatizamos o fenômeno *bullying*, em suas perspectivas sociais e linguísticas, traçando, é claro, seus efeitos e impactos nas presentes gestões educacionais. Finalizadas as noções, nos aprofundamos em descrever - ao mesmo tempo em que analisávamos os textos relativos à campanha contra o *bullying*, veiculados pelo apresentador Serginho Groisman - os postulados da Semiótica de Greimas. Nesses limites,

nos aventuramos, também, aos pressupostos que compreendem a construção das imagens dos interlocutores dos textos e a paixões de papel envolvidas no tipo de enunciação exposta. Por último, preparamos, após uma breve fundamentação da tendência didática Histórico-Crítica, uma espécie de módulos de aulas que buscam efetivar as análises promovidas durante a feitura desse estudo. Aí se encontram, certamente, as maiores contribuições de nossas investigações, isso porque traduzimos em atos as hipóteses teóricas talhadas durante toda a dissertação. E é essa mediação que julgamos ser a maior responsabilidade concedida às pesquisas voltadas para a área de educação.

ASPECTOS METODOLÓGICOS: UM ROTEIRO A SER REVISITADO

Atendo-nos às bases fenomenológicas, previstas nas origens de nosso arcabouço teórico/metodológico, interessamo-nos por entender a constituição das intersubjetividades dispostas no mundo social e a materialização destas nos enunciados. Na descrição, cabe mencionar que a metodologia estabelecida no presente estudo, que é fruto de discussões e reflexões concebidas em reuniões do projeto de pesquisa *Leitura semiótica da telenovela: tensão narrativa e suspense*¹, atualmente em desenvolvimento na Universidade Estadual de Londrina, é a descritivo-analítica qualitativa/interpretativa. Isso porque compreendemos o estudo de natureza qualitativa como aquele em que o observador encontra-se na base do processo de pesquisa, “significa dizer, precisamente, que essas descobertas geradas pelo método não são mais do que a realidade peculiar de cada um dos pesquisadores” (VIDICH; LYMAN, 2006, p.51).

Sob tais perspectivas, dedicamo-nos aos seguintes procedimentos metodológicos: selecionamos partes significantes do *corpus* exposto; separamos e editamos² os *DVDs* que se mostraram mais relevantes ao tema; classificamos os *DVDs* segundo uma ordem cronológica; minutamos e transcrevemos alguns diálogos; observamos as representações e imagens propagadas acerca das identidades no programa e o modo de condução da temática por Serginho Groisman; analisamos materiais resultantes e circundantes deste quadro, como críticas de outras mídias e o cartaz publicitário da *Campanha contra o Bullying*; e dedicamo-nos a planejar, com base nos pressupostos semióticos e no plano de trabalho docente de Gasparin (2003), as atividades e possibilidades de aulas.

Sobre a realização dos módulos didáticos, pensamos que essas fórmulas não podem e nem devem reduzir-se a normas, principalmente, porque se trata de uma abordagem de cunho teórico-especulativa. Ressaltando as palavras de Alastair Pennycook (1998, p. 47): “Precisamos entender as escolas como arenas culturais complexas”. Observada esse aspecto e com o intuito de minimizar as variáveis resultantes do contexto escolar e das ações pedagógicas, é oportuno, então, que o professor conheça os principais postulados dos princípios adotados. Além disso, evidenciamos que o preparo dos módulos didáticos buscará

¹ Ainda que o projeto citado cuide, particularmente, de ficções seriadas, como é o caso das telenovelas brasileiras, é possível observar que compartilhamos de muitos objetivos. Ambos, por exemplo, pensamos no papel atribuído à TV nos ambientes escolares; buscamos adequar a teoria semiótica para o ensino de leitura e produção textual na educação regular de nível médio e dedicamo-nos a elaborar materiais de apoio aos professores para o tratamento das linguagens sincréticas.

² Os programas utilizados foram: *Format Factory* para a conversão de *mp4/flv* para *avi*; *VirtualDub* e *ConvertXtoDVD4* para a edição do *CD* em anexo; e o *PowerDVD* para a captação dos fotogramas.

respeitar uma progressão de conteúdos, dispondo, pouco a pouco, os conceitos, de acordo, é claro, com as séries escolhidas³.

De mais a mais, julgamos que as atividades esboçadas para os quadros do programa *Altas Horas*, referentes ao *bullying* e ao ano de 2010, serão mais bem aproveitadas no nível médio de ensino, até porque estabelecemos interlocuções com os estudos dos fenômenos que envolvem a comunicação. Nesses termos, "a leitura deverá ocupar, também, o espaço da reflexão sobre a cisão que separa o mundo entre 'informantes' e 'informados', e os mecanismos que instauram, na sociedade atual, a dominação pelo saber" (LIMOLI; MENDONÇA, 2009, p. 4). Por esta via, o tratamento dos assuntos demandariam graus maiores de abstração e reflexão, conseqüentemente, exigiriam aptidões ainda não adquiridas pelos estudantes de ensino fundamental⁴.

³ É essencial informar que as aulas esboçadas na pesquisa foram aplicadas em oficinas de ensino de língua portuguesa. Após a experimentação das aulas, reformulamos e recriamos alguns dos conteúdos e abordagens, por esse motivo ainda nos localizamos no campo das especulações práticas e teóricas.

⁴ A leitura e escrita jamais podem ser desvincilhadas das capacidades físicas, psicológicas e cognitivas dos agentes envolvidos. Mialaret (1997), em *A aprendizagem da leitura*, discute sobre a maturidade das condições relativas ao nível intelectual dos sujeitos do aprender e relata que a não consonância destas com as ações pedagógicas podem provocar níveis de estafa que marcam negativamente o processo de ensino.

1 DESVENDANDO LEITORES: O USO DA TV COMO FONTE DO SABER

“A começar do nível mais elementar de relações com o poder, a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder”
Gnerre, 1991

1.1 O TELEPROMPTER DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS: AS DIRETRIZES CURRICULARES DO PARANÁ SOB ENFOQUE

É muito comum observarmos nas mídias, e até em estudos da área de educação, generalidades a respeito do ensino e as indagações, colocações ou hipóteses esboçadas nas constatações findam-se, quase sempre, em um pessimismo absoluto. Embora haja certa falta de critério e pesquisa para muitas das análises, tal postura também tem uma razão de ser, principalmente pelos trajetos que o país percorreu até encontrar os modelos atuais. Primeiro, devido à expansão maciça da escolarização básica iniciou-se tardiamente no Brasil, pois, apenas em meados das décadas de 60 e 70 começou-se a pensar nas camadas mais populares. É evidente que isso ocorre por conta das transformações das condições culturais e, sobretudo, das condições sociais da época. Mas é aí que temos, então, uma mudança brusca no perfil do corpo discente e docente⁵. E a escola, com seus meios, passa, então, a responder as urgências do processo de ensino/aprendizagem, estabelecendo possibilidades de associar às práticas sociais as necessidades de leitura das muitas realidades. São essas circunstâncias que provocaram, e provocam até os dias de hoje, as tomadas de decisões políticas de projeção nacional.

Desse modo, nos perguntamos: Como saber quais os procedimentos mais eficazes para sanar os problemas verificados? Quais as formas de medir a qualidade do ensino no Brasil? Ou ainda, prever os investimentos financeiros mais convenientes? Por essa razão que o Ministério da Educação carece de órgãos pesquisadores norteadores das próximas implementações - aliás, são esses índices que definem os cenários da educação nacional. É através desses instrumentos de análise, muito questionáveis também, que se faz o encaminhamento de recursos técnicos e financeiros, visando sempre a uma redução das desigualdades existentes. Há, portanto, sempre a responsabilidade de instituir projetos capazes

⁵ A respeito desse tema, temos a pesquisa de Magda Soares (2001), que fez um panorama geral sobre toda a situação do ensino no país. Discute, em um de seus artigos intitulado *Que professores de português queremos formar?*, os sucessivos acontecimentos políticos e econômicos concretizados dos anos 60 até os dias atuais nas instituições de ensino brasileira.

de identificar as demandas sociais, reivindicadoras de um ensino fundamental e médio melhores.

Pelas perspectivas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), sob os olhares atentos do Ministério da Educação, as investigações ampliam os debates e as mobilizações da sociedade em favor da educação. Por esses motivos, resolvemos recorrer brevemente aos dados obtidos pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica, esclarecendo o funcionamento da conjuntura avaliadora, para podermos, de forma mais profícua, embasar os argumentos seguintes.

O Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica) é uma avaliação realizada em larga escala, externa aos domínios burocráticos das próprias instituições investigadas e é aplicada de dois em dois anos. Seu maior foco é diagnosticar os elementos que interferem no desempenho do alunado, verificando a situação educacional brasileira. É dessa maneira que se obtém um indicativo sobre o nível e a qualidade do ensino que é proporcionado pelos setores públicos. Por consequência, como já havíamos mencionado antecipadamente, as informações são o princípio das deliberações e do monitoramento das ações educacionais nos domínios municipais, estaduais e federais. Seus instrumentos de avaliação são os questionários contextuais para as turmas, professores, diretores e escolas, pelos quais são investigados os fatores associados ao desempenho dos alunos; e as provas, pelas quais é determinado o nível de desempenho discente em diferentes disciplinas e séries. Constituído por duas avaliações complementares – o Aneb (Avaliação Nacional da Educação Básica) e o Anresc (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar ou Prova Brasil) – o Saeb teve sua primeira edição no ano de 1990. E após inúmeras reformulações passou a ter, a partir da edição de 2001, a Língua Portuguesa e a Matemática como grandes campos de concentração.

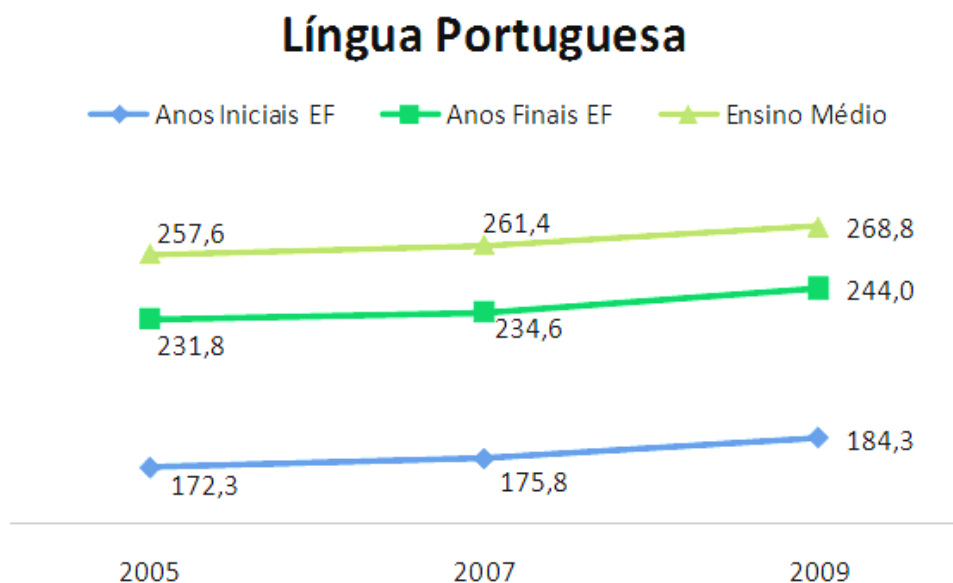
Para sintetizarmos as diferenças e semelhanças entre a Prova Brasil e o Saeb, e ilustrarmos os resultados das avaliações em questão, disponibilizaremos, a seguir, dois quadros explicativos:

Quadro 1 – Diferenças e semelhanças entre a Prova Brasil e o Saeb

Prova Brasil⁶	Saeb
Criada em 2005.	Primeira edição em 1990.
Avalia as habilidades em Língua Portuguesa, essencialmente, leitura e resolução de problemas matemáticos.	Avalia também as habilidades em leitura, na Língua Portuguesa, e a resolução de problemas, na Matemática.
Avalia alunos de ensino fundamental, das 5 ^a e 9 ^a séries.	Avalia alunos de ensino fundamental, das 5 ^a e 9 ^a séries, e o 3 ^o ano do ensino médio.
Avalia as escolas públicas localizadas nas áreas urbanas e rurais.	Avalia os alunos das redes públicas e das redes privadas, de escolas localizadas tanto nas áreas urbanas, quanto nas áreas rurais.
A avaliação é quase universal – todos os estudantes das séries avaliadas, de todas as escolas públicas urbanas e rurais do país com mais de 20 estudantes devem fazer a prova.	A avaliação é amostral. Isso significa que apenas parte dos estudantes brasileiros dos anos avaliados participam da prova.
Fornecer as médias de desempenho para o Brasil, regiões e unidades da Federação, para cada um dos municípios e escolas participantes.	Oferece resultados de desempenho apenas para o Brasil, regiões e unidades da Federação.
Parte das escolas que participarem da Prova Brasil ajudará a construir também os resultados do Saeb, por meio de recorte amostral.	Todos os alunos do Saeb e da Prova Brasil farão uma única avaliação.

⁶ Dados disponíveis no site: < portal.inep.gov.br/web/prova-brasil-e-saeb/semelhanças-e-diferenças. Acesso em: 13 de janeiro de 2012.

Quadro 2 – Avaliações do Saeb e da Prova Brasil de 2009⁷



A edição das avaliações do Saeb e da Prova Brasil, de 2009, contou com a participação de 750 municípios, 1.644 escolas e testou as práticas de leitura e resolução de problemas de um pouco mais de 55 mil jovens do ensino médio. De acordo com os índices demonstrados, de 2005 a 2009 houve um aumento no nível de desempenho dos pesquisados, eles passaram de 257,6 para 268,8. Significa dizer, então, que embora haja uma elevação dessas escalas, não há, efetivamente, uma alteração do nível das competências diagnosticadas no exame de Língua Portuguesa, que são dispostos da seguinte maneira: 1º nível: 150 – 175, 2º nível: 175 – 250, 3º nível: 250 – 300, 4º nível: 300 – 350, 5º nível: 350 – 375 e 6º nível: 375 – acima (máximo de 500).⁸

É previsto, frente a estes resultados, que o aluno localize as informações explícitas de um texto; identifique a finalidade de um texto informativo simples; infira o sentido de palavras de uso cotidiano em provérbios, notícias de jornal, algumas expressões de maior complexidade e de textos narrativos simples (como relatos jornalísticos, história e pequenos poemas); indique o tema de textos informativos, narrativos e poéticos; interprete um

⁷ Dados disponíveis no site:

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/escala/2011/escala_desempenho_lingua_portuguesa_medio.pdf. Acesso em: 14 de janeiro de 2012.

⁸ Microdados do SAEB/Prova Brasil de 2011 foram disponibilizados pelo site do INEP em meados de agosto de 2012 (<http://sistemasprovabrasil2.inep.gov.br/resultados2011>). Segundo esse diagnóstico, a média geral para as provas de Língua Portuguesa no Ensino Médio foi de 267,6. Esse dado, obtido meses depois da análise disposta nesse capítulo, apenas e infelizmente confirmou nossas considerações sobre o nível de leitura de nossos alunos.

texto publicitário com auxílio de gráficos, correlacionando-os com enunciados verbais e, por último, compreenda os efeitos da exploração de recursos ortográficos/morfossintáticos, como a repetição de estrutura sintática e a composição de palavras.

Em todo o caso, a leitura encontrada nesse nível pode ser considerada superficial e é sempre relacionada às estruturas menos complexas. Ao examinarmos as exigências apontadas pelo Saeb, observamos que muitas das habilidades ou itens (como convencionou o programa de avaliação) que requerem maior conhecimento gramatical da língua, percepção, pensamento lógico e argumentativo, criatividade, não são alcançados satisfatoriamente. Nestes padrões, um aluno qualificado no mais alto nível deveria:

- **Identificar:**

- Informação implícita em textos poéticos mais complexos (poemas modernistas);
- Conhecimentos implícitos em texto dissertativo-argumentativo de média complexidade (editoriais de jornais e revistas) e em textos de divulgação científica;
- Conflitos geradores do enredo e elementos que constroem a narrativa em textos narrativos mais longos e complexos (trechos de autores românticos e naturalistas);
- A finalidade de textos curtos de natureza diversificada (anúncio publicitário, classificados em jornal);
- Marcas linguísticas em diálogos simples, diferenciando o nível formal e informal de linguagem;
- Registros linguísticos próprios da faixa etária do locutor;
- Marcas linguísticas usadas intencionalmente como recurso do autor para aproximar o texto da linguagem popular;
- Efeitos de ironia ou humor em textos variados como poemas e cartuns;

- **Interpretar:**

- Textos jornalísticos com informações quantitativas, diferenciando as informações principais.

- **Reconhecer:**

- As condições de produção dos diversos textos;
- Diferentes formas de tratar a informação sobre o mesmo tema em textos argumentativos mais complexos, identificando posições distintas entre duas opiniões sobre o mesmo fato;
- As maneiras de tratar a informação em textos ficcionais de mesmo tema, tendo por base a caracterização dos personagens;

- **Estabelecer:**

- Relações de continuidade pela substituição de palavra de mesmo valor semântico no texto;
- Relações lógico-discursivas marcadas por conjunções e locuções conjuntivas, reconhecendo a relação temporal estabelecida por conectores;
- Relações de continuidade em textos narrativos com maior grau de complexidade (contos), identificando repetições ou retomadas anafóricas;
- Relações lógico-discursivas pelo conhecimento referente a processos de formação de palavras e formação de conectores;
- Relações entre tese e argumentos em textos mais longos e complexos; e relações entre causa /consequência entre partes e elementos do texto poético.

De todo o modo, revendo as ideias iniciais, “a velha afirmação de que os brasileiros lêem pouco e/ou lêem mal, infelizmente, ainda espelha uma realidade encontrada, principalmente na escola pública” (LIMOLI; MENDONÇA, 2009, p. 551). Mas, apesar de os resultados garantirem um despreparo real dos alunos (vale ressaltar que problemas similares de leitura são retratados em outras pesquisas, como o PISA⁹, por exemplo), as habilidades determinadas pelas provas demonstram poucas preocupações com a dimensão social do

⁹ Conforme o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), de 2009, o Brasil está localizado, em uma escala que vai de 0 a 5, no nível dois. Dados disponíveis no site: <http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>. Acesso em: 18 de janeiro de 2012.

letramento. É bom lembrar que o conceito de letramento está ligado à sociedade, com toda a sua complexidade, e não é restrita ou tão intimamente relacionada apenas à instituição escolar.

Seja dito de passagem, também, que as concepções circundantes à leitura, nesse caso, são voltadas para os moldes escolares mais tradicionais, visto que os gêneros mais explicitados são aqueles comumente didatizados, ou seja, as notícias, as reportagens, os quadrinhos, os contos, as crônicas e os poemas. Sem mencionar, é claro, a ausência da imagem como importante objeto de leitura no contexto escolar. Com efeito, podemos dizer que a menção mais próxima ao texto exclusivamente e genuinamente visual é a correlação de gráficos com enunciados verbais. Ademais, esse item, em específico, é disposto nos níveis iniciais.

Fabiana Patrícia Lovato Ribeiro (2005) discute em sua dissertação de mestrado, intitulada *Caminhos da leitura no Brasil: resultados e perspectivas*, as propostas metodológicas desenvolvidas para o ensino de leitura das provas do SAEB, especialmente, dos resultados obtidos no ano de 2001. Segundo as suas constatações, há inúmeras discordâncias entre os documentos oficiais dirigidos a educação no Brasil, como os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, por exemplo, e o exame do SAEB. A pesquisadora relata que o MEC – Ministério da Educação e Cultura, órgão oficial do governo brasileiro responsável por toda a conduta da educação nacional – por meio dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, prescreve a diversidade textual como um elemento essencial na formação crítica do indivíduo. E as avaliações, monitoradas pelo próprio governo, tratam essas questões de maneira bastante superficial, ao invés de cobrarem, coerentemente, uma leitura significativa dos diferentes tipos de textos.

Assim, ainda que traga relatórios valiosos acerca das competências dos estudantes brasileiros, os exames não investigam amplamente as habilidades de leitura, uma vez que não contemplam textos essenciais como a fotografia, o cinema, as canções ou os textos oriundos da TV, indicados, inclusive, pelos planejamentos curriculares dirigidos à educação do país, como os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998), as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006) ou as *Diretrizes Curriculares do Paraná* (2008). Se focarmos nos Conteúdos Estruturantes, das *Diretrizes Curriculares do Paraná*, por exemplo, veremos que a concepção de linguagem que se tem é absolutamente relacionada às práticas que se efetivam nas instâncias sociais. Nestes moldes, será que os textos abordados nessas avaliações e no cotidiano das salas de aula refletem mesmo o gosto e o momento histórico-social dos nossos alunos? Acreditamos que não. E na tentativa de mudar esse quadro, assumimos a necessidade de um trabalho que priorize o além do verbal, atendendo os novos

padrões de alunado e concedendo a estes diferentes perspectivas de leitura do mundo ao qual pertence.

Lembremos, nessas condições, de outros tantos textos libertos da palavra que nos atravessam dia a dia, sem regimentos e devida atenção burocrática. Sejam eles as expressões faciais ou o tom de voz nas interações corriqueiras, há sempre a imposição de leitura dessas muitas linguagens. Passamos horas e horas entretidos com os aparatos tecnológicos dos tempos modernos e, mesmo assim, acreditamos no poder da cultura livresca. Os adolescentes lêem a contragosto as peripécias do personagem Leonardo, filho de Leonardo Pataca e de Manuel Antônio de Almeida, em *Memórias de um Sargento de Milícias* (2004), e se esquecem de que tal romance de folhetim é a inspiração maior das novelas que acompanham com prazer todos os dias. E o ensino formal, ao invés de investir em tais suportes e inclinações, fortalece uma concorrência desnecessária, sem assimilar a completa distinção desses meios. “A leitura do verbal é, de longe, a atividade mais praticada na escola. Produção de texto, por exemplo, significa quase sempre “produção verbal do texto” (LIMOLI, 2006, p.62)”.

Sem dúvidas, ilustrando e dando forças a esses argumentos, temos “a televisão que, ao lado do rádio, consegue ultrapassar as barreiras do analfabetismo e atingir os excluídos da educação formal, integrando-os no universo da comunicação” (MOTTER, 2003, p.76). Por isso, e por abranger uma incrível pluralidade de espaços, tempos e ‘(des)níveis’ sociais, creditamos potencialidades pedagógicas ao eletrodoméstico do *fast-thinkers*¹⁰ e buscamos conquistar aproximações entre as experiências imediatas dos alunos com esses tipos de textos e os documentos oficiais dirigidos à educação no Brasil, dando especial atenção às *Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE)*.

As diretrizes surgem para atender aos requisitos do novo contexto produtivo, devido às exigências de desenvolvimento de conhecimentos e valores para a construção de uma cidadania mais democrática e às urgências de aproximação entre as idealizações educacionais e a cultura juvenil. São esses condicionantes políticos que reorientam os processos de ensino/aprendizagem, proporcionando autonomia aos Estados, guardada as especificidades dos campos de ação de cada um deles e as exigências impostas pela natureza de suas ações pedagógicas. Originadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, e instituídas pelo Conselho Nacional de Educação, os documentos afirmam a flexibilidade (ou responsabilidades compartilhadas) na aplicação de seus princípios

¹⁰ Expressão cunhada por Pierre Bourdieu (1997), em sua obra: *Sobre a televisão*.

e bases, de acordo com a diversidade dos contextos regionais e pressupõe que as entidades federais, estaduais e municipais atuem de forma solidária e complementar, para efetivar práticas coerentes com a demanda e os direitos de alunos e professores.

E o que dizem as *DCE* do Paraná sobre a leitura?

Ler é familiarizar-se com diferentes textos produzidos em diversas esferas sociais - jornalística, artística, judiciária, científica, didático-pedagógica, cotidiana, midiática, literária, publicitária, etc. No processo de leitura, também é preciso considerar as linguagens não-verbais. A leitura de imagens, como: fotos, cartazes, propagandas, imagens digitais e virtuais, figuras que povoam com intensidade crescente nosso universo cotidiano, deve contemplar os multiletramentos mencionados nestas Diretrizes. Trata-se de propiciar o desenvolvimento de uma atitude crítica que leva o aluno a perceber o sujeito presente nos textos e, ainda, tomar uma atitude responsiva diante deles (PARANÁ, 2008, p. 71).

Os planejamentos recomendam também que as estratégias empregadas pelos estudantes para a compreensão do texto lido, para o sentido construído, para as relações dialógicas entre textos, para os seus posicionamentos ideológicos, para a localização das informações explícitas e implícitas sejam avaliadas pelos professores, considerando sempre o pressuposto de que a “linguagem é o que o homem tem de mais íntimo e o que representa a sua subjetividade” (LEITE, 2008, p. 13). Além disso, as *DCE* preveem a mobilização dos conhecimentos prévios, a relação com as inferências e o contexto. E reforça a necessidade do multiletramento, tendo em vista a capacidade de se colocar diante aos inúmeros textos, materializados nos mais diversos suportes. Solicitam a leitura de textos das diferentes esferas sociais e defendem que as práticas discursivas abranjam, além dos textos escritos e falados, a integração da linguagem verbal com outras linguagens.

Como delimitado por Rojo (2004, p. 31), multiletramento, aqui, significa que compreender e produzir textos não se “restringe ao trato do verbal oral e escrito, mas à capacidade de colocar-se em relação às diversas modalidades de linguagens – oral, escrita, imagem, imagem em movimento, gráficos, infográficos etc. – para delas tirar sentido”. E uma época de multiculturalidade requer progressos em direção a uma pedagogia eficiente da leitura e produção de textos.

Quando discutimos uma leitura competente dos inúmeros textos, é oportuno criticar os métodos de análise e leitura promovidos pelas *DCE*, visto que todas as indicações priorizam (para dizer de modo mais contundente: restringem) a abordagem via gêneros discursivos. De fato, não há como negar as contribuições teórico-metodológicas da teoria bakhtiniana para a pesquisa e o ensino da linguagem. Mas, cabem às pesquisas acadêmicas e

também aos currículos disciplinares oferecer opções para que o professor, autônomo de suas práticas, escolha os pressupostos mais funcionais as suas necessidades pedagógicas. Ainda assim, nas distintas bases teóricas, concordamos todos que o ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa deve visar sempre ao aprimoramento dos conhecimentos linguísticos e discursivos dos alunos, promovendo, por meio de uma gama de textos com diferentes funções sociais, o letramento dos jovens estudantes.

Sob esses moldes, em uma definição muito ampla, a semiótica de Greimas propõe que venham à tona os elementos significativos dos textos (em suas múltiplas dimensões sensíveis), em especial, aqueles elementos que permitem compreender de que maneira o texto constituiu-se; ou seja, citando Barros (1990, p.7), a semiótica de linha francesa procura “descrever e explicar o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz”. É relevante mencionar que trataremos mais especificamente sobre as mediações semióticas nos próximos tópicos, mas, de toda a forma, nesse momento, frisaremos que a perspectiva em foco parte sempre da observação dos signos e das redes de relações das quais eles participam, procurando encontrar vestígios de permanência, de padrão. A semiótica, como diria Fontanille (2011), solicita sentido ou fazer signo, sem limitar seu campo de estudo a uma linguagem ou código específicos.

Diante dessas bases teóricas e na tentativa de cumprir as recomendações das *DCE*, voltemos aos Conteúdos Estruturantes. Tais propostas solicitam, fundamentalmente, o discurso como prática social. Significa que o discurso não deve ser tomado como individual e nem um fim em si mesmo, mas sim, como resultado da interação entre sujeitos e tem sua gênese em outros textos¹¹. Nesse contexto, segundo as palavras de Bakhtin (1999, p. 181), o discurso como prática social é “a língua em sua integridade concreta e viva”.

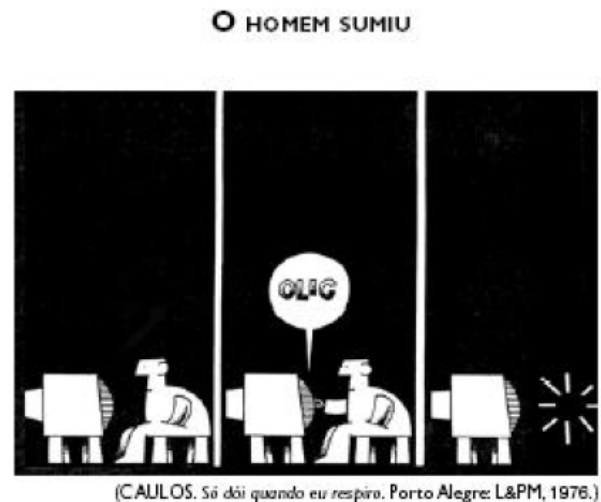
E mais, por definição, os Conteúdos Estruturantes, por serem históricos, são resultado de uma construção que tem sentido social como conhecimento. Em outras palavras, parte do conhecimento que é produto da cultura deve ser disponibilizada, por meio das metodologias críticas de ensino-aprendizado, como conteúdo a ser apropriado, dominado e usado pelos estudantes. Esses conteúdos são facetados e podem ser tomados historicamente ou como uma opção política. Cabe, nesse sentido, escolher o que é ou não relevante para determinadas condutas pedagógicas nos contextos específicos. É importante caracterizar também que os conhecimentos não são cristalizados e nem estanques, portanto, as disciplinas

¹¹ A mesma noção é discutida por Barthes (1988, p. 68 - 69), quando diz que a noção de texto ampliou-se e tornou-se o “espaço de dimensões múltiplas, onde se casam e se contestam escrituras variadas, das quais nenhuma é original”. Segundo o autor, “o texto é um tecido de citações, saídas de mil focos da cultura”.

escolares vão incorporar e atualizar seus currículos de acordo com as pesquisas científicas e debates políticos emergentes. Em síntese, as *DCE* mencionam que os Conteúdos Estruturantes, nas últimas décadas, associam-se à diversidade étnico-cultural, às questões ambientais, aos problemas relacionados à sexualidade e a necessidade do enfrentamento à violência. Em presença dessas propostas curriculares é que o professor elaborará seu trabalho docente, vinculado às realidades e às necessidades de suas diferentes turmas e escolas de atuação. Destarte, a língua será trabalhada a partir da linguagem em uso, que é a dimensão dada pelo próprio Conteúdo Estruturante.

Após discutirmos as questões anteriores, apresentaremos, a seguir, nosso *corpus*, a fim de caracterizá-lo, em meio à gama de gêneros televisivos, e justificar suas possíveis relações com os currículos, em particular as *DCE*, que norteiam as práticas pedagógicas e determinam os cenários do trabalho educativo em cada um dos estados, priorizando suas especificidades.

1.1.1 As Abordagens Televisivas e os Programas de Auditório: com Vocês, “*Altas Horas no Ar*”



O que é a TV, senão uma pequena caixa de representações, que “eco assuntos e preocupações atuais, sendo extremamente tópica e apresentando dados hieroglíficos” do cotidiano a que pertencemos (KELLNER, 2001, p. 9). Em termos quantitativos, a televisão é, nos dias de hoje, um dos entretenimentos mais frequentes na vida social contemporânea de nossos jovens alunos e monopoliza as atenções desses consumidores com seus sedutores espetáculos visuais e auditivos.

Ao pensar sobre os estímulos midiáticos aos hábitos de leitura, José Marques de Melo (1999) afirma que os meios de comunicação de massa, sob a liderança da televisão, exercem o papel de verdadeiros educadores coletivos. E “supondo que o tempo dedicado ao consumo da mídia é superior àquele preenchido pela escola, no conjunto da população em idade escolar, vale a pena refletir sobre a natureza dessas mensagens” (MELO, 1999, p. 43). Por consequência, é inadmissível que as práticas escolares não lancem mão da TV e de suas interfaces para redimensionar o trabalho pedagógico, tornando-o mais ágil e encantador. Mas para que isso aconteça apropriadamente é essencial que os professores e alunos se integrem a esse objeto definido por princípios técnicos específicos, compreendendo suas regras e metodologias, e depois o caráter histórico e contextual da manifestação dessa linguagem que também permitirá o entendimento das razões de seus usos, de suas valorações e representatividade.

O estudioso norte americano Douglas Kellner (2001), ao dissertar acerca dos estudos culturais, identidade e política entre o moderno e o pós-moderno, expõe que há a possibilidade de o público resistir aos significados propagados pelos meios de comunicação, entretanto, os cidadãos devem ter contato com instrumentais de crítica que os ajude a evitar a manipulação da mídia, auxiliando-os a avaliar as identidades fortalecidas pelos grupos sociais dominantes. Convém dizer que quanto mais instrumentalizado, para não dizer escolarizado, é o espectador, menor a chance de ser atraído e influenciado por alguns programas de baixo padrão, que desprezam a ética e exaltam o grotesco.

Nesses termos, não há como pensar mais numa recepção do tipo condutista ou iluminista, herdada, como bem retrata Maria Thereza Fraga Rocco (1999), do século XIX, cujo indivíduo a ser ensinado era visto apenas como um recipiente vazio no qual se depositavam os conhecimentos originados ou produzidos em outras instâncias. Mas sim, em um enunciatário como um produtor do discurso, que constrói, interpreta, avalia, compartilha e rejeita as significações. Isto é, existem artifícios nas múltiplas linguagens e o telespectador/leitor competente as discute, identifica suas marcas discursivas, suas vertentes ideológicas, rastreando as escolhas do dito, do ridicularizado, do sensacionalizado e do silenciado.

Pensando essas questões iniciais, partimos em busca de definir o gênero do programa estudado: os programas de auditório. Bakhtin (2000), em *Estética da Criação Verbal*, ressalta que o mundo é organizado por gêneros textuais e podemos pressenti-los no discurso a partir mesmo de umas poucas palavras. Embora a semiótica não parta dos mesmos pressupostos bakhtinianos, tal embasamento é referencial para a teoria, uma vez que nos

coloca a noção da existência de tipos relativamente estáveis de enunciados. Cogitar essa estabilidade¹² é dar importância às especificidades próprias de cada gênero. Nesse sentido, Fontanille também destaca em seus argumentos o interesse dos semioticistas pelas estratégias de formar categorias ou de formar tipos nas atividades discursivas. Segundo o estudioso:

Uma das capacidades fundadoras da atividade humana de linguagem é a capacidade de “categorizar” o mundo, de classificar seus elementos. Não se pode, de fato, conceber uma linguagem que seria incapaz de gerar *tipos*. As linguagens, inclusive, a linguagem não-verbal, manipulam tipos de objetos (por exemplo, uma mesa de escritório qualquer), e não ocorrências (uma mesa particular que se encontre no escritório). [...] A formação de tipos é, de certa forma, um outro nome para *categorização* (2011, p. 50-51).

Nesse caso, sabemos que a TV é infinitamente rica em variedades e podemos afirmar que esses eventos audiovisuais tornam-se iguais exclusivamente pelo fato de a “imagem e som serem constituídos eletronicamente e transmitidos de um local (emissor) a outro (receptor) por via eletrônica” (MACHADO, 1999, p. 145). No entanto, é possível elencar, entre suas atrações televisivas, uma série de elementos estáveis, principalmente, em suas estruturas composicionais, na inscrição de seus enunciatários e em suas estratégias enunciativas sincréticas. Imaginemos que se, rapidamente, perguntássemos a qualquer telespectador sobre o funcionamento de um programa de auditório, ele responderia, de prontidão, que a atração “sempre” tem plateia, “sempre” tem um ou mais apresentadores, “sempre” tem anunciantes, “sempre” tem convidados, “sempre” tem quadros temáticos, “sempre” tem cenário coloridos, com dançarinos ou cantores e assim por diante. Essas muitas figuras que se circunscrevem no paradigma *programa de auditório* compõem, com eficiência, um tipo de fórmula que se solidifica e perdura através dos tempos.

E não é diferente com o programa *Altas Horas*, apresentado por Serginho Groisman e transmitido pela Rede Globo de Televisão nas madrugadas de sábado para domingo. Sobre o apresentador é importante ressaltar que, há muitos anos, Serginho Groisman dedica sua carreira profissional aos jovens. Mais do que isso, tornou-se referência¹³ em fazer programas voltados a esse público, buscando sempre divertir seus espectadores com música, literatura e debates direcionados ao universo dos adolescentes. Além do mais, esforça-se em vincular entretenimento e qualidade, visando, como antecipa o *slogan* de seu

¹² Essas regularidades que subjazem os diversos textos são discutidas, por exemplo, pelo formalista russo Vladimir Propp e são essenciais para o desenvolvimento da teoria semiótica de Greimas.

¹³ Muitas foram as fontes pesquisadas. De modo bem geral, notamos que as críticas circundantes ao programa são sempre muito positivas.

programa, “*A vida inteligente na madrugada!*”. A atração televisiva conta com uma plateia constituída por jovens estudantes e os assuntos abordados pelo apresentador são quase sempre voltados aos problemas e situações vivenciadas por esses adolescentes. Em decorrência, ao mesmo tempo em que recolhe material da vida de seus participantes para suas futuras pautas, age também como um motivador comportamental, esforçando-se em revelar as posturas mais adequadas, praticando uma espécie de discurso pedagógico em torno desses conflitos.

Em uma sucinta e interessante apresentação para um dos números da revista *Comunicação e Educação*, Maria Aparecida Baccega (1999) argumenta que os meios de comunicação (sendo a TV um dos mais expressivos em nossa sociedade) que circulam nas várias culturas emergem do “real” e são constitutivos desse “real”. Segundo a autora, os textos gerados por esses veículos promovem a reconstrução e interpretação das formas simbólicas emergentes nas culturas e das culturas predominantes. Em qualquer ocasião há continuamente interseções mínimas entre as diferentes realidades e representações. Para tanto, é necessário um conteúdo mínimo para haver reconhecimento, em que o próprio receptor refaz o polo da emissão.

Esse é o princípio observado em nosso show de variedades. Os temas seriam um modo de oferecer produtos culturais mais atraentes para essa audiência, a fim de trazer à tona os ecos da vivência social do grupo em destaque. É o que Martín-Barbero (1998) chama de experiência domesticada, pois enquanto o cinema catalisava a “experiência da multidão”, porque era em multidão que os cidadãos exerciam seu direito às cidades; a TV, ao contrário, catalisa o universo doméstico, porque é a partir da casa que as pessoas exercem, agora, sua participação na cidade.

A respeito da postura ‘pedagogizante’ do programa, podemos afirmar que as proposições pleiteadas nesses discursos não são nem um pouco originais. Aliás, as relações dos meios de comunicação de massa com a produção de modos de subjetivação na cultura são estreitíssimas. E a TV é um grande representante da veiculação e produção de significações em que se postulam modos de ser, de pensar, de conhecer o mundo e de se relacionar com o outro. Rosa Maria Bueno Fischer (2002, p. 153), uma grande estudiosa do tema, nos alerta sobre o dispositivo pedagógico das mídias. Segundo suas palavras, “é impossível fechar os olhos e negar-se a ver que os espaços da mídia constituem-se também como lugares de formação – ao lado da escola, da família e das instituições religiosas”. Esses veículos imprimem, como afirma Fischer, quem nós somos, o que devemos fazer com nosso corpo, como devemos educar nossos filhos, de que modo deve ser feita nossa alimentação diária,

como devem ser vistos por nós, os negros, as mulheres, as pessoas das camadas populares, os portadores de deficiências, os grupos religiosos, os partidos políticos etc.

E na atração em questão? Onde aparecem, efetivamente, os discursos do dever ser e do dever fazer? Os melhores exemplos são, sem dúvidas, a presença da sexóloga Laura Müller, que mantém participação efetiva no *Altas Horas*, esclarecendo dúvidas sobre como os jovens espectadores devem melhor agir em suas vidas sexuais. E a mais recente empreitada, e objeto de pesquisa desse estudo, ‘Campanha contra o *bullying*’, que formulou, durante dois anos e em quadros fixos, uma espécie de textos prescritivos de como se comportar, vítimas, agressores e envolvidos, diante a essas agressões. Em geral, os enunciados trataram de situar os acontecimentos; buscaram autenticá-los em vozes alheias e legítimas; e apresentaram pareceres para sensibilizar e dar cabo a tal violência escolar.

Como forma de organizar nosso recorte de análise, que é composto dos episódios do ano de 2010, em seguida, apresentaremos uma amostragem de nosso *corpus*, em forma de um quadro ilustrativo, para observarmos as vozes que constituem e promovem diferentes dimensões sensíveis para estabelecer as identidades apropriadas. Vale ressaltar que abordaremos, nos próximos capítulos, mais profundamente os textos que melhor representam as categorias exemplificadas.

Quadro 3 – Amostragem de *corpus*
Altas Horas – *Bullying*

Cartaz resultante das discussões do programa		
Chamadas de apresentação da ‘Campanha contra o <i>Bullying</i>’	Serginho Groisman	
Testemunhos de vítimas	Celebridades Cauã Reymond Mateus Solano Guilherme Berenguer	Personagens comuns Vítimas diretas Isabela Nicastro Eduarda de Azevedo Familiares Marisa Pellegrini
Testemunhos e citações de especialistas	Psicóloga/escritora Ana Beatriz Barbosa Silva	Sentença judicial Luiz Artur Rocha Hilário
Charge inspirada pelo tema em questão		Maurício Ricardo
Reportagens recolhidas e visualizadas na atração		<i>Bullying</i> no Mundo

Nesse percurso, também nos importamos com os mecanismos de construção discursiva desses textos, observando as estratégias enunciativas acionadas para a manutenção da fidelidade do público dessa campanha. Convém lembrar aos leitores que sensibilizar jovens telespectadores não é tarefa tão simples, principalmente em presença de tantas opções de entretenimento. E a escolha do quadro, descrito anteriormente, se deu por razões claras. Consideramos que os altos índices de audiência entre os jovens e a repercussão do tema *bullying* expressaram bons motivos para o seguimento dessa pesquisa. Como nos demonstram os dados gerais do ano de 2010, cedidos pelo site da Rede Globo, o *Altas Horas* atingiu mais de 4 milhões de telespectadores em todo o país e a maior faixa de audiência foi entre o público de 18 a 25 anos.

Quadro 4 – Audiência, participação e telespectadores

- ¹⁴Audiência, participação e telespectadores

	<i>Audiência</i>	<i>Part</i> (%)	<i>Telespectadores</i> (000)
PNT ¹⁵	7	44	4.156
SP1	7	42	501
RJ	8	51	361
DF	6	47	74

Quadro 5 – Perfil dos telespectadores

- ¹⁶Perfil dos telespectadores

	<i>PNT</i>	<i>SP1</i>	<i>RJ</i>	<i>DF</i>
A ¹⁷ B	36%	46%	28%	26%
C	42%	45%	45%	22%
DE	22%	9%	27%	52%
4 a 11	7%	8%	5%	10%
12 a 17	9%	6%	12%	16%
18 a 25	47%	50%	39%	31%
25 a 50	20%	21%	22%	14%

¹⁴ Fonte: http://comercial.redeglobo.com.br/programacao2010_altas_php, acesso em 26 de mar. 2011.

¹⁵ Painel Nacional na TV.

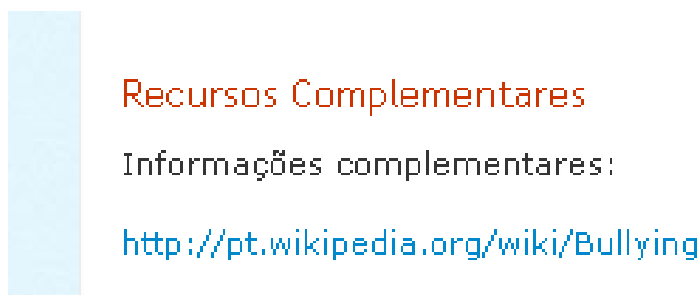
¹⁶ Fonte: http://comercial.redeglobo.com.br/programacao2010_altas_php, acesso em 26 de mar. 2011.

¹⁷ Classe social.

É essencial destacar que as datas dos índices demonstrados são compatíveis com o recorte de nosso *corpus*. Quer dizer que os expectadores alvo da campanha foram, inclusive, a menor faixa de audiência. Embora os dados evidenciem tais resultados, devemos lembrar que algumas variáveis alteram significativamente essas estatísticas, em particular, o horário do programa. Mesmo sob essas condições, a campanha foi bastante divulgada e muitos dos professores cumpriram as recomendações de Serginho Groisman, levando os cartazes e os vídeos para as salas e os murais das escolas, por conta, inclusive, da falta de material acessível com essa temática. Isso porque o assunto é recente nos espaços acadêmicos e ainda mais nos espaços escolares. Para esse estudo, como ilustração, é destacável dizer que as buscas pelas referências teóricas foram difícilimas, sinalizando obstáculos maiores para o tratamento adequado do tópico em sala de aula.

Diante do exposto, investigamos o tema, brevemente, no portal do professor, que tem como objetivo apoiar os processos de formação dos professores brasileiros e é organizado pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura) e pelo MCT (Ministério da Ciência e Tecnologia). Observamos no espaço online, que por sinal é público e pode ser acessado por todos os interessados, apenas 44 itens relativos ao tema. É muito pouco em comparação a qualquer outro eixo temático citado pelos Conteúdos Estruturantes, nas *DCE*, como o meio ambiente, por exemplo, em que há 5.113 itens de pesquisa, ou sexualidade, com mais de 500 itens a serem acessados. Cabe ainda como informação que, dentre os 44 itens, pouco mais de 15 citam como referência bibliográfica apenas o site *Wikipédia* e outros 10 itens usam o programa *Altas Horas* como recursos de aula. As imagens seguintes exemplificam essas ocorrências:

Figura 1¹⁸ – recursos complementares



¹⁸ Recursos complementares. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=23732>. Acesso em: 5 de abril de 2012.

Figura 2¹⁹ – recursos de aula

Atividade 2

A turma será novamente dividida em dois grandes grupos. Um grupo assistirá ao depoimento de uma vítima do bullying e o outro assistirá ao depoimento da mãe de uma vítima. Ambos os grupos terão, ao final, que destacar para toda a turma pontos que merecem discussão. Ou seja, os alunos, nessa situação, exercerão um papel de mediadores de uma discussão sobre bullying.

Importante: professor, todas essas atividades prévias são necessárias para que o aluno posicione-se acerca do tema e muna-se de argumentos para realizar o debate regrado.

A) Depoimento de um menino que sofreu bullying no programa Altas Horas

http://www.youtube.com/watch?v=4Us_X30qEl4&feature=related



B) Depoimento da mãe de uma aluna que sofreu bullying

<http://www.youtube.com/watch?v=GEZdqDX41rQ&feature=related>



Depois de assistidos os depoimentos, o professor deverá organizar a discussão dos pontos de destaque dos debatedores de cada grupo.

Frente a todas essas circunstâncias e antes de pontuarmos as razões que nos levaram a optar pelos pressupostos teóricos da semiótica greimasiana, reconsideramos, em tópicos, as principais justificativas que nos impulsionaram a escolha de nosso *corpus*.

¹⁹ Recursos de aula. Disponível em:

<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=22729>. Acesso em: 5 de abril de 2012.

O enunciado da atividade é: “A turma será novamente dividida em dois grandes grupos. Um grupo assistirá ao depoimento de uma vítima do *bullying* e o outro assistirá ao depoimento da mãe de uma vítima. Ambos os grupos terão, ao final, que destacar para toda a turma pontos que merecem discussão. Ou seja, os alunos, nessa situação, exercerão um papel de mediadores de uma discussão sobre *bullying*”.

1º **As opiniões dos estudantes:** pois desejávamos, antes de qualquer coisa, um material que respeitasse a predileção de nossos alunos;

2º **Os juízos críticos revelados por outras mídias:** nesse seguimento, obtivemos boas referências, pois, segundo os julgamentos da Coordenação de Mídia Jovem da ANDI e do Midiativa – Centro de Mídia para Crianças e Adolescentes (2012, Disponível em: <http://www.midiativa.tv/altashoras>): “O *Altas Horas* atua como contraponto à programação que se dedica exclusivamente à diversão e à exposição abusiva de celebridades”. Nesses termos, José Armando Vannucci, jornalista envolvido há muitos anos com os bastidores da TV, ainda afirma que "a participação da plateia através de perguntas e outras intervenções garante ao programa um frescor pouco visto na televisão brasileira" (2011, Disponível em: <http://www.rd1audiencia.com/altas-horas>);

3º **As indicações das DCE** e 4º. **a falta de material acessível às escolas com esse tema:** porque tínhamos clara intenção em difundir e disponibilizar, aos docentes e discentes da escola pública, planejamentos de atividades que tornassem viável a efetivação da discussão do *bullying*, atendendo às recomendações das DCE para o tratamento das múltiplas linguagens e, conseqüentemente, dos Conteúdos Estruturantes.

1.2 A MEDIAÇÃO DOS INSTRUMENTAIS SEMIÓTICOS E AS DIMENSÕES DE LEITURA

Uma questão que nos chamou muita atenção nas atividades observadas no portal dos professores foi o fato de os planejamentos, em sua maioria, explorarem a temática de maneira circular, enfatizando apenas as vivências e problemas enfrentados por nossos alunos. Não houve, assim, a transformação desses *conhecimentos cotidianos espontâneos* em *conhecimentos científicos*, não houve uma instrumentalização para a leitura dos textos propostos, em que os estudantes pudessem amparar suas análises. Essa noção nos interessa muito, ou melhor, nos motivou a escolher a semiótica como aparato teórico e metodológico, porque trata da gramática do texto e nos oferece ferramentas para um exame organizado e adaptável às variações tipológicas. Validando a teoria, Limoli explica que:

O rigor e a objetividade de análise, previstos pela teoria semiótica, desenvolvem não apenas as potencialidades de compreensão no sentido estrito, mas contribuem consideravelmente, também, para o domínio lingüístico do aluno, a capacidade de formulação de idéias e a conseqüente melhoria da participação nas práticas sociais mediadas pela linguagem (LIMOLI, 2003, p. 1).

Esse tipo de referencial é muito conveniente quando idealizamos didatizar as análises e aplicá-las em sala de aula, a fim de desenvolvermos estratégias de uma leitura e produção de textos mais crítica e interativa, pois, em geral, “os alunos de 2º grau são perfeitamente capazes de entender a simulação do percurso do sentido como uma passagem do profundo ao superficial”, e “percebem que o caminho da análise tem direção oposta ao da produção” (LIMOLI, 1997, p. 622). Para tanto, a ação do professor deve criar pontes entre a teoria e a prática, propiciando condições para as atividades de análise e para as demais operações indispensáveis para a realização do processo de aprendizagem. Ao assumir essa postura de mediador, Gasparin (2009, p. 110 e 111) diz que o professor torna-se “provocador, contraditor, facilitador, orientador”; a mediação implicará, em suas palavras, releitura, reinterpretção e ressignificação do conhecimento. É aí, então, que também acolhemos a concepção de leitura reconhecida nas *DCE*, concebida como um ato interlocutivo, dialógico.

Começamos, a partir desses ideais, a esclarecer o posicionamento de leitura adotado pelos pressupostos advindos da semiótica francesa para somarmos às posições das *DCE*. A perspectiva prevê que o sentido dos textos decorre, aliado à noção do *percurso gerativo de sentido*, de um processo de reconhecimento manifestado pelo enunciatário. Leitura é, nestes moldes, “a construção, ao mesmo tempo sintática e semântica, do objeto semiótico que explica o texto-signo” (GREIMAS; COURTÉS, s/d, p. 252). As *performances* dos leitores, porém, pressupõem competências assim como as de quem produziu os textos. Umberto Eco (2005) expõe que é improvável que um leitor sozinho domine todos os elementos essenciais pressupostos pelo autor, dessa forma, o ato da leitura torna-se uma transação difícil entre a competência do leitor (o conhecimento de mundo do leitor) e o tipo de competência que um dado texto postula a fim de ser lido de forma econômica. Todavia, a leitura é aberta, mas não escrachada, conforme as palavras do teórico.

Outra importante questão para o tema, levantada por Greimas e Courtés, é saber se um texto dado é suscetível de uma única leitura, de leituras múltiplas ou de uma leitura plural. Para respondermos essas colocações, observemos as colocações dos estudiosos:

[...] o enunciatário é por definição um actante conforme ao texto e não uma classe inesgotável de atores individuais. Isto posto, admite-se que um mesmo texto pode conter diversas isotopias de leitura; em compensação, afirmar que existe uma leitura plural dos textos, isto é, que um texto dado oferece um número ilimitado de leituras, nos parece uma hipótese gratuita, tanto mais que é inverificável. A impressão da abertura infinita do texto é frequentemente causada por leituras parciais: esta ou aquela seqüência do discurso, tomada separadamente, pode conter, com efeito, um grande número de isotopias que ficam contudo suspensas devido à sua

incompatibilidade com as seqüências que seguem e que têm por função, entre outras, desambiguar a seqüência poliisotópica, deixando subsistir para o conjunto do texto apenas um número restrito de leituras possíveis. Às coerções inscritas no próprio texto, acrescentam-se as do meio sócio-cultural circundante: a competência textual do leitor encontra-se inscrita e condicionada pela episteme que recobre um estado sêmio-cultural dado. (GREIMAS; COURTÉS, s/d, p. 252)

A semiose acontece, portanto, através de um tipo de contrato comunicativo que o 'eu' que enuncia, o enunciador, instaura na sua obra, que, por sua vez, guarda em sua organização relacional um outro, um 'tu', ou melhor, o enunciatário (OLIVEIRA, 2004). Nesse contexto, o leitor é um coprodutor, que formula e reformula suas hipóteses, baseando suas estratégias de leitura em suas experiências e conhecimentos linguísticos. O texto, nesses parâmetros, torna-se uma *forma de atuar no mundo* (PARANÁ, 2008, p. 68). E o mundo não é só verbo! Diante do exposto e dos objetivos mencionados no decorrer de nossos estudos, faz-se necessária a aquisição de habilidades maiores de leitura, que sirvam, principalmente, para a compreensão de textos não-verbais. E essa é uma das razões que também nos coloca nos limites da semiótica discursiva, já que seu escopo teórico prevê o tratamento dos textos independentes de seu meio de expressão.

Relacionando os conteúdos às práticas de leitura, levemos em consideração os comentários de Rojo:

As múltiplas exigências que o mundo contemporâneo impõe à escola vão multiplicar grandemente as práticas e textos que nela circulam e são abordados. Será importante a ampliação e democratização tanto das práticas e eventos de letramentos que têm lugar na escola como do universo e da natureza dos textos que nela se encontram (ROJO, 2009, p. 108).

Dando seguimento as palavras da autora e com vistas a terminar as reflexões propostas aqui, podemos afirmar que um cenário como o atual solicita práticas baseadas no princípio de que ensinar e aprender é sempre uma ação social, revestida histórica e ideologicamente. Propriedades estas importantes em qualquer condição, inclusive, para o trabalho com os meios de comunicação de massa, que pressupõem clareza a respeito do público a quem o produto se dirige e para quem são produzidos os textos. Acerca disso, ressaltamos que, a partir da semiótica de Greimas, podemos caracterizar discursivamente as pessoas que produzem (ou seja, apresentador, emissora, *merchandising*, iluminador, diretor, figurinista etc.) e para quem são produzidos os textos. Essas operações são importantes na medida em que os percebemos também enquanto objetos culturais, "inseridos numa sociedade

(de classes) e determinados por formações ideológicas específicas” (BARROS, 2009, p.7). Lembremos, sobre o dado, que temos aí outra situação de relação com as *DCE*, que prezam uma concepção de linguagem aberta a sua condição de atividade social, estratificada também por seus valores ideológicos.

2 O BULLYING EM FOCO

*Inauguram a violência os que oprimem, os que exploram,
os que não se reconhecem nos outros.*

Paulo Freire

2.1 O FENÔMENO SOCIAL

Os ambientes escolares simulam as relações sociais em escalas menores. Por essa razão consideramos que, associada à família, a escola é a instituição de maior importância para os indivíduos em desenvolvimento físico, cognitivo e emocional. Esse espaço permite que os sujeitos vivenciem, potencialmente, princípios éticos e morais subentendidos na sociedade, como respeito à diversidade, por exemplo. Nestes moldes, a escola não é, portanto, responsável apenas pela formalização dos conhecimentos acadêmicos, mas também prepara pessoas para o exercício pleno da cidadania²⁰. Pois, como já alegam os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1997, p. 33), a educação escolar deve ser concebida como uma prática que possibilita condições para que "todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em **relações sociais**, políticas e culturais diversificadas²¹".

Entretanto, um tipo de abuso tem assolado o bem estar psicossocial de nossos estudantes: o *bullying*, quebra absoluta das condutas desejáveis socialmente, é o tipo mais frequente e visível da violência juvenil. Dan Olweus, precursor das pesquisas sobre o tema, em *Bullying at school. What we know and what we can do* (1993), assinala que o fenômeno é caracterizado quando um estudante/vítima está exposto, constantemente, a ações negativas efetuadas por um ou mais colegas. Seguindo as considerações do pesquisador norueguês, encaramos uma ação como negativa quando alguém, intencionalmente, causa um dano físico ou psicológico a outra pessoa. Essa consciência ou intencionalidade (respeitando a nomenclatura do teórico) é a característica base para a compreensão do ato, pois está a ele intrinsecamente unido. Significa afirmar que situações naturais de agressividade manifestadas

²⁰ A concepção de cidadania é, aqui, amparada nas noções estabelecidas pela Constituição (1988) quando asseguram "[...] o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos".

²¹ Grifos nossos.

em jogos, brincadeiras e brigas casuais não podem ser definidas como *bullying*, já que não há um propósito em magoar ou agredir.

Adiante, como forma de esclarecer as configurações mais comuns desses tipos de comportamento, organizamos um quadro ilustrativo:

Quadro 6 – Configurações de *bullying*

AGRESSÃO VERBAL
Insultar/ Ofender/ Fazer gozações/ Apelidar
AGRESSÃO FÍSICA E MATERIAL
Bater/ Empurrar/ Arremessar objetos/ Roubar, furtar ou destruir objetos das vítimas
AGRESSÃO PSICOLÓGICA E MORAL
Humilhar/ Ridicularizar/ Excluir/ Irritar/ Ameaçar/ Discriminar/ Perseguir/ Chantagear
AGRESSÃO SEXUAL
Abusar/ Violentar/ Assediar

Nos domínios expostos e com o intuito de definirmos melhor o cenário das condutas descritas, decidimos destacar e diferenciar o papel de cada um dos envolvidos dessas práticas. Para tanto, utilizamos, como parâmetro, a classificação de Ana Beatriz Barbosa Silva (2010).

No quadro das vítimas, temos, conforme os apontamentos da psiquiatra, as vítimas típicas, as vítimas provocadoras e as vítimas agressoras.

- As **vítimas típicas** são aquelas que apresentam pouca habilidade de socialização, são tímidas, com baixa autoestima e inseguras. Em geral, se destacam dos colegas por fugir do padrão imposto pelo grupo dominante. Fugir desse padrão é, por exemplo, ser gordinho ou magro demais, usar óculos, ter sardas, ter um poder aquisitivo baixo, ter uma orientação sexual diferente, ter hábitos culturais distintos etc.
- As **vítimas provocadoras** são os sujeitos hiperativos, impulsivos e/ou imaturos que criam um ambiente tenso na escola, pois brigam ou discutem quando são atacados ou insultados. Os agressores, nesses momentos, se aproveitam da situação e desviam a atenção para a vítima, que não responde satisfatoriamente aos revides.
- As **vítimas agressoras** são aquelas que reproduzem os maus tratos como modo de compensar a violência sofrida. Por isso, esse tipo de vítima busca outras vítimas, ainda mais vulneráveis, para descontar suas frustrações.

Os alvos dessas situações não dispõem de recursos, *status* ou habilidade para possíveis reações. É interessante mencionar que, embora não haja estudos precisos a respeito das influências familiares para o estímulo do comportamento vitimizado, há alguns facilitadores. O fato de os pais despejarem críticas sistemáticas, protegerem de forma excessiva ou, então, infantilizarem seus filhos pode desenvolver personalidades frágeis e gerar imensas dificuldades para o enfrentamento dos desafios impostos no dia a dia escolar.

Sobre os **agressores**, podemos caracterizá-los como mais fortes, com baixa tolerância às frustrações e extrema necessidade de se impor. É comum que esses indivíduos sejam hostis com a autoridade manifestada pelos professores, diretores ou funcionários da escola. Não expressam ansiedade e apresentam aspectos positivos de sua personalidade. Além do mais, possuem poder de liderança, apresentando desde cedo aversão às normas, e se ausentam de culpa e remorso pelos atos cometidos aos outros. Conforme Silva (2010, p. 43) “o que lhes falta, de forma explícita, é afeto”, originário, na maioria das vezes, de lares desestruturados. Uma variável curiosa sobre os agressores é que eles são predominantemente do sexo masculino. A literatura médica, especializada no assunto, explica que esse indicador não confirma que os meninos sejam necessariamente mais agressivos, mas sim que há maior

dificuldade em se identificar o *bullying* entre as meninas, por conta de suas abordagens mais sutis.

Por último e também na categoria de protagonistas desses enredos, temos os **espectadores**, que muito contribuem para a proliferação dos casos descritos, principalmente, porque não tomam atitudes combativas. Para estes, temos a **condição de passivos**: espectadores que têm medo de se tornarem os próximos e acatam as ameaças vindas dos agressores; a **condição de ativos**: quando manifestam apoio moral aos agressores, embora não participem ativamente dos ataques e a **condição de neutralidade**: quando não demonstram sensibilidade pelas situações que presenciam.

Cabe mencionar, também, que o *bullying* é encarado, na maioria das vezes, com naturalidade pelos pais e professores. A postura, vinda daqueles que deveriam se responsabilizar, é consequência da pouca familiaridade destes adultos com as esferas de socialização destes indivíduos. Consoante às reflexões de Lopes Neto (2005, p. 166), a resistência e o silêncio das vítimas são encorajados quando os responsáveis subestimam a "prevalência desta agressão e atuam de forma insuficiente para a redução e interrupção dessas situações". Frente ao argumento manifestado, perguntamo-nos então: como dar cabo desses acontecimentos tão familiares a todos nós?

Após algumas leituras acerca do tema, decidimos, mais uma vez, recorrer às considerações de Olweus²² (1993). Segundo o estudioso, as primeiras medidas a ser tomadas como requisitos gerais para a diminuição dos casos de violência são a sensibilização e o envolvimento do corpo docente; depois, algumas medidas podem ser realizadas na escola, como a administração de questionário aos alunos (ante e após as intervenções), a realização de conferências sobre os problemas de agressão, supervisões mais adequadas nos intervalos escolares e reuniões com professores e pais para o desenvolvimento de parcerias. Nas salas de aula, o tratamento do tema é essencial, ademais, os indivíduos agressores devem ser punidos de alguma forma. A respeito disso, Olweus diz que basta uma conversa franca e séria e o envolvimento dos pais destes sujeitos para que as sanções sejam concedidas adequadamente.

Em resumo, ainda que o fenômeno seja complexo, pudemos observar que as energias direcionadas a estes casos não são custosas em nenhuma circunstância, em outras palavras, são simples e financeiramente possíveis. Apesar disso, o trabalho é contínuo e sério. E prevê o comprometimento de todos, indicando um trabalho minucioso, já que a prevenção e

²² Ressaltamos, nesse momento, que nossas opções por Dan Olweus se justificam, em essência, pela importância de seus estudos. Sua obra *Aggression in the schools: bullies and whipping boys*, de 1978, foi revolucionária nos países escandinavos, que se manifestaram fortemente após alguns acontecimentos drásticos com crianças que se suicidaram na Noruega nos anos de 1982 e 1983.

a própria intervenção deve respeitar a dinamicidade e a unicidade de cada uma desses espaços. É desse modo que a escola passa a ser o lugar da troca, da formação para a cidadania. Nessa realidade, “é fundamental que os investigadores percebam a importância dos gestores e o quanto as ações ou mesmo a falta de ações dos mesmos pode influenciar nas atitudes violentas dentro da rotina escolar” (LOURENÇO; PEREIRA, 2011, p. 117).

Pensando nessas particularidades, decidimos que o próximo aspecto a ser analisado, após discutirmos conceitualmente o *bullying*, é verificar a realidade brasileira partindo dessas questões. Para esse importante tópico, reservamos as próximas páginas.

2.1.1 Algumas Repercussões do *Bullying* no Brasil

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE²³) publicou, no fim do ano de 2009, alguns índices relativos aos hábitos, costumes e riscos vividos por 618.555²⁴ estudantes (a maioria na faixa de 13 a 15 anos) do Distrito Federal e das capitais brasileiras. O estudo idealizado pela Pense (Pesquisa Nacional da Saúde do Escolar) investigou, dentre assuntos gerais como família, saúde e droga, alguns temas relacionados à violência circundante aos espaços escolares. Mediante ao questionamento – *Nos últimos 30 dias, com que frequência algum dos seus colegas de escola te esculachou, zoou, mangou, intimidou ou caçoou tanto que você ficou magoado/incomodado/aborrecido?* – a organização pôde diagnosticar que quase um terço dos alunos afirmou já ter sofrido *bullying* alguma vez. Os resultados demonstraram que esse tipo de violência era mais comum entre os jovens do sexo masculino e as ocorrências foram verificadas em maior proporção entre os alunos de escolas privadas²⁵. Além disso, revelaram que 12,9% dos envolvidos presenciaram ou participaram de brigas e foram agredidos fisicamente nos 30 dias anteriores à pesquisa. Dentre as capitais investigadas, algumas cidades ocuparam lugar de destaque, entre elas estavam: Curitiba, Belo Horizonte e Brasília.

²³ IBGE. *Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar*. Brasil. 2009. Disponível em: www.ibge.gov.br/home/estatistica/população/pense/default.shtml. Acesso em: 1 de setembro de 2012.

²⁴ Desse total, quase 80% (489.865) dos informantes matriculados na 9ª série do ensino fundamental estavam matriculados em colégios públicos, enquanto 20,8% (128.690) frequentavam escolas privadas.

²⁵ Para justificar esse índice, recorremos à cartilha *Bullying* (2011), organizada pelo Conselho Nacional de Justiça. O documento explica que os estudos apontam para uma postura mais efetiva contra o *bullying* entre as escolas públicas, essencialmente, porque estas contam com uma orientação mais padronizada perante os casos, como: acionamento dos Conselhos Tutelares, Delegacias da Criança e do Adolescente etc.

Os registros movimentaram algumas decisões políticas. Em Curitiba, em 2010, por exemplo, foi criado um projeto de lei para tentar combater o *bullying* nas redes públicas e particulares. A lei 13.632/2010²⁶ tem como objetivos centrais: reduzir a prática de violência dentro das escolas; promover a cidadania e o respeito aos demais; disseminar conhecimento sobre o fenômeno nos meios de comunicação e entre os responsáveis legais pelas crianças e adolescentes; desenvolver planos locais para a prevenção e o combate às práticas de *bullying*; capacitar os docentes e as equipes pedagógicas para o diagnóstico das agressões e para o desenvolvimento de abordagens de caráter preventivo e, finalmente, orientar as vítimas e seus familiares, oferecendo-lhes os necessários apoios técnico e psicológico, de modo a garantir a recuperação da autoestima das vítimas e a minimização dos eventuais prejuízos em seu progresso escolar.

Estimamos que, dos objetivos expostos, o que nos chama mais atenção é o último, visto a indispensabilidade do apoio de profissionais da área da saúde para o tratamento deste tema. Borders e Drury (1992) postulam que o acompanhamento psicológico nas escolas revela, indubitavelmente, um impacto positivo nos estudantes. Convém dizer assim que ações deste tipo podem suscitar intervenções precoces específicas e também reparar, com mais amparo, os problemas diagnosticados. Pois, ainda que não possamos afirmar com veemência as consequências desses ataques, já que estas dependem também de outras variáveis como vivência, predisposição genética etc., temos razões para acreditar²⁷ que o *bullying* pode causar desinteresse pelo ambiente escolar, problemas psíquicos como transtorno do pânico, depressão, ansiedade, anorexia, bulimia, ou então, agravar "problemas preexistentes, devido ao tempo prolongado de estresse a que a vítima é submetida" (SILVA, 2011, p. 9). Em casos mais preocupantes, foram caracterizados quadros graves de esquizofrenia, homicídio e até suicídio.

2.2 O FENÔMENO LINGUÍSTICO

A agressividade nas escolas é um fenômeno manifesto e universal desde sempre. Esse fato, quando enquadrado numa perspectiva de conscientização, garante um sentimento de vulgarização destes casos e neutraliza a mobilização coletiva contra a violência. É assim que as pessoas dissociam-se do sofrimento alheio e adotam uma postura de

²⁶ A lei está disponibilizada, na íntegra, em anexo.

Fonte: www.leismunicipais.com.br/legislacao/lei-13632-2010-curitiba-pr.html. Acesso em: 1 de setembro de 2012.

²⁷ Pesquisas de: Almeida, 2000; Almeida & Del Barrio, 2002; Olweus, 1993.

cumplicidade e assujeitamento com os agentes causadores do medo. Sobre o *bullying*, lembremos, por agora, que alguns fatos drásticos de suicídio entre crianças e adolescentes, já retratados na seção anterior, mobilizaram a população norueguesa no fim dos anos 70 e início da década de 80. Esse estopim, essencial para o melhor diagnóstico dos problemas evidenciados, resultou em pesquisas e, conseqüentemente, em conceitualização e terminologia específica. Isso nos revela um interessante indicador para os processos linguísticos.

É possível perceber que, após a disseminação desses estudos e o envolvimento das sociedades, a mídia se apropria fortemente da palavra *bullying*. É como se o vocábulo surgisse como um *acontecimento linguístico*, já que houve a necessidade de se acentuarem esses fatos, antes enfraquecidos pela familiarização geral. Cabe sublinhar que esse modelo de análise compreende o acontecimento como correlato hiperbólico do fato, do mesmo modo que o fato se inscreve como diminutivo do acontecimento. “Este último é raro, tão raro quanto importante, pois aquele que afirma sua importância eminente do ponto de vista intensivo afirma, de forma tácita ou explícita, sua unicidade” (ZILBERBERG, 2007, p. 16).

Isso causa, de certa forma, uma operação de reestruturação de paradigmas. Ao notar a recorrência da palavra destacada nas falas de grandes comunicadores, nas manchetes das notícias, nos títulos de filmes ou quadrinhos atuais, são exigidos, dos sujeitos leitores, atos cognitivos que restituam o fio do discurso. Considerando os desejos humanos pelo desconhecido, poderíamos afirmar, além do mais, que este meio é também um recurso argumentativo para envolver o leitor quando há a necessidade de contato e compreensão de um fenômeno estranho ou recém-datado. Vejamos, a seguir, alguns exemplos que condicionam os argumentos comentados:

Manchetes

¿Qué es el *bullying* o acoso escolar? ²⁸

‘Dez dicas’ para se livrar do *bullying* corporativo²⁹

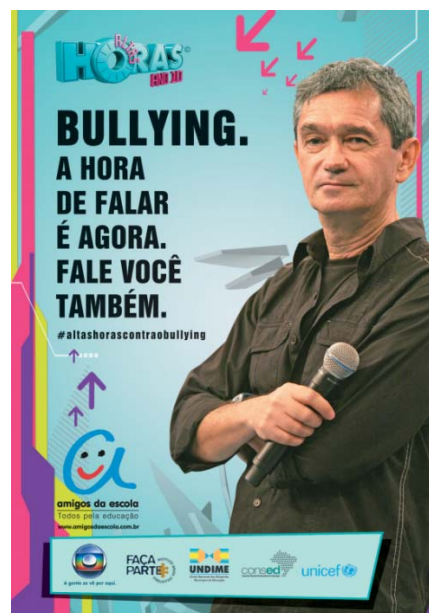
Figura 3 – Quadrinhos



Figura 4 – Filme



Figura 5 – Cartaz da campanha



²⁸ Disponível em: <http://contenidos.universia.es/especiales/bullying/que-es/index.htm>. Acesso em: 1 de set. de 2012.

²⁹ Disponível em: <http://www.administradores.com.br/informe-se/carreira-e-rh/10-dicas-para-se-livrar-do-bullying-corporativo/60136>. Acesso em: 1 de set. de 2012

Observadas essas questões, partimos, agora, para uma análise de cunho estruturalista. O sistema linguístico conhece somente sua ordem própria. É desse modo que Saussure define o conceito de valor. Sobre o tema, consideremos uma importante passagem do *Curso de Linguística Geral*: “No interior de uma mesma língua, todas as palavras que exprimem idéias vizinhas se limitam reciprocamente: sinônimos como recear, temer, ter medo só têm valor próprio pela oposição, se recear não existisse, todo o seu conteúdo iria para os seus concorrentes” (SAUSSURE, 2006, p. 134). Cada elemento, nos moldes propostos, tem o valor garantido pela relação e oposição aos outros termos. Dando continuidade a esses princípios, Greimas (1966), em *Semantique structurale: Recherche de méthode*³⁰, recupera a ideia de estrutura como espaço das diferenças e a condição relacional dos termos-objetos, imprescindível para a significação. Nesse aspecto, perceber as diferenças é captar pelo menos dois termos-objetos como simultaneamente presentes, procurando estabelecer traços de identidade e, ao mesmo tempo, distingui-los, delimitando suas não identidades num processo de conjunção e disjunção. Para compreendermos, na prática, essas recorrências, retomemos a palavra *bullying* e seu conceito.

O *bullying*, ainda não lexicalizado na Língua Portuguesa, corresponde, como já discutido anteriormente, a um conjunto de atitudes intencionais e durativas de violência, em que imperam a iteratividade e as relações desiguais de poder. Se buscarmos algumas orientações de significado, encontramos em sua raiz, de origem inglesa e base que concentra sua carga semântica, a palavra *bully*, equivalente a um sujeito valente, tirano, brigão, intimidador, com força física³¹. Nesse universo de designações, podemos citar uma variação do termo: o *cyberbullying* – derivação de *cyber* e *bullying* – compreendido também como o *bullying virtual*³² e, ainda, a concepção de *bullying escolar* em oposição ao *bullying corporativo*. Se organizássemos esses termos todos, teríamos a seguinte ordenação:

³⁰ Segundo Garcia (2003, p. 61): “Denis Bertrand (1995) esclarece que a Semiótica, durante algum tempo, resistiu em integrar o problema da enunciação. Isto pode mesmo ser constatado nos livros *Semântica Estrutural* (1976) e *Du Sens II* (1983), em que há a predominância da análise da narrativa e da semântica estrutural”.

³¹ Fonte: <http://www.wordreference.com/bully>. Acesso em: 02 de set. de 2012.

³² A diferença deste é que os agressores recorrem ao uso de tecnologias de informação e comunicação, valendo-se do anonimato característico desses tipos de suportes.

Quadro 7 – Tipificações da violência



Temos aí uma série de tipificações/especificações da violência. O traço que os distinguiriam seria apenas o fato de ocorrerem em diferentes espaços. De toda a forma, cada um dos termos mantém uma estrutura elementar: *bullying*, que os dispõem quase que obrigatoriamente em um mesmo campo semântico, já que são apenas remanejados num quadro óbvio de conceitos e significados. De modo a esgotarmos as possibilidades oferecidas ao tratamento do termo *bullying* enquanto fenômeno linguístico, concluímos que essas unidades significativas elementares, chamadas signos, unidades constitutivas ou monemas, verificadas nos exemplos anteriores, comprovam, de acordo com Greimas (1973, p. 30), “a existência da relação na língua-objeto, cuja economia deve ser sempre precisada”. Da palavra ao texto, tal aspecto pode nos evidenciar que cada combinação de formas produz um determinado sentido.

É com essas referências que deixamos os domínios da semântica e nos encaminhamos para os territórios da semiótica.

3 O ESPETÁCULO TELEVISIVO EM ANÁLISE: A PROPOSTA DE UMA LEITURA SEMIÓTICA

“Nunca estamos presentes na insignificância”

Eric Landowski, 2002

Buscamos, nesse capítulo, apresentar os principais postulados da semiótica discursiva francesa e discutir, juntamente com a explanação desses referenciais, os processos de construção dos discursos relativos à campanha contra o *bullying*, exibida pelo programa *Altas Horas*. Nessas proporções, nossas reflexões exploram o além do sensível, dirigindo-se para os modos de como se constituem esses textos, isto é, para as instâncias enunciativas que estabelecem o texto revelado, pensando em suas situações comunicativas televisuais. Preocupando-nos, ainda, com as paixões de papel que subjazem as manipulações dessas mídias. Além do mais, no último tópico desta seção, procuraremos pensar também sobre os valores propagados pelos meios de comunicação e sobre as suas projeções segundo as necessidades e objetivos de suas respectivas empresas e anunciantes. É aí que encontraremos retrataremos os produtores do discurso e as aderências e comportamentos dos receptores da campanha em questão.

3.1 A SEMIÓTICA DE GREIMAS

A semiótica de Paris, de base estruturalista e desenvolvida nos anos sessenta a partir dos estudos de Algirdas Julien Greimas, é localizada no quadro das teorias voltadas para o texto. O mundo textual é o universo do semioticista. Como menciona Fontanille (2011), o especialista das linguagens não lida com fatos de língua, mas com textos, com fatos textuais, considerados em suas múltiplas dimensões sensíveis.

Após descrevermos o objeto desse referencial e no caminho de estabelecer os fundamentos da teoria, cabe lembrarmos que, sucessora dos estudos de Hjelmslev, de Saussure e Benveniste, a semiótica de Greimas caracteriza a linguagem como um sistema de significações. Pensar a linguagem é pensar, então, na articulação de ao menos duas dimensões, o plano de expressão e o plano de conteúdo. O plano da expressão é “onde as qualidades sensíveis que possui uma linguagem para se manifestar são selecionadas” e o plano do conteúdo é “onde a significação nasce das variações diferenciais graças as quais cada cultura, para pensar o mundo, ordena e encadeia idéias e discurso (FLOCH, 2001, p. 9).

E a noção de significação, submetida à linguagem, é compreendida como os “valores linguísticos definidos pelas posições relativas das unidades no interior do sistema” (Hjelmslev, 1991, p. 38). Nesses parâmetros, é consensual a ideia de que a significação, sinônima de semiose, surge da relação, é articulada e, portanto, não pode ser isolada. Consequentemente, só há sentido na e pela diferença³³.

Somados a esses princípios, ressaltamos a maior condição para caracterizarmos a teoria semiótica francesa, no que tange ao estudo da significação, *o percurso gerativo de sentido* (GREIMAS; COURTÉS, 1979). A perspectiva prevê a pertinência do trabalho de construção do sentido, da imanência à aparência. E esse percurso é sempre gerativo. Pois é concebido sob a forma de investimentos “de conteúdo progressivos, dispostos em patamares sucessivos, indo dos investimentos mais abstratos aos mais concretos e figurativos, de tal modo que cada um dos patamares pudesse receber uma representação metalingüística explícita” (GREIMAS; COURTÉS, s/d, p. 327). É necessário evidenciar, sobre a disposição dos três níveis da significação, que cada um deles comporta uma sintaxe e uma semântica. A sintaxe desses patamares é de ordem relacional e conceitual, observamos, portanto, o conjunto de regras que encaminham o encadeamento das formas de conteúdo na evolução do discurso. A semântica, no entanto, diz respeito aos diferentes investimentos a esses esquemas relacionais.

A seguir, demonstraremos um quadro que ilustra essas camadas do percurso gerativo de sentido e, depois, esclarecemos cada um deles:

³³ Segundo Saussure: “Na língua, como em todo o sistema semiológico, o que distingue um signo é tudo o que o constitui. A diferença é o que faz a característica, como faz o valor e a unidade” (SAUSSURE, 2006, p. 140 e 141).

Referenciamos Saussure, neste caso, quando discutimos um sistema semiótico, é este, portanto, que dá estrutura ao mundo que, de outra maneira, seria amorfo.

Quadro 8 – Modelo de Percurso Gerativo de Sentido³⁴

PERCURSO GERATIVO DE SENTIDO ²			
	COMPONENTE SEMÂNTICO		COMPONENTE SINTÁTICO
ESTRUTURAS SÊMIO-NARRATIVAS	NÍVEL PROFUNDO	SEMÂNTICA FUNDAMENTAL	SINTAXE FUNDAMENTAL
	NÍVEL DE SUPERFÍCIE	SEMÂNTICA NARRATIVA	SINTAXE NARRATIVA DE SUPERFÍCIE
ESTRUTURAS DISCURSIVAS		SEMÂNTICA DISCURSIVA	SINTAXE DISCURSIVA
		TEMAS E FIGURAS	ACTORIALIZAÇÃO, TEMPORALIZAÇÃO E ESPACIALIZAÇÃO

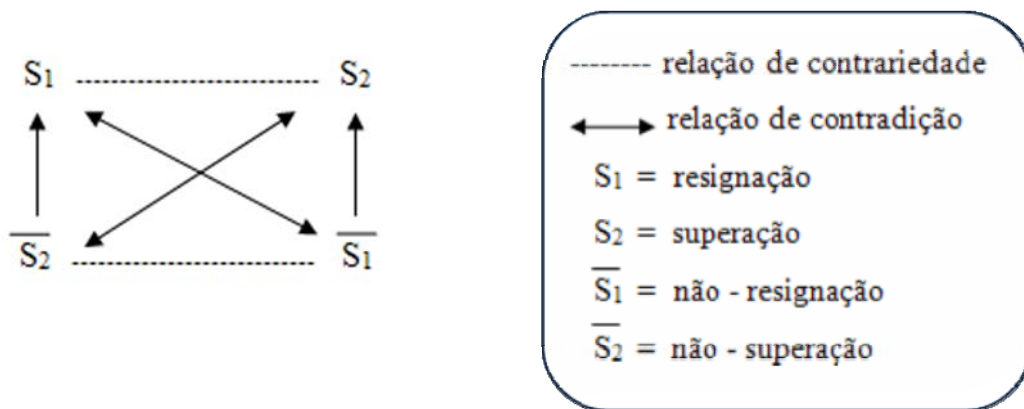
O nível fundamental, mais profundo e abstrato, é o ponto inicial da geração de sentido do discurso. Sobre sua semântica, é possível organizar categorias que são axiologizadas nas estruturas fundamentais e projetadas, sobre o quadrado que as articula, na categoria tímica /euforia/ vs /disforia/, que, segundo Greimas (1981), está por ‘baixo’ das organizações modais que definem as paixões. Em nosso *corpus* de análise, por exemplo, a categoria do nível fundamental dos textos das vítimas do *bullying* é /resignação/ vs /superação/, isso porque, inicialmente, quando sujeitos aos atos violentos dos agressores, essas pessoas se encontram em um estado inicial de rendição aos sofrimentos cotidianos. Mas, a partir do momento que encontram meios de se defenderem, na família, com especialistas, na escola e na campanha idealizada pela atração, passam a superar essas adversidades. Temos, assim, o estado inicial das vítimas associado ao sofrimento e tristeza, e o estado final associado à viveza, à felicidade.

Essas categorias se fundamentarão sempre numa oposição. Podemos notar, no exemplo citado, que resignação e superação são ideias contrárias, porém, podemos afirmar, também, que se relacionam mutuamente e pertencem a uma mesma categoria semântica. “Para que dois termos possam ser apreendidos conjuntamente, é preciso que tenham algo em comum e é sobre esse traço comum que se estabelece uma diferença” (FIORIN, 2011, p. 22).

³⁴ Quadro inspirado em Greimas e Courtés (*s/d*, p. 209).

Nesse contexto, verificamos que os termos que mantêm relação de contrariedade determinam-se pela presença e ausência de um traço: /resignação/ vs /não-resignação/. Dessa forma, podemos considerar um conteúdo positivo para cada termo de contrariedade, pois a superação nunca será a ausência de resignação. Essas relações de contrariedade, contrariedade e implicação podem ser mais bem visualizadas no quadrado semiótico, inspirado no quadrado lógico Aristotélico e representação visual da articulação lógica das categorias semânticas.

Quadro 9 – Representação da articulação lógica das categorias semânticas



A oposição discutida manifesta-se de diversas maneiras nesses textos, usemos como ilustração trechos da fala de Isabela Nicastro, uma das testemunhas de Serginho Groisman:

1. Declaração de Isabela Nicastro

"E, assim, eu sempre fui mais quieta, mais na minha, e comecei a tirar notas bem altas, assim, eu estava na 8ª série, tinha 13 anos, eu realmente não era muito... era criança ainda".

"Daí ele me mandou uma página que tinham feito sobre mim, numa comunidade, que tinha minha foto e um X riscada e estava escrito "odiamos a naja", me colocaram o apelido de naja[...]".

"[...] eles ficavam meio que cochichando, olhando, rindo. E eu, assim, fingia que não era comigo".

"Eu queria punir a pessoa, mas eu queria me punir. Por que, também, o que eu tinha feito de errado?".

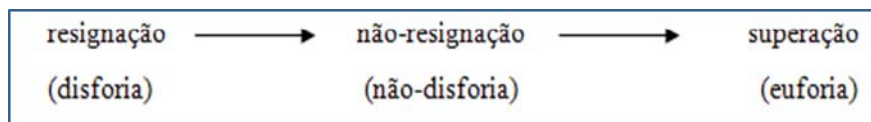
"No mês que aconteceu isso, a minha sala ia fazer um passeio... um passeio com a turma... e quem estaria na comunidade não ia. Essa foi a punição do colégio. Depois de um tempo eu fiz terapia, fiz terapia por um ano e meio".

"**Serginho Groisman:** Bom, pra gente terminar, o que você diz... queria que você se dirigisse a quem se manifestou contra você e a quem sofre *bullying*".

"Ó! Bom! A quem se manifestou contra mim, eu acredito que é indiferente, eu acredito que passou. Não guardo mágoa, perdoo. Mas acredito que essa pessoa não faça isso com outras, como fizeram comigo, assim, sabe? Eu acre... eu creio que não aconteça. E pra quem sofre *bullying*. Nossa! Não fique quieto! Falem mesmo, contem aos pais, vá pro colégio, porque o colégio ajuda. Não tenha vergonha, porque quem tem que ter vergonha são eles, não você!".

Para refletirmos sobre o nível fundamental, é necessário levarmos em conta os domínios axiológicos e sintáticos. No domínio axiológico em questão, julgamos a resignação como disfórica e a superação como eufórica. É bom lembrar que esses valores poderiam ser dispostos de modo contrário, porque cada texto determinará seus investimentos tímicos. Sobre a sintaxe fundamental do texto em exame, podemos orientar o seguinte percurso:

Quadro 10 –Sintaxe fundamental do *corpus*



Na sucessividade do texto de Isabela Nicastro, há a afirmação da resignação, principalmente, quando diz: "[...] *eu sempre fui mais quieta*" e "[...] *fingia que não era comigo*"; negação da resignação ao mencionar: "*Eu queria punir a pessoa, mas eu queria me punir*"; e, por último, a afirmação da superação, ao declarar: "*Depois de um tempo eu fiz terapia, fiz terapia por um ano e meio*" e "*E pra quem sofre bullying. Nossa! Não fique quieto! Falem mesmo, contem aos pais, vá pro colégio, porque o colégio ajuda. Não tenha vergonha, porque quem tem que ter vergonha são eles, não você!*". Ressaltamos, nesse momento, as palavras de Greimas (1981), quando evidencia que a dinamização do modelo taxionômico da estrutura elementar é a primeira condição da narratividade, pressupondo já aí um sujeito produtor do sentido.

A etapa seguinte no percurso gerativo de sentido é o nível narrativo, que, como já sabemos, é também composto por uma sintaxe e semântica própria. É, sumariamente,

importante imprimir, nessa ocasião, as distinções entre narração e narratividade, já que estamos tratando de um nível designado como narrativo. A narração diz respeito a determinados textos, já a narratividade, no projeto semiótico, “é considerada como o princípio organizador de qualquer discurso” (GREIMAS; COURTÉS, s/d, p. 297), isso porque a tratamos como a transformação entre estados sucessivos e diferentes.

Os arranjos desse nível partem sempre da perspectiva do sujeito e são as relações destes com os objetos, que estruturam qualquer tipo de texto. Frisamos ainda que esses arranjos simulam as relações do homem com o mundo. Nas palavras de Barros, “a sintaxe narrativa é o simulacro do fazer do homem que transforma o mundo” (BARROS, 2001, p. 28).

A conversão da sintaxe fundamental em sintaxe narrativa, nas estruturas sêmio-narrativas, acontece na medida em que os sujeitos do fazer regem os enunciados de estado. Significa dizer, então, que, no nível semântico, são duas as etapas de atualização desses programas narrativos: primeiro, os valores são inscritos nos objetos, que são objetos-valor, e depois, há a junção dos objetos-valor com os sujeitos. Um dado que merece atenção é o fato de que devemos diferenciar claramente os sujeitos das pessoas e os objetos das coisas. Quando tratamos de sujeitos e objetos, discutimos papéis narrativos. São, respectivamente, posições sintáticas modais. Com efeito, essas operações de transformações, concretizadas no nível narrativo, têm notações específicas, verifiquemos, como ilustração, suas representações:

Quadro 11 – Notações do nível narrativo

F = função
→ = transformação
S ₁ = sujeito do fazer
S ₂ = sujeito do estado
∩ = conjunção
U = disjunção
O _v = objeto-valor

Originalmente, a reflexão acerca da organização narrativa dos discursos foi muito disseminada pelas análises de Vladimir Iakovlevitch Propp, que verificou, nos contos

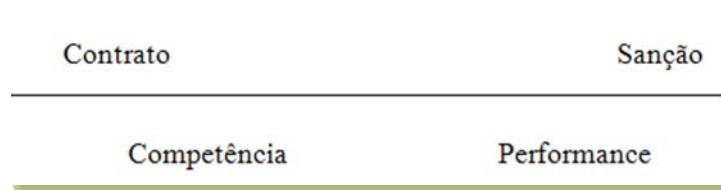
maravilhosos russos, as regularidades³⁵ que subjaziam as variabilidades desses textos. “Propp chegou, pela prática de um estudo sincrônico, sistemático e universalista, a demonstrar concretamente algumas constantes da forma do conteúdo” (HÉNAULT, 1997, p. 121). Suas hipóteses, de que existe certa universalidade nessas narrativas, isto é, uma organização sintagmática do conto folclórico, foram, sem dúvidas, essenciais para o desenvolvimento da teoria semiótica francesa. Foi a iteração das três provas³⁶, qualificante, decisiva e glorificante, que revelou a existência de um esquema narrativo canônico.

Diana Luz Pessoa de Barros, uma das estudiosas responsáveis por difundir os referenciais da semiótica de Greimas no Brasil, faz um apontamento, em *Teoria do Discurso* (2001), que deve ser sempre discutido, quando nos referimos a essas qualidades estáveis dos textos. Segundo a pesquisadora, desvendar a organização narrativa consiste em descrever e explicar as relações e funções do espetáculo, determinando seus participantes. Para alcançar esses objetivos, a análise narrativa procura manusear o quadro geral da teoria semiótica, buscando mostrar e analisar a especificidade de cada texto, e não criar uma camisa-de-força em que devam entrar os mais diversos discursos. Esse é um ponto muito importante para nossa pesquisa, principalmente, quando relacionamos essa teoria às salas de aula. Nesse contexto, acreditamos que o uso dos referenciais da semiótica pode possibilitar, de maneira fácil e acessível, a decomposição dos textos e a explicação coerente de suas transformações e peculiaridades.

Os textos são, por excelência, narrativas complexas. Compreendê-los é apreender uma série de enunciados de fazer e de ser dispostos hierarquicamente. Voltando-se para a sequência canônica, Greimas, baseando-se e reformulando os esquemas proppiano, define quatro fases da narrativa: a manipulação, a competência, a *performance* e a sanção. Nas narrativas realizadas, podemos ter outras organizações. As fases não precisam aparecer nessa ordem lógica e nem sempre se realizam por completo. E “como elas se encadeiam em função de relações de pressuposição, o leitor vai apreendê-las corretamente” (FIORIN, 2011, p. 34). Jean Marie Floch (2001) organiza um quadro do esquema narrativo da seguinte maneira:

³⁵ Observemos alguns exemplos de invariantes nessas narrativas: no nível das funções dos personagens, o antagonista recebe informações sobre sua vítima, algum objeto mágico passa às mãos do herói etc; nas esferas de ação do herói há a partida para realizar sua busca, há uma reação perante as exigências do doador etc. (PROPP, 2010).

³⁶ O herói, na prova qualificante, alcança os meios para sua ação; na decisiva, o herói relaciona-se com aquilo que deseja; e, na prova glorificante, o herói obtém sua recompensa pelo feito.

Quadro 12 – Modelo de esquema narrativo

A manipulação é uma estrutura contratual e modal. Trata-se de uma proposição arquitetada pelo destinador-manipulador para atrair o destinatário-manipulado, que aceita ou não o acordo proposto, firmando ou não, portanto, o contrato fiduciário. E se torna modal quando coloca em questão e transforma as competências do destinatário-sujeito. Nestes moldes, a manipulação está em extrema relação com a persuasão, articulando o fazer persuasivo do destinador e o fazer interpretativo do destinatário, além disso, o manipulador pode persuadir amparado na modalidade do poder ou segundo o saber. Se o manipulador encontrar-se no eixo do poder, na dimensão pragmática, poderá indicar valores positivos ou negativos, caracterizando a manipulação por tentação, em que é proposto um objeto-valor positivo, e a manipulação por intimidação, em que é proposto um objeto-valor negativo, sob a roupagem da ameaça. Agora, se o manipulador encontrar-se no eixo do saber, na dimensão cognitiva, persuadirá o fazer-creer de seu destinatário e o levará a julgar, positivamente ou negativamente, sua competência modal. No caso de uma manipulação por sedução, o valor será positivo, e no caso de uma manipulação por provocação, o valor será negativo.

Quadro 13 – Esquema das manipulações

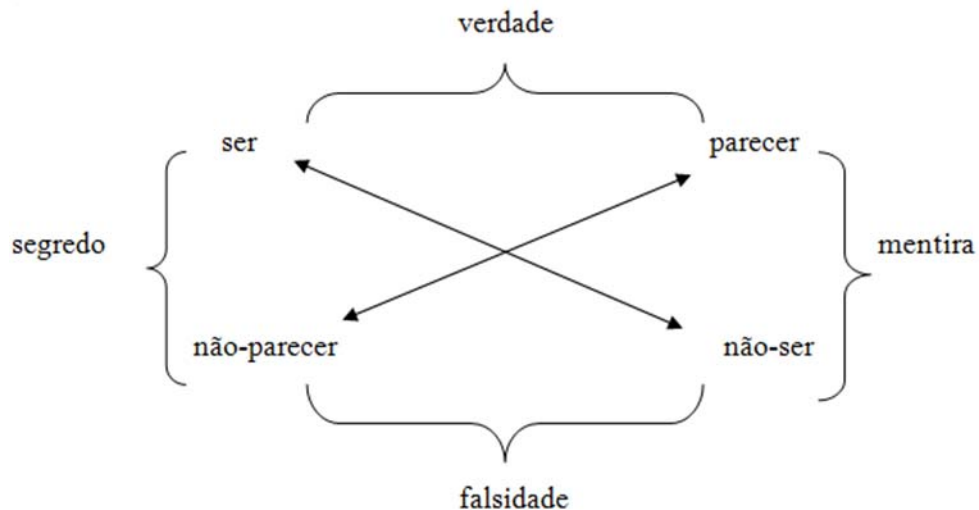
	Competências do destinador-manipulador	Transformação na competência do destinatário
<i>Tentação</i>	Eixo do poder (valores positivos)	Querer-fazer
<i>Intimidação</i>	Eixo do poder (valores negativos)	Dever-fazer
<i>Sedução</i>	Eixo do saber (imagem positiva do destinatário)	Querer-fazer
<i>Provocação</i>	Eixo do saber (imagem negativa do destinatário)	Dever-fazer

A competência, requisito básico para a concretização da *performance*, é considerada um programa de uso. É caracterizada, nessas condições, “como uma organização hierárquica de modalidades ou de valores modais: o querer-fazer e/ou o dever-fazer regem o poder-fazer e/ou o saber-fazer” (BARROS, 2001, p. 35). A *performance*, por sua vez, é a fase em que se dá a transformação central na narrativa e o sujeito responsável por tal ato e o que entra em disjunção ou conjunção com um objeto podem ser considerados idênticos ou distintos. José Luiz Fiorin (2011), em *Elementos de análise do discurso*, exemplifica essa questão de forma muito esclarecedora. Em suas palavras, quando temos, na fábula, a morte de um cordeiro, temos dois sujeitos distintos: um responsável pela transformação, ou seja, o sujeito lobo, e outro que entra em disjunção com a vida, ou seja, o cordeiro. No entanto, quando se conta a história de um suicídio, temos incutido no suicida esses dois sujeitos, logo, eles são idênticos.

Na última fase, temos a sanção. Essa fase é imprescindível para a finalização do percurso do sujeito e é correspondente à manipulação. Aqui são reconhecidas as transformações operadas pelo sujeito. Também temos duas maneiras de encadear logicamente esse programa, a sanção interpretativa ou, então, a sanção pragmática. Na primeira, o destinador julga o sujeito, verificando suas ações e valores. Está em jogo, então, a interpretação veridictória dos estados resultantes do fazer do sujeito. Esses estados poderão ser considerados verdadeiros ou falsos ou mentirosos ou secretos e o destinador neles acreditará ou não.

Vejamos o esquema organizado por Greimas e Courtés (s/d, p. 488):

Quadro 14 – Esquemas dos simulacros



É assim que o destinador-julgador comprovará se o sujeito cumpriu o contrato proposto na manipulação. Consideramos, no caso da campanha, que os altos índices de audiência entre os jovens e a repercussão do tema expressam a aceitação do contrato entre os envolvidos. Portanto, compreendemos que os estados foram considerados verdadeiros. No segundo modo, o destinador-julgador reconhece se o sujeito cumpriu os compromissos assumidos. No caso do reconhecimento há uma recompensa, se não, há uma punição. Geralmente, em narrativas mais conservadoras, o bem é sempre premiado enquanto o mal é sempre punido, por consequência, os falsos heróis são sempre desmascarados e os verdadeiros reconhecidos pelos seus atos.

Alguns desses itens ficarão mais bem esclarecidos quando esmiuçarmos melhor as nossas análises.

A TV é regida pela norma da dramatização e projeta modelos genéricos e elementares das relações sociais. Esse é o princípio que convidará a audiência a absorver suas ideias, orientando suas atenções. E esse convite estabelece contato absoluto com a sedução, eleita como a maior das manipulações presente no discurso televisivo. A sedução, nesse momento, "transborda o âmbito do enunciado e abarca a enunciação, desvelando a adscrição do sujeito enunciatório a gêneros, a pontos de vista, a visões estéticas, e assim por diante..." (BALOGH, 1994, p. 33).

Agora, pensemos em nosso *corpus*. A comunicação/a informação, que subjaz os enunciados da campanha em questão, se dá a partir dos dispositivos do espetáculo dos acontecimentos. Por esse motivo, os encantamentos, as fantasias, os anseios, os desejos são realçados. Nesses domínios, os enunciatórios buscam forças nas alegorias criadas por seus enunciatórios para, então, atuarem no real e vice-versa. Baudrillard (1991) já retrata esse posicionamento quando expressa que o real, para ser real, tem de estar envolto no imaginário. Outra colocação importante do estudioso, quando discutimos sobre os mecanismos da manipulação evidenciada, é que, segundo suas afirmações, os ídolos são a única grande constelação coletiva da sedução produzida pelos tempos modernos. Antes de analisarmos mais profundamente os textos anteriores, observemos o seguinte fato:

1. Célebre testemunho

"Serginho Groisman: O *Altas Horas* tá com uma campanha contra o *bullying*. E... Agora a gente vai falar... com um ator que faz um enorme sucesso e que sofreu *bullying*. A gente vai falar com o Mateus Solano que

está no Rio de Janeiro. Vamos falar... com ele agora, por favor. Oi, Mateus! Tudo bem com você?"

"Serginho Groisman: Queria que você falasse um pouco em que momento você sofreu *bullying*".

"Mateus Solano: Olha, foi na escola, era um amigo meu, um grande amigo meu, que era bem mais forte do que eu. Então ele se usava disso, bastante né! Então, às vezes, se falasse alguma coisa que ele não gostava ou agisse de forma que ele não gostava. Ele partia pra ignorância. E isso foi indo, foi indo, até que um belo dia... eu não lembro o que aconteceu, se era um grupo, se estava se formando grupos na aula e... aí ele não pôde entrar no meu grupo, alguma coisa desse tipo, só sei que ele ficou um mês sem falar comigo. E sem falar comigo e sempre esbarrando comigo na escola, xingando de vários nomes e tal, enfim, e eu sempre muito tímido, muito né... na minha, não sabia muito o que fazer, então, fiquei esse mês inteiro sofrendo. Eu lembro que é, na sexta-feira eu comemorava que ia começar o final de semana e domingo quando eu ouvia a música do Fantástico, eu ficava tremendo porque eu falava: Amanhã... é segunda-feira e eu tenho que voltar lá para a escola e enfrentar esse cara de novo. Até que um mês se passou disso e estourei com esse meu amigo e disse umas poucas e boas pra ele. Voltei pra casa e contei pra minha mãe o que estava acontecendo, sem vergonha de contar. Enfim, imediatamente ela se comunicou com a direção da escola, a mãe do menino ficou sabendo também e acho que aos poucos a gente foi retomando a amizade, mas foi, enfim, um momento muito importante. Acho que me transformou de várias formas assim".

Podemos perceber que o programa utiliza a estratégia de envolvimento explicitada por Baudrillard. Dessa forma, Serginho Groisman, ao armar sua estratégia de convencimento, se aproveita da sedução, da notoriedade do actante Mateus Solano, para manipular e efetivar um contrato fiduciário com o público, estabelecendo proximidades entre eles. Possivelmente, as testemunhas desse discurso se mobilizarão com a exposição do íntimo do ator, primeiro, porque a mídia contemporânea tem recorrido à espetacularização de um *eu* e, depois, porque este *eu* atua em um campo profissional valorizado euforicamente em nossa cultura. Nestes moldes, para legitimar esse discurso e motivar os comportamentos dos jovens, a linguagem do programa encena uma relação fundada na admiração pela posição social de Solano³⁷.

Em um contexto amplo, temos, na apresentação dos quadros da campanha contra o *bullying*, um regime de manipulação por sedução. Contudo, outros contratos são disponibilizados nos enunciados do programa *Altas Horas*. Isso acontece, num primeiro plano, porque busca-se chegar aos diferentes públicos, proporcionando, conseqüentemente,

³⁷ Muitas outras celebridades, como Cauã Reymond e Guilherme Berenguer, testemunharam sobre sua infância e suas relações com esse tipo de agressão. Uma curiosidade sobre as escolhas do programa é o fato de priorizarem os atores astros da TV Globo.

diferentes emoções. Veremos mais adiante, ao discutirmos os postulados da semiótica das paixões, as dependências entre os regimes manipulatórios e esses efeitos de sentido ligados a construção ou transformação do ser do sujeito. Por agora, cabe discutirmos os dois textos colocados a seguir:

2. Charge de Maurício Ricardo

F. 1³⁸

F. 2

F. 3

Fotograma 2:

Professora: Você chamou o Ricardo de gordo e puxou a cueca dele?

Cláudio: Brincadeira, professora.

Professora: Não, Cláudio! É *bullying*, é injustificável, você aproveitou-se da posição de fragilidade dele para humilhá-lo e fazê-lo sentir-se uma pessoa desprezível que não tem direito ao seu lugar na sociedade, ele pode conviver com esse trauma pelo resto da vida.

Cláudio: Nossa! Desculpa aê!

Professora: Aceito, mas a diretora vai conversar com seu pai!

Fotograma3:

Pai de Cláudio: Bem Diretora, eu sei que o Cláudio fez uma brincadeira de péssimo gosto, mas é só uma criança. O que a professora fez com ele é injustificável, ela aproveitou-se da posição de fragilidade dele para humilhá-lo e fazê-lo sentir-se uma pessoa desprezível que não tem direito ao seu lugar na sociedade, ele pode conviver com esse trauma pro resto da vida.

Diretora: Peço desculpas em nome da escola.

Pai de Cláudio: Aceito, mas a senhora vai conversar com a professora.

3. *Bullying* no Mundo

Abertura:

³⁸ Fotograma



F.4



F.5



F. 6



F. 7



F.8

Marcos Losekann: Esta é uma cena explícita de *bullying*. Na Grã-Bretanha, onde surgiram as primeiras organizações não governamentais de combate ao *bullying*, os números são assustadores. Numa tradução literal, *bullying* significa maus tratos, intimidação, coação. Na prática é violência, é crime.



F.9



F. 10

Rodrigo Bocardi: As principais leis relacionadas ao assunto obrigam as escolas a terem programas de prevenção e a apresentarem relatórios anuais sobre os casos registrados. Josie de 15 anos sobreviveu ao *bullying*.



F. 11



F.12



F.13

Carlos de Lannoy: *Qué es el bullying?*

Aluno: *Una molestia!*

Carlos de Lannoy: Neste colégio de Buenos Aires, todos os professores receberam treinamento para identificar o problema.

Carlos de Lannoy: *Cómo te sientes?*

Aluno: *Mau.*



F.14



F.15



F.16

Ari Peixoto: Israel tem um dos índices de *bullying* mais altos do mundo. Depois de décadas de estudo sobre o *bullying*, os pesquisadores israelenses decidiram inverter os métodos de investigação.

Georges Minois (2003) relata, em *História do Riso e do Escárnio*, que discutir flagelos sociais com o riso, ressaltando o ridículo através de uma exposição pública, é tão eficaz quanto uma argumentação séria. Em um contexto geral, no segundo *corpus*, o avesso é exibido para justificar o direito e a charge é estampada para expor as desordens provocadas pelas condutas que se aspira eliminar. É o irromper, abrupto, de todos os percursos semânticos que confere comicidade à charge. Com esses fins, há uma força moralizante no discurso do chargista, que reforça os valores da professora e faz o público rir dos contravalores manifestados pelo pai do aluno e pela falta de ação por parte da diretora da escola. Dessa forma, a produção de efeitos de humor acontece na medida em que o agressor assume o lugar de vítima, desqualificando o papel social das autoridades que têm por encargo fazer respeitar as leis. Destarte, temos um caso de manipulação por provocação, pois são dados ao destinatário valores negativos da performance do sujeito.

No outro caso, temos outras maneiras de, também, persuadir o público. Adam Schaff (apud BLIKSTEIN, 2009, p.61) diz que “o indivíduo percebe o mundo e o capta intelectualmente através de óculos sociais”, entretanto, no terceiro *corpus*, os espaços cênicos são deslocados para a caracterização do *bullying* em outras culturas, com o objetivo de referenciar atos injustificáveis mesmo sob o prisma de outras sociedades, com normas de comportamento, crenças e valores em absoluta convergência. Os dados podem ser observados nas citações a países como Israel, por exemplo. Há também um tipo de generalização como na charge, mas os discursos partem da exposição de casos únicos e íntimos para, então, atingir o coletivo, como forma de massificar o fenômeno *bullying*. A retratação do caso da menina Josie também é uma forma de chocar os destinatários e elucidar, através da intimidação, as possíveis consequências desses abusos. Alguns dados que nos chamam atenção é o fato de empregarem uma abertura para a exibição desse quadro e de utilizarem jornalistas para efetivar tais programas manipulatórios. Esses são meios de instaurar distanciamento entre Serginho Groisman e a intimidação provocada pelo texto. Assim, o apresentador se mantém em afastamento e garante os princípios do bom orador, instituídos por Aristóteles. São eles: a prudência, a virtude e a benevolência³⁹. Como pudemos notar, são promovidas dimensões sensíveis diferentes da charge para estabelecer também os princípios de uma identidade apropriada. Veremos como estudá-los, também, no próximo nível do percurso gerativo de sentido.

Em síntese, tendo em vista o objetivo de instaurar esses modelos de identidade, foram acionadas, tanto no *corpus* dois quanto no *corpus* três, manipulações que levam ao /dever-fazer/. Podemos confirmar, sobre o fato, que são investimentos autênticos, já que se trata de uma campanha de conscientização.

Como uma abordagem complementar, poderíamos considerar ainda os estudos de Landowski sobre as possibilidades de agregar também aos regimes de manipulação as dimensões sensíveis. Daí teríamos, nos discursos do programa, uma relação de contágio. Como já discutimos, a manipulação envolve sempre as competências modais do sujeito do fazer e os contratos oferecidos não garantem a interação entre os actantes. Contudo, em *A Sociedade Refletida: ensaios de sociosemiótica* (1992), o semioticista assinala que a dimensão sensível pode ser utilizada para aumentar a eficácia manipulatória entre o destinador e o destinatário. Dessa forma, o destinador-manipulador se colocaria no lugar do outro, fazendo-o unir-se a seus valores, ou melhor, entraria na consciência do destinatário,

³⁹ Essas ocorrências se referem também ao *éthos* de Serginho Groisman que concretizam os ideais da TV Globo. Os próximos tópicos desse estudo tratarão dessa temática.

encontrando seus pontos sensíveis, e por consequência, estaria posicionando-se não só no eixo cognitivo, mas também no sensível. “Desse ponto de vista, a opinião não é, como se costuma dizer, ‘manipulada’ – ao contrário, ela é a grande manipuladora” (LANDOWSKI, 1992, p. 26).

Passemos, agora, para o último patamar do percurso gerativo de sentido, nomeado nível discursivo. Greimas (1993) menciona que este nível é o lugar do desvelamento da enunciação e é aqui que são manifestados os valores do texto em análise. A enunciação, assim considerada, é então a instauração do sujeito e o lugar de exercício da competência para a semiótica. É sobre essa esteira que se concentram os procedimentos capazes de “instituir o discurso como um espaço e um tempo, povoados de sujeitos” (GREIMAS; COURTÉS, s/d, 147). Nesse espetáculo encontramos os efeitos de sentido. Aqui são dispostas as permissões de nos aproximarmos ou não, aqui são construídas as realidades. Logo, as projeções da enunciação, os recursos persuasivos, a cobertura figurativa dos conteúdos narrativos abstratos são examinadas no nível discursivo, patamar mais superficial e concreto do texto. Podemos dizer que são postos em questão os mesmos elementos da análise no nível narrativo, no entanto, “pelo exame da sintaxe e semântica do discurso, serão explicadas a especificidade e a complexidade das organizações discursivas” (BARROS, 2011, p. 53).

As estruturas discursivas comportam dois componentes semânticos, são eles os temas e as figuras. Sobre os temas, dizemos que são os percursos, em que há recorrência de traços semânticos, revestidos de forma abstrata. Aliás, a iteração desses traços é que traz coerência ao discurso. Em *Maupassant – a semiótica do texto: exercícios práticos*, Greimas (1993) discute que a existência de um discurso – e não de uma sequência de frases independentes – só pode ser afirmada caso se possa postular na totalidade das frases que o constituem uma isotopia comum. Certamente, observando-se as colocações do teórico, acreditamos que o tema geral encontrado nos textos anteriormente analisados é o da vulnerabilidade.

No entanto, são muitas as maneiras de concretizar esses percursos temáticos. Nos procedimentos de figurativização também temos etapas diferentes de concretude, primeiro a figuração, que é quando se passa do tema à figura, e a iconização, que é o investimento exaustivo de figuras, com vistas a reproduzir uma realidade referencial. Nesse caso, o discurso é ancorado num tempo, num espaço e em personagens⁴⁰. Aqui são

⁴⁰ Noção progressivamente substituída pelos conceitos – mais rigorosamente definidos em semiótica – de actante e, no nível discursivo, de ator. Contudo, neste caso, optamos pelo termo *personagem*, pois *ator* possibilitaria certa confusão.

equilibrados, para a construção da verdade discursiva, efeitos de realidade e efeitos provenientes da enunciação. Nessas proporções os textos predominantemente temáticos explicam o mundo, enquanto os figurativos criam simulacros do mundo (LARA, 2007). As figuras se relacionam com o mundo exterior e são apreendidas pelos sentidos, e os temas se relacionam com o mundo interior e são associadas, portanto, às categorias conceituais.

Se pensássemos na charge de Maurício Ricardo, poderíamos dizer que há a isotopia figurativa de uma sala de aula (com professor, alunos, lousa e carteiras), que procura instaurar um contrato veridictório de um parecer verdadeiro, tanto no plano do conteúdo quanto do plano de expressão, de uma atitude adequada diante do *bullying*. Se levássemos em consideração a fala da professora, sem levar em conta o discurso do pai do aluno e da diretora, o efeito de humor, com toda certeza, não se construiria. O que cria esse efeito é o desencadeador de isotopia arquitetado no diálogo do fotograma 3, que constitui a figura de linguagem ironia, inaugural para a instituição de uma nova leitura para o texto. Com relação aos fotogramas, trazemos à memória que essas imagens buscam configurar uma realidade plástica, de modo que o entendimento do leitor/telespectador não é jamais externo aos traços icônicos dos próprios espaços escolares.

Por esse motivo, os envolvidos nesse programa de manipulação pela provocação, já que o destinador diz ao destinatário como fazer dever-fazer, podem integrar as imagens a um campo de representações repleto de significados concretos e vivenciáveis. A comicidade articulada por Maurício Ricardo provoca em seu destinatário, pelo discurso do inverso, um modo de não-ser e não-estar frente a esses rotineiros episódios na escola, e é esse modelo de agir que interessa aos telespectadores, como uma inspiração de hábitos a serem adotados como eufóricos socialmente.

Nessas circunstâncias, percebemos do mesmo modo que, ambos os textos (tanto a charge de Maurício Ricardo quanto as reportagens organizadas na chamada *Bullying no Mundo*) buscaram construir, como menciona Blikstein (2009), uma espécie de corredores semânticos ou isotópicos que vão balizar a percepção/cognição, criando modelos ou padrões perspectivos para os telespectadores. Em outras palavras, tratou-se de formular um estereótipo para os casos. Pois, “com os estereótipos gerados pelos corredores isotópicos é que vemos a realidade e fabricamos o referente” (BLIKSTEIN, 2009, p. 61 – 62). É aí, então, que a mídia garante, graças ao revestimento figurativo em exaustão, realidade, elaborando referentes que se interpõem entre nós e o real.

O próximo dado a ser examinado é a sintaxe discursiva. Dois aspectos são importantes nesse componente: primeiro, as projeções da instância da enunciação no discurso-enunciado e, depois, as relações argumentativas entre enunciador e enunciatário.

Sobre o primeiro aspecto, é essencial se ater para as inúmeras marcas deixadas no enunciado pelo sujeito da enunciação. Suas escolhas, particularmente em textos com enunciatários tão bem delimitados como é o caso da TV, não são nunca ao acaso. Há, assim, um investimento incansável nas construções desses discursos e os efeitos de sentido priorizados, com vistas a instaurar a verdade, serão alcançados por meio de determinados procedimentos. Esses domínios estão submetidos sempre ao efeito de proximidade ou de distanciamento da enunciação e ao efeito de realidade ou de referente.

Inicialmente discutiremos os efeitos de proximidade ou de distanciamento da enunciação. A propósito das chamadas do *Bullying no Mundo*, por exemplo, temos a figura dos jornalistas. Nesse discurso jornalístico, notamos o efeito de distanciamento do ator com a enunciação, temos o espaço do *lá* e o tempo do *então*, e é esse afastamento que dá a impressão de imparcialidade. Para tanto, tem-se, a partir do discurso em terceira pessoa, do espaço do *lá* e do tempo do *então*, a sensação da presença de um *não-eu*. Esse procedimento é designado como debreagem enunciativa e se opõe à debreagem enunciativa, em primeira pessoa, que busca o efeito contrário, o de aproximação.

A partir dessas observações, reconsideremos os próximos exemplos:

Trecho do quadro *Bullying no Mundo*

“Rodrigo Bocardi: As principais leis relacionadas ao assunto obrigam as escolas a terem programas de prevenção e a apresentarem relatórios anuais sobre os casos registrados. Josie de 15 anos sobreviveu ao *bullying*”.

4. Chamada de apresentação

Serginho Groisman: Todo mundo sabe que a gente tá numa campanha contra o *bullying*, né? Que cada vez mais as pessoas estão entendendo o que é. E alguns estados já estão tomando algumas medidas e a partir daqui... nós vamos imprimir e deixar também no nosso site pra fazer um download um cartaz: “A hora de falar é agora. Fale você também”. E as pessoas estão cada vez mais atentas a isso aí. Ótimo!

No primeiro exemplo, cria-se a ilusão de neutralidade e o jornalista nada mais faz do que comunicar os fatos e os casos. Por outro lado, a chamada de apresentação da campanha busca o efeito contrário, até porque é necessário que o público telespectador

testemunhe o envolvimento de Serginho Groisman e da emissora e, a partir daí, se identifique e participe das propostas promovidas pelo programa televisivo⁴¹. Temos, então, a instituição de um sujeito da enunciação *eu* localizado no *aqui/agora*. Esse efeito de *aqui e agora* é bastante recorrente em programas de auditório, pois promove a ideia de uma interação por aproximação, por consequência, há um apagamento das marcas que distanciam o tempo existente entre a produção e a recepção. Fechine (2008, p. 28) relata que os “programas gravados buscam, através de mecanismos de linguagem, estratégias de continuidade, já que querem dar ao espectador a impressão de que estão acontecendo junto com a programação”.

Com relação ao efeito de realidade ou de referente, compreendemos que essas ilusões de verdade, construídas no discurso, podem acontecer de diferentes maneiras. Por meio da debreagem interna, por exemplo, quando os interlocutores em discurso direto são inseridos no interior do texto. Como é utilizado no trecho a seguir: *Carlos de Lannoy: Qué es el bullying? / Aluno: Una molestia! / Carlos de Lannoy: Neste colégio de Buenos Aires, todos os professores receberam treinamento para identificar o problema*. Nesse excerto, podemos notar que são as palavras da própria criança, vítima potencial dessas agressões, que dão veracidade e legitimidade à campanha. E isso é assegurado também no plano visual, quando o discurso do estudante é ancorado no enquadramento de seu rosto no F. 11. Nesse sentido, não há nada mais icônico do que a imagem dos envolvidos, ainda mais nos moldes de enquadramento proposto, uma vez que o plano médio enquadra com vistas a chamar a atenção para a figura centralizada. Uma figura frágil, de voz doce e vulnerável as tantas violências elucidadas.

Todavia, cabe uma observação sobre esse assunto. Devemos sempre nos lembrar que esses efeitos de realidade são construídos muito mais pelos componentes semânticos do que pelos componentes sintáticos. A ancoragem, antes comentada, é o procedimento básico que, alicerçado na instância figurativa do discurso, promove o simulacro de um referente, concebendo a este o *status* de realidade.

Vejamos o próximo exemplo:

1. Citação dos especialistas

Na Campanha contra o *bullying* que a gente tá fazendo aqui através do *Altas Horas... é...* duas questões que eu queria hoje ressaltar. Primeiro indicar um livro da Ana Beatriz Barbosa Silva “*Mentes perigosas nas escolas – Bullying: como identificar e combater o preconceito, a violência e a covardia entre alunos*”. Essa é uma questão e outra é uma informação que nessa

⁴¹ No próximo tópico, discutiremos os motivos desse envolvimento, que como se sabe, também não é casual.

semana até saiu no G1, vou ler como ela saiu, que o juiz Luiz Artur Rocha Hilário, da 27ª vara civil de Belo Horizonte, condenou um estudante de 7ª série a indenizar uma colega de classe em 8 mil reais pela prática de *bullying*. De acordo com o processo a estudante ganhou apelidos, começou a ouvir insinuações do colega logo no começo da sua convivência escolar e que isso se repetia sempre e sempre. Os pais da menina chegaram a conversar na escola, mas não conseguiram nada e, então, eu acho que é inédita essa indenização, aqui não cabe dizer se isso tá certo ou errado, mas medidas começam a acontecer em função disso. Muito bem!

No texto apresentado, ressaltaremos o uso de recursos que dão a ideia dos processos argumentativos. Sobre isso, trazemos à memória que essas condições da argumentação se referem às competências do sujeito da enunciação, desdobrados em um enunciador e enunciatário. “Dessa forma, o enunciador coloca-se como destinador-manipulador, responsável pelos valores do discurso e capaz de levar o enunciatário, seu destinatário, a crer e a fazer” (BARROS, 2002, p. 92).

Neste texto, Serginho Groisman constrói um discurso seguro para sua campanha, por isso procura garantir a seriedade de seus ideais fazendo referência a alguns especialistas de diferentes áreas. Ana Beatriz Barbosa Silva, psiquiatra reconhecida no universo acadêmico e autora de outros *Best-sellers*⁴², se dedicou a estudar, nos últimos anos, sobre variados temas do comportamento humano. Compreendemos que Serginho Groisman utiliza a autoridade da pesquisadora Ana Beatriz Barbosa Silva para transformar o fazer cognitivo e o fazer pragmático de seu público. O destinador-manipulador, nesse caso, sabe que há grandes possibilidades em se passar acreditar muito mais no discurso pelo fato de ele vir de um determinado autor, do que no argumento propriamente dito.

Além disso, outro texto⁴³ é citado como referência para amparar e auxiliar as justificativas autênticas e principalmente reais da campanha contra o *bullying*. Interessante pensar também que a menção à indenização de 8 mil reais prescrita pelo juiz Luiz Artur Rocha Hilário é suscitada para explicitar as sanções/punições caracterizadas para esses tipos de casos, assinalando mais uma estratégia de persuasão. O apresentador busca, no texto integral, os dados que lhe interessam para atingir o convencimento de sua audiência e nas palavras de Barros (2002, p. 109) “a retórica mais eficaz é aquela que emprega apenas provas lógicas”. Por essa razão, Serginho Groisman vai atrás de evidências desse porte.

⁴² Com mais de 400 mil livros vendidos, Ana Beatriz Barbosa Silva é autora de *Mentes Perigosas – o Psicopata mora ao lado*, *Mentes Inquietas – TDAH: Desatenção, Hiperatividade e Impulsividade* e *Mentes Perigosas nas escolas – Bullying*.

⁴³ O texto em questão está em anexo.

Concluimos essa primeira fase de exposição do referencial teórico e investigação do *corpus* selecionado, afirmando que essas mobilizações do discurso, organizadas intencionalmente, afetaram a maneira de como os destinatários da campanha contra o *bullying* perceberam tal fenômeno social. Baseando-nos nas considerações de Blikstein (2009, p 50 - 51), compreendemos e visualizamos, através destes textos, que as nossas percepções “não são nunca “ingênuas” ou “puras” mas estão condicionadas a um sistema de crenças e estratégias perceptuais”.

3.2 AS PAIXÕES

“Uma teoria com objeto científico fica permanentemente alerta às próprias lacunas e falhas” (GREIMAS; FONTANILLE, 1993, p. 9). É assim que os semioticistas citados justificam o estudo das paixões. É dessa forma, então, que a semiótica francesa se desdobra aos estados de alma, antes afastados de seus contornos epistemológicos. Fontanille (2011) dirá que as diferenças cruciais entre a paixão e ação se baseiam na ideia de que a primeira organiza e solidariza as tensões da presença (intensidade e quantidade), enquanto a outra sintetiza os programas de junção. Desse ponto de vista, a semiótica das paixões surge da necessidade de resolver as heterogeneidades próprias à semiótica narrativa, formulando instrumentais capazes de organizar também as subjetividades e afetividades semeadas pelo sujeito do fazer. E é “a história modal do sujeito de estado que permite estudar textos narrativos fundados sobre um processo de construção ou de transformação do ser do sujeito” (FIORIN, 2007). Além do mais, ressaltam Greimas e Fontanille (1993), não é só o sujeito do discurso que é suscetível de transformar-se em sujeito apaixonado, mas também o sujeito do ‘dito’ discursivo, quando interrompe e se desvia de sua própria racionalidade narrativa. Por essa razão, são passíveis de análise, tanto os discursos das paixões, concretizados nos enunciados, quanto os discursos dos apaixonados, manifestados na enunciação. Com base nessas proposições, iniciemos nossas constatações acerca do *corpus* em questão.

Nos textos investigados, encontramos, entre muitas outras paixões, a manifestação forte dos sentimentos de revolta e indignação, em particular, nos discursos dos familiares das vítimas. Sobre isso, observemos trechos do próximo depoimento:



F. 17

F. 18

“Marisa Pellegrini: Falei pro pessoal da segurança o dia que tinha acontecido, o horário que tinha acontecido e eles começaram a procurar nos vídeos. Nesses vídeos têm uma gravação que o sistema de segurança pegou e nesse vídeo... assim... ela bate muito na minha filha”.

“Marisa Pellegrini: Ela tira a minha filha de dentro da casa da coleguinha que mora no térreo, ela leva pro *hall*, no *hall* ela começa a bater... aí começa a passar pessoas e, pra tirar da vista das pessoas, ela leva pro outro departamento que tem... que também tem câmera e continua a filmagem”.

“Marisa Pellegrini: Aí que ela bate muito e muito... aí que passa o segurança e separa. Aí eu fiquei revoltada, porque você vê a sua filha apanhando de uma outra garota, um monte em volta assistindo e dando risada... Eu falei: não é possível, eu tenho que fazer alguma coisa, tenho que mostrar pra essas pessoas que isso é sério...”

“Marisa Pellegrini: Não pode ficar por isso mesmo, porque eu acho que até a minha filha espera que eu faça algo mais, porque ela foi vítima de agressão. E não pode os outros ficarem olhando pra cara da minha filha e dando risada que ela apanhou e a outra que bateu não aconteceu nada!”

“Marisa Pellegrini: Mas, as medidas que precisam acontecer... tem que ter consequência, então, se é menor tem uma pena específica, que é própria pra idade. Estou fazendo tudo da forma correta porque é isso que eu espero que os meus filhos façam, sempre da forma correta”.

Marisa Pellegrini expõe, com voz embargada e lágrimas nos olhos, para o apresentador Serginho Groisman o modo de como encarou as agressões físicas direcionadas, aparentemente, sem motivos à sua filha. Ao remontar os fatos ocorridos, revela ao comunicador que foi acometida, num primeiro instante, pela revolta. Essa configuração passional, concretizada no enunciado “Aí eu fiquei revoltada”, demonstra uma pontualidade, que é, pouco a pouco, remontada pelo sentimento de indignação. Ao encontramos tais circunstâncias, resolvemos buscar detalhamentos do verbete **indignação** no dicionário *Houaiss*. Conforme nos sugere a definição, a indignação é o sentimento experimentado diante

a impunidade e é caracterizado pela ira ou raiva intensa. Dos pressupostos elencados para que a indignação aconteça, podemos marcar, no depoimento da mãe, a violação de um direito, que é o de ter uma sanção para o agressor de sua filha numa situação de injustiça (disfórica). Isso pode ser visualizado nos seguintes trechos: “Não pode ficar por isso mesmo, porque eu acho que até a minha filha espera que eu faça algo mais, porque ela foi vítima de agressão” e “[...] tem que ter consequência”. É um poder/querer não estar disjunto de um Direito. A paixão discutida surge, então, com o desrespeito do antissujeito por determinados valores modais, colocados aqui, por exemplo, como a liberdade de ir e vir sem ser submetido a qualquer força constrangedora física, psicológica ou moral. Maria Helena Cruz Pistori (2010) confirma a intensidade desse estado de alma, mas frisa que essa modulação acompanha um percurso de ritmo lento, durativo, suscitado muito pela parte contrária, já que há sempre a necessidade de resposta.

Além das paixões que surgem nos discursos, existem também as paixões envolvidas nas relações entre enunciadores e enunciatários. Aristóteles já nos fala sobre essas emoções⁴⁴ compartilhadas entre o orador e seus ouvintes:

O estilo apropriado torna o assunto convincente, pois, por paralogismo, o espírito do ouvinte é levado a pensar que aquele que está a falar diz a verdade. Com efeito, nestes tipos de circunstâncias, os ouvintes ficam num determinado estado emocional que pensam que as coisas são assim, mesmo que não sejam como o orador diz; e o ouvinte compartilha sempre as mesmas emoções que o orador, mesmo que ele não diga nada. É por esta razão que muitos impressionam os ouvintes com altos brados (2007, p.257-258).

Quando relatamos qualquer acontecimento, como é o caso do *bullying*, em termos sociais ou linguísticos, o construímos textualmente. Nas linguagens televisivas analisadas, notamos elementos de discursivização de grande impacto. Principalmente, porque se esperam reações advindas do público espectador. São instaurados, nesse tipo de enunciação, pactos intencionados a manter o telespectador cativo. Essa encenação figurativa, que conta com inúmeros recursos e linguagens, é a grande responsável pela aproximação e sensibilização da audiência. São esses efeitos, que vão da escolha do tom de voz dos comunicadores até as edições das imagens e sons, que dão vivacidade às intimidades dos

⁴⁴ Fontanille e Zilberberg (2001) diferenciam a paixão da emoção. Segundo os estudiosos, a emoção é perceptível porque há um corpo que a suporta e só pode ser descrita quantitativamente: “um tremor, um jeito, um descompasso de maior ou menor intensidade”. Numa outra perspectiva, a paixão pode ser nomeada “medo, pânico, alegria”, apreendida e reconhecida por um observador e é, ainda, determinada pelas grades culturais.

sujeitos que sofrem e emocionam-se diante à exposição de seus casos. Em alguns dos depoimentos estudados, tomamos nota de alguns subsídios de iluminação de cenário, por exemplo:



F. 19



F. 20

Devemos salientar que os estados de alma sempre serão localizados através da investigação dos percursos narrativos, mas tornam-se perceptíveis, também, por meio de sondagens do plano da expressão, que é o lugar onde se materializam as sensações e os comportamentos indicadores desses sentimentos. Com relação aos fotogramas acima, podemos notar um encadeamento de imagens, cuja finalidade se encontra em fechar os planos para que o telespectador tenha mais foco nos detalhes, principalmente, nas expressões denunciadas pelos actantes da narrativa, o ator Mateus Solano e a estudante Isabela Nicastro. E como nos coloca Greimas e Fontanille (1993) a mediação do corpo está longe de ser inocente, pois é através do sentir pelo corpo que o mundo transforma-se em sentido, que as figuras exteroceptivas interiorizam-se e que a figuratividade é concebida como modo de pensamento do sujeito.

Outra indicação interessante sobre esses textos, essencialmente os depoimentos das vítimas e seus familiares, é o deslocamento da cena para fora do palco. Landowski (2002) diz que o palco é, por excelência, o lugar utópico do cenário, porque é ali que as ações são representadas e dispostas como espetáculo, por isso, sua exuberância excessiva. Todavia, essa mudança de ambiente garante uma presença mais austera e referencial das declarações, qualidade própria dos telejornais, por exemplo. De algum modo, há no conjunto cênico a perseverança da sobriedade, que causa uma maior tensidade nesses momentos de relatos pessoais. Os testemunhos procuram transformar o telespectador em um sujeito apaixonado que sofre ao acompanhar o percurso passional das vítimas. É a emersão da emoção do indivíduo contagiando a coletividade.

3.3 POR UMA LÓGICA TELEVISIVA: A IMAGEM DA EMISSORA, DO APRESENTADOR E DO PÚBLICO

Com o passar das décadas, notamos que, cada vez mais, refletir a respeito do sistema educacional brasileiro não se restringe apenas ao universo acadêmico. Dessa forma, o tema tem movimentado principalmente a curiosidade da mídia, que não notifica apenas, mas também se coloca como instrumento responsável pela conscientização de seus espectadores. Para ilustrar este argumento, observemos, por exemplo, o comprometimento da programação e de alguns dos projetos da Rede Globo de Televisão que têm como tema a educação: Programa Ação, Globo Ciência, Globo Ecologia, Globo Educação, Globo Universidade e o Amigos da Escola.

É importante assinalar que estamos falando de uma empresa privada e com intenções comerciais, diferente do que acontece com a TV Cultura ou o Canal Brasil, por exemplo. Conseqüentemente, essas escolhas não se baseiam em dedicação desinteressada. Sobre isso, François Jost (2007) diz que tratar dos temas de repercussão social e de natureza pedagógica é um modo de demonstrar e garantir visibilidade à emissora, consolidando a instituição que se coloca como sensível às questões de interesse da sociedade. Sendo assim, notamos que ao discutir o tema bullying, o programa Altas Horas, ao mesmo tempo em que assegura a atenção dos jovens estudantes, também se coloca à disposição dos interesses públicos, fortalecendo a marca Rede Globo de Televisão enquanto emissora de qualidade. Mas o fortalecimento da marca Rede Globo de Televisão é feito através de muitos enunciadores com propósitos e objetivos semelhantes ao da emissora. Alias, até seus publicitários se colocam a disposição dos problemas sociais⁴⁵. É assim, portanto, que os discursos tornam-se coesos. Por essa razão, por exemplo, sinalizamos que o tema bullying tem sido tratado não só pelo Altas Horas, mas em muitos outros programas como o Mais Você, Jornal Hoje, Fantástico, Encontro etc.

Frente a essas circunstâncias, nos perguntamos, de que forma encontramos, na materialidade discursiva da totalidade, as marcas que sinalizam as relações entre esses enunciadores, levando em conta o público para quem se dirige o discurso. Dentro desse todo, pensamos no modo de como são construídas essas cenas enunciativas, quais os mecanismos

⁴⁵ Os projetos sociais da Rede Globo, em geral, são financiados pelo setor privado. A 25ª edição da campanha *Criança Esperança* arrecadou de empresas como a *Tramontina*, a *Embeleze*, o *Itaú*, a *Credicard*, o *Bradesco* e a *ICAP*, só no ano de 2010, mais de 17 milhões de reais.

linguísticos mobilizados por esses interlocutores desdobrados em enunciador e enunciatário e nas imagens, éthos e páthos, projetadas por esses atores.

Antes de analisarmos os textos, é fundamental definirmos esses atores da enunciação. Roland Barthes (1975, p. 203), em *A retórica antiga*, comenta que o “éthos é, no sentido próprio, uma conotação”. Nesse sentido, o “orador enuncia uma informação e, ao mesmo tempo, afirma: sou isso, sou aquilo”. Sobre o carácter moral do orador, Aristóteles (2007, p. 96) ainda anuncia que é “o éthos que leva à persuasão” e isso acontece quando o discurso é organizado de tal maneira que o orador inspira confiança (quando é digno de fé). E quando nos referimos ao páthos, queremos dizer essas imagens que os enunciadores têm de seus enunciatários. Aristóteles dirá que se trata do estado de espírito do auditório.

Começemos com uma chamada de apresentação:

⁴⁶ Chamada de apresentação

Serginho Groisman: Todo mundo sabe que a gente tá numa campanha contra o bullying, né? Que cada vez mais as pessoas estão entendendo o que é. E alguns estados já estão tomando algumas medidas e a partir daqui... uma ou duas semanas, nós vamos imprimir e deixar também no nosso site pra fazer um download um cartaz: “A hora de falar é agora. Fale você também”. E as pessoas estão cada vez mais atentas a isso aí. Ótimo!



F. 21



F. 22

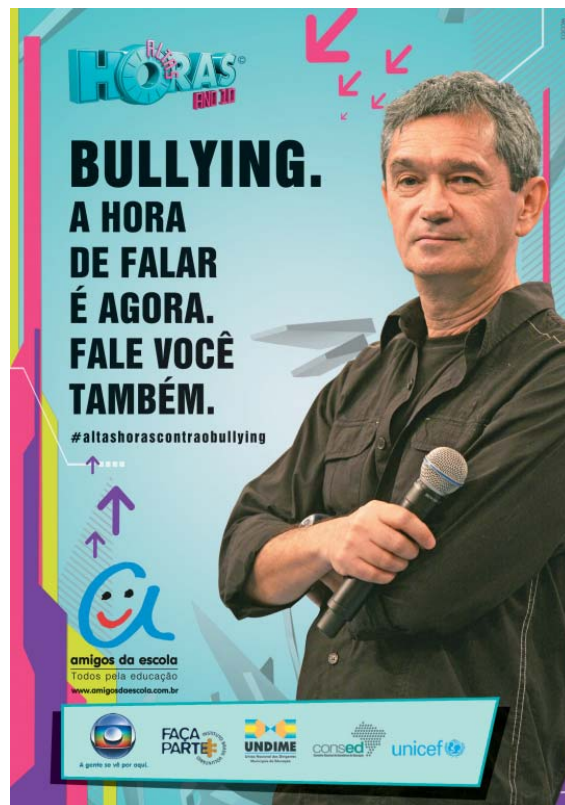
Inicialmente, é possível perceber que o enunciador não se coloca só: há uma relação entre duas entidades discursivas que se materializam no pronome possessivo “nosso” e nos pronomes pessoais da primeira pessoa do plural “nós” e “a gente”, variação de “nós”, que traz informalidade ao discurso, postura, aliás, pouco adotada nos gêneros informativos dedicados a outro público. Um deles representa, neste *corpus*, a instituição Rede Globo, agente determinante nos posicionamentos ideológicos a serem adotados ou não. E esta não se afirma somente como responsável editorial, mas também como parceira do telespectador, construindo a imagem de um intermediário que fala do mundo, imprimindo, ainda, uma

⁴⁶ O texto selecionado já foi antes analisado, entretanto, compreendemos que a chamada de apresentação permite outras leituras não exploradas por completo anteriormente.

identidade, um *ethos* repleto de valores (JOST, 2007)⁴⁷. O outro sujeito construído no enunciado, que deixa suas marcas pessoais, é figurativizado, aqui, como o apresentador Serginho Groisman. Nessa perspectiva, o apresentador escolhido será entendido como autenticador dos ideais da emissora e será responsável pela delimitação dos horizontes dos espectadores⁴⁸.

Agora, vejamos o cartaz publicitário da campanha contra o *bullying*:

Figura 6 – Cartaz da campanha



No cartaz da campanha, também, podemos notar as projeções das imagens desses enunciadores em conjunção. O nome do programa (F.19), o tópicos do *twitter* (F.20) ao lado esquerdo expressam figuras, evidentemente, associadas a Serginho Groisman. Ademais, é a figura do microfone que permite o estabelecimento do papel social ao apresentador como porta voz da campanha e é por meio de seu posicionamento que notamos o desejo de

⁴⁷ Como ilustração desses valores pleiteados pela emissora, algumas tabelas serão disponibilizadas em anexo.

⁴⁸ Já evidenciamos em outros momentos que há muitos anos Serginho Groisman dedica sua carreira profissional aos jovens, tornando-se muito representativo no cenário do entretenimento com qualidade. Nessa ocasião, compreendemos que o tema foi direcionado ao apresentador, de maneira intencional, por esses motivos.

participação de seu público⁴⁹ (F.21). Por outro lado, o símbolo do “*Amigos da Escola*” (F.22) e dos órgãos institucionais vinculados a associações governamentais preocupadas com adolescentes do Brasil, como a *UNICEF*, *CONSED*, *UNDIME* e *FAÇA PARTE* (F.23), estabelecem relação com a Rede Globo. É possível compreender que as imagens integradas ao Serginho Groisman são mais apelativas com os telespectadores do programa e o inverso acontece com a instituição Rede Globo, que insiste mais em suas relações com empresas compromissadas com a sociedade.



F. 23



F.24



F. 25



F.26

⁴⁹ Aliás, os pronomes utilizados também preveem a participação pública. Serginho Groisman demonstra com o uso do “*nós*” e do a “*gente*” que a campanha social só tomará corpo no todo, na convocação e união de todos os beneficiados.



F.27

Inferimos que o emprego de todos esses recursos sintáticos e semânticos é essencial para o reforço de confiabilidade creditada à Rede Globo, ao programa e ao tema. Até porque é a união e o compartilhamento de todos esses enunciadores que marcam as tendências de uma instituição preocupada em formalizar conceitos que norteiem a qualidade e a responsabilidade social. Um dado curioso sobre essa formalização é o fato das emissoras recorrerem à autopromoção (à publicidade) para esclarecerem a coerência de seus encadeamentos e evitar que as intenções da programação escapem ao público. A Rede Globo de Televisão, além de fazer pequenas chamadas diárias em sua programação, também organiza relatórios e os publica anualmente⁵⁰.

Observamos, ainda nos excertos evidenciados, que uma característica muito bem aproveitada de Serginho Groisman⁵¹, para a caracterização de seu *éthos* e consequentemente do *páthos* de seus enunciatários, é a informalidade, revelada inclusive em seu vestuário. François Jost (2007) explicita, acerca da atitude dos sujeitos televisivos, que o telespectador visa primeiramente estabelecer uma ligação próxima da conversação, o que supõe uma troca franca, olhos nos olhos⁵². Sobre o fato, é possível pensar que construir essa imagem informal é se beneficiar de uma estratégia de aproximação e interação com os jovens espectadores e público alvo de seu programa. Dessa maneira, propõe-se que haja um tipo de aceitação, identificação e reciprocidade, materializadas também no enunciado principal do cartaz que solicita: “*Bullying. Fale você também*” (F.24), pois é preciso mais do que um ponto final para o tratamento do assunto.

⁵⁰ Nós utilizamos, para a realização desse estudo, alguns dados do relatório do ano de 2010. Disponível em: http://download.globo.com/balanco/Balanco_Social_2011.pdf. Acesso em: 25 de julho de 2012.

⁵¹ Evidente que discutiremos aqui as imagens de Serginho Groisman produzidas pelos textos e não do apresentador de fato.

⁵² Notamos esses “*olhos nos olhos*” nos F.17 e F.18.



F. 28

Essa doação de responsabilidades ao telespectador, que o torna capaz e envolvido, muito utilizada atualmente, por meio do *twitter* ou de telefonemas, é uma forma de construir uma participação observável e monitorada. Sobre o enunciatário, é relevante lembrar também que, como diz Fiorin, “este não é um ser passivo, que apenas recebe as informações produzidas pelo enunciador, mas é um produtor do discurso, que constrói, interpreta, avalia, compartilha ou rejeita significações” (2008, p.87). Portanto, a manipulação dos conteúdos terá de ser estrategicamente organizada e pensada, já que não é fácil idealizar a imagem do enunciatário a quem se dirige. E o enunciatário só adere ao discurso quando se identifica com o caráter e com o tom do enunciador. É assim que teremos a fidelidade do público. Diante desses argumentos, podemos afirmar que essas duas entidades discursivas, enunciador e enunciatário, são sempre correlatas. No caso explicitado, podemos certamente confirmar, também pelos altos índices de audiência, que os discursos são eficazes porque o enunciatário se reconhece em Serginho Groisman, pois ambos possuem um estado de espírito jovem e descolado. Isso explica a longevidade do programa *Altas Horas*.

4 DA TEORIA À PRÁTICA: UM RUMO ÀS CONCRETIZAÇÕES

“Saber ir e vir em redor desse mistério que existe em cada criatura, fornecendo-lhe cores luminosas para se definir, vibratilidades ardentes para se manifestar, força profunda para se erguer até o máximo, sem vacilações nem perigos. Saber ser poeta para inspirar.

[...] Quantas vezes, entre esse ideal e o professor, se abrem enormes precipícios, de onde se originam os mais tristes desenganos e as dúvidas mais dolorosas!”

Cecília Meireles, Crônicas de Educação

Identificar as contradições e os obstáculos enfrentados no processo educativo já não é tarefa fácil, mesmo àqueles que têm anos e anos de prática e pesquisa. Buscar alternativas e respostas para tais situações se torna ainda mais difícil. Entre o discurso e a efetivação das ações existe um caminho a ser percorrido. Como nos coloca Cecília Meireles, *é entre o ideal e o professor que se abrem enormes precipícios*. Ainda assim, tentamos dispor, neste capítulo, uma forma/possibilidade de adequar os conteúdos até agora discutidos. Para isso, priorizamos um modelo que valorizasse os seres humanos enquanto agentes sociais, determinados por seus tempos e meios. Chegamos, a partir desses anseios, à didática de João Luiz Gasparin. Melhor dizendo, não só chegamos, mas partimos rumo a concretizá-la.

4.1 O TRAÇADO DIDÁTICO DE JOÃO LUIZ GASPARIN

Antes mesmo de apresentarmos o Plano de Trabalho Docente/Discente, de João Luiz Gasparin, exploraremos também um pouco das bases que deram origem a essa proposta didática. Tendo esse intuito, buscamos demarcar, antes e brevemente, a Pedagogia Histórico-Crítica. Esse movimento, fundado por Dermeval Saviani e profundamente influenciado por Marx e Engels, surge como resposta aos contextos pedagógicos brasileiros do fim da década de 60 e início da década 70. Em uma de suas obras mais importantes, *Escola e Democracia*, Saviani nos problematiza muito das correntes pedagógicas⁵³ que ao longo da história foram uma espécie de guia para o ato de educar e define um novo paradigma para a sua sugestão de ação pedagógica, explicando que:

⁵³ Dispondo-as em dois planos gerais: as teorias não-críticas (o tradicional, a pedagogia da escola nova e a tecnicista) e as teorias crítico-reprodutivistas.

[...] a pedagogia Histórico-Crítica é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela Escola de Vigotski. A educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social põe-se, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa (SAVIANI, 2005, p.37).

É justamente pensando nessa *prática social* que o professor atuaria, conforme suas delimitações, pois estaria ciente de que não basta discutir somente os conteúdos atuais em sala de aula, mas sim, recuperar e construir historicidade, para, então, proporcionar aos alunos interpretações de suas experiências e aprendizagens. Todavia, salienta Kramer (1989, p. 19), com a devida atenção as diferenças de cada um deles, não só em termos de histórias de vida ou de região geográfica, mas também de classe social, etnia e sexo. E a escola seria compreendida, segundo o modelo exposto, com base no desenvolvimento histórico da sociedade e, se assim fosse, tornar-se-ia possível a sua articulação com a superação da sociedade vigente em direção a uma sociedade sem classes, a uma sociedade socialista.

É respaldado por essas proposições teóricas que Gasparin disponibiliza *uma* didática. Seu ponto de partida se funda, por consequência, na realidade social dos estudantes. Sua perspectiva prevê, nestes moldes, ações principiadas no nível de desenvolvimento atual dos alunos que vão ao encontro de um conhecimento organizado e consciente, num processo de mobilização de práticas não sistematizadas, que são, posteriormente, seguidas da análise e abstração dos conceitos teóricos que, finalmente, retornam transformadas, ao cotidiano dos aprendizes. “Deste enfoque, defende-se o caminhar da realidade social, como um todo, para a especificidade teórica da sala de aula e desta para a totalidade social novamente, tornando possível um rico movimento dialético de trabalho pedagógico” (GASPARIN, 2009, p. 3). Para tanto, o educador utiliza, em termos concretos, um esquema de cinco passos ou etapas da Pedagogia Histórico-Crítica, são elas: 1. a prática social inicial; 2. a problematização; 3. a instrumentalização; 4. a catarse e 5. prática social final.

A prática social inicial começa com uma prévia leitura das vivências dos educandos. É aí que são verificados seus conhecimentos imediatos sobre os conteúdos propostos e, também, suas necessidades e interesses. Nessa fase há um clima favorável à aprendizagem, pois é instaurado, pelo professor, tendências e atitudes que prezam a

significação das *pré-ocupações*⁵⁴ dos aprendentes. Confirma Cortella (2001, p. 116): “Não há conhecimento que possa ser aprendido e recriado se não se mexer, inicialmente, nas preocupações que as pessoas detêm”. João Luiz Gasparin (2009) esclarece, sobre a etapa, que os professores sempre terão noções mais sintetizadas acerca dos temas a serem trabalhados, inversa, por exemplo, das dos alunos. E é esse o instante, portanto, de familiarizar-se com os conceitos dominados pelas turmas, definindo o nível de desenvolvimento potencial, para sugerir, às fôrmas vigotskianas, o trabalho na zona de desenvolvimento proximal, com a explicitação dos respectivos objetivos, gerais e específicos. A prática social inicial deve ser delimitada em duas fases, segundo os preceitos de Gasparin. Primeiro, deve ser feita a comunicação e anúncio dos tópicos abordados para que depois haja um levantamento, sem intenção de debates, dos itens assinalados pelo alunado. Além disso, nesse segundo passo, eles também tornam claros seus desejos, curiosidades e dúvidas; e sentem-se convidados a desafiar os dados comuns e experimentados.

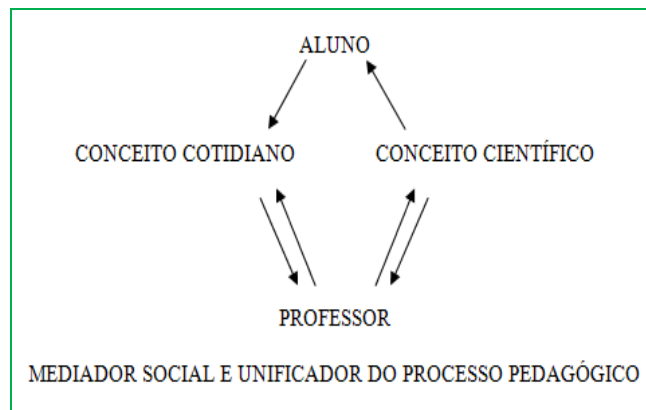
A problematização, fase consequente, consiste em interpelar os contextos materializados até o momento. É a criação de uma necessidade para que o educando, através de sua ações, busque o conhecimento. Uma transição entre a teoria e a prática. Após o levantamento visto por alto na prática social inicial, há, agora, uma série de indagações aprofundadas sobre os itens especificados. Nesse caso, “cabe ler as necessidades sociais e, de acordo com elas, selecionar os conhecimentos historicamente produzidos que mais adequadamente satisfaçam às exigências do grupo” (GASPARIN, 2009, p. 37). Conversar com os jovens e discutir as razões pelas quais devem compreender os assuntos são pontos cruciais. Ao mesmo tempo, esse é o momento sugerido pelo educador para que se abordem as múltiplas dimensões dos objetos escolhidos como temas de análise, sejam elas sociais, históricas, religiosas, culturais, estéticas, econômicas, políticas etc.

Na instrumentalização, temos, como uma das operações básicas, a análise. Seria o instante em que são postos frente a frente, em recíproca relação e com o auxílio do professor, os sujeitos do aprender e o objeto da sua aprendizagem. Entretanto, o autor expõe que essa jornada não é nunca neutra, isso porque os indivíduos e os assuntos envolvidos são condicionados por aspectos ideológicos; e nunca lineares, já que são retomados, aos conhecimentos novos, propriedades dos conhecimentos anteriores. Aqui, são promovidas mediações docentes, amparadas ou não em recursos materiais, que estruturam determinados conceitos que os alunos não eram capazes de compreender sozinhos. Nas palavras do

⁵⁴ Designação de Gasparin.

estudioso, essa seria a fase central do processo pedagógico, onde se realiza a aprendizagem, pois é o lugar de encontro das duas ordens de conceitos, os cotidianos e os científicos. É o contato destes que garante o desenvolvimento e crescimento intelectual dos educandos. Para compreender e concluir as ideias discutidas sobre a instrumentalização, vejamos o seguinte esquema:

Quadro 15 – Representação da instrumentalização⁵⁵



A catarse é, puramente, a síntese das operações básicas. Esta é a etapa em que o aluno manifesta as assimilações dos conteúdos e dos métodos trabalhados, em ambiente escolar, nas fases anteriores. Seria, então, "a síntese do cotidiano e do científico, do teórico e do prático a que o educando chegou, marcando sua nova posição em relação ao conteúdo e à forma de sua construção social e sua reconstrução na escola" (GASPARIN, 2009, p. 124). Em termos práticos, é tomada em dois desdobramentos: 1. A elaboração teórica da síntese, da nova postura mental (Construção da nova totalidade concreta) e 2. A expressão prática da síntese, ou seja, a avaliação, que deve atender às dimensões trabalhadas e aos objetivos. Podemos perceber que é o instante de revelar o novo conceito adquirido e demonstrar seu novo nível de aprendizagem. Wachowicz (1989, p. 103) assevera que este é o ponto mais importante do processo de ensino, visto que é também o mais concreto. Ainda diz que esse seria o passo cedido ao sentir e ao criar. É essencial lembrar, antes que passemos à última etapa, que a aprendizagem pode muito bem ser realizada em outras fases do processo, isso porque devemos considerar os diversos modos de abordagem dos professores e as pré-disposições sócio-históricas de cada um dos alunos. Todavia, devemos lembrar, também, que este é o momento da avaliação e, portanto, da expressão material do conhecimento adquirido, não apenas como demonstração de que aprendeu um novo tema para a realização de um teste,

⁵⁵ Organizado por Gasparin (2009, p. 115).

mas sim como "expressão prática de que se apropriou de um conhecimento que se tornou um novo instrumento de compreensão da realidade e de transformação social" (GASPARIN, 2009, p. 131).

A última fase, a prática social final do conteúdo, é compreender, de fato, as vivências, a realidade, posicionando-se nela. Durante todo o processo de aprendizagem tratamos de moldar as concepções aos conteúdos, agora é a hora de agir frente aquilo que foi aprendido. É o ponto de chegada e de partida das próximas descobertas, possibilitando um agir autônomo e consciente. Essa etapa pode ser traduzida em duas ocasiões: 1. Nas intenções do aluno, isto é, na manifestação da nova postura prática sobre o conteúdo trabalhado e 2. Nas ações e práticas do aluno, em função da transformação social.

Com base no exposto, concluímos os postulados teóricos em evidência e tratamos de organizá-la dentro dos três grandes passos do método dialético de construção do conhecimento: prática -- teoria -- prática. Para ilustrarmos e findarmos qualquer dúvida restante, decidimos expor o anexo 1 do professor João Luiz Gasparin que dispõe, de maneira bem detalhada, as cinco etapas deste projeto de trabalho:

Quadro 16 – Modelo de plano de trabalho docente

PRÁTICA	TEORIA			PRÁTICA
Nível de desenvolvimento atual	Zona de desenvolvimento imediato			Novo nível de desenvolvimento atual
Prática Social Inicial do Conteúdo	Problematização	Instrumentalização	Catarse	Prática Social Final do Conteúdo
1) Listagem do conteúdo e objetivos: Unidade: objetivo geral Tópicos: objetivos específicos 2) Vivência cotidiana do conteúdo. a) O que o aluno já sabe: visão da totalidade empírica. Mobilização. b) Desafio: o que gostaria de saber a mais.	1) Identificação e discussão sobre os principais problemas postos pela prática social e pelo conteúdo. 2) Dimensões do conteúdo a serem trabalhadas.	1) Ações docentes e discentes para construção do conhecimento. Relação aluno X objeto do conhecimento pela mediação docente. 2) Recursos humanos e materiais.	1) Elaboração teórica da síntese, da nova postura mental. Construção da nova totalidade concreta. 2) Expressão prática da síntese. Avaliação: deve atender às dimensões trabalhadas e aos objetivos.	1) Intenções do aluno. Manifestação da nova postura prática, da nova atitude sobre o conteúdo e da nova forma de agir. 2) Ações do aluno. Nova prática social do conteúdo, em função da transformação social.

4.2 A SUGESTÃO - *UM PLANO DE TRABALHO DOCENTE PARA UMA DIDÁTICA DE GASPARIN*

Esse é o instante e o espaço das sugestões. Para a articulação pleiteada, decidimos, antes mesmo de apresentar o Módulo dos Planos de Trabalho Docente (PTDs), formular um grande quadro que sistematizasse todos os nossos procedimentos pedagógicos. Cabe destacarmos que o protótipo ordenado por nós não é, em nenhum momento, um modelo inalterável e constante. Aliás, alertamos e recomendamos que essas ideias sejam tratadas como um esboço de trabalho didático, isso porque reconhecemos que as práticas são sempre suscetíveis às rupturas e transformações. Levemos em consideração, mais uma vez, os argumentos de Gasparin (2009, p. 13) para esse caso, particularmente, quando diz que há a necessidade de se criar um clima favorável à aprendizagem. Nesse sentido, para que tenhamos os requisitos assinalados pelo educador, é importante adaptarmos as dimensões e ações docentes à realidade e ao cotidiano dos jovens alunos. A título indicativo, por exemplo, expomos, aos leitores desse estudo, que aplicamos os PDTs em questão. Mesmo assim, por acreditarmos que tais fórmulas não podem e nem devem reduzir-se a normas, certificamos a abordagem teórico-especulativa da pesquisa. O essencial, aqui, é o olhar para a organização e o desenvolvimento das aulas. Os bons resultados serão sempre consequências de uma proposta coerente e bem fundamentada.

Vejamos, a seguir, o quadro explicativo de nossa proposta:

Quadro 17 – Modelo de proposta de planos de trabalho docente

PRÁTICA Nível de desenvolvimento atual	TEORIA Zona de desenvolvimento imediato			PRÁTICA Novo nível de desenvolvimento atual
	Prática Social Inicial do Conteúdo	Problematização	Instrumentalização	
<p>Objetivos: Discutir e exercitar com os estudantes alguns conceitos importantes da teoria semiótica Greimasiana.</p> <p>Didatizar o tema <i>bullying</i> e, transversalmente, a Campanha <i>Altas Horas</i>.</p>	<p>Discussão sobre o conteúdo Por que refletir sobre texto? Por que os níveis de leitura? Por que compreender e conhecer as paixões semióticas?</p> <p>Dimensões do conteúdo a serem trabalhadas <i>Conceitual:</i> definição de texto; definição do nível fundamental, narrativo e discursivo; definição de paixão para a semiótica de Greimas; definição de <i>bullying</i>.</p>	<p>Ações docentes e discentes Exposição do conteúdo pelo professor: discussões sobre as leituras e assuntos escolhidos.</p> <p>Atividades de leitura, análise e produção de texto.</p>	<p>Síntese mental dos estudantes: Apropriação dos conteúdos.</p>	<p>Intenções do aluno: 1. Aprofundar os conhecimentos sobre o conceito de texto e seus níveis de leitura; 2. Aprofundar os conhecimentos sobre o tema <i>bullying</i>; 3. Aprofundar os conhecimentos sobre as paixões semióticas.</p>

Histórica: mostrar qual a relevância do tempo para as produções culturais dos homens.

Social: evidenciar o que dizem as pesquisas sobre os índices dos casos de *bullying* no Brasil e outros países.

Cultural: destacar qual a influência dos aspectos culturais para as criações humanas.

<p>Conteúdos: Os textos em suas múltiplas dimensões sensíveis; <i>Bullying</i>; Níveis de leitura textual; Paixões semióticas.</p>	<p><i>Ideológica:</i> explicitar quais as marcas ideológicas dos discursos presentes nos textos em geral e naqueles que tematizam o <i>bullying</i>.</p>	<p>Recursos humanos e materiais: Livros; textos; TV pen drive; internet; revistas; jornais; DVDs etc.</p>	<p>Expressão da síntese: Avaliação de sua apropriação.</p>	<p>Ações do acadêmico: Pesquisa e estudo sobre os conteúdos explicitados.</p>
<p>Vivência do conteúdo a) O que os alunos já sabem sobre <i>bullying</i>, leitura e paixões.</p>	<p><i>Artística:</i> evidenciar como as diferentes artes se aproveitam das linguagens para expressar uma ideia?</p>			
<p>b) O que mais os alunos gostariam de saber.</p>	<p><i>Linguística/terminológica:</i> esclarecimentos sobre as terminologias adotadas para o tema <i>bullying</i> e as aproximações linguísticas com outros idiomas.</p>			

Adiante, serão elucidados os Planos de Trabalho Docente desenvolvidos durante a pesquisa.

PLANO DE TRABALHO DOCENTE 1 - Unidade de conteúdo: Os textos em suas múltiplas dimensões sensíveis.

1. PRÁTICA SOCIAL INICIAL

1.1 - Anúncio do conteúdo

Apresentam-se as diversas modalidades textuais, por meio dos materiais acessíveis, como por exemplo, TV pen drive, computadores, lousa, livros didáticos etc.

1.2 - Vivência do conteúdo:

O que os alunos já sabem sobre o conteúdo:

- a) Vocês sabem o que é um texto? Onde os encontramos? Que tipo de textos vocês gostam de ler? E quais os tipos de texto que gostam de produzir?

O que os alunos gostariam de saber a mais:

- b) O que vocês gostariam de saber mais sobre texto?

2. PROBLEMATIZAÇÃO

2.1 - Discussão sobre o conteúdo:

Tudo que nos rodeia é texto? Qual é a relevância das palavras para a construção dos textos televisivos? O homem sempre necessitou dos textos para existir? Em que medida a mídia se aproveita das linguagens para vender seus produtos? As linguagens nunca se contradizem quando estão organizadas em um mesmo espaço? Quando ninguém lê, vê ou ouve meu texto, ele ainda é considerado texto?

2.2 - Dimensões do conteúdo a serem trabalhadas:

A etapa, em questão, prevê pesquisa e leituras específicas, isso seria feito com alunos, em sala de aula e com tarefas em casa.

○ Conceitual/científica: Quais os limites do texto? Como definimos os textos?
○ Histórica: Desde quando o homem produz textos?
○ Ideológica: Até que ponto as mídias manipulam essas linguagens para atingir seus objetivos? E quais são esses objetivos?
○ Artística: Como as diferentes artes se aproveitam das linguagens para expressar uma ideia?

3 INSTRUMENTALIZAÇÃO

3.1 - Ações didático-pedagógicas:

Exposição oral do professor (responsável pelas contribuições teóricas) e de alguns grupos de alunos para exposição e explicação dos diferentes textos (poemas, canções, capa de revista, programas de TV, quadrinhos, entrevistas de revistas, jornais e/ou internet etc).

3.2 - Recursos humanos e materiais

Todos os textos seriam ilustrados pelos materiais mais acessíveis. Poderiam ser utilizados, até mesmo, os celulares dos próprios alunos.

4 CATARSE

4.1- Síntese mental do aluno:

Retomando as discussões anteriores, respondam:

Como podemos nomear os textos com mais de uma linguagem?

Por que as pessoas usam mais imagens ou mais palavras em determinadas situações?
Dançar é texto?

Por que as revistas para os adolescentes têm capas com pessoas jovens?

4.2 Expressão da síntese:

Cada um dos grupos irá criar um texto sincrético, que será exposto no mural da escola ou apresentado/representado aos colegas. Esse é um bom momento para compartilhar as aulas com os professores das outras disciplinas, como Artes e Educação Física, por exemplo.

5 PRÁTICA SOCIAL FINAL

É essencial pensar que não temos, como professores, um controle absoluto da PRÁTICA SOCIAL FINAL, em especial, porque as transformações podem não só acontecer na materialização das atividades, mas também em outros momentos da vida do estudante. Por esse motivo, expressamos, a seguir, apenas nossos desejos em relação às suas novas posturas.

- Compreender ou ratificar as noções sobre a amplitude do texto;
- Analisar criticamente o sincretismo dessas linguagens;
- Tomar consciência sobre as estreitas relações entre os textos e ações humanas;
- Perceber as nuances e mudanças dos planos expressivos nos diferentes meios de comunicação e nos textos que compõem essas mídias.

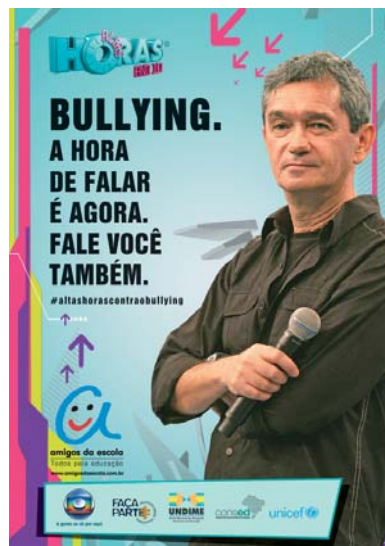
PLANO DE TRABALHO DOCENTE 2 - Unidade de conteúdo: *Bullying*

1 PRÁTICA SOCIAL INICIAL

1.1 - Anúncio do conteúdo:

O professor expõe e conversa sobre o cartaz da *Campanha contra o Bullying*, veiculado pelo programa *Altas Horas*.

Figura 7 – Cartaz da campanha



1.2 - Vivência do conteúdo:

O que os alunos já sabem sobre o conteúdo:

- a) O que vocês compreendem por *bullying*? Já passaram por alguma dessas situações? Em algum momento você já presenciou alguém cometendo *bullying*? Já participou de alguma agressão contra um colega?

O que os alunos gostariam de saber a mais:

- b) O que vocês gostariam de saber mais sobre o assunto?

2 PROBLEMATIZAÇÃO

2.1 - Discussão sobre o conteúdo:

Humilhar e desprezar, sem atacar fisicamente alguém, é *bullying*? O que fazer quando se presencia esses comportamentos? E quando se vivencia essas agressões? Quando alguém agride um colega de trabalho, ainda podemos chamar de *bullying*? Desde quando você conhece essa terminologia? Seus pais e conhecidos mais velhos sabem o que essa palavra significa?

2.2 - Dimensões do conteúdo a serem trabalhadas:

Para essa fase, pensamos em trazer, para as salas de aulas, o depoimento de psicólogos (temos como sugestão, no CD em anexo, o depoimento de Ana Beatriz Silva – Vídeo 1), algumas estatísticas sobre as ocorrências das agressões no Brasil e em outros países, e dicionários bilíngues e gramáticas para consultas.

○ Conceitual/científica: O que é o <i>bullying</i> ? Quais as configurações desta violência?
○ Linguística/terminológica: O que significa a palavra <i>bullying</i> ? Qual é a origem dessa palavra? Quais palavras derivam-se dessa?
○ Social: O que dizem as pesquisas sobre o <i>bullying</i> no Brasil? E em outros países?

3 INSTRUMENTALIZAÇÃO

3.1 - Ações didático-pedagógicas:

Exposição teórica do professor a respeito do tema.

Atividades relacionadas a esses conteúdos:

A partir do vídeo exposto, responda: (O vídeo 2, também, encontra-se no CD anexado nessa dissertação – utilizado como recurso material dessa aula)

- a) Segundo as pesquisas da reportagem, o *bullying* não é um problema restrito ao Brasil. Quais são, por exemplo, os argumentos arquitetados pelo estudioso entrevistado para justificar os altos índices de *bullying* em seu país?

- b) Qual é a sua opinião sobre os fatores positivos que podem evitar o *bullying*? Descreva-os e justifique a sua resposta.
- c) Como pesquisado anteriormente, a palavra *bullying* ainda não foi dicionarizada na Língua Portuguesa. Entretanto, a terminologia mantém relação com um vocábulo de outro idioma. Esclareça as aproximações linguísticas.

4 CATARSE

Retomando as discussões anteriores, elaborem um texto dramático que contenha elementos do tema debatidos em sala de aula. Ou seja, como vocês compreendem, agora, esse fenômeno social?

Cada um dos grupos pode retratar uma perspectiva do fenômeno, ora representando vítimas, ora agressores ou espectadores.

5 PRÁTICA SOCIAL FINAL

As contribuições esperadas são que os alunos:

- Entendam as complexidades e as dimensões do fenômeno;
- Reflitam sobre suas atitudes, em especial, os comportamentos mais agressivos, considerados por muitos dos alunos como normal;
- Conheçam os meios legais de se defenderem, caso, passem por alguma das situações estudadas.

PLANO DE TRABALHO DOCENTE 3 - Unidade de conteúdo: Níveis de leitura de um texto

1. PRÁTICA SOCIAL INICIAL

1.1 - Anúncio do conteúdo:

Apresentam-se os conteúdos, registrando-os na lousa.

- Os níveis de leitura dos textos: da concretude à abstração.

1.2 - Vivência do conteúdo: (O professor escolhe uma fábula e realiza uma atividade oral para diagnosticar o conhecimento prévio dos alunos a respeito do assunto).

O que os alunos já sabem sobre o conteúdo:

- a) Quais são os significados presentes no texto que acabamos de ler? Como vocês chegaram a essa conclusão? Gostam de textos assim? Por quê? Se alguém pedisse para vocês contarem a mesma história com outros personagens, como contariam?

O que os alunos gostariam de saber a mais:

b) O que vocês gostariam de saber mais sobre leitura?

2. PROBLEMATIZAÇÃO

2.1 - Discussão sobre o conteúdo:

Todos os textos têm personagens? Todos os textos tratam de um tema? Podemos ter mais de um tema no mesmo texto? Um mesmo texto pode ser lido de maneira diferente? Quais os papéis sociais das personagens? O tempo e o espaço são importantes para a compreensão do texto?

2.2 - Dimensões do conteúdo a serem trabalhadas:

A etapa, em questão, prevê pesquisa e leituras específicas, isso seria feito com alunos, em sala de aula e com tarefas em casa.

○ Conceitual/científica: Quais os níveis de leitura de um texto? De que maneira podem ser organizados e exercitados?
○ Cultural: Os aspectos culturais do autor aparecem disseminados em suas criações? E as do leitor? Podem influenciar e direcionar as suas leituras?
○ Ideológico: De que forma os valores ideológicos se manifestam nos textos? Eles podem ser personificados?

3. INSTRUMENTALIZAÇÃO

3.1 - Ações didático-pedagógicas:

Exposição oral do professor (responsável pelas contribuições teóricas)

3.2 - A partir das nossas discussões e da leitura da charge em questão, pense e responda: (A charge, vídeo 3 do CD, encontra-se nos recursos materiais dessa dissertação)

- a) Há na charge, no nível da superfície, a caracterização de alguns personagens. Descreva os espaços e os traços mais marcantes de cada um deles.
- b) Agora comente acerca de seus papéis e funções sociais.
- c) Você acha que poderíamos encontrar outros temas nesse texto? Justifique sua resposta.
- d) Em sua opinião quais são os valores éticos defendidos pela professora e pelo pai de uma das crianças?
- e) Converse com os seus colegas e defina uma oposição básica para a charge de Maurício Ricardo.
- f) Quais são as sanções distribuídas aos personagens?
- g) Você achou o texto engraçado? Explique o motivo? Encontre e descreva, também, o trecho do texto que justifique sua resposta.

h) Em sua opinião, quais foram as intenções do chargista? Como poderíamos classificar esse tipo de manipulação?

3.3 – Produzam um texto narrativo baseado na oposição identidade vs diferença. Lembre-se dos dados discutidos em cada um de nossos encontros.

Além disso, considere e inclua na sua história elementos das seguintes imagens:

Figura 8 – Sebastião Salgado⁵⁶, “Brazil.1981”



Figura 9 – Coca-Cola



Dicas: Não se esqueça de caracterizar seus personagens: idade, como são fisicamente, seus comportamentos, particularidades, quais são suas buscas, quais os motivos que o fizeram tomar determinadas atitudes etc.

3 CATARSE

4.1- Síntese mental do aluno e expressão da síntese:

Retomando as discussões anteriores, respondam:

Quais foram os níveis de leitura debatidos em sala de aula?

Como você descreveria cada um deles?

⁵⁶ Disponível em: <http://www.amazonasimages.com/travaux-amerique-latine>. Acesso em: 14 de agosto de 2012.

Explique como os valores ideológicos podem aparecer em cada um dos níveis?

4 PRÁTICA SOCIAL FINAL

As contribuições esperadas são que os alunos:

- o Entendam as noções teóricas discutidas nas aulas;
- o Tenham mais habilidades para produzir textos estruturados e coerentes;
- o Analisem criticamente os textos com que manterão contato.

PLANO DE TRABALHO DOCENTE 4 - Unidade de conteúdo: As paixões semióticas

1. PRÁTICA SOCIAL INICIAL

1.1 - Anúncio do conteúdo

Apresentam-se os conteúdos, registrando-os na lousa.

- As paixões semióticas

1.2 - Vivência do conteúdo:

O que os alunos já sabem sobre o conteúdo:

- a) O que significa a palavra paixão? Quando percebem que estão apaixonados? Já viram o significado dessa palavra no dicionário?

O que os alunos gostariam de saber a mais:

- b) O que vocês gostariam de saber mais sobre o estudo das paixões?

2. PROBLEMATIZAÇÃO

2.1 - Discussão sobre o conteúdo:

As paixões são sempre boas? Raiva é uma paixão? O que diferencia uma paixão da outra? Como as paixões são percebidas nos textos verbais? E nos não verbais?

2.2 - Dimensões do conteúdo a serem trabalhadas:

A etapa, em questão, prevê pesquisa e leituras específicas, isso seria feito com alunos, em sala de aula e com tarefas de casa.

○ Conceitual/científica: O que é paixão para a semiótica? De que modo você as descreve? Quais os instrumentos que auxiliam esse trabalho? Como as encontramos nos textos?
○ Cultural: As paixões são compreendidas igualmente nas diferentes culturas? Quais os motivos que justificam essas diferenças?
○ Histórica: As paixões se modificam através dos tempos?

3. INSTRUMENTALIZAÇÃO

3.1 - Ações didático-pedagógicas:

Exposição oral do professor (responsável pelas contribuições teóricas).

- 1) Para as próximas atividades, utilizaremos o vídeo 4 do CD em anexo.
 - a) Em sua opinião, quais são as paixões reveladas pela mãe da vítima?
 - b) Em que momento do diálogo entre Marisa e Serginho Groisman podemos detectar a presença dessas paixões?
 - c) E as imagens? Elas te ajudaram a chegar nesta conclusão? Por quê?
 - d) Procure no dicionário o significado de cada uma delas. Há diferenças entre seus significados? Justifique.
 - e) Agora discuta sua resposta com seus colegas e, em equipe, cheguem a uma conclusão.
 - f) O que você sente ao assistir às cenas? É possível afirmar que a edição (os enquadramentos, a presença ou ausência dos recursos sonoros, as cores e luminosidade etc) contribui para as suas sensações? Justifique.

4. CATARSE

4.1- Síntese mental do aluno:

Retomando as discussões anteriores, expliquem, oralmente, como se definem as paixões.

5. PRÁTICA SOCIAL FINAL

Ao fim dos encontros, desejamos que os alunos consigam:

- Compreender os conceitos discutidos;
- Encontrar e analisar nos textos, tanto no plano do conteúdo como no plano da expressão, as paixões;
- Perceber a importância dos aspectos culturais para a abordagem do tema.

<p style="text-align: center;">Os conteúdos propostos, de natureza bem diversificada, têm por objetivo auxiliar os alunos para:</p>
--

- A compreensão dos mecanismos da comunicação audiovisual e midiática; levando-os a conceber sentidos pessoais às informações recebidas e incentivando-os a comunicação e expressão adequada e adaptada aos recursos disponibilizados em sala de aula;
- O reconhecimento das relações que os textos televisivos podem fazer com outros, como: obras literárias, jornais impressos, cinema etc.
- A distinção das linguagens verbais, não verbais e sincréticas, auxiliando-os para o reconhecimento dos efeitos de sentido decorrentes da seleção de cores, sons e imagens na composição dos textos televisivos;
- A reflexão sobre as intencionalidades inerentes aos textos discutidos;
- Os julgamentos e posicionamentos quanto às informações apresentadas sobre o *bullying*;
- Produções textuais condizentes, claras e coerentes aos temas apresentados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*"Tudo permanecerá
do jeito que tem sido,
transcorrendo
transformando...
Tempo e espaço navegando...
Todos os sentidos..."*

*Tempo Rei!
Oh, Tempo Rei!
Oh, Tempo Rei!
Transformai
as velhas formas do viver."*

Gilberto Gil, "Tempo Rei".

Em termos concretos, as discussões desta dissertação buscaram traçar alguns embates entre o modelo de educação resistente aos moldes tradicionais e a sociedade contemporânea. Nesses limites, chegamos até à TV, meio de comunicação que acumulou, nos últimos cinquenta anos de sua história, “um repertório de obras criativas muito maior do que normalmente se supõe, suficientemente denso e amplo para que se possa incluí-lo sem esforços entre os fenômenos mais importantes de nosso tempo” (MACHADO, 2000, p. 15). Esse meio audiovisual, considerado por McLuhan (1964) como salas de aula sem paredes, foi considerado por nós como uma possibilidade dessas novas modalidades de ensino. Nossas preocupações findaram-se, então, em explorar as mudanças na sociabilidade, na subjetividade, no pensamento e na cultura, efetuadas através dos discursos televisivos; refletindo sobre as novas configurações do sujeito contemporâneo e dos leitores/telespectadores atuais.

A partir daí, encontramos, no programa de auditório *Altas Horas*, potencialidades de temas pertinentes ao universo juvenil, público-alvo de nossas propostas didáticas. Em especial, abordamos os conteúdos relacionados ao *bullying*. A relevância de nossas sugestões se deu, muito, por conta das estratégias de manipulação instituídas pelos discursos pedagógicos do programa e, de forma indireta, da Rede Globo. De forma detalhada, procuramos demonstrar, por meio dos instrumentais da semiótica francesa, os processos de construção e (re)significação das identidades reconhecidas como apropriadas pela campanha idealizada por Serginho Groisman. Nesse sentido, revelamos as especificidades das linguagens e os formatos do gênero em questão. Acerca do gênero, foi possível perceber que os programas de auditório fundam-se no diálogo e na participação do público. Por essa razão é que o perfil desse tipo de programação sugere um *timing* televisual mais livre e mais fluido

do que aqueles comumente observados em outros gêneros televisivos, como as séries ou o telejornal, por exemplo. Arlindo Machado (2000, p. 80) ainda ressalta, sobre esse assunto, que a propriedade maior dos programas enquadrados nessa categoria é, sem dúvidas, a linguagem dos protagonistas desses depoimentos, repleta de intervalos, silêncios e incertezas. As falas dos sujeitos requisitados pelo *Altas Horas* “[...] parecem dizer muito mais pelo que omitem do que por aquilo que efetivamente informam”, como se construíssem diálogos não apenas com as vozes, “mas também com os gestos, as alterações fisionômicas, captados em impressionantes primeiríssimos planos⁵⁷”.

Para compormos nossas proposições a respeito dos quadros do programa associados ao tema *bullying*, foi muito importante instaurarmos debates direcionados ao entendimento do fenômeno em suas perspectivas sociais, quando discutimos os caminhos políticos e legislatórios do Brasil e de alguns Estados especificamente; e em suas perspectivas linguísticas e terminológicas. Foram essas as noções responsáveis pelos encaminhamentos das dimensões do conteúdo trabalhados supostamente em sala de aula. Só a partir do conhecimento das configurações desses comportamentos e nomenclaturas específicas que pudemos elaborar um módulo didático, via Planos de Trabalho Docente, capaz de abarcar os domínios mais fundamentais para a cotidianidade de nossos jovens estudantes. Principalmente, porque dentro da corrente Histórico-Crítica o planejamento deve ser sempre iniciado e realizado com base em problemas sociais reais da comunidade e da sociedade. Além disso, preocupamos-nos também com a didatização de alguns conceitos semióticos, imprescindíveis para uma leitura atenta e competente dessas mídias. Esse ponto nos motivou a esclarecer, já no início da dissertação, o posicionamento de leitura adotado pelos referenciais da semiótica greimasiana e localizá-lo nos parâmetros reivindicados pelas *Diretrizes Curriculares do Paraná*.

Em suma, desapegamos-nos dos clichês, equivocadamente, conferidos à TV, em especial, às críticas que destacam as banalidades de suas programações e a colocamos num patamar de investigação. A TV, como todo e qualquer outro meio de comunicação, provoca mudanças culturais que geram alteração na capacidade de perceber a realidade. Por isso mesmo, resolvemos adotar um posicionamento que ficasse, conforme as ideias de Ferrés (1996, p. 12), entre “o otimismo ingênuo e o catastrofismo estéril”. Só assim seria possível transformá-la em material de pesquisa. No mais, na tentativa de otimizar o processo de

⁵⁷ Arlindo Machado direciona esses argumentos particularmente ao episódio *El cementerio*, da série espanhola *Qué sabe nadie*, dirigida por Téó Escamilla para a rede Telemadrid. Ainda assim, emprestamos as colocações do autor para as definições de nosso *corpus*.

ensino-aprendizagem, procuramos oferecer recursos viáveis de estudo para essas linguagens, cheias de subentendidos e intenções, proporcionando aos alunos modos de leitura diferentes daqueles já conhecidos pelos ambientes formais do saber.

REFERÊNCIAS

- ADMINISTRADORES. **'Dez dicas' para se livrar do bullying corporativo**. Disponível em: <<http://www.administradores.com.br/informe-se/carreira-e-rh/10-dicas-para-se-livrar-do-bullying-corporativo/60136>>. Acesso em: 1 de set 2012.
- ALMEIDA, Ana Maria Tomás de. **As relações entre pares em idade escolar**. Braga: Bezerra, 2000.
- ALMEIDA, Ana Maria Tomás de. DEL, Barrio. A vitimização em contextos escolares. In: **Participation in harassment in school classes: some social and personality factors**. Turun yliopiston julkaisu. Turku: Turun Yliopisto, 2002.
- ALMEIDA, Manuel Antonio de. **Memória de um sargento de milícias**. São Paulo: Globo, 2004.
- ARISTOTELES. **Da Retórica**. Tradução de: Marcelo Silvano Madeira. São Paulo: Rideel, 2007.
- BACCEGA, Maria Aparecida. Resignificação da escola: a circulação da ideologia. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 7, n. 16, p. 7 - 14, 1999.
- BALOGH, Anna Maria. Sobre sedução na arte e na mídia. **Revista Comunicação e Educação**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 32-37, 1994.
- BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de: Michel Lahud e Yara Frateschi. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria Semiótica do texto**. São Paulo: Ática, 1990.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria semiótica do texto**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria do discurso: fundamentos semióticos**. 3. ed. São Paulo: Humanitas, 2001.
- BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. Tradução de: Mário Laranjeira. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- BARTHES, Roland. A retórica antiga. In: Cohen, Jean et al. **Pesquisas de retórica**. Petrópolis: Vozes, p. 147 – 221, 1975.
- BAUDRILLARD, Jean. **Da sedução**. Tradução de: Tânia Pellegrini. Campinas: Papirus, 1991.

BLIKSTEIN, Izidoro. **Kaspar Hauser ou a fabricação da realidade**. São Paulo: Cultrix, 2009.

BORDERS, Dianne; DRURY, Sandra. Comprehensive school counseling programs: A review for policymakers and practitioners. **Journal of Counseling & Development**, 70, 487-498, 1992.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre a televisão**. Tradução de: Maria Lúcia Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

BRASIL. **Orientações curriculares de língua portuguesa para o ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa: terceiro e quarto ciclos**. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4 ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168 p. (Série Legislação Brasileira).

CAULOS, Luis Carlos Coutinho. **Só dói quando eu respiro**. Porto Alegre: L&PM, 1976.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Bullying**. Disponível em: http://www.cnj.jus.br/programas/justica-escolas/cartilha_bullying.pdf. Acesso em: 25 de outubro de 2011.

CONTENIDOS. **¿Qué es el bullying o acoso escolar?** Disponível em: <http://contenidos.universia.es/especiales/bullying/que-es/index.htm>. Acesso em: 1 de set. 2012.

CURITIBA. **Lei n. 13.632, de 18 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política antibullying nas instituições de ensino no município de Curitiba. Disponível em: www.leismunicipais.com.br/legislacao/lei-13632-2010-curitiba-pr.html. Acesso em: 1 de set. 2012.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento - fundamentos epistemológicos e políticos**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FECHINE, Yvana. **Televisão e presença: uma abordagem semiótica da transmissão direta**. São Paulo: Estação das letras e cores, 2008.

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

FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso**. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

FIORIN, José Luiz. **Em busca do sentido: estudos discursivos**. São Paulo: Contexto, 2008.

- FIORIN, J. L. Semiótica das paixões: O ressentimento. In: **Alfa**, v. 51, n.1, 2007. Disponível em: <<http://www.alfa.ibilce.unesp.br/download/v51-1/01-Fiorin.pdf>>. Acesso em: 10 de jul. 2010.
- FIORIN, José Luiz. A semiótica discursiva. In: LARA, Gláucia Muniz Proença; MACHADO, Ida Lucia; EMEDIATO, Wander (Org.). **Análises do discurso hoje**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, p. 121 – 144, 2008.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 28, n. 1, p. 151 – 162, 2002.
- FLOCH, Jean Marie. Alguns conceitos fundamentais em Semiótica Geral. Trad. Analice Dutra Pilar. In: **Documentos de estudo do centro de pesquisas sociosemióticas**. São Paulo, 2001.
- FONTANILLE, Jacques. **Semiótica do discurso**. Tradução de: Jean Cristtus Portela. São Paulo: Contexto, 2011.
- FONTANILLE, Jacques; ZILBERBERG, Claude. **Tensão e significação**. Tradução de: Ivã Carlos Lopes et al. São Paulo: Discurso Editorial: Humanitas/ FFLCH/ USP, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1970.
- GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.
- GARCIA, Maria José Guerra Figueiredo. Em busca do conceito de valor. CASA. **Cadernos de Semiótica Aplicada**, v. 1, n. 2, dezembro de 2003.
- G1 - GLOBO. **Juiz de MG condena estudante a indenizar colega por bullying**. Disponível em: <<http://g1.globo.com/vestibular-e-educacao/noticia/2010/05/juiz-de-mg-condena-estudante-indenizar-colega-por-bullying.html>>. Setor Vestibular e Educação. Acesso em: 18 dez. 2011.
- G1 – GLOBO. **Balanco social Rede Globo 2011**. Disponível em: <http://download.globo.com/balanco/Balanco_Social_2011.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2012.
- GNERRE, Maurizio. **Linguagem, Escrita e Poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- GREIMAS, Algirdas Julien. **Du sens II**. Essais sémiotiques. Paris: Seuil, 1983.
- GREIMAS, Algirdas Julien (1966). **Semântica estrutural**. Tradução de: Haqira Osakape; Isidoro Blikstein. São Paulo, Cultrix: Ed. da Universidade de São Paulo, 1973.
- GREIMAS, Algirdas Julien. **Maupassant – a semiótica do texto: exercícios práticos**. Tradução de: Teresinha O. Michels; Carmen L. C. L. Gerlach. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1993.

GREIMAS, Algirdas Julien (1984). *Semiótica figurativa e semiótica plástica*. In: OLIVEIRA, Ana Cláudia de. (Org.) **Semiótica plástica**. São Paulo: Hacker Editores, 2004.

GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph. **Dicionário de semiótica**. São Paulo: Ática, s/d.

GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph. **Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage**. Tome 1. Paris: Hachette Université, 1979.

GREIMAS, Algirdas Julien; FONTANILLE, Jacques. **Semiótica das paixões**. Tradução de: Maria José Rodrigues Coracini. São Paulo: Ática, 1993.

HÉNAULT, Anne. **História concisa da semiótica**. São Paulo: Editorial, 2006.

HJELMSLEV, Louis. **Ensaio linguístico**. Tradução de: Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Perspectiva, 1991.

IBGE. **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar**. Brasil. 2009. Disponível em: <www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/pense/default.shtml>. Acesso em: 1 set. 2012.

INEP. **Resultados – PISA**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>>. Acesso em: 18 jan. 2012.

INEP. **Resultados – PROVA BRASIL; SAEB**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/escala/2011/escala_desempenho_lingua_portuguesa_medio.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2012.

INEP. **Semelhanças e diferenças – PROVA BRASIL; SAEB**. Disponível em: <portal.inep.gov.br/web/prova-brasil-e-saeb/semelhanças-e-diferenças>. Acesso em: 13 jan. de 2012.

JOST, François. **Compreender a Televisão**. Tradução de: Elizabeth Bastos Duarte, Maria Lília Dias de Castro e Vanessa Curvello. Porto Alegre: Sulina, 2007.

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia**. Tradução de: Ivone Castilho Benedetti. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

KRAMER, Sonia. **Com a pré-escola nas mãos: uma proposta curricular**. São Paulo: Ática, 1989.

LANDOWSKI, Eric. **A Sociedade Refletida: ensaios de sociosemiótica**. Tradução de: Eduardo Brandão. São Paulo: EDUC/Pontes, 1992.

LANDOWSKI, Eric. **Presenças do Outro**. Tradução de: Mary A. Leite de Barros. São Paulo: Perspectiva, 2002.

LARA, Gláucia Muniz Proença. **Lendo textos verbais e não-verbais: uma abordagem semiótica**. CASA. **Cadernos de Semiótica Aplicada**, v. 5, p. 1-13, 2007.

LEITE, Marli Quadros. **Preconceito e intolerância na linguagem**. São Paulo: Contexto, 2008.

LIMOLI, Limoli; MENDONÇA, Ana Paula Ferreira de. Utilização da telenovela no desenvolvimento de competências de leitura: uma abordagem semiótica. **Estudos Linguísticos**. São Paulo, v. 38, p. 551 - 560, 2009.

LIMOLI, Loredana; MENDONÇA, Ana Paula F. de. Proposta pedagógica de utilização da telenovela no ensino de leitura. In: XIX SEMINÁRIO DO CELLIP, 2009, Cascavel. **Anais...** Cascavel: EDUNIOESTE, 2009.

LIMOLI, Loredana. Leitura da imagem e ensino de língua materna. In: LIMOLI, Loredana; MENDONÇA, Ana Paula Ferreira de (Org.). **Nas fronteiras da linguagem: leitura e produção de sentido**. Londrina: Mídia, 2006, p. 61-70.

LIMOLI, Loredana. Semiótica e ensino: práticas pedagógicas de leitura. In: 53°. SEMINÁRIO DO GEL. **Anais...** Taubaté, 2003.

LIMOLI, Loredana. Proposta de adequação da teoria semiótica ao ensino de literatura no 2º grau. In: **Confluência**. Assis, n. 3, v.5, p. 136 – 144, 1997.

LISPECTOR, Clarice. **Um sopro de vida – Pulsações**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.

LOPES NETO, Aramis. Bullying: Comportamento Agressivo entre Estudantes. **Jornal de Pediatria**. Rio de Janeiro, 81(5), 164-172, 2005.

LOURENÇO, Lélío Moura; PEREIRA, Beatriz. A gestão educacional relacionada ao *bullying*: um estudo de realidades vigentes na caracterização e na prevenção do *bullying*. In: BARBOSA, Altemir Gonçalves; LOURENÇO, Lélío Moura; PEREIRA, Beatriz. **Bullying: conhecer e intervir**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011.

MACHADO, Arlindo. Pode-se falar em gêneros na televisão? **Famecos**. Porto Alegre, n.10, p. 142 – 158, 1999.

MACHADO, Arlindo. **A televisão levada a sério**. São Paulo: Editora Senac, 2000.

MARTIN-BARBERO, Jesús. Cidade virtual: novos cenários da comunicação. **Comunicação & Educação**. São Paulo, n. 11, jan – abr, p. 64 – 80, 1998.

MEIRELES, Cecília. **Crônicas de Educação**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

MELO, José Marques de. Estímulos midiáticos aos hábitos de leitura. In: GHILARDI, Inês Maria (Org.). **Mídia, educação e leitura**. São Paulo: Anhembi Morumbi: Associação de leitura do Brasil, 1999, p. 39 – 47.

MIDIATIVA. **Cultura e debate social em Altas Horas**. Disponível em: <<http://www.midiativa.tv/altashoras>>. Acesso em: 17 jan.2012.

MIALARET, Gaston. **A Aprendizagem da Leitura**. Lisboa: Editorial Estampa, 1997.

MINOIS, Georges. **História do riso e do escárnio**. Tradução de: Maria Elena O. Ortiz Assumpção. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

MOTTER, Maria de Lourdes. O que a ficção pode fazer pela realidade? **Comunicação & Educação**, São Paulo: CCA/ECA & Salesiana, v. 26, n. jan – abr, p. 75 – 79, 2003.

OLIVEIRA, Ana Claudia de. As semioses pictóricas. In: OLIVEIRA, Ana Claudia de. (Org.) **Semiótica plástica**. São Paulo: Hacker Editores, 2004.

OLWEUS, Dan. **Bullying at school: what we know and what we can do**. Oxford: Blackwell, 1993.

OLWEUS, Dan. **Agression in the schools: bullies and whipping boys**. Washington: Hemisphere, 1978.

PARANÁ. **Diretrizes curriculares da educação fundamental da rede de educação básica do estado do Paraná**. Paraná. Secretaria do Estado da Educação, 2008.

PENNYCOOK, Alastair. **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Signorim, I.; Cavalcanti, M. (Org.). Campinas: Mercado de Letras, 1998.

PISA. **Programa internacional de avaliação de estudantes**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>>. Acesso em: 18 jan. 2012.

PISTORI, Maria Helena Cruz. Paixões em conflito num discurso jurídico. **CASA. Cadernos de Semiótica Aplicada**, v. 8, n. 1, p. 1 - 13, 2010.

PORTAL DO PROFESSOR. Recursos complementares. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=23732>>. Acesso em: 5 abr. 2012.

PORTAL DO PROFESSOR. Recursos de aula. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=22729>>. Acesso em: 5 abr. de 2012.

PROPP, Vladimir Iakovlevitch. **Morfologia do conto maravilhoso**. Tradução de: Jasna Paravich Sarhan. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Trad. Lílian do Valle. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

REDE GLOBO DE TELEVISÃO. **Audiência, participação e telespectadores / Perfil dos telespectadores**. Disponível em: <http://comercial.redeglobo.com.br/programacao2010_altas_php>. Acesso em 26 de mar. 2011.

RIBEIRO, Fabiana Patrícia Lovato. **Caminhos da leitura no Brasil: resultados e perspectivas**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 156 f, 2005.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. Televisão e educação: um canal aberto. In: FIGUEIREDO, Vera Follain [et al.]. **Mídia e educação**. Rio de Janeiro: Gryphus, 1999, p. 51 – 74.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Linguagens Códigos e suas tecnologias. In: Brasil. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Departamento de Políticas do Ensino Médio. **Orientações curriculares do ensino médio**. Brasília, 2004.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. 36. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Bullying: mentes perigosas nas escolas**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

SILVA, Bernardino Walleska. **O debate regrado e o bullying**. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=22729>>. Acesso em: 5 abr. de 2012.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. Charles Bally/ Albert Sechehaye (Org.). Tradução de: Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 27 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHAFF, Adam. Langage et connaissance. Paris: Anthropos, 1974. In: BLIKSTEIN, Izidoro. **Kasper Hauser ou a fabricação da realidade**. São Paulo: Cultrix, 1990.

SOARES, Magda Becker. Que professores de português queremos formar? Movimento; **Revista da Faculdade de Educação da UFF**; Boletim da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN); Imprensa Universitária/UFC; n. 3, p. 149-155, 2001.

THOMAZ, Joseli Rezende. **Bullying na escola: o que pensam os jovens que praticam o bullying**. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=23732>>. Acesso em: 5 abr. 2012.

VIDICH, Arthur; LYMAN, Stanford M. Métodos qualitativos: sua história na sociologia e na antropologia. In: DEZIN, N. K.; LYNCON, Y. S. (Ed.). **Planejamento da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 49-90.

VANNUCCI, José Armando. **“Altas Horas” é referência em qualidade de entretenimento na televisão**. Disponível em: <<http://www.rd1audiencia.com/altas-horas>>. Acesso em: 23 nov. 2011.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de: Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZILBERBERG, Claude. Louvando o acontecimento. Tradução de: Maria Lucia Paiva Diniz. **Revista Galáxia**. São Paulo, n. 13, p. 13-28, jun. 2007.

WACHOWICZ, Lílian Anna. **O método dialético na didática**. Campinas: Papirus, 1989.
WORDREFERENCE (Dicionário). Disponível em: <<http://www.wordreference.com/bully>>. Acesso em: 02 set. 2012.

ANEXOS

ANEXO A

Lei nº 13.632/2010

Art. 1º As instituições de ensino públicas ou privadas, com ou sem fins lucrativos, no município de Curitiba, ficam condicionadas à política *antibullying*, nos termos desta Lei.

Art. 2º Para os efeitos desta Lei, considera-se *bullying* qualquer prática de violência física ou psicológica, intencional e repetitiva, entre pares, que ocorra sem motivação evidente, praticada por um indivíduo ou grupo de indivíduos, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidar, agredir fisicamente, isolar, humilhar, ou ambos, causando dano emocional e/ou físico à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas.

§ 1º Constituem práticas de *bullying*, sempre que repetidas:

- I - ameaças e agressões verbais e/ou físicas como bater, socar, chutar, agarrar, empurrar;
- II - submissão do outro, pela força, à condição humilhante e/ou constrangedora na presença de outros;
- III - furto, roubo, vandalismo e destruição proposital de bens alheios;
- IV - extorsão e obtenção forçada de favores sexuais;
- V - insultos ou atribuição de apelidos constrangedores e/ou humilhantes;
- VI - comentários racistas, homofóbicos ou intolerantes quanto às diferenças econômico-sociais, físicas, culturais, políticas, morais, religiosas, entre outras;
- VII - exclusão ou isolamento proposital do outro, pela intriga e disseminação de boatos ou de informações que deponham contra a honra e a boa imagem das pessoas; e
- VIII - envio de mensagens, fotos ou vídeos por meio de computador, celular ou assemelhado,

bem como sua postagem em blogs ou sites, cujo conteúdo resulte em exposição física e/ou psicológica a outrem.

§ 2º O descrito no inc. VIII do § 1º deste artigo também é conhecido como *cyberbullying*.

Art. 3º No âmbito de cada instituição a que se refere esta Lei, a política *antibullying* tem como objetivos:

I - reduzir a prática de violência dentro e fora das instituições de que trata esta Lei e melhorar o desempenho escolar;

II - promover a cidadania, a capacidade empática e o respeito aos demais;

III - disseminar conhecimento sobre o fenômeno *bullying* nos meio de comunicação e nas instituições de que trata esta Lei, entre os responsáveis legais pelas crianças e adolescentes nela matriculados;

IV - identificar concretamente, em cada instituição de que trata esta Lei, a incidência e a natureza das práticas de *bullying*;

V - desenvolver planos locais para a prevenção e o combate às práticas de *bullying* nas instituições de que trata esta Lei;

VI - capacitar os docentes e as equipes pedagógicas para o diagnóstico do *bullying* e para o desenvolvimento de abordagens específicas de caráter preventivo;

VII - orientar as vítimas de *bullying* e seus familiares, oferecendo-lhes os necessários apoios técnico e psicológico, de modo a garantir a recuperação da autoestima das vítimas e a minimização dos eventuais prejuízos em seu desenvolvimento escolar;

VIII - orientar os agressores e seus familiares, a partir de levantamentos específicos, caso a caso, sobre os valores, as condições e as experiências prévias - dentro e fora das instituições de que trata esta Lei - correlacionadas à prática do *bullying*, de modo a conscientizá-los a respeito das consequências de seus atos e a garantir o compromisso dos agressores com um

convívio respeitoso e solidário com seus pares;

IX - evitar tanto quanto possível a punição dos agressores, privilegiando mecanismos alternativos como, por exemplo, os "círculos restaurativos", a fim de promover sua efetiva responsabilização e mudança de comportamento;

X - envolver as famílias no processo de percepção, acompanhamento e formulação de soluções concretas; e

XI - incluir no regimento a política *antibullying* adequada ao âmbito de cada instituição.

Art. 4º As ocorrências de *bullying* devem ser registradas pela escola, em livro ata próprio para esse fim, com data, hora, tipo de agressividade, indicação do nome do agressor e agredido e as providências tomadas.

Art. 5º Para fins de incentivo à política *antibullying*, o Município pode contar com o apoio da sociedade civil e especialistas, realizando:

I - seminários, palestras, debates;

II - orientação aos pais, alunos e professores utilizando-se de cartilhas e material informativo em geral;

III - usar evidências científicas disponíveis na literatura especializada e nas experiências exitosas desenvolvidas em outros locais, nacional ou internacionalmente.

Art. 6º As despesas decorrentes da execução desta Lei correrão por conta de dotações orçamentárias próprias, suplementadas se necessário.

Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

PALÁCIO RIO BRANCO, em 18 de novembro de 2010.

(Disponível em: www.leismunicipais.com.br/legislacao/lei-13632-2010-curitiba-pr.html.
Acesso em: 1 de setembro de 2012.)

ANEXO B

Juiz de MG condena estudante a indenizar colega por *bullying*

*Pais de adolescente terão de pagar R\$ 8 mil.
Cabe recurso da decisão de primeira instância.*

O juiz Luiz Artur Rocha Hilário, da 27ª Vara Cível de Belo Horizonte, condenou um estudante de 7ª série a indenizar uma colega de classe em R\$ 8 mil pela prática de *bullying*, segundo informações do Tribunal de Justiça de Minas Gerais. Cabe recurso da decisão.

De acordo com o processo, a estudante ganhou apelidos e começou a ouvir insinuações do colega logo no início do convívio escolar. A menina disse ainda que as “incurções inconvenientes” passaram a ser mais frequentes com o passar do tempo. Segundo a decisão, os pais da garota chegaram a conversar na escola, mas não obtiveram resultados satisfatórios.

Além de indenização por danos morais, a estudante pediu a prestação, pela escola, de uma orientação pedagógica ao adolescente, o que o juiz considerou desnecessário. “O exercício do poder familiar, do qual decorre a obrigação de educar, segundo o artigo 1.634, inciso I, do Código Civil, é atribuição dos pais ou tutores”, disse na decisão.

Ainda de acordo com o processo, o representante do colégio declarou que todas as medidas consideradas pedagogicamente essenciais foram providenciadas.

No processo, os responsáveis pelo estudante disseram que brincadeiras entre jovens não podem ser confundidas com a prática do *bullying* e afirmaram que o adolescente, após o ajuizamento da ação, começou a ser chamado de “réu” e “processado”, com a pior conotação possível.

Pelas provas, o juiz considerou comprovada a existência do *bullying*. “O dano moral decorreu diretamente das atitudes inconvenientes do menor estudante, no intento de desprestigiar a estudante no ambiente colegial, com potencialidade de alcançar até mesmo o ambiente extra-colegial”, disse na decisão.

Analisando as atitudes do estudante, o juiz destacou que, apesar de ser um adolescente e estar na fase de formação física e moral, há um limite que não deve ser excedido.

Para ele, as atitudes do estudante “parecem não ter limite”, considerando que, mesmo após ser repreendido na escola, prosseguiu em suas atitudes inconvenientes com a estudante e com outras colegas.

“As brincadeiras de mau gosto do estudante, se assim podemos chamar, geraram problemas à colega e, conseqüentemente, seus pais devem ser responsabilizados, nos termos da lei civil”, concluiu o juiz.

(2011, Disponível em: <http://g1.globo.com/vestibular-e-educacao/noticia/2010/05/juiz-de-mg-condena-estudante-indenizar-colega-por-bullying.html>)

ANEXO C e D

Balanço social

Entre as principais campanhas veiculadas pelas 122 emissoras da Rede Globo estão:



Campanha do movimento Todos pela Educação.



Campanha de empregabilidade de ex-detentos.



Campanha Portal Ficha Limpa.



Campanha Pastoral da Criança.

- **MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO:** conscientização sobre o papel dos pais na educação dos filhos e priorização das questões educacionais nas eleições
- **MOVIMENTO DE COMBATE À CORRUPÇÃO ELEITORAL:** Portal Ficha Limpa, para consulta sobre candidatos comprometidos com a transparência na prestação de contas de campanha
- **PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O MEIO AMBIENTE (PNUMA):** Ano Internacional da Biodiversidade
- **AFROREGGAE:** pela empregabilidade de ex-detentos
- **INSTITUTO BRASILEIRO DOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA (IBDD):** direitos, empregabilidade e acessibilidade
- **CONSELHO BRASILEIRO DE OFTALMOLOGIA:** feste do olhinho
- **REDE NÃO BATA, EDUQUE:** combate aos castigos físicos e humilhantes
- **INSTITUTO WCF BRASIL:** enfrentamento da exploração sexual de crianças e adolescentes
- **SAFERNET:** promoção do uso responsável da internet
- **DISQUE-DENÚNCIA:** divulgação do serviço de combate ao crime

Ações de solidariedade tiveram destaque:

- **Copa Solidária** – A Globo, o SESI e a CUFA uniram esforços para a campanha de arrecadação de doativos para vítimas de chuvas no Nordeste. Postos de coleta foram montados em espaços públicos onde foram promovidas exibições de Jogos da Copa do Mundo de 2010: Rio de Janeiro, Belo Horizonte, São Paulo e Recife.
- **Doações para vítimas de enchentes no Grande Rio** – Mobilização Globo e SESI para arrecadar doações para vítimas de enchentes em Duque de Caxias e Belford Roxo. Além das unidades do SESI no estado, postos de arrecadação também foram montados durante jogos no Maracanã e no Viradão Cultural do Rio.

Outros temas incluem:

- Prevenção contra chuvas fortes
- Combate à dengue
- Cuidados durante o verão (exposição ao sol, lixo nas praias, etc.)
- Cuidados no carnaval (uso do preservativo, combate à violência, etc.)
- Combate ao bullying
- Paz nos estádios de futebol



Campanha de combate ao bullying.

Entre campanhas próprias e de terceiros, as emissoras da Rede Globo destinaram R\$ 716 milhões em espaços publicitários para a promoção de mensagens sociais e de interesse público em 2010.

(Os anexos C e D estão disponíveis em:

http://download.globo.com/balanco/Balanco_Social_2011.pdf. Acesso em: 25 de julho de 2012.)

ANEXO E

CD com os vídeos das análises

ANEXO F

CD com os vídeos dos PTDs