



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

ANA PAULA FERREIRA DE MENDONÇA

**TELENOVELA E LEITURA:
A MEDIAÇÃO SEMIÓTICA**

Londrina
2008

ANA PAULA FERREIRA DE MENDONÇA

**TELENOVELA E LEITURA:
A MEDIAÇÃO SEMIÓTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Loredana Limoli

Londrina
2008

ANA PAULA FERREIRA DE MENDONÇA

**TELENOVELA E LEITURA:
A MEDIAÇÃO SEMIÓTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Loredana Limoli (UEL)
Orientadora

Prof. Dra. Ana Sílvia L. Davi Médola (Unesp)

Profa. Dra. Alba Maria Perfeito (UEL)

Londrina, 03 de março de 2008.

Dedico este trabalho à querida Lore, que se dispôs, com dedicação e carinho, a me orientar, a me tornar uma pessoa melhor.

AGRADECIMENTOS

À minha querida orientadora, Loredana Limoli, por depositar em mim confiança, por acreditar em meu trabalho e por me ensinar os belos caminhos da semiótica. Obrigada por acompanhar e participar ativamente desta dissertação. Suas contribuições, certamente, tornaram o trabalho mais belo e significativo. Agradeço pela serenidade, delicadeza e cuidado em todos os momentos de orientação. Pelo carinho, atenção e zelo dedicados no decorrer do curso de mestrado. As coisas que você faz, com compreensão e bondade, me enchem de gratidão.

À minha avó Sinésia e ao meu avô Braulino (*in memoriam*), pelo incentivo e apoio, tanto material quanto sentimental e, também, pelos doces, que tornaram os meus dias em Londrina mais suaves.

Aos meus pais e irmãos: Sandra, Joice, Alberto e Natália, pelo apoio e afeto em todos os momentos.

À grande família: Fernando, Lore, Bernardo, Danaê e Martim, pelo carinho com que me acolheram. Pelo incentivo e amizade. Pelos deliciosos chás, desde o de ursinho até o de boldo com carqueja! Sou grata a Deus por ter me colocado no caminho de pessoas tão boas, de corações abertos.

Às professoras Regina Maria Gregório e Alba Maria Perfeito, pelas contribuições no exame de qualificação.

Aos integrantes do projeto “Teledramaturgia e ensino de Língua Materna”, pelo companheirismo, dedicação e pelo bom trabalho realizado em conjunto.

À Maria Alzira, amiga querida, pelo auxílio de todas as horas.

Às amigas Ana Lúcia, Giovana, Jaqueline, Michelli e Monique, pela cumplicidade e partilha. Pelos deliciosos momentos de descontração.

À CAPES, pelo apoio financeiro à pesquisa.

Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina.

Cora Coralina

MENDONÇA, Ana Paula Ferreira de. **Telenovela e Leitura: a mediação semiótica**. 2008. 124f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

RESUMO

Neste trabalho, aborda-se o ensino/aprendizagem da leitura em sala de aula, entre os alunos do ensino médio, e busca-se uma maneira de contribuir com a prática pedagógica, utilizando um recurso muito presente na vida dos adolescentes: a telenovela. A partir da constatação de que há um descontentamento geral no que diz respeito à leitura, tal como ela tem sido desenvolvida na escola, e que os resultados de avaliações oficiais como PISA e SAEB colocam o país entre os piores do mundo quanto ao desempenho dos alunos nas atividades de compreensão escrita, justifica-se uma proposta que contribua para o incentivo à leitura, num plano mais amplo, e aumente as possibilidades de se construir e extrair sentidos dos textos no trabalho desenvolvido em sala de aula. Embora a escola já tenha incorporado, há muito tempo, a leitura de textos não-verbais, inclusive no próprio livro didático de Língua Portuguesa, sabemos que há muitos equívocos na maneira de trabalhar com o texto visual e áudio-visual. Pensando em motivar os alunos, a partir de práticas diversificadas, e cedendo espaço ao processo comunicativo televisivo, cada vez mais intenso e presente na vida dos brasileiros, elegemos a telenovela como objeto de estudo, a fim de que esta pudesse se tornar um material viável para futuras ações pedagógicas ligadas ao ensino de língua materna. Num tempo em que se intensifica a necessidade de se ensinar a leitura de imagens na sala de aula, pensamos ter chegado a hora de conferir à telenovela um papel de destaque na educação, considerando-se a importância do texto sincrético na atualidade social e educacional do país. Acreditando que cabe a nós, estudiosos envolvidos com o ensino, rotineiramente, criar novas formas de pensar e de ler o mundo, propõe-se a análise de uma telenovela de grande audiência, com o objetivo de estabelecer o rol de procedimentos narrativos e enunciativos utilizados na produção de sentidos e na persuasão do telespectador. Com isso, busca-se promover o desenvolvimento de habilidades de leitura pela exploração das estruturas narrativas e discursivas presentes em telenovelas. Para a análise dos capítulos selecionados, utilizou-se como instrumental teórico a semiótica de linha greimasiana.

Palavras-chave: Telenovela. Leitura. Semiótica. Língua materna. Ensino/aprendizagem.

MENDONÇA, Ana Paula Ferreira de. **Telenovela e Leitura: a Mediação Semiótica**. 2008. 124f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

ABSTRACT

This work approaches the reading teaching and learning in the classroom, among students from a high school, and it aims at contribute with the pedagogical practice, using one of the means known by the adolescents: the soap opera. Taking in consideration that there are a disagreeing related to reading, such as the way it has been developed in the school, and the results shown in evaluations such as PISA and SAEB put the country among the worst in the world in relation to the performance of the students in writing comprehension, it justifies a proposal that contributes to reading, in a broader plan, and also rise the possibilities of building and extracting senses from the texts in activities done in the classroom. Although the schools have already incorporated, a long time ago, the reading of non-verbal texts, even in the Portuguese Language books, we know that are many mistakes in the way of working with visual and audio-visual texts. Thinking about motivating the students, trough different practices, and giving space to the television communicative process, more and more intense and present in Brazilian lives, we got the soap opera as an object of study, in order to become the soap opera a viable material to future pedagogical actions related to mother language teaching. Today the necessity of teaching image reading is becoming bigger and bigger, we think is time to give to the soap operas an important role in education, considering the importance of the syncretic text within the social reality of the country. Believing it is our role, people engages to teaching, to create new ways of thinking and reading the world, we propose the analysis of an important soap opera, with the objective of setting up the enunciative and narrative procedures used to produce the sense and the persuasion of the telespectator. Using that, it aims at developing the reading abilities to explore the discursive and narrative structures in soap operas. To analyze the selected chapters it was used as an instrument the Greimas's semiotic theory.

Keywords: Soap opera. Reading. Semiotics. Mother language. Teaching and learning.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Diferenças e semelhanças entre SAEB e Prova Brasil.....	11
Quadro 2 – Percurso gerativo de sentido	30
Quadro 3 – Quadro de novelas apresentadas em São Paulo: 1951-53	47
Quadro 4 – Número de telenovelas exibidas nos anos de 1963-69	49
Quadro 5 – Número de telenovelas exibidas nos anos de 2000-08	49

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 METODOLOGIA	22
3 A SEMIÓTICA COMO MEDIADORA DA LEITURA	27
4 A TELENOVELA: A IMPORTÂNCIA NA VIDA DOS BRASILEIROS	45
4.1 BREVE HISTÓRICO DA TELENOVELA	45
4.1.1 Televisão, Sociedade e Escola	50
5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO <i>CORPUS</i>: UMA LEITURA SEMIÓTICA DE <i>BELÍSSIMA</i>	68
5.1 PASCOAL E SAFIRA	75
5.2 GUIDA E MARY	85
6 DA TELENOVELA PARA O TEXTO VERBAL E SINCRÉTICO: UM ESBOÇO DE TRABALHO	99
6.1 PROPOSTA DE ATIVIDADE	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS	120

1 INTRODUÇÃO

Quando se apontam os problemas da leitura no Brasil nas pesquisas que têm como foco o ensino/aprendizagem de língua materna, logo vêm à mente os baixos resultados obtidos por nosso país, segundo os dados apresentados nas avaliações do SAEB e do PISA, por exemplo.

O SAEB, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, é um “instrumento de ação” do Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, utilizado para realizar pesquisas sobre a realidade educacional brasileira. Efetuado desde 1995, esse sistema oferece informações sobre a qualidade do ensino médio brasileiro, das redes públicas e privadas, como também do ensino em área rural, envolvendo estudantes de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental, e também alunos do 3º ano de ensino médio. As informações do SAEB são fundamentais para que as secretarias de educação, tanto estaduais, quanto municipais, sejam capazes de estabelecer políticas voltadas para o aperfeiçoamento da qualidade da educação no país e a redução das desigualdades existentes.

Desde 2005, o SAEB conta com o reforço da chamada Prova Brasil, que, juntos, compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica. A Prova Brasil analisa universalmente alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental, da rede pública e urbana de ensino, testando os conhecimentos das áreas de Língua Portuguesa, com foco em leitura; e de Matemática, focada na resolução de problemas.

Em 2005, ano do último resultado divulgado, as provas foram aplicadas em cerca de 160 mil turmas de 41 mil escolas, em 5.398 municípios. De acordo com dados fornecidos pelo Inep, a última edição da Prova Brasil foi realizada entre os dias 5 a 20 de novembro de 2007, e contou com a participação de cerca de 5,5 milhões de alunos considerados aptos a fazer a prova, em mais de 50 mil escolas.

Segue, abaixo, um quadro comparativo entre os sistemas SAEB e Prova Brasil:

SAEB	Prova Brasil
Existe desde 1990, mas os resultados são comparáveis desde 1995.	A prova começou a ser aplicada em 2005.
É aplicado de dois em dois anos. A última edição foi em 2005 e em 2007 haverá nova prova.	Houve a primeira edição em 2005, e agora em 2007 também haverá nova edição.
Alunos fazem prova de Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas)	Como no SAEB, os alunos fazem prova de Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas)
Avalia estudantes de 4ª e 8ª série do ensino fundamental, e também estudantes do 3º ano de ensino médio.	Avalia apenas estudantes de ensino fundamental, de 4ª e 8ª série.
Avalia alunos da rede pública e da rede privada, em área urbana e rural.	A Prova Brasil avalia apenas a rede pública e urbana de ensino, desde que a escola possua, no mínimo, 20 alunos, em pelo menos uma das séries avaliadas.
A avaliação é aplicada a uma amostra de alunos.	A avaliação é universal: todos os estudantes das escolas públicas urbanas, que atendem ao critério de possuir, no mínimo 20 alunos em uma das séries, devem fazer a prova.
A amostra do Saeb permite a produção de resultados representativos das redes e do sistema como um todo, no nível das regiões, das UFs e para o Brasil.	Por ser universal, a Prova Brasil expande o alcance dos resultados oferecidos. Além dos resultados de desempenho para o Brasil, regiões e unidades da Federação, também há resultados da Prova Brasil para cada um dos municípios e escolas participantes.
Aplicação em 2007: 5 a 20 de novembro	Aplicação em 2007: 5 a 20 de novembro
Resultados comparáveis entre os anos de aplicação.	Resultados comparáveis entre os anos da aplicação.

Quadro 1 – Diferenças e semelhanças entre SAEB e Prova Brasil.

Fonte: <http://provabrasil.inep.gov.br>

A Prova Brasil e o SAEB são avaliações elaboradas a partir de matrizes de referência, que reúnem o conteúdo a ser avaliado em cada disciplina e série. A base para a construção das matrizes foi alicerçada em algumas propostas pedagógicas, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais, as propostas curriculares dos estados brasileiros e de alguns municípios, bem como uma consulta aos professores das redes municipal, estadual e privada nas séries e disciplinas avaliadas.

Quanto às notas obtidas nos dois exames, verificamos que elas são apresentadas em uma escala de desempenho que vai de 0 a 500. Essa escala é capaz de descrever, em cada um de seus níveis, as competências e as habilidades que os estudantes de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio desses sistemas demonstram ter desenvolvido, isolando o sistema tradicional

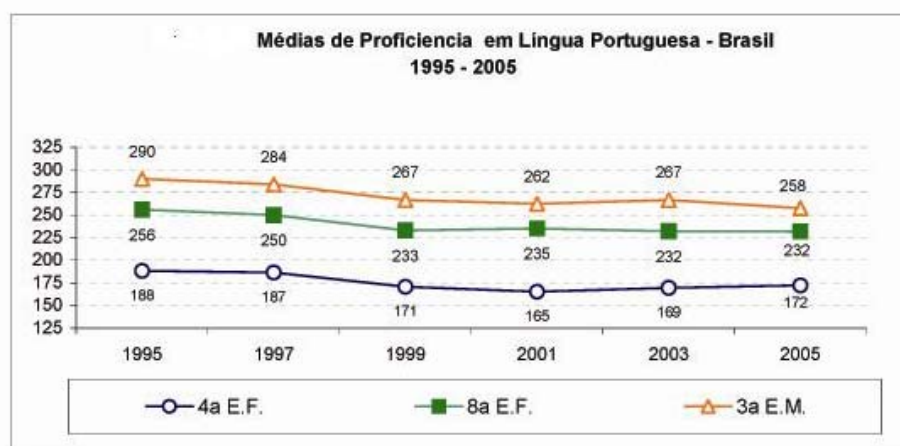
de avaliação, cujas notas refletem o percentual de questões respondidas corretamente pelo estudante.

A proposta metodológica adotada na constituição e aplicação dos testes do SAEB e Prova Brasil visa a uma avaliação em rede ou sistemas de ensino, e não alunos individualmente, e os resultados são produzidos a partir da comparação das habilidades e competências propostas nos currículos para serem desenvolvidas pelos alunos em determinada etapa da educação formal. A avaliação é disposta de forma que um conjunto de alunos responda a diferentes provas, para que se consiga avaliar a totalidade de habilidades. Isso se deve ao fato de os currículos serem muito extensos. Dessa forma, os resultados da Prova Brasil e do SAEB não refletem a porcentagem de acertos de um aluno respondendo a uma prova, e sim o nível médio de desempenho obtido por uma escola ou rede.

Na tabela abaixo, encontramos a média de desempenho do SAEB/2005 em perspectiva comparada:

Médias de Proficiência em Língua Portuguesa
Brasil
1995 – 2005

Série	1995	1997	1999	2001	2003	2005	Dif.	Sig.
4a Série do E.F.	188,3 (1,6)	186,5 (1,6)	170,7 (0,9)	165,1 (0,8)	169,4 (0,8)	172,3 (1,0)	2,9	*
8a Série do E.F.	256,1 (1,4)	250,0 (2,0)	232,9 (1,0)	235,2 (1,3)	232,0 (1,0)	231,9 (1,0)	-0,1	
3a Série do E.M.	290,0 (1,9)	283,9 (2,1)	266,6 (1,5)	262,3 (1,4)	266,7 (1,3)	257,6 (1,6)	-9,1	*



Obs.:

- As médias dos anos de 1995, 2003 e 2005 foram estimadas incluindo o estrato de escolas públicas federais.
- Em todos os anos, a zona rural foi avaliada e incluída para a estimativa das médias apenas na 4ª série.
- Para a composição do estrato rural não foi incluída a Região Norte em 1997 e em 1999 e 2001, apenas participaram os estados da Região Nordeste, Minas Gerais e o Mato Grosso.

Conforme se observa na tabela, as médias obtidas pelos brasileiros na proficiência em Língua Portuguesa mostram que os avanços no desempenho da leitura são pouco significativos, havendo até um pequeno retrocesso nas séries mais adiantadas. Comparando-se a avaliação de 2005 com a de 2003, na 4ª série do ensino fundamental, por exemplo, vemos uma melhoria na competência aferida de 2,9 pontos, tendo-se atingido a marca de 172,3 pontos. No entanto, para essa série, a média considerada como satisfatória pelo próprio instituto encarregado da avaliação, seria de 200 pontos, num total de 500.

Semelhante ao que ocorre com os resultados do SAEB, a avaliação do PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos – coloca-nos numa

condição bastante desfavorável no que diz respeito ao desempenho em leitura. Dos 41 países avaliados no mundo todo, em 2003, apenas México, Indonésia e Tunísia tiveram desempenho pior do que o Brasil, ressaltando-se, porém, que nenhum desses três países alcançou uma proporção tão grande quanto a nossa de jovens considerados “abaixo do nível 1”, que é o mínimo aceitável para esse tipo de avaliação. O PISA baseou-se numa amostra de 5.235 adolescentes com quinze anos de idade, oriundos de 229 escolas de 179 municípios espalhados pelas cinco regiões do país. A escolha dos alunos é feita de forma aleatória, por meio eletrônico. Embora o Brasil tenha apresentado em 2003 um maior índice de melhoria de desempenho entre os 41 países avaliados, nosso aproveitamento em Língua Portuguesa continua entre os mais baixos do mundo.

Sabemos que exames do tipo PISA e SAEB privilegiam determinadas práticas de leitura em detrimento de outras: no caso dos textos sincréticos, a tônica sempre recai sobre o verbal, por exemplo, e os textos de maior circulação entre os adolescentes (chats, blogs, mangás, HQ de filmes como *Homem aranha*, etc.) raramente estão entre os escolhidos para análise. Portanto, considerando-se que as crianças parecem saber ler os textos que lhes agradam, é possível que a escola brasileira não esteja em tão má situação como apontam os resultados acima transcritos. De qualquer modo, é consenso, até mesmo fora da instituição escolar, que vivenciamos uma situação de precariedade no ensino de Língua Portuguesa e que a velha afirmação de que os brasileiros lêem pouco e/ou lêem mal, infelizmente, ainda espelha uma realidade efetivamente encontrada, principalmente na escola pública. Nesse panorama pouco otimista, exames como os do SAEB, PISA e Prova Brasil, embora sujeitos a muitas críticas, são muito importantes, porque, a partir de seus resultados, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação estabelecem planos de ação para reduzir as insuficiências e deficiências no campo da leitura, o que, conseqüentemente, contribui para melhorar o desempenho escolar dos jovens cidadãos. Além disso, com a divulgação dos resultados, o poder público torna um pouco mais transparente o que tem sido feito em termos de ações educativas, possibilitando um maior monitoramento das políticas públicas no que diz respeito à educação.

O grande desafio da educação, nesta primeira década do século XXI, não é propriamente quantitativo, mas qualitativo. Em outras palavras, se a

questão do acesso à escola foi praticamente resolvida na década de 90, a escola dos anos 2000 é caracterizada pelo desinteresse, baixo rendimento, pela evasão.

Ao tomarmos contato com as avaliações dos PISA e SAEB, o que mais nos choca em relação ao baixo rendimento dos alunos deve-se ao fato de o exame de Língua Portuguesa ter sido proposto com base em textos curtos, tais como contos infantis e histórias em quadrinhos. A pesquisa revelou que os alunos não conseguiram, por exemplo, identificar o propósito do texto, reconhecer elementos como o personagem principal e interpretar o texto, mesmo com o suporte de textos não-verbais.

Os magros resultados obtidos há tantos anos pelo Brasil e as melhorias praticamente insignificantes apresentadas nas últimas avaliações de Língua Portuguesa, por si só, já justificariam qualquer iniciativa no sentido de tentar melhorar a competência de leitura dos jovens brasileiros. Quanto à escolha da telenovela como incentivo e meio de acesso à leitura, pensamos que a justificativa baseia-se na possibilidade de lidarmos na escola com um tipo de texto sincrético em que sobressai a imagem visual¹, muito mais em conformidade com o gosto das crianças do que o texto verbal tradicionalmente trazido nos livros didáticos e pára-didáticos.

O apelo constante dos videogames, jogos de computador, televisão e internet tem sido apontado dentro e fora da escola como uma das possíveis razões para o baixo interesse pela leitura do texto escrito e também pelas dificuldades encontradas nas atividades de compreensão e produção textual. A criança vive hoje num mundo em que a informação não está contida apenas nos jornais, livros e, tampouco, exclusiva da instituição escolar. Pelo computador ou, muitas vezes, pelo próprio aparelho celular, ela entra em contato com as mais diversificadas formas de interação com seus pares, de modo rápido e eficaz. Tudo o que procura saber, aquilo que é efetivamente de seu interesse, ela consegue obter facilmente, acessando os meios eletrônicos que estão a sua disposição em casa ou em lojas do tipo lan-house.

No centro desse mundo novo da informação rápida e agradável aos olhos dos adolescentes, está a imagem, em suas múltiplas formas: fotografia digital,

¹A linguagem verbal é extremamente importante na telenovela. Como lembra Médola (2003), nas novelas, “os diálogos promovem mais mudança de estados da narrativa do que os sistemas semióticos manifestados pela imagem”. No entanto, em razão do suporte televisivo, consideramos que é a imagem que direciona o contato com o texto, manipulando o telespectador pelo olhar.

publicidade, games, internet e, principalmente, a televisão. Isso se explica, em grande parte, pela própria essência da informação visual, cuja eficácia na memorização e na constituição do pensamento humano é indiscutível:

Não é difícil de detectar a tendência à informação visual no comportamento humano. Buscamos um reforço visual de nosso conhecimento por muitas razões; a mais importante delas é o caráter direto da informação, a proximidade da experiência real” (DONDIS, 1997, p.6).

A imagem e, de um modo geral, a informação visual, desempenha um papel fundamental como instrumento mediador nos processos de ensino/aprendizagem. Tudo pode-se tornar mais claro quando exemplificado por meio de um gráfico, desenho, foto ou filme, por exemplo. Desse ponto de vista, a imagem é muito bem-vinda na escola, como instrumento facilitador e, possivelmente, como algo que pode prolongar os efeitos de aprendizado e memorização. Desde que bem utilizada, a imagem é vista como uma ferramenta que pode auxiliar de forma consistente o ensino da leitura e, quem sabe, contribuir para reverter o quadro de insuficiências no desempenho de nossos jovens leitores.

Por outro lado, a imagem é sempre produto de uma escolha e, dessa forma, está, como qualquer outro tipo de discurso (verbal ou não), a serviço de uma ideologia. Daí a importância de se tentar desenvolver, na escola, um olhar mais sensível e crítico, que possa assumir o controle de uma reflexão autônoma e aprofundada sobre os sistemas de informação visual. Aprender a ler imagens, encontrar seus sentidos em seu espaço informativo, é uma tarefa cuja urgência de ser executada mede-se pela velocidade de transformação dos meios de informação disponíveis em nosso tempo.

Ainda é cedo para termos uma medida exata dos benefícios ou malefícios trazidos pela penetração maciça da imagem na vida das crianças e adolescentes, no que se tem chamado de “era da imagem”. Se, de um lado, vemos mães desesperadas com o filho que não sai do computador ou da TV, clamamos pela inclusão digital de todos os brasileiros e assistimos impacientes à chegada da nova televisão, que permitirá maior interação e, portanto, será ainda mais presente na vida das crianças.

Na década de 70, Umberto Eco (1970) lançou uma obra, hoje um pouco esquecida, intitulada “Apocalípticos e integrados”. Chamou de apocalípticos aqueles que encaravam com profundo temor os avanços da indústria cultural, que seria para eles fator decisivo de alienação e degradação do homem; chamou de integrados aqueles que, ao contrário, viam na indústria cultural um reflexo de seu tempo, um meio de entendimento das significações de seu mundo, um instrumento, portanto, de revelação – uma espécie de janela para o mundo!

De qualquer forma, quer sejamos apocalípticos ou integrados, temos a certeza de que a televisão reina ainda absoluta na vida dos brasileiros e que as telenovelas, mais do que qualquer outro programa, conseguem uma audiência impressionante. Entre o público infantil e adolescente, a novela também é apreciada e vista, tornando-se, muitas vezes, objeto de suas conversas dentro e fora da escola.

Para termos uma idéia mais objetiva da influência da televisão na vida das crianças, poderíamos repetir, em versões ligeiramente modificadas, a pesquisa realizada nos anos 70 por Luiz Augusto Milanese, que perguntou a seus informantes quem eram os autores das seguintes frases: “Independência ou morte” e “Nossos comerciais, por favor”. Milanese entrevistou uma maioria de alfabetizados, e o resultado obtido mostrou haver muito mais acertos na resposta “Flávio Cavalcante” (conhecido apresentador da época), do que na resposta “Dom Pedro”, com um índice de erros de 16,7 e 30%, respectivamente (MILANESI, 1978). Caso esse mesmo tipo de pesquisa fosse repetido hoje no Brasil, utilizando-se, por exemplo, um bordão presente em telenovelas da atualidade, possivelmente o resultado seria equivalente ou até mesmo mais significativamente pró-tv. Como afirmava Milanese (1978, p. 212), “a TV é o meio audiovisual que atua mais demoradamente sobre as pessoas”. Isso significa, para o caso geral da televisão, e muito mais intensamente para a telenovela, que o tempo de permanência de uma informação proveniente dessa mídia é profundamente dilatado, seja pela repetição e redundância presentes na própria emissão, seja pelo reforço dado pela mídia paralela (jornais, revistas, rádio, outras emissoras, etc) e o próprio boca-a-boca, que tendem, juntos, a perpetuar tendências, costumes e valores difundidos pelos personagens. Até quem não assiste à TV é capaz de responder a questões sobre o enredo e personagens das novelas, tamanha é a difusão dessas informações, que se estendem, muitas vezes, a produtos do mercado de consumo, como as marcas

de maquiagem, etiquetas de roupas e, até mesmo, às crianças que nascem em nosso solo pátrio, cujos nomes são escolhidos como uma espécie de homenagem aos heróis e heroínas dos romances televisionados.

Comparando-se com os resultados pouco satisfatórios que obtemos na escola, onde, no melhor das hipóteses, determinado conteúdo sobrevive até a chegada das provas de final de ano, percebe-se, claramente, que o potencial pedagógico da televisão é muito maior que o da escola. Por isso, ignorar a televisão e a telenovela na escola significa desprezar um aliado e enxergar nele um inimigo que nunca efetivamente existiu:

A televisão e outras formas de mídia são professores naturais pelos quais elas têm atração. A questão é saber o que ensinam. Se conseguirmos usar o poder da televisão e de outras mídias para promover ensinamentos sobre a escrita, números, ambiente e diversidade, [...], poderemos utilizar “esse tempo livre” em frente à tv para fomentar o amor ao aprendizado. Isso ajudará não apenas no desempenho escolar, mas também no futuro da criança (KNELL, 2007, p.11).

O tratamento da imagem e desta em suas relações com o texto verbal em sala de aula ainda é, no Brasil, objeto de muitos equívocos. De maneira geral, trata-se a imagem como uma mera representação do texto que a acompanha. Na falta deste último, cria-se um para esclarecer conteúdos que a imagem supostamente encerra. Equívocos como esse puderam ser dissipados durante a pesquisa, uma vez que o trabalho com a televisão nos permitiu isolar imagem e texto verbal e, a partir das muitas relações estabelecidas entre os dois tipos de suportes (verbal e não-verbal), perceber as diferentes funções exercidas pela imagem. Isolada ou acompanhada por diálogos ou música, a imagem televisiva pode ser utilizada com êxito no ensino de estratégias de recepção e de produção textuais. Por isso, ao mostrarmos como a imagem televisiva e os recursos dramáticos da telenovela atuam na produção de sentidos e transformam o telespectador num destinatário assíduo, acreditamos que este trabalho poderá contribuir para a inserção de novas tecnologias, que possam incentivar a leitura no ensino médio, bem como redimensionar o uso da telenovela no cotidiano escolar, em função de suas potencialidades pedagógicas.

Causa-nos um grande espanto constatar que um aluno não consegue interpretar um texto de dimensões reduzidas, adequado às suas

competências de leitura, nem mesmo quando este vem acompanhado por imagens, segundo o que mostraram os últimos resultados de avaliação do PISA e do SAEB.

Sabemos que o trabalho do professor de língua materna é realizado basicamente com a utilização do livro didático, resumindo-se, na maioria das vezes, ao que é proposto no manual em termos de textos verbais e, eventualmente, verbo-visuais (principalmente charges e histórias em quadrinhos, ou imagens que funcionam como pura ilustração do verbal). Em consonância com as instruções oficiais do MEC, o livro didático tem incorporado, gradativamente, o trabalho com a imagem visual. Esse tipo de material vem-se destacando como um importante suporte de veiculação da imagem em projetos pedagógicos ao longo da história da inserção dos textos visuais em diferentes instâncias do espaço escolar e materiais produzidos para tal espaço.

É interessante observar como nos últimos anos, principalmente no fim da década de 90, os livros didáticos vêm apresentando mudanças nas propostas de construção de seus projetos pedagógicos. Elas são mais abrangentes, interdisciplinares, integradoras. A presença de novas tecnologias no mundo escolar faz com que se repensem formas de atuação do professor. As representações que se fazem hoje do espaço de aprendizagem mostram a necessidade de um professor mais ágil, atualizado e pronto para novos desafios.

Mas, mesmo tendo em mãos um material mais adequado às novas concepções e às novas situações de ensino, o professor de língua materna não consegue estabelecer em sala de aula uma relação entre o verbal e o não-verbal, a ponto de muitas vezes ignorar uma proposta de trabalho para não criar confusões, suscitar dúvidas e até o surgimento de possíveis debates entre os alunos, sepultando qualquer tipo de interesse que possa surgir entre os educandos. Em outras palavras, temos a impressão de que a imagem foi para a escola num momento em que não era mais possível ensinar e aprender sem ela; mas o que aconteceu foi que a imagem se tornou uma verdadeira barreira para o ensino/aprendizagem, já que ninguém sabe ao certo como tratá-la.

Quando se fala em imagem na escola, vem logo à cabeça a idéia de pintura, desenho ou fotografia, que são as formas mais usuais de textos visuais trabalhados pelo livro didático. Mas outras formas de imagem podem ser trabalhadas na escola, desde que se disponha de um mínimo de recursos para

analisá-las. Uma das formas que mais agradam o público infantil é a televisão e, dentro dela, as telenovelas.

Por essa razão, levando-se em conta o grau de apreciação do gênero telenovela entre o público adolescente e mesmo infantil, pretendemos verificar como a telenovela poderá colaborar para o ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa, preenchendo uma lacuna ainda existente na escola, em relação ao tratamento do texto áudio-visual. Assim, elencamos os seguintes objetivos:

- a) promover o desenvolvimento de práticas de leitura pela exploração das estruturas narrativas presentes em telenovelas, tendo como recurso a semiótica greimasiana;
- b) auxiliar o aluno a perceber o funcionamento sêmio-narrativo da telenovela;
- c) ampliar a competência de leitura verbal e não-verbal dos alunos pela via da semiótica greimasiana;
- d) contribuir para o desenvolvimento de ferramentas de ensino adequadas às propostas de leitura de telenovelas.

Por fim, pensamos em um objetivo de caráter mais geral, que se refere ao propósito de reunir subsídios para a elaboração de um material pedagógico, que poderá ser aplicado, ao nosso desígnio, nas turmas de ensino médio, nas aulas de leitura e produção de texto. A escolha da formação desse material e da faixa etária visada deu-se em função da grande adesão dos adolescentes por essa “forma narrativa” (ORTIZ; BORELI; RAMOS, 1989, p. 122), a telenovela. Por acreditarmos que o estudo da telenovela pode, também, incentivar a leitura de outros textos mais tradicionalmente tratados na escola, e que são objetos do currículo oficial, visamos mais de perto a adolescência, pois sabemos que o jovem dessa faixa etária é considerado um leitor “difícil”, que não se contenta com os textos da infância e nem por isso está apto para leitura de textos mais complexos. Além disso, o texto televisivo parece se adequar melhor a esse jovem inquieto, instável, que normalmente não aprecia a clausura de bibliotecas e outros espaços fechados de leitura.

Em função do exposto acima, esta dissertação foi estruturada em cinco capítulos, assim definidos: na introdução apresentamos a justificativa para a realização desta pesquisa, discorrendo sobre os problemas da leitura no Brasil e

baseando-nos em exames nacionais de avaliação de rendimento escolar; em seguida, falamos da importância de se trabalhar com a imagem em situação escolar, considerando os avanços tecnológicos por nós vivenciados. A partir disso, são apresentados os objetivos pretendidos com o trabalho da telenovela em situação escolar.

No primeiro capítulo, apresentamos a metodologia utilizada: nela estão inseridos o objeto de estudo, o processo de seleção e a descrição do *corpus* de análise.

No segundo capítulo, abordamos o referencial teórico: a semiótica greimasiana. Explicitamos a noção de percurso gerativo do sentido, central para a teoria, e damos uma visão panorâmica dos três níveis de significação, a fim de mostrar como esse instrumental subsidiou a análise.

No terceiro capítulo, tecemos um histórico sobre a telenovela, desde seu nascimento, no início da década de 50, até os dias atuais. Trazemos para esse capítulo uma dimensão sobre o lugar que a telenovela ocupou e ocupa no interior do sistema televisivo e o papel significativo que ela exerce no cotidiano das pessoas. Discutimos também questões atreladas à televisão, sociedade e escola, mostrando que a TV pode ser uma aliada poderosa do processo educativo.

No quarto capítulo, apresentamos um breve resumo dos oito meses de transmissão de *Belíssima*, destacando os personagens mais importantes e centrais da trama. Consta, neste capítulo, a análise de dois momentos importantes em *Belíssima*: no primeiro, demonstramos os percursos narrativos realizados pelos personagens Pascoal e Safira; no segundo, analisamos, semioticamente, algumas cenas que envolveram Mary Montilla e Guida Guevara.

No quinto e último capítulo, elaboramos um esboço de trabalho com a telenovela em sala de aula, mostrando que ela pode servir de apoio a várias abordagens referentes às atividades de leitura e produção de texto.

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa faz parte de um projeto maior intitulado “Teledramaturgia e ensino de língua materna”, desenvolvido na Universidade Estadual de Londrina, que tem como meta a elaboração e organização de um material de consulta que possa contribuir, de alguma forma, com o ensino de Língua Portuguesa para alunos do Ensino Médio, de modo a ensinar a língua de maneira mais atraente, tendo como instrumento pedagógico a telenovela.

O embasamento teórico utilizado para o desenvolvimento da pesquisa é a teoria semiótica, proposta por Greimas. Normalmente considerada uma teoria “difícil”, a semiótica raramente é ensinada na escola e os livros didáticos não consideram, sequer, a possibilidade de que ela possa servir de mediação na leitura. No entanto, nossa própria experiência como aluna do curso de Letras mostrou-nos que essa teoria pode contribuir muito para o entendimento do funcionamento discursivo, em qualquer situação comunicativa. Sobre a validade da teoria, Limoli assim se pronuncia:

Os conceitos básicos e os princípios de análise da teoria greimasiana, adaptados às capacidades e necessidades dos alunos, tornam-se um instrumental de grande eficácia no ensino de leitura. As ferramentas de análise da teoria semiótica mostram-se extremamente performantes, contribuindo para a formação de alunos com maior capacidade de entendimento do texto escrito. 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 et al., 2003, p. 1)

Julgamos que por meio da semiótica é possível analisar a “trama” da novela em seus programas e percursos narrativos, estabelecendo-se os estados e transformações em que se envolvem os principais actantes. Os actantes são, por sua vez, figurativizados, ganhando nome, endereço, profissão, enfim, uma roupagem que nos permite identificá-los como seres do mundo. Essa identificação com o mundo natural é fundamental, entre outras coisas, para os efeitos persuasivos que a televisão busca incorporar à mídia, de forma a fomentar a fidelidade do espectador.

Depois de estabelecermos o referencial teórico e acreditando em suas potencialidades, passamos para a seleção do *corpus*. Escolhemos trabalhar com uma telenovela, por ser um programa muito presente nos lares brasileiros, e também, por se constituir de um instrumento bastante válido para se trabalhar as estruturas narrativas que subjazem aos diálogos da trama. Para tanto, selecionamos a mais significativa emissora produtora de telenovelas do país das últimas três décadas – a TV Globo, pelo seu alcance e qualidade nas produções. No conjunto das telenovelas exibidas por essa emissora, optamos pelo horário ‘das oito’², aquele que prefigura um dos maiores critérios de consagração dos realizadores e, também, que associa maior rentabilidade e audiência, com temáticas que enfatizam questões contemporâneas. Essa última característica provavelmente permitirá um maior envolvimento dos alunos com a proposta de um material de análise.

Consideramos que o material de análise é um item muito importante para nossa experiência, tanto docente como discente, porque se trata de uma oportunidade de adaptar objetivamente o conhecimento que adquirimos, a partir do estudo da teoria semiótica. Também para que possamos questioná-lo e reorientar a nossa prática e, assim, auxiliar o aluno na construção do saber.

A primeira etapa foi a gravação dos capítulos da telenovela *Belíssima*, veiculada pela Rede Globo de televisão, no horário das 20h. A telenovela foi transmitida a partir do dia 07 de novembro de 2005 até o dia 07 de julho de 2006. Essa data nos possibilitou a gravação integral da novela, já que o período correspondia ao ingresso no Programa de Pós-Graduação. A gravação se deu em fitas VHS, contabilizando um total de 20. Cada fita contém cerca de 6 horas, ou seja, aproximadamente 6 capítulos, gravados, na maioria das vezes, sem intervalo.

Posteriormente, passamos para a edição das fitas, convertidas para DVD, com o intuito de tornar mais fácil a procura de cenas específicas e garantir a qualidade da edição. Tendo definido o *corpus*, procedemos do seguinte modo: estudamos aprofundadamente a teoria semiótica de base greimasiana e outros pesquisadores da “Escola de Paris”, por meio da leitura de textos e reuniões do grupo de estudos, para, então, aplicarmos à telenovela os fundamentos teóricos capazes de “descrever e explicar a constituição do sentido” (CORTINA; MARCHEZAN, 2004, p. 7).

²Apesar de a novela ser transmitida no horário das 21h, mantivemos o horário “das oito”, que nos remete à idéia de uma tradição criada a partir da difusão de novelas no horário de oito horas da noite.

Os DVDs foram classificados em capítulos, segundo uma organização cronológica. Além do número do capítulo, optamos por descrever sumariamente a cena principal que cada CD continha. Muitas vezes, foi necessário transcrever alguns diálogos para posterior exame. Fizemos também a minutagem das fitas e DVDs, ou seja, estabelecemos uma contagem de tempo interna a cada fita ou CD, correspondendo, a cada intervalo de tempo, uma espécie de resumo do que era transmitido. A título de exemplo, transcrevemos a seguir uma dessas minutas, de um capítulo escolhido aleatoriamente:

Capítulo 60

- 1:43:23 Volta a cena do capítulo anterior entre Júlia e Bia. Vitória chega e discute com Bia.
- 1:46:30 Bia se reúne com os sócios da empresa.
- 1:46:56 Mary ameaça matar Bia em conversa com Gigi.
- 1:49:08 Gigi alerta Mônica sobre as intenções de Alberto.
- 1:50:25 Alberto insinua que foi o ciúme de Cemil que acabou com seu relacionamento com Mônica.
- 1:52:29 Na Grécia, Nikos e Thaís investigam a morte de Pedro.
- 1:54:03 Abertura – Propaganda Santander Banespa
- 1:54:36 Na Grécia o assassino de Pedro consegue fugir.
- 1:55:40 Narciso comenta com Katina o motivo de Bia não querer que Nikos viaje para Grécia.
- 1:57:05 Rebeca diz a Pascoal que vai ajudá-lo a conquistar Vitória.
- 1:59:51 Júlia diz a Vitória que Bia está jogando Sabina contra ela.
- 2:01:57 André conversa com alguém por telefone.
- 2:03:32 Intervalo
- 2:03:38 André se surpreende com a atitude de Júlia, que quer procurar outro médico.
- 2:05:22 Vitória comenta com Tadeu que discutiu com Bia.
- 2:06:51 Na Grécia, Thaís tem uma idéia para achar o assassino de Pedro.
- 2:08:58 Tadeu diz a Vitória que Bia é capaz de tudo para conseguir o que quer.
- 2:09:50 Gigi e Mary investigam sobre o testamento.
- 2:12:03 Cemil procura Mônica.
- 2:12:43 Intervalo
- 2:12:48 Na Grécia, Nikos e Thaís preparam para executar o plano de pegar o assassino de Pedro.
- 2:15:28 Tadeu pergunta a Sabina se Bia fala mal de Vitória.
- 2:16:39 Karen e Rebeca conversam sobre Pascoal.
- 2:18:22 Érika conversa com Lourenço.
- 2:19:51 Karen e Rebeca discutem.
- 2:20:55 Cemil vai ao hospital visitar Toninho.
- 2:21:13 Intervalo
- 2:21:17 Mônica não perdoa Cemil.
- 2:23:19 Gigi e Mary vão ao cartório.

2:25:29 Júlia se reúne com a diretoria para falar da nova coleção da Belíssima.
Propaganda lycra
2:26:53 Pascoal diz a Jamanta que vai se encontrar com Rebeca.
2:27:57 Na Grécia, Thaís e Nikos preparam-se para executar o plano.
2:29:30 Sabina e Vitória discutem.
2:30:13 Bia e André conversam sobre Júlia.
2:30:50 termina o capítulo

Uma vez minutados os DVDs, efetuamos o trabalho de análise, baseando-nos em escolhas de núcleos e de personagens. Os núcleos foram escolhidos em razão de sua importância na trama. Quanto aos personagens, além da importância, o critério foi também a adesão do público telespectador, medida pela quantidade de entrevistas concedidas pelos atores, divulgação em jornais e revistas, enfim, a presença maior ou menor na mídia e em conversas ouvidas dos próprios adolescentes com quem temos contato informal. De maneira geral, procuramos escolher os personagens com maior envolvimento em cenas de humor, pois estes parecem ser os preferidos pelo público jovem.

Paralelamente ao trabalho de organização do material audiovisual, coletamos informações retiradas da imprensa escrita e digital. Em particular, selecionamos sinopses do próprio site da Rede Globo, para que estas pudessem integrar atividades de sala de aula, principalmente as que visassem às relações entre o texto verbal e o texto sincrético.

O estudo aqui pretendido tem como meta intervir na vida de seus sujeitos com ações que mudem suas relações com o visual, e principalmente com o verbal, contribuindo na formação de um leitor reflexivo e crítico, capaz de agir diante de imagens / discursos tão utilizados pela mídia e que aliciam um olhar desavisado. Por isso, algumas vezes foi necessário sair do âmbito estrito da telenovela enquanto texto teledramático e adentrar em outros territórios, como o da recepção do texto pelo público telespectador, o merchandising, a publicidade e outros fenômenos ligados ao grande evento televisivo que a novela promove. De maneira geral, esses fenômenos periféricos à novela, tais como as revistas de “focacas”, as sinopses de jornais, as próprias manifestações televisivas de referência (chamadas, entrevistas em programas de auditório, etc), as propagandas explícitas e implícitas podem-se constituir em material pedagógico, desde que passem por um processo de didatização.

Neste trabalho, procuramos estabelecer a organização narrativa e discursiva da novela *Belíssima*, a fim de subsidiar uma futura prática pedagógica. Trata-se de uma pesquisa dirigida a professores e educadores, especialmente àqueles que se disponham a trabalhar com um instrumental semiótico, mesmo que tenham da teoria um conhecimento não muito aprofundado. O trabalho de análise é adaptável aos objetivos de diferentes etapas de ensino e faixa etária do público-alvo, mas acreditamos que a adolescência é o momento ideal para uma atividade dessa natureza. Sabemos que a delimitação dos contornos do trabalho pedagógico requer uma testagem, que não se fará objeto do presente estudo.

3 A SEMIÓTICA COMO MEDIADORA DA LEITURA

A telenovela é um texto sincrético, que envolve várias linguagens: a linguagem oral dos diálogos, produto da dramatização dos atores, que se baseia originalmente num suporte escrito, o script; a linguagem visual, presente na organização do espaço, constituição do figurino, captação e edição da imagem, etc.; a linguagem musical, identificada na trilha sonora e em efeitos diversos de som, como as marcações de suspense, tensão e relaxamento, etc.; e a linguagem teledramatúrgica, que apela para o código teatral da gestualidade, resguardadas as diferenças determinadas pelas coerções próprias ao meio, ou seja, à televisão.

Como qualquer outro texto, a novela é passível de uma primeira leitura, descompromissada, de pura fruição. Mas, assim como tentamos verticalizar a leitura do texto verbal na escola, procurando extrair dele o máximo possível de informações que possam situá-lo em relação ao leitor e a outras leituras, também a novela pode ser alvo de uma interpretação analítica.

O primeiro sentido da relação com o texto é um sentido que se vive para a gente e que se tem muita dificuldade de passar adiante. E a função de metalingüistas por profissão, de produtores de metatextos, é, precisamente, construir textos que possibilitem passar adiante essa experiência. Não em sua totalidade, evidentemente, pois o fazer científico recorta a experiência, articula-a, escolhendo ângulos de pertinência, a fim de poder comunicá-la. (SILVA, 1995:26).

Não basta, portanto, assistir à telenovela na escola, a não ser por puro passatempo. Numa proposta pedagógica, a didatização exige recortes e textos produzidos a partir desses recortes, a fim de que se possa comunicar aos professores um saber sobre a novela e seu funcionamento. De maneira geral, o trabalho com a telenovela deve desembocar numa postura crítica assumida pelos alunos, que perceberão a imensa e bem sucedida estrutura de manipulação da mídia, que, em seus múltiplos meandros, assegura ao telespectador as investidas de consumo de produtos diversos, sem que este se dê conta da verdadeira trama mercadológica em que foi enredado. Como afirma Marcondes Filho (1986),

Desta maneira, a lógica estrutural básica da telenovela está centrada em uma emoção (ou, pelo menos, a utilização desta) voltada para algo que cai fora da novela, que é a mensagem publicitária (o valor de troca da novela). O enredo da mesma é apenas instrumentalizado para a realização desse objetivo econômico: a venda de mercadorias anunciadas, servindo a trama da encenação apenas como álibi do objetivo principal da emissora. (MARCONDES FILHO, 1986, p. 69).

Se nos ativermos, num primeiro momento, ao texto escrito/oral da novela, veremos que os mesmos procedimentos da análise literária podem ser aplicados na leitura. A novela conta uma história, da mesma forma que um romance, por exemplo, mas, é claro, usando também e, principalmente, recursos não-verbais. Assim, o esquema actancial de Greimas, aplicado com tanto êxito nas análises literárias, é uma sugestão de abordagem que nos parece bastante produtiva, pois permite ao telespectador-leitor perceber, sob as mais diversas roupagens figurativas, a arquitetura narrativa subjacente a todo e qualquer texto: as etapas de qualificação, realização e reconhecimento, segundo a conhecida fórmula desenvolvida por Propp e aprimorada por Greimas. Além disso, buscando-se ir além do texto verbal, a semiótica também se mostra operante, porque permite conciliar, num mesmo tipo de abordagem, o exame das outras linguagens envolvidas na produção da novela.

As vantagens trazidas pelo trabalho com a semiótica greimasiana são numerosas. Primeiramente, os procedimentos de análise preconizados por essa abordagem para o texto verbal e para o texto não-verbal são bastante semelhantes, o que de certa forma representa uma economia de meios de acesso a dois tipos de texto supostamente muito diferentes. De um modo geral, entende-se que o texto (seja ele verbal, visual ou sincrético) deva ser desconstruído na análise, visando à compreensão das estratégias utilizadas para a significação.

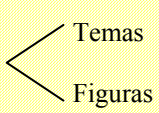
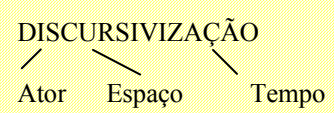
Embora a semiótica de linha greimasiana seja vista como uma teoria de difícil compreensão, a prática de análise tem-nos mostrado que alguns conceitos podem ser assimilados na escola de nível médio, ou mesmo fundamental, desde que a didatização ocorra a partir de objetos de estudo que atendam às expectativas das crianças, ou dos adolescentes. Os conhecidos “níveis” da análise greimasiana, por exemplo, podem perfeitamente fazer parte das atividades de leitura, conforme assinala Limoli (2000):

A percepção dos três níveis não é difícil de ser ensinada na escola. 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, ou do mais abstrato ao mais concreto. Percebem, também, que o caminho da análise tem direção oposta ao da produção, ou seja, parte-se do concreto para se chegar ao abstrato. (LIMOLI, 1997, p. 622).

A semiótica é uma ciência de base estrutural, e é nas estruturas que ela procurará a base de apoio das relações de oposição e semelhança. O texto pode ser descrito como uma relação ampla entre seus diversos componentes. Por isso a semiótica postula a existência de níveis de significação, dotados de uma existência autônoma enquanto patamares de sentido virtual, porém interdependentes na realização processual do objeto-texto (MENDONÇA; LIMOLI, 2006). Os níveis de significação, de profundidades diferentes, são organizados em superposição e articulam-se como um percurso, que, segundo Greimas, parte do simples e abstrato para chegar ao mais concreto e complexo (GREIMAS; COURTÉS, s.d.).

O âmbito propriamente semiótico, que é imanente e compreende a totalidade do percurso gerativo, não se confunde com as estruturas textuais, aparentes, que se realizam como elementos lingüísticos, gestuais, sonoros ou pictóricos. Sabemos que todo texto, como um conto, por exemplo, apresenta-se como uma manifestação textual (no caso, lingüística), definida como a reunião de um *plano de expressão* com um *plano de conteúdo*, segundo a formulação de Louis Hjelmslev, feita a partir da expansão dos conceitos saussureanos de significante e significado. De maneira simplificada, entendemos que o plano do conteúdo equivale à noção de significado, e o plano da expressão à noção de significante, embora saibamos que as propostas de Hjelmslev e Saussure não se recobrem totalmente. A semiótica trabalha, pelo menos num primeiro momento, com o *plano do conteúdo*, que é “independente da manifestação, lingüística ou não, e anterior a ela” (BARROS, 2002, p.13). No entanto, como temos em mente o trabalho com formas particulares de expressão, ligadas ao suporte *televisão*, não podemos deixar de lado alguns aspectos textuais, que estudaremos em sua correlação com o plano do conteúdo.

Podemos visualizar melhor a organização em “camadas” da significação, observando o quadro abaixo:

PERCURSO GERATIVO DO SENTIDO³			
	COMPONENTE SEMÂNTICO		COMPONENTE SINTÁTICO
ESTRUTURAS DISCURSIVAS	SEMÂNTICA DISCURSIVA 		SINTAXE DISCURSIVA 
ESTRUTURAS SÊMIO-NARRATIVAS	Nível Superficial	Semântica Narrativa	Sintaxe Narrativa de Superfície
	Nível Profundo	Semântica Fundamental	Sintaxe Fundamental

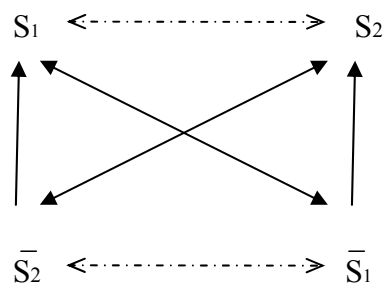
Quadro 2 – Percurso gerativo do sentido.

No percurso gerativo do sentido, cuja noção é de extrema importância para os demais postulados da abordagem semiótica, parte-se das estruturas profundas, que, por sua vez, geram estruturas mais complexas. Nesse primeiro patamar, chamado de nível profundo ou fundamental, a significação surge de uma oposição semântica mínima, a partir da qual o sentido do texto se constrói por complexificação. Essas oposições semânticas são representáveis pelo quadrado semiótico, modelo lógico que se constitui por relações de contrariedade, contraditoriedade e de implicação. O quadrado semiótico representa, da maneira mais simples possível, a estrutura elementar da significação.

³Em relação à representação inserida no Dicionário de Semiótica (GREIMAS e COURTÉS, 1979, p.160), o quadro proposto neste trabalho apresenta-se em posição invertida (o nível mais superficial em cima; o mais profundo embaixo). Optamos por esse tipo de representação por questões didáticas, pois nos parece que assim tornamos mais fácil a visualização dos diferentes níveis.

Para entendermos com maior clareza essa estrutura elementar e sua representação no quadrado semiótico, citaremos o exemplo de uma das personagens da novela, Vitória. No momento em que está casada e morando na Grécia, Vitória tem uma vida tranqüila e feliz ao lado do marido e da filha. Um dia, seu marido é morto (por engano, quando o alvo era ela própria) e Vitória vê-se obrigada a retornar ao Brasil e morar com a avó de seu falecido esposo, por quem não nutre qualquer simpatia. O estado inicial de Vitória pode ser definido como “independência” e o estado final, no Brasil, como “dependência”, aos quais se associam, de um lado, a alegria, a simplicidade, a segurança, a liberdade; e, de outro, a tristeza, a artificialidade, o temor e a opressão.

“Independência” e “dependência” são idéias contrárias, mas ambas pertencem a uma mesma categoria semântica, que poderíamos definir como “relacional”: Vitória se relaciona com seus pares de forma livre, na Grécia; mas, com a avó, não pode agir livremente e depende da aprovação dela para tudo. Independência e dependência são, dessa forma, encarados como termos contrários, o que significa que, a partir de cada um deles, é possível, por negação, gerar um termo contraditório: a não-independência e a não-dependência. O contrário não se confunde com o contraditório: o contraditório de dependência é a não-dependência; o contrário da dependência é a independência.



$\langle \dots \rangle$ relação de contrariedade

\longleftrightarrow relação de contradição

$S_1 =$ dependência

$S_2 =$ independência

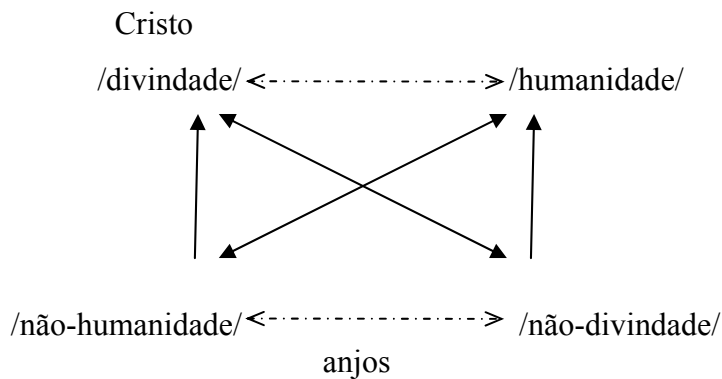
$\bar{S}_1 =$ não-dependência

$\bar{S}_2 =$ não-independência

A dificuldade em distinguir um termo contrário de um contraditório vem do fato de que, na maioria das vezes, no senso comum, as oposições são dadas como contraditórias: claro e escuro, rico e pobre, vivo e morto, etc. Convém observar que, na semiótica, são chamados de contraditórios os termos que não podem co-existir, enquanto que os contrários podem co-existir, formando o que se chama de “termo complexo”. A relação de contrariedade, que faz surgir os termos contrários, não é de ordem lógica. Ela acontece no interior de um discurso, quando a presença de um termo pressupõe a do outro e quando a negação de um implica na afirmação de outro. Assim, por exemplo, num texto que trate de nutrição, podemos encontrar como fundamento da reflexão sobre a saúde a oposição “proteína” e “carboidrato”, embora não haja nenhuma contraditoriedade entre os dois termos. Os dois termos serão, portanto, considerados como contrários. Um termo complexo poderia surgir, por exemplo, na “barrinha de cereais”, que supostamente conteria carboidratos e proteínas.

Os termos de uma mesma categoria semântica são representados como um eixo de duas polaridades, que representam o “coração” da narrativa, seu nível mais profundo (COURTÉS, 1991, p. 152). É o texto que vai nos fornecer as informações para estabelecer esses pólos, embora uma determinada cultura já tenha previamente estabelecido um rol de oposições mais ou menos estáveis, presentes nos textos socialmente compartilhados.

Fiorin (2005, p. 23) fornece um exemplo esclarecedor, quando opõe, no universo mítico cristão, a /divindade/ à /humanidade/, considerados termos contrários. Nesse universo, Cristo seria considerado o termo complexo, pois é divino e humano ao mesmo tempo; e os anjos seriam o termo neutro, nem divinos nem humanos.

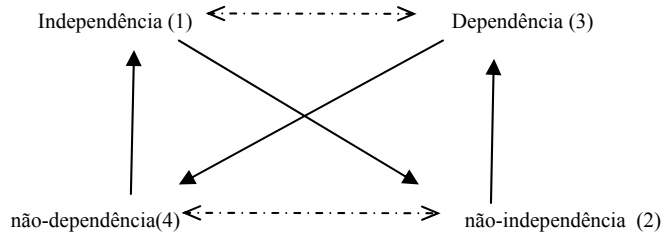


Até aqui, restringimo-nos ao aspecto semântico do nível fundamental, mas é preciso considerar, também, os domínios axiológico e sintático.

No domínio axiológico, os termos são marcados positiva ou negativamente, já que há a sobredeterminação da categoria tímica euforia versus disforia. Assim, para Vitória, a independência é um valor positivo, mas poderia ser negativo para outra personagem ou num outro texto. É o caso da riqueza, que em muitos discursos é valorizada como positiva (eufórica), mas para alguém que vive recluso em meditação espiritual pode ser considerada negativa (disfórica).

Para passarmos ao domínio sintático, devemos entender que as relações entre os termos representados no quadrado são operações orientadas, isto é, têm um percurso atestado no texto. Podemos imaginar que Vitória passou de um estado de independência para um de dependência, quando foi obrigada a viver sob a proteção de Bia Falcão, sua sogra. Mas, no final da novela, ela se liberta das garras de Bia e volta a um estado de independência. Assim, dizemos que a sintaxe permite a dinamização do modelo taxionômico, ou seja, possibilita que os elementos classificatórios e hierarquizantes sejam vistos em sua organização linear, inscrita temporalmente no texto, conforme se pode observar a seguir.

Percurso da personagem Vitória, de acordo como exemplo dado acima: posição (1) → posição (2) → posição (3)



As seqüências orientadas reúnem o mínimo de significação para constituírem discurso, já que “a orientação das relações é a primeira condição da narratividade e pressupõe já um sujeito produtor do sentido” (BARROS, 2002, p. 22).

O nível imediatamente “acima” das estruturas profundas é chamado de nível narrativo, ou das estruturas narrativas e, como os outros dois, é dotado de uma semântica e de uma sintaxe. Nesse nível, a organização parte do ponto de vista do sujeito. Há uma relação de transitividade entre o entre o homem e as coisas, o que origina os papéis actanciais de sujeito e objeto, fundamentais para a organização de qualquer texto. Na sintaxe narrativa, lugar onde os valores são atualizados no momento de sua junção com os sujeitos, encontramos a seguinte organização: enunciados, programas e percursos, que são modelos de análise e ao mesmo tempo de previsão, pois permitem ao analista observar e descrever as relações entre os participantes da narrativa.

A sintaxe narrativa foi a parte da ciência semiótica mais bem desenvolvida por Greimas e é, provavelmente, aquilo que se disseminou mais rapidamente no Brasil, mesmo que, muitas vezes, de forma superficial. A eficácia da análise narrativa é indiscutível, principalmente nas histórias mais simples, como os contos de fadas e os textos folclóricos. Na telenovela, como se poderá observar mais adiante, esse tipo de análise é bastante profícua e pode-se tornar um grande aliado nas atividades de compreensão textual.

Os principais elementos da gramática narrativa de Greimas originaram-se na leitura crítica e cuidadosa que o semioticista fez da obra de Vladimir Propp, conhecido folclorista russo. Ao analisar o conto russo, Propp interessou-se pela organização sintagmática do conto folclórico, concebendo o

esquema canônico da narrativa como a sucessão de três provas: prova qualificante, prova decisiva e prova glorificante. Na prova qualificante, o herói adquire os meios necessários para sua ação; na decisiva, o herói entra em relação com aquilo que realmente busca; e na prova glorificante, como seu próprio nome indica, o herói consegue obter a recompensa por seus feitos heróicos.

Essa tripartição propiana foi a base de constituição das etapas do programa narrativo de Greimas, que incluiu ali algumas modificações necessárias, especialmente no que diz respeito à presença de dois elementos importantes, o destinador e o destinatário.

De maneira simplificada, diremos que o esquema actancial de Greimas permite categorizar as funções dos personagens, definindo, para cada um deles, a rede de relações que se estabelecem na narrativa. Greimas distingue seis grupos de actantes, que são os seres que atuam na narrativa, ativa ou passivamente: sujeito, objeto, destinador, destinatário, adjuvante e oponente. Os actantes são unidades sintáticas formais e pré-existem a qualquer investimento de ordem semântica ou ideológica. Pode-se agrupar os actantes em três eixos principais:

- eixo do desejo: sujeito e objeto;
- eixo da comunicação: destinador e destinatário;
- eixo do poder: adjuvante e oponente

Para a semiótica narrativa, o sujeito (identificável ao herói) é aquele que parte em busca de alguma coisa à qual atribui valor. O destinador é quem o encarrega de sua missão ou aquele que o faz executar a ação. O destinatário é o beneficiário dessa ação. Adjuvante e oponentes são os actantes que se interpõem ao sujeito em sua busca, contribuindo para o êxito ou, ao contrário, dificultando o bom andamento da ação.

Nas narrativas de estrutura simples, como os contos de fadas, destinador e destinatário são representados, normalmente, por seres humanos. Assim, em Chapeuzinho vermelho, a mãe da menina tem a função de destinador para as ações relativas à entrega de doces, enquanto a avó é destinatário dessa mesma ação. Mas em narrativas de estrutura mais complexa, nem sempre essas funções são atribuídas a seres humanos ou mesmo animados. Na análise que fez

do romance *Vidas secas*, de Graciliano Ramos, Limoli (1985) mostra que o destinador da fuga dos retirantes é um destinador social, figurativizado, inicialmente, pela seca do Nordeste. Um sentimento, uma emoção, um evento qualquer pode ocupar esse lugar sintático, desde que se entenda a função de destinador como “aquele que faz o sujeito fazer”. O destinador é, portanto, quem comunica ao destinatário-sujeito os elementos de competência (segundo um querer ou um dever) e estabelece o conjunto de valores com os quais o sujeito entrará em contato.

Admite-se na semiótica que as estruturas narrativas “simulam a história da busca de valores, da procura de sentido” (BARROS, 2002, p. 28). Greimas vê na sintaxe narrativa o simulacro do fazer do homem sobre o mundo: vivemos em busca de algo que queremos ou devemos ter ou fazer; agimos para esse fim e somos ou não coroados com êxito; contamos com a ajuda de pessoas e circunstâncias; transpomos obstáculos e constituímos-nos, nós mesmos, eventualmente, por nossas ações, em obstáculos para outros sujeitos.

Os actantes estão, assim, constantemente participando de estados e transformações, já que os sujeitos das narrativas (como simulacro da própria ação do homem) estão sempre em busca de valores investidos nos objetos. Nessa busca, os sujeitos envolvem-se em transformações conjuntivas ou disjuntivas (com ou sem seu objeto-valor), que resultam em estados de conjunção ou disjunção. Distinguem-se, então, os sujeitos de estado, definidos por suas qualificações e atribuições; e os sujeitos-operadores (ou sujeitos do fazer), que são aqueles que agem, transformando a relação dos primeiros. Quando um enunciado do fazer rege um enunciado de estado, temos um programa narrativo (PN), unidade narrativa que sintetiza uma mudança de estado efetuada por um sujeito. Uma seqüência ordenada de programas narrativos é chamada de percurso narrativo, e é o que define a ação dos sujeitos em determinada narrativa. Tomemos um exemplo na novela analisada, a partir de informação retirada da sinopse oficial do site da Rede Globo:

Katina exige que Murat não peça mais dinheiro ao genro (capítulo exibido em 14/11/2005).

Nesse enunciado, Katina é sujeito-operador da disjunção de Murat com o dinheiro emprestado. Murat é o sujeito de estado que, inicialmente conjunto, pela ação transformadora de Katina, resulta disjunto do dinheiro do genro. Trata-se,

portanto, da narrativa de uma perda. O sujeito-operador (Katina) realizou uma operação de transformação de estados, inscrito num programa de privação. Notações específicas podem ser utilizadas para representar de maneira lógica as operações e estados:

S = sujeito

O = objeto

F = função

\cap = conjunção

U = disjunção

A transformação operada por Katina, que poderíamos chamar de PN da cessação do empréstimo, escreve-se:

$$F \{ S_1 \rightarrow (S_2 \cap O) \rightarrow (S_2 \cup O) \}$$

Ou, simplesmente, considerando-se apenas o resultado final da transformação:

$$F \{ S_1 \rightarrow (S_2 \cup O) \}$$

onde S_1 representa Katina, S_2 , Murat e O, o dinheiro emprestado

Mas a seqüência da novela mostrará que Murat não se deixou convencer por Katina e voltou a pedir dinheiro ao genro, Takae. Diz a sinopse:

Murat pega dinheiro com Takae e pede segredo (capítulo exibido em 14/11/2005)

Temos um novo enunciado em que o próprio Murat é, ao mesmo tempo, sujeito operador e sujeito de estado de uma conjunção com o objeto “dinheiro”. Nesse caso, onde há sincretismo dos sujeitos, chamamos a operação principal de performance.

Para que a performance seja realizada, Murat precisa ser competente para operá-la. A competência é uma das fases do programa narrativo, pressuposta pela performance: só executa uma performance quem é competente para isso. A competência se faz por meio de quatro elementos: o dever-fazer, o querer-fazer, o poder-fazer e o saber-fazer. No caso exemplificado aqui, Murat parece ter agido em função de um querer e, principalmente, por um dever.

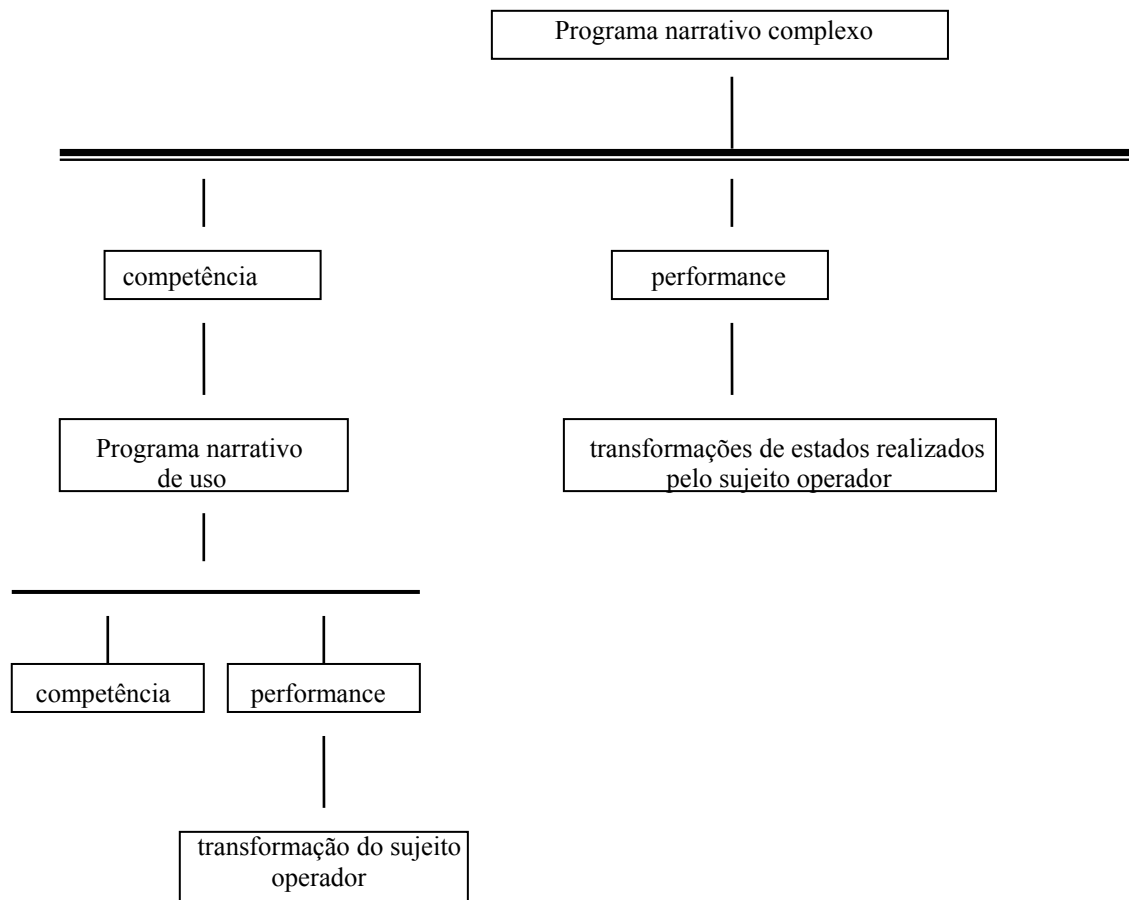
Uma narrativa estrutura-se em uma seqüência canônica, que abrange quatro fases: a manipulação, a competência, a performance e a sanção, que se relacionam por pressuposição lógica. Assim, se houve performance, é porque havia competência, e esta havia sido comunicada pela manipulação; se houve sanção, positiva (recompensa) ou negativa (punição), é porque houve performance.

De uma maneira geral, distinguem-se dois tipos de programa narrativo: os PN de base, em que o sujeito se relaciona com seu objeto-valor, isto é, com aquilo que busca como fim último; e os PN de uso, em que o sujeito se relaciona com objetos modais, ou seja, aqueles que são necessários para a obtenção de seu PN de base. Os objetos modais são necessários à aquisição da competência do sujeito operador para uma transformação principal. Como exemplo, citamos este trecho da novela:

Katina aconselha Safira a não se casar com Freddy só por causa do dinheiro (capítulo exibido em 10/04/2006)

Safira vê no casamento com o ex-marido Freddy uma chance de conseguir o dinheiro necessário para saldar as dívidas de jogo do pai, Murat, e livrar a própria casa em que moram de uma indesejável hipoteca. Dessa forma, o objeto-valor de Safira é o pagamento da dívida: esse é seu fim último; quanto ao casamento, ele significa apenas a possibilidade de adquirir a competência para saldar as dívidas. Portanto, o casamento é um programa de uso em relação ao dinheiro (pagamento da dívida), que é programa de base. Vale lembrar que, para Freddy, ao contrário, é o casamento que lhe interessa, pois ele ama verdadeiramente Safira. Para ele, portanto, o casamento é um programa de base, para o qual ele tem parcialmente a competência (quer e sabe, mas só poderá casar-se quando Safira consentir).

Os programas narrativos, de uso e de base, encadeiam-se na narrativa, estabelecendo entre si relações hierárquicas que revelam os percursos dos sujeitos em busca de valores atribuídos aos objetos. Num esquema bastante simples, adaptado de Groupe d'Entrevignes (1985, p. 34) podemos observar como os programas narrativos entram em relação de dependência:



Como se pode perceber por esse esquema, os programas de uso, necessários à consecução de PNs de base, podem existir em maior ou menor número. Ao analisarmos a telenovela *Belíssima*, durante sua exibição, tivemos dificuldade em separar o que era PN de uso e o que era PN de base, pois muitas vezes o verdadeiro objetivo de determinado personagem não estava em sua ação aparente, momentânea. Pouco a pouco, os verdadeiros interesses eram revelados e aquilo que parecia ser o objeto de busca de determinado actante revelava-se ser apenas um meio, um objeto modal. Daí a importância de termos em mãos o texto completo, definitivo, pois a análise semiótica opera por retroleitura, do estado final para o estado inicial. Ainda no nível narrativo, é preciso distinguir a semântica narrativa, denominada por Greimas “semiótica das paixões”, que diz respeito às modalizações do ser e do fazer. Em razão de sua especificidade e da importância que assume no entendimento do texto teledramatúrgico, a teoria da semiótica das paixões será explicitada mais adiante.

O último nível do percurso gerativo do sentido é chamado de estruturas discursivas. Nesse patamar, os valores manifestados no nível narrativo organizam-se em percursos temáticos, que podem ou não ser recobertos por percursos figurativos, abordados pela semântica discursiva. Esses percursos não só garantem a coerência do texto, como também manifestam mais claramente suas intenções e propósitos.

Apesar de tratarmos sempre o figurativo e o temático como procedimentos opostos, devemos encarar temas e figuras como complementares. A diferença básica entre eles é que o figurativo se relaciona ao mundo exterior e é apreendido pelos sentidos; enquanto que o temático diz respeito ao mundo interior, às construções mentais e às categorias conceituais que aí estão presentes (COURTÉS, 1991, p.164).

A tematização é vista na semiótica como o procedimento que, no nível discursivo, assume os valores da semântica fundamental (nível profundo) já atualizados em junção com os sujeitos (nível narrativo) e dissemina-os sob a forma de temas, prontos para receberem uma eventual figurativização (GREIMAS; COURTÉS, 1979).

A figurativização surge como um novo investimento semântico, que traz maior concretude ao discurso, pois recobre os temas que estão numa esfera mais abstrata. Quando a cobertura figurativa é intensa, visando à ilusão referencial, ou seja, a algo que se identifica imediatamente com a realidade, dizemos que há um processo de iconização. Esse procedimento é muito utilizado na telenovela, que tende a uma carga semântica muitas vezes exagerada, com o fim de garantir a compreensão por um número muito grande de pessoas, de variadas competências leitoras. Desse modo, em *Belíssima*, o tema do tráfico de mulheres, por exemplo, foi exaustivamente figurativizado pela moça “exportada” para Grécia, trabalhando seminua num bordel, submetida a maus tratos, com expressão infeliz, etc. Identifica-se, aqui, o figurativo icônico, que age pela multiplicação de detalhes, levando o telespectador a ter a impressão que, de fato, presenciou a cena.

De maneira geral, a teledramaturgia recorre ao figurativo icônico, pelo menos no que diz respeito à imagem visual – já que os diálogos, muitas vezes, carecem de uma naturalidade que os poderia aproximar do real. Para André Frank, que durante muito tempo trabalhou como chefe dos programas dramáticos da Televisão Francesa:

A escrita pela imagem deve exprimir na televisão a possibilidade de esta refletir, em toda a sua espontaneidade, o real (ou a impressão do real), de maneira que, no acontecimento, os personagens que se sucedem no tubo eletrônico e o telespectador tenham a ilusão de se olhar nos olhos como testemunhas, confidentes ou interlocutores. Isso para que o telespectador perceba a ficção que lhe é oferecida como uma realidade da qual ele possa participar e à qual ele possa identificar-se e integrar-se. (FRANK, 1973, p.41).

Também no nível discursivo, patamar mais superficial do percurso gerativo, examinam-se, na sintaxe discursiva, os procedimentos de discursivização: espacialização, temporalização e actorialização. O sujeito da enunciação assume as estruturas narrativas do nível narrativo, fazendo escolhas de tempo, lugar e pessoa.

Greimas define a enunciação como a “instância de mediação que assegura a colocação das virtualidades da língua em enunciado-discurso” (GREIMAS; COURTÉS, 1979, p. 126). A enunciação é, portanto, o lugar privilegiado das escolhas do enunciador e do enunciatário do discurso. Aqui se estabelecem os contratos e identificam-se os meios de persuasão que levam o enunciatário a crer na “verdade” do discurso. Por meio de recursos de distanciamento ou aproximação da enunciação, criam-se efeitos de maior ou menor objetividade, que resultam, no caso da telenovela, em maior ou menor adesão do telespectador.

A semiótica narrativa, nos primeiros anos de sua elaboração, preocupou-se bem mais com os sujeitos agentes (os actantes) do que com os sujeitos pacientes. Na esteira de V. Propp, para quem a narrativa se constituía na passagem da “falta” para a “liquidação da falta”, a teoria concebia que o término do percurso do herói era a conjunção com seu objeto de busca. Como uma das funções proppianas – Propp estabeleceu 31 funções para o conto folclórico russo – a falta contribuía de forma decisiva para o “movimento” da narrativa, uma vez que a partida do herói, sua busca e conseqüente vitória faziam com que o mal fosse reparado e a falta, associada a este último, liquidadada. Já na concepção de Greimas, a falta é entendida como “a expressão figurativa da disjunção inicial entre o sujeito e o objeto de busca”. (GREIMAS; COURTÉS, s.d., p.222).

Pouco a pouco, atribui-se maior importância ao fato de que a relação conjuntiva ou disjuntiva do herói é sobredeterminada, respectivamente, pela /euforia/ e /disforia/. Esses dois termos constituem-se em pólos do que chamamos na semiótica de categoria tímica, responsável pela transformação dos universos micro-semânticos em axiologia. Trata-se de conotar como positiva ou negativa a operação

de junção (conjunção e disjunção), independentemente do valor atribuído ao objeto pela sociedade ou senso comum. Assim, por exemplo, para um ladrão o êxito de um furto é considerado eufórico, do mesmo modo que para um vegetariano um bom prato de carne pode representar algo bastante disfórico. Por isso, na evolução da teoria, o avanço em direção ao exame das paixões, sentimentos, estados de alma, foi necessário para se observar não apenas o que o sujeito faz ou é, mas também o que ele sente ao fazer ou ser.

O primeiro estudo relevante das paixões em semiótica foi desenvolvido por Greimas e publicado em *Du Sens II*, obra ainda não integralmente traduzida no Brasil. Esse estudo enfoca a paixão da cólera e postula que os percursos patêmicos podem ser decompostos em unidades sintáticas menores, à semelhança do que ocorre no esquema narrativo canônico estabelecido pela teoria greimasiana.

As paixões são estudadas pela semiótica do ponto de vista narrativo, e não psicanalítico, embora a psicanálise tenha muitas vezes fornecido idéias de como tratar a questão. Para a semiótica, importam as relações modais que se estabelecem entre os actantes e suas combinações possíveis, do ponto de vista sintagmático. Temos, assim, exemplos de paixões simples do “querer-ser”, como o desejo, a ambição, a curiosidade; paixões do “não-quere-não-ser”, como a avareza; do “querer-não-ser”, como o desprendimento; e do “não-querer-ser”, como o medo e o desinteresse. Já a cólera, a vingança e o ciúme, por exemplo, são tidos como paixões complexas, pois não resultam simplesmente da modalização de um querer ou não-querer ser como as paixões simples, além disso, pressupõem um percurso passional anterior.

O exame semiótico das paixões é fundamental para a análise da telenovela. Partindo-se das estruturas narrativas, a compreensão dos arranjos modais leva-nos a entender melhor as relações causais entre as diversas ações praticadas pelos personagens.

[...] é possível analisar a “trama” da novela em seus programas e percursos narrativos, estabelecendo-se os estados e transformações em que se envolvem os principais actantes. Utilizando-se os conceitos desenvolvidos pela chamada “semiótica das paixões”, cuja essência está explicitada em Greimas e Fontanille (1993), é possível determinar as modalizações que, combinadas, geraram os estados de ciúme, desespero, angústia, amor, ódio, etc., que são os ingredientes passionais normalmente usados na teledramaturgia. (MENDONÇA; LIMOLI, 2006).

Na análise da novela, elegemos algumas situações de maior tensão dramática para estudarmos alguns estados passionais, como a vergonha, a vingança, a inveja e a ambição. As categorias de análise, no que diz respeito às paixões, não foram previamente definidas e, por razões dos limites necessariamente impostos a este trabalho, nem todas as paixões foram estudadas de modo aprofundado. O que orientou nossa escolha foi a maior ou menor relevância dos estados emocionais para o desenvolvimento da trama e, principalmente, o envolvimento de alguns personagens considerados como marcantes pelo público telespectador, segundo as críticas de jornais e revistas da época de exibição da novela.

As paixões do enunciado são detectadas na análise, com a ajuda do levantamento dos percursos narrativos e, também, graças às observações do plano da expressão: gestos, entonações e comportamentos que indicam ódio, rancor, medo, soberba, etc. Além disso, não podemos nos esquecer de que há paixões envolvidas, também, em nossa relação de enunciatários do texto televisivo. Afinal, é pela emoção que nos deixamos aprisionar e consentimos em nos tornar telespectadores fiéis.

De maneira geral, a enunciação telenovélica está a serviço de uma rede mercadológica e, em função de uma lógica particular de consumo, procura manter o telespectador em estado de tensão, para que ele esteja emocionalmente preparado para recepcionar os spots publicitários. Nas palavras de Marcondes Filho:

[...] A lógica estrutural básica da telenovela está centrada em uma emoção (ou, pelo menos, a utilização desta) voltada para algo que cai fora da novela, que é a mensagem publicitária (o valor de troca da telenovela). (MARCONDES FILHO, 1986, p. 69).

Conforme assinala, ainda, Marcondes Filho (1986, p. 69), os capítulos das novelas são formados por miniquadros sem um *pathos* característico, mas que confluem para um quadro de grande emoção, normalmente acompanhado por música em escala progressiva de volume, o que aumenta a tensão. Em seguida, há a entrada da propaganda. Volta-se à cena da novela, mas já sem a tensão anterior. Ou seja, há uma situação de relaxamento, necessária para a manutenção da audiência, pois um estado de tensão contínua levaria o telespectador à rejeição daquilo que vê.

A percepção dos estados de tensão e relaxamento requer uma observação do conjunto de quadros levados ao ar e as respectivas inserções publicitárias. Por isso, na gravação da maioria dos capítulos mantivemos, também, os textos publicitários ou informativos difundidos nos intervalos.

Apesar de nós, telespectadores, sermos seduzidos por um conjunto muito amplo de ingredientes que, simultaneamente, produzem sobre nós efeitos de intensa emoção, é possível, na análise, separarmos esses elementos para que sejam compreendidos como estratégias de persuasão, de essências e alcance diversos.

4 A TELENOVELA: A IMPORTÂNCIA NA VIDA DOS BRASILEIROS

4.1 BREVE HISTÓRICO DA TELENOVELA

A telenovela brasileira é descendente de duas vertentes antigas: do romance-folhetim, também conhecido como uma espécie de arquétipo da telenovela; e das antigas e famosas radionovelas, que chegaram ao Brasil em 1941.

[...] o folhetim – nascido nas primeiras décadas do século XIX na França, e que consistia em histórias em capítulos, escritas no rodapé das páginas dos jornais, com clímax diário para despertar o interesse do leitor no dia seguinte – utilizava personagens e enredo estereotipados e, tratando assuntos populares com intensa carga de exagero, lidava com as emoções humanas, o que garantia seu sucesso e a conquista de grandes platéias, inclusive burguesas. (KORNIS, 2003, p. 86).

O rápido consumo da telenovela se deu pelo fato de ser advinda do rádio, que era um grande meio difusor das massas; portanto, nos ateremos mais a ele. As duas primeiras radionovelas lançadas no Brasil foram, pela Rádio São Paulo, *A predestinada* e, pela Rádio Nacional, *Em busca da felicidade*. As duas radionovelas possuíam um caráter essencialmente latino-americano, pois o seu idealizador, Oduvaldo Viana, diretor artístico da Rádio São Paulo, descobriu o gênero numa viagem à Argentina e resolve adaptá-lo ao Brasil.

De acordo com Ortiz, Borelli e Ramos (1989), até o final da década de 30, o Brasil ainda não possuía um sistema radiofônico com uma estrutura “realmente comercial”. O rádio surgiu como grande veículo de informação e, paralelamente, de propaganda, a partir da década de quarenta. A título de curiosidade, a Rádio Nacional, entre 1940 e 1946, teve um faturamento que passou de 2,3 milhões de cruzeiros para 15 milhões. O sucesso das radionovelas foi rápido, o que resultou numa numerosa produção, chegando a ser transmitidas 116 novelas entre os anos de 1943 e 1945, sendo nove delas transmitidas no “horário diurno”.

É no começo dos anos 50 que se iniciam as primeiras transmissões da telenovela brasileira, substituindo a então radionovela, acima mencionada. A televisão não dispunha de grande prestígio por alguns motivos, tais como a sua

pouca idade – o que gerou certa dificuldade de exploração desse novo meio – e , também, pela grande dificuldade que os atores tinham em se portar diante as câmeras televisivas.

Os novos estreantes se esforçavam em substituir a entonação da voz dos textos radiofônicos, pela “voz branca”, descontraída, buscando eliminar as “inflexões que eram ‘necessárias’ na radionovela, uma vez que o radiouvinte não estava vendo as coisas acontecerem. [...] O pessoal do rádio, “acostumado a utilizar só a voz em seu trabalho, não tinha uma expressão corporal adequada quando se encontrava diante das câmeras. O resultado é que a locução saía perfeitamente, mas a postura do corpo ficava em total desacordo com as necessidades da cena que estava sendo interpretada (ORTIZ; BORELLI; RAMOS, 1989, p. 28).

Pudemos perceber que o lento desenvolvimento e ampliação da telenovela teve sua origem no grande prestígio da radiofonia. Mas, por outro lado, as radionovelas eram uma fonte de referência para a estreante novela de televisão, principalmente no que diz respeito aos romances melodramáticos. Ortiz, Borelli e Ramos (1989) apresentam um quadro de novelas, explanado abaixo, correspondente ao período de 1951-53, que reflete essa absorção de temas das radionovelas. A telenovela buscava apoiar-se nas formas canonizadas e de sucesso para cativar, construir e formar o seu próprio público. Para tanto, inspirou-se em J. Silvestre e José Castellar, novelistas de renome da época e consagrados pelo trabalho exercido no rádio.

Podemos entender essa aproximação da telenovela ao melodrama como uma forma, mais sutil, é claro, ligada à necessidade econômica de exploração do mercado. Rose Calza nos diz um pouco mais sobre o assunto:

É certo que a base estrutural da TN é, sim, o melodrama, como foi para o cinema e para produções teatrais e musicais. [...] basta recorrer à etimologia para se saber que melo (que forma a palavra melodrama) vem do grego melós, que significa música, como em melodia. [...] A palavra melodrama, assim, traz em si, por definição, uma mistura de linguagens – musical, verbal/vocal/visual e não o excesso, o exagero de um estilo próprio daquilo que se reconhece por dramalhão (CALZA, 1996, p. 12).

Novelas apresentadas em São Paulo: 1951-53		
Título	Emissora	Autor
1951		
Sua vida me pertence	Tupi	Walter Foster
1952		
Noivado nas trevas	Tupi	José Castellar
Um beijo na sombra	Tupi	José Castellar
Rosas para o meu amor	Tupi	José Castellar
Senhora	Paulista	José de Alencar
Helena	Paulista	Machado de Assis
Casa de pensão	Paulista	Aluísio de Azevedo
Uma semana de vida	Tupi	J. Silvestre
De mãos dadas	Tupi	Túlio Lemos
Direto ao coração	Tupi	José Castellar
Diva	Paulista	José de Alencar
Meu trágico destino	Tupi	J. Silvestre
Sinhá das dores	*	Cardoso Silva
1953		
Abismo	Tupi	J. Silvestre
Aladim e a Lâmpada maravilhosa	Tupi	Adaptação (infantil)
A viúva	Tupi	J. Silvestre
Iaiá Garcia	Paulista	Machado de Assis
Minha boneca	Tupi	José Castellar
Na solidão da noite	Tupi	Péricles Leal
Os humildes	Tupi	Dionísio de Azevedo
Segundos fatais	Tupi	J. Silvestre
O último inverno	Tupi	José Castellar
Ímpeto	Tupi	Dionísio de Azevedo

Quadro 3 – Quadro de novelas apresentadas em São Paulo: 1951-53

Fonte: (ORTIZ; BORELLI; RAMOS, 1989, p. 31)

No início da era televisiva, os textos eram colocados no ar duas vezes por semana, e cada capítulo durava em média vinte minutos. De acordo com Ortiz (1991), um cronista da *Revista do Rádio* disse que a televisão tinha-se tornado uma doce epidemia,

“uma doença agradável, que se contrai com prazer e alcança foros epidêmicos que ultrapassam a imaginação. Famílias inteiras se postam diante do televisor, e acompanham, do neto ao avô, aqueles episódios de folhetim eletrônico. Em consequência, alteram-se os hábitos seculares de famílias quatrocentonas. O jantar, servido antigamente às 20h, desceu para às 17h, porque pouco depois começarão os romances seriados na TV”. (apud BORELLI FILHO, 1964).

A telenovela tornou-se, então, uma incontestável paixão nacional. Na virada da década 60/70, as histórias encontraram uma linguagem própria e

tipicamente brasileira, utilizando todos os recursos da televisão. A organização de uma estrutura que caminha de mãos dadas com as inovações tecnológicas concede à Rede Globo de Televisão o título de emissora “exemplar”. Essa empresa, detentora de um aparato tecnológico superior a tudo aquilo que existia no país, determinou a maneira de se fazer e de se consumir telenovela, não precisando mais imitar nenhuma particularidade de outro país, como outrora. Conquistando a hegemonia nesse domínio tão cobiçado, pôde atingir o ponto mais alto: a exportação do próprio produto.

Segundo Campedelli (1987), nas décadas de 70 e 80, consolidou-se a fórmula brasileira: colaboração de grandes romancistas e poetas, maior aproximação da época contemporânea, desmistificação do passado, discussões dos grandes tabus, linguagem coloquial e regional, apresentação de fatos reais, influência do teatro de vanguarda, aparecimento do anti-herói mentiroso, corrupto e de figuras femininas originais, finais abertos, elaboração sutil da comédia e da tragédia. Uma impressionante massa de telespectadores passou a acompanhar fielmente as tramas.

Houve assim, no caso brasileiro, um conseqüente aprimoramento do gênero. Ou seja, à medida que as novelas puderam dialogar com as mudanças de seu tempo, foram se transformando rapidamente, o que lhes conferiu, cada vez mais, sucesso de público e garantia de comercialização (CALZA, 1996, p. 9).

Após o período de nacionalização da TV Globo, a primeira telenovela exibida diariamente, de segunda a sexta-feira, foi *2-5499 Ocupado*, com Tarcísio Meira e Glória Menezes, transmitida pela extinta TV Excelsior em 1963. Inicialmente, os índices de audiência das novelas diárias foi muito abaixo do esperado, pois o público encontrava dificuldades para se acostumar com essa seqüência diária. Porém, de acordo com Ortiz, Borelli e Ramos (1989), após sessenta dias, “a coisa começou a se cristalizar. Cristalização.” Ou seja, o público, paulatinamente, habituou-se a fixar os horários, a sincronizá-los e administrá-los pela grade televisiva.

Os dois quadros a seguir, dos anos de 1963-69 e 2000-2008, fornecem-nos uma dimensão um pouco maior sobre o lugar que a telenovela ocupou e, podemos por assim dizer, ocupa no interior do sistema televisivo.

Número de telenovelas exibidas nos anos de 1963-69								
Ano	Excelsior	Tupi	Record	Paulista	Cultura	Globo	Bandeirantes	Total
1963	3	----	----	----	----	----	----	3
1964	10	8	5	2	----	----	----	25
1965	17	11	5	7	4	4	----	48
1966	8	10	----	3	2	3	----	26
1967	4	13	----	----	----	4	2	23
1968	8	10	2	----	----	6	1	27
1969	5	8	3	----	1	5	2	24
Total	55	60	15	12	7	22	5	176

Quadro 4 – Número de telenovelas exibidas nos anos de 1963-69

Fonte: (ORTIZ; BORELLI; RAMOS, 1989, p. 51)

Número de telenovelas exibidas nos anos de 2000-08					
Ano	Globo	Record	Bandeirantes	Sbt*	Total
2000	4	2	----		6
2001	6	1	----	3	10
2002	5	----	----	2	7
2003	5	----	----	2	7
2004	5	2	----	2	9
2005	5	2	1	2	9
2006	5	4	3	1	13
2007	5	3	1	2	11
03/2008	1	----	---		1
Total	41	14	5	14	74

Quadro 5 – Número de telenovelas exibidas nos anos de 2000-08

* Onze das quatorze novelas exibidas pelo SBT são em parceria com a rede mexicana Televisa, iniciada em 2001 com *Pícara Sonhadora*.

A telenovela, além de ser uma programação obrigatória de todas as emissoras, artifício na distribuição dos horários e dos custos, é também responsável pelos índices de audiência de uma emissora. *Beto Rockfeller* (1968), considerada um marco da história da telenovela brasileira, é um exemplo de elevados indicadores de audiência. Escrita por Bráulio Pedroso e veiculada pela TV Tupi, caracterizou-se por levar para a televisão uma história ambientada no país, reproduzindo cenas e personagens com os quais o público facilmente se identificaria. Introduziu o humor e a descontração; a vida cotidiana, o rompimento com os diálogos formais e fez uso de linguagem extremamente coloquial, plena de gírias e expressões populares. A preocupação do autor, para sua novela, centrava-se em trazer o cotidiano para o vídeo, ou seja, escrever uma novela realista, que rompesse com o melodrama. Para que isso se concretizasse, introduziu na trama

um *anti-herói*, cujo objetivo era subir na vida sem muito esforço, que se caracteriza por enganar as pessoas, aplicar o golpe do baú, etc.

No final dos anos 60 e toda a década de 70, a telenovela passou por um processo de modernização tecnológica da sociedade brasileira e foi atingida também pelos princípios do autoritarismo do governo. Esse período é representado pela consolidação da televisão brasileira enquanto indústria, principalmente no caso da rede Globo, que começara sua trajetória em 1962. A situação política do final da década de 60 trouxe à TV a censura como meio de controle social e fez surgir uma série de restrições, no sentido de disciplinar a programação, bem como de explorar a função cultural da televisão na busca de uma identidade nacional (ORTIZ, BORELLI; RAMOS, 1989).

Diante desse quadro de transformações, tendo em mãos uma indústria adequada culturalmente frente à fase de desenvolvimento, as novelas produzidas entre os anos 70 e 80 passam a ser consideradas educativas, transmitindo ao público conteúdo nacionalista. Nesse mesmo período, a telenovela sofre definições quanto a horários, número de capítulos e duração de cada novela. Houve uma sedimentação da produção. De acordo com Ortiz, Borelli e Ramos (1989), esse período foi marcado pela nacionalização do gênero, tanto na temática quanto na linguagem televisiva.

Saltando para o final da década de 80, a televisão, já consolidada, seguiu e segue a fórmula para o sucesso, seduzindo o telespectador para acompanhar a trama até o fim: a construção de uma narrativa dramática, privilegiando tipos humanos comuns, situações factíveis de serem vividas e vivenciadas, estados de alma que combinem o humor, a simplicidade e a afetividade. Enfim, as produções televisuais brasileiras obtiveram êxito por trabalharem tão bem os “valores universais que se abrigam nos focos dramáticos e no comportamento dos personagens” (MELO, 1988, p. 56).

4.1.1 Televisão, Sociedade e Escola

O poder que a televisão assume na sociedade brasileira é algo dificilmente mensurável. A TV organiza a vida do povo brasileiro com sua

programação semanal, funcionando como uma verdadeira agenda: o futebol do domingo à tarde, a telenovela à noite, os programas de “informação” tipo Fantástico. A previsão do tempo, a moda, os fatos políticos e sociais, a escola (telecurso), saúde, diversão, etc, tudo está à disposição do telespectador, de maneira centralizada e uniforme. As crianças menores estudam à tarde e vêem desenhos animados de manhã; os adultos trabalham e assistem a jornal e novela à noite; e aos adolescentes são oferecidos muitos programas variados, nem sempre especificamente adaptados a sua faixa etária, já que normalmente se considera o adolescente como “entre criança e adulto”.

A televisão ocupa um espaço político considerável, funcionando como instituição legitimadora do poder. Leal Filho (1999) lembra a relação estreita que TV e democracia mantêm, mas em sentido inverso: a uma democracia frágil quase sempre corresponde uma televisão forte, e vice-versa. Isso se deve, em grande parte, ao rumo de comercialização que desde o início a televisão brasileira escolheu. A TV brasileira tem um único compromisso realmente assumido, que é o de corresponder, em seu papel de indústria cultural, aos anseios da sociedade de consumo. De maneira simples, entendemos que quem financia tem o controle do veículo midiático: no caso da TV, é a classe dominante, vinculada ao poder público, quem direta ou indiretamente determina os padrões éticos, estéticos, informativos e principalmente formativos do público brasileiro. “O Brasil se conhece e se reconhece pela televisão, e praticamente só pela televisão, que reina absoluta sobre o público nacional, com um peso muitas vezes superior aos outros veículos.” (LEAL FILHO, 1999, p.79).

Sabemos que o “espetáculo televisivo” há anos perpetua-se nos lares brasileiros: está intimamente ligado a nossa vida particular, fazendo-se presente em nossos quartos, cozinhas, salas-de-estar, ou seja, quase sempre nos locais mais agradáveis do convívio humano. Se a televisão reina absoluta na vida da população, constituindo-se, muitas vezes, como formadora de opinião, de comportamento e valores, cogitamos ser esse o momento exato de levá-la às salas de aula, local onde deveríamos aprender a olhar o mundo de forma mais crítica e consciente.

Rocco (1999) diz que não podemos mais pensar na TV como uma forma alienante de vida, tornando o indivíduo um “ser passivo” diante da realidade, um sujeito sem imaginação. Devemos nos esquecer de que a televisão pensa por

alguém e “rouba às crianças e adultos o tempo” supostamente destinado à reflexão e leitura. A autora trata a televisão como uma “janela para o mundo”, ou seja, quando ligamos a TV, trazemos para dentro de nossas casas uma realidade exterior a que vivemos; uma ficção mais sedutora do que aquela que a escola nos ensina.

Nos dias atuais, vivenciamos o quão difícil é estabelecer o tempo que um estudante passa em frente à TV, absorvendo tudo o que ela transmite – sabemos que são pouquíssimas informações retidas, pois as notícias são muitas e muito curtas – e quão dispendioso é o tempo que o indivíduo passa na escola, sem demonstrar um mínimo de interesse pelos conteúdos dos manuais escolares. Pensando nessa relação dupla entre escola/televisão, cremos que a segunda possui um lado mais sedutor para os educandos, pois, de acordo com Rocco (1999), a TV é um veículo poderoso da “era eletrônica e vem experimentando uma evolução técnica espetacular que multiplica de forma quase inconcebível suas possibilidades e sua abrangência”.

Não podemos negar que houve alguns avanços no ensino de Língua Portuguesa na questão tecnológica, no acesso ao livro didático e sua melhoria nos quesitos visuais e de conteúdo, e também na formação de professores. Ademais, constatamos a existência do anseio de melhorar o ensino por meio dos esforços conjuntos de educadores, professores e autoridades ligadas à educação, mas, apesar de tudo, ainda se percebe uma enorme dificuldade na escrita dos adolescentes, e uma indesejável aversão pela leitura de clássicos e da “boa literatura”. Falta o exercício da linguagem escrita, tanto na produção como na recepção do texto privilegiado pela escola. O jovem – acredita a escola – escreve mal porque escreve pouco, lê pouco porque não gosta do que lê, não escreve nem lê porque prefere a internet e a televisão.

Para vencer esses obstáculos, o sistema de ensino distribuiu livros, estimulou campanhas de acesso à biblioteca, incrementou (ou impôs) o uso do paradidático, multiplicou aulas de produção de texto. Mas, na maioria das tentativas de estimular o desenvolvimento da linguagem escrita, inclusive quando supervalorizou a nota do vestibular de redação, para que o ensino médio e os cursinhos investissem mais nesse domínio do conhecimento, o sistema deixou de lado a televisão. A TV continuou e continua sendo encarada, com raras exceções, como uma inimiga da leitura e, conseqüentemente, como um obstáculo ao saber escolar.

Considerando a televisão como um forte ‘concorrente direto’ da instituição de ensino no dia-a-dia, e que a escola é, por excelência, o “locus formal de educação”, estruturamos um trabalho conjunto entre TV/escola/sociedade, visando o “desenvolvimento integral de indivíduos e grupos”. Rocco (1999) reflete sobre a seguinte questão: “Em nosso tempo, é inadmissível que a Escola, em suas múltiplas práticas e níveis, não lance mão da TV, com suas muitas interfaces, para redimensionar o trabalho pedagógico e torná-la mais ágil, competente e sedutor”.

Uma maneira de se refletir sobre o trabalho conjunto entre as duas formas de conhecer o mundo – TV e escola – é considerar que a TV possui suas próprias “regras”, da mesma maneira que, na escola, a gramática tradicional possui as suas. Mesmo que a TV tenha um caráter multifacetado, podendo misturar gêneros diferentes entre si, sem levar em conta critérios muito rígidos, há, em cada produto veiculado, características que os definem como tal. Tomamos como exemplo um programa infantil. Ele define-se por características que lhe são próprias, distinguindo-se do noticiário, de uma telenovela ou outros produtos de caráter ficcional, de um comercial, de um programa de auditório, etc. Todos esses diferentes programas possuem, na sua singularidade, regras de linguagem próprias do meio.

Se, por definição, TV e escola são absolutamente diferentes entre si, na vivência cotidiana devem manter-se unidas, respeitando especificidades próprias de cada objeto. Quer queiram, quer não, é difícil imaginar o Brasil sem TV. No conceito do jornalista Eugênio Bucci (2000) “talvez não haja mais a possibilidade de pensar o Brasil sem pensar a TV”. Ela é um fenômeno, um meio de veiculação cultural, meio mais acessível de informação jornalística e entretenimento. Não é mais tão “necessário” a uma pessoa que possui televisão fazer assinatura de um jornal escrito, se, por meio da TV que tem em casa, o indivíduo mantém-se a par dos acontecimentos do seu país e do mundo todo.

O que temos e o que podemos fazer diante dessa situação? Rocco (1999) nos ensina que é necessário alfabetizar as crianças em dois planos: no plano do texto televisual e no plano do texto escrito.

É preciso, hoje, “alfabetizar” crianças e aprofundar a competência dos jovens para a leitura e análise, em vários níveis, do texto televisual, como já se faz, de há muito, com o texto escrito que deve ser lido, analisado, compreendido e criticado também a partir da própria experiência de vida do estudante (ROCCO, 1999, p. 3).

O ensino/aprendizado dos meios de comunicação – da mesma forma que são ensinadas as diversas disciplinas de uma sala de aula – bem como o desenvolvimento e utilização das mídias, do computador, televisão, meios eletrônicos, certamente transformarão o modo de pensar das crianças e adolescente, conduzindo-os a uma compreensão e utilização de todo esse aparato tecnológico que os rodeia, de modo mais consciente e crítico. Para Rocco (1999), “somente desse modo será possível submeter as fontes de informação a uma necessária análise crítica”.

O distanciamento da televisão e seu emprego como recurso para o ensino de língua e afins vem desde parte do século XX, quando as ciências da linguagem, diferentemente de outras áreas das ciências humanas, não se interessaram pelas transformações vivenciadas pela sociedade da época, no que diz respeito aos fenômenos midiáticos, talvez por fazerem parte de uma cultura da e para as massas, comprometidos somente com o campo mercadológico. De acordo com Duarte (2004, p. 20) “o campo das ciências da linguagem [...] ignorou a imensa produção discursiva e midiática [...] quando dela tratou, o fez isolando os produtos de sua origem, de seu processo de produção e consumo”. Portanto, cremos que o motivo pelo qual a TV está fora da sala de aula é reflexo de ela estar fora das ciências da linguagem.

Diante do exposto, só resta aos pesquisadores de diferentes vertentes da comunicação, e a eles devem-se agregar os semioticistas e outros teóricos das ciências da linguagem, enfrentarem as inúmeras dificuldades decorrentes da insuficiência e inadequação do aparato teórico-metodológico à complexidade e hibridação que caracterizam os produtos midiáticos. E, se os modelos existentes fornecem explicações muito simplificadas e elementares sobre os modos de operação midiáticos, é hora de buscar outros caminhos (DUARTE, 2004, p. 21).

Nossa intenção, aqui, não é esgotar a união entre TV e educação, mas, sim, apontar direções, caminhos menos tortuosos, tanto para o aluno, quanto para o professor. Ou seja, mostrar que a TV pode ser forte aliada do processo educativo, em todos os graus de escolaridade, disciplinas e níveis, indo além da sua função primordial: divertir. Se partirmos do princípio da aceitação da TV pela sociedade, percebemos que não é difícil, nem sobre-humano trilhar um caminho conjunto, sem perder de vista a função primeira da escola: “lugar formal e insubstituível da educação” (ROCCO, 1999, p. 4). Assim sendo, queremos que fique

claro que a TV não tem a função, e não é sua função substituir o professor e a escola, mas é possível, sim, a complementaridade entre ambas: uma abrindo caminho para a outra, melhorando o processo de aprendizagem. Como afirma Rocco, “a TV pode auxiliar a escola e facilitar (sem diluir) o processo de aprendizagem, ampliando e melhorando, por força dos recursos que só ela (a TV) possui, as próprias dimensões da escola e da educação formal” (ROCCO, 1999, p.4).

Cabe aos educadores o senso crítico, a sabedoria para discernir que programa utilizar na sua sala de aula. Sabemos que há um rol de programas televisivos de péssimo nível – não nos cabe, aqui, elencá-los – cujas audiências são altíssimas, que mais parecem deseducar, ao invés de ensinar. Essas informações nos servem para refletirmos sobre dois pontos importantes: o primeiro deles diz respeito à audiência. O alto índice de audiência de um programa de TV não reflete sua qualidade. A audiência mede somente o número de televisores ligados naquele determinado canal, nada além. O segundo é mostrar aos alunos o porquê daquele determinado programa ser desconsiderado, tanto da sala de aula, quanto da vida pessoal, por assim dizer.

Rocco (1999) traz um estudo sobre experiências de trabalho com a TV em sala de aula que vêm dando certo, atingindo fatias que vão do ensino médio até o universitário. Os lugares mais carentes e distantes do país são os que mais incorporaram a TV, seja aquela que veicula programas institucionais, TV aberta ou por assinatura, cujos produtos explorados são previamente selecionados, analisados e preparados pelos professores, como se faz com qualquer conteúdo a ser trabalhado. Além disso, a autora discorreu sobre o projeto francês TELECOLE, que fornece subsídios, “de como conduzir, na prática, um trabalho pedagógico com o auxílio da TV”. Resumidamente, Rocco aponta as propostas da TELECOLE francesa:

1. Tanto com as crianças menores quanto com as maiores, é preciso analisar a TV partindo da experiência pessoal de cada um e da percepção que têm do mundo em que vivem.
2. Com alunos menores é possível explorar e analisar: desenhos e programas infantis; documentários próprios para a idade e comerciais.
3. Com os mais velhos, deve-se analisar: documentários políticos; telejornais, observando, por exemplo, as diferenças apresentadas por duas emissoras no tratamento de um mesmo tema; cenas de violência em seus contextos, buscando saber as razões das mesmas; a grade de programação oferecida, verificando, por exemplo, que lugar têm, nas TVs

abertas (ou nas assinadas), os temas ligados à educação, à vida cotidiana, ao meio ambiente, à ética e à sexualidade.

4. Para quase todos os estudantes - respeitados os níveis de escolaridade e faixas etárias - é importante que a escola, seus professores e disciplinas os levem a conhecer o meio TV, ajudando-os a definir escolhas e fazer opções; aprender a extrair e analisar informações a fim de ensiná-los a passar da recepção para o tratamento concreto da informação; conhecer os discursos televisuais, seus gêneros e as "gramáticas" que os sustentam; aprender a ler e entender as representações que a TV faz dos jovens e crianças e de suas histórias.

5. Que todos os alunos, respeitadas as suas especificidades, aprendam a distinguir nas emissões de TV: os planos que surpreendem e seu porquê; as diferentes interpretações que os diferentes estudantes dão sobre um mesmo fato/seqüência ou imagem; ..a função da música; a função das cores; a função da voz em off, que comenta os acontecimentos; o papel das imagens que ancoram o verbal e que é por elas ancorado e as relações entre o oral e o escrito – o valor do discurso televisual e suas principais características.

Também os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN), no capítulo referente às Tecnologias da informação e Língua Portuguesa, alertam para a necessidade de se educar as crianças e jovens para a recepção dos meios de comunicação, lembrando que “as novas tecnologias da informação cumprem cada vez mais o papel de mediar o que acontece no mundo, *editando* a realidade”. (BRASIL, 1998, p.89).

No que diz respeito à televisão, os PCN de 5ª a 8ª série preconizam:

- Conhecer a linguagem videotecnológica própria desse meio;
- Analisar criticamente os conteúdos das mensagens, identificando valores e conotações que veiculam;
- Fortalecer a capacidade crítica dos receptores, avaliando as mensagens;
- Produzir mensagens próprias, interagindo com os meios. (BRASIL, 1989:89)

A linguagem televisiva pode e deve ser ensinada na escola, a fim de que a recepção se torne menos passiva e mais crítica. Para isso, é fundamental que se conheçam alguns elementos da retórica da imagem visual, em sua relação com o texto verbal. Trata-se de colocar à disposição das crianças e jovens um novo código, facilitando sua aquisição por meio de exercícios de análise e, eventualmente, produção de material fílmico, caso a escola disponha de recursos apropriados.

A audiência de um programa televisivo depende diretamente do resultado de um contrato fiduciário que se estabelece entre o enunciador e o

enunciatário. Esse contrato, nas telenovelas e em outros programas seriados, é renovado diariamente pelos dois pólos da enunciação. Os efeitos de fluidez e continuidade, por exemplo, têm que ser garantidos, para que o telespectador sintasse motivado a compartilhar as emoções dos personagens, ao mesmo tempo em que interpreta as relações entre as diferentes funções narrativas que eles desempenham.

As regras desse contrato, que presidem a manipulação do enunciador sobre o enunciatário, estabelecem-se em função de recursos de som e imagem, sem os quais o telespectador interromperia a interação com o texto televisivo. Por meio da discursivização (colocação de atores no espaço e no tempo), o enunciador consegue renovar, diariamente, a relação de fé (crença no parecer-ser-verdadeiro) proposta ao enunciatário. Como afirma Médola, referindo-se à enunciação da telenovela:

O efeito de fluidez contínua constitui a narrativa novelesca, garantindo que o enunciatário seja persuadido a acreditar que tem acesso a toda ação, quando na verdade é o enunciador que pelos procedimentos de discursivização o faz crer nisso. (MÉDOLA, 2003, p. 2).

Os elementos com que é codificada a manipulação televisiva podem ser ensinados e aprendidos na escola. No que diz respeito à imagem, há um rol de procedimentos relativamente simples de serem compreendidos pelo profissional de Letras e que podem contribuir bastante para a leitura da imagem e o tratamento do texto sincrético.

Comentamos, a seguir, alguns desses elementos que constituem a retórica da imagem. Observa-se que eles estão inseridos neste estudo a título de sugestão de trabalho, numa visão bastante simplificada dos recursos disponíveis pela tecnologia da informação⁴.

⁴Não se pretende, de forma alguma, esgotar o assunto, que acreditamos ser bastante amplo e complexo. Além disso, há grande variação na nomenclatura empregada e não cabe aqui pôr fim a essa questão.

a) Enquadramento

Costuma-se distinguir os planos da imagem segundo uma escala que vai do mais amplo ao mais restrito.

O *plano geral* é usado para poder visualizar todo o cenário e, eventualmente, os personagens, mas sem termos aproximação suficiente que nos permita ver detalhadamente os protagonistas. É utilizado quando se pretende situar a ação num determinado local, ou seja, chamando a atenção para a pertinência do local escolhido.

O *plano de conjunto*, bastante semelhante ao primeiro, descreve a imagem numa visão geral e permite maior clareza dos pormenores da ação humana, mas sem enfatizar o ambiente onde ela se desenrola.

O *plano médio* enquadra uma pessoa ou objeto, na maioria das vezes para lhe conferir um valor narrativo. Nele, a maior parte do fundo é eliminada, para que a figura humana se converta no centro da atenção.

O *plano americano*, assim chamado por ser muito utilizado nos faroestes americanos para mostrar os coldres dos pistoleiros, corta a pessoa abaixo da cintura, próximo aos joelhos.

Utilizando um pouco mais o zoom da câmara filmadora, obtemos planos aproximados, que também são chamados de *close-up* e *big close-up*, de acordo com o grau de ampliação. Esses planos têm normalmente uma função explicativa, chamando a atenção para detalhes importantes da cena focada.

Exemplificamos, a seguir, os diferentes tipos de enquadramento:



Plano Geral

Os vizinhos do bairro olham e comentam sobre o cartaz, já recoberto por tinta, em que aparece Pascoal seminu. Em primeiro plano, à esquerda, Rebeca observa a cena.



Plano de Conjunto

Katina conversa com Narciso na cozinha, observada por Regina da Glória.

Passagem de plano geral para plano de conjunto. Na casa de Murat, Safira recebe o pai e a avó de Isaac para uma conversa decisiva sobre a religião a ser seguida pelo menino.



Já em Plano médio, Isaac tenta convencer a mãe a deixá-lo seguir a religião do pai.



Seqüência de dois planos de conjunto. Katina conversa com Regina da Glória sobre a dengue. Enquanto isso, Jamanta, cuja presença não foi percebida pelas duas mulheres, aguarda o momento oportuno para abordar Regina da Glória. O terceiro enquadramento pode ser considerado um exemplo de plano médio, embora ainda distanciado.



Plano Médio

Bia Falcão, em uma de suas inúmeras “armações”. Este plano, chamado também de “plano médio de peito” é bem mais aproximado que o anterior e pouco mais aproximado que o seguinte.



Plano médio

Mary Montilla observa a chegada ruidosa de Guida Guevara, que passará a morar em seu apartamento.



Plano Americano

Esse tipo de plano não é comum nas novelas. Trata-se, na verdade, de um plano médio de meio-corpo.



Outros exemplos de plano americano, ocorridos na mesma cena, provavelmente em função da diferença de estatura dos atores, que provocou o corte do enquadramento.

Close-up e Big Close-up



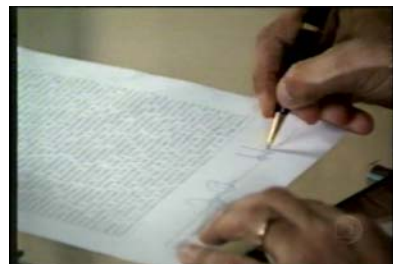
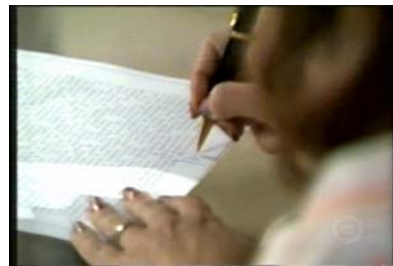
Esta seqüência mostra Pascoal oferecendo a Vitória seu cartão de visita. Na terceira foto vê-se, em close-up, a mão de Vitória segurando o cartão, onde é possível ler o nome de Pascoal e alguns dados de sua oficina.



Nesta cena, Júlia, sob efeito dos remédios administrados por André, tem pesadelos. Sonha com o acidente aéreo em que morreram os pais. Na terceira foto, em close-up, vemos Júlia criança. A foto seguinte está em big close-up, enfatizando o momento em que a menina fecha os olhos, para não ver o que acontece com o avião.



As duas últimas fotos, também em big close-up, mostram alguns botões de controle do avião e uma mão de mulher. Nesta seqüência, a nitidez da imagem é voluntariamente comprometida, para sinalizar, segundo o código visual do cinema e da TV, uma situação de sonho, torpor ou imaginação.



Na seqüência acima, há o close-up sobre o documento assinado por Júlia e, em seguida, por André. Trata-se da procuração que permitirá a André controlar a empresa *Belíssima*, durante o afastamento da esposa.



Big Close-up sobre Safira, no momento em que ela chora, abraçada ao filho Isaac. As lágrimas seguem-se ao momento em que Isaac confirmou sua decisão de optar pelo judaísmo.

b) Angulação

Na filmagem de uma novela, podem ser utilizadas várias câmeras para narrar um acontecimento. Graças aos cortes bem delineados, o telespectador recebe a cena como uma mesma ação, embora captada sob ângulos diferentes. Médola (2003) lembra que a fluidez obtida pela utilização racional dos cortes contribui para enfatizar a verossimilhança, garantindo os efeitos de unidade espacial e temporal.

O ângulo normal das tomadas de cena é obtido com a objetiva frontal. É o ângulo preferido pelos documentários, por exemplo.

Quando o ângulo é dirigido para baixo, chamamos a tomada de *plongée*: temos como resultado uma visão de cima para baixo, o que permite ao telespectador ter uma apreensão global da cena. O *contra-plongée* é o inverso: a tomada é de baixo para cima, geralmente para produzir um efeito de tamanho aumentado, como por exemplo quando se quer produzir a idéia de algo aterrador ou colocar um personagem em posição dominante.

Veja-se, abaixo, o posicionamento da câmera em *plongée* e *contra-plongée*:

Tomada em plongée



Tomada em contra-plongée



Há ainda o *campo* e *contracampo*, que são ângulos utilizados na alternância de um diálogo: se no *campo* o personagem está de frente para a câmera, no *contracampo* ele será visto de costas e vice-versa.

Outros ângulos, menos usuais, são também possíveis, como o ângulo oblíquo, que provoca efeito de instabilidade. É utilizado, por exemplo, para marcar a visão de um personagem alcoolizado ou em estado de alucinação.

Plongée



Do andar superior, Jamanta observa o encontro entre Pascoal e Vitória. O ângulo de filmagem é de cima para baixo, caracterizando plongée.

Contra- Plongée



Na mesma cena, com ângulo em contra-plongée (de baixo para cima), vemos Jamanta observar o casal.



Visão em contra-plongée do cortiço onde moram Bento, Qiqui e Diva.

Campo e Contracampo



Seqüência de diálogo entre Cemil e o filho Mateus. A câmera ora focaliza o filho, ora focaliza o pai, em campo e contracampo.



Tomada em ângulo oblíquo mostrando a cidade de São Paulo. Na novela, esse cenário era utilizado para marcar alternância dos núcleos e variações de temporalidade.

c) Pontos de vista

Além do ângulo de filmagem, considera-se, também, o ponto de vista, que pode ser frontal ou lateral, o que resulta numa maior ou menor implicação do telespectador na cena filmada. Com uma mesma objetiva frontal, por exemplo, pode-se filmar uma pessoa de frente ou de perfil.



Nesta seqüência, Jamanta e Regina da Glória aparecem de perfil.



Aqui, a câmara se mantém fixa e os personagens, inicialmente colocados de frente para o telespectador, mudam para a posição de perfil.

d) Cores e luminosidade

A questão das cores é bastante complexa no caso da televisão, em função principalmente da qualidade da imagem, variável segundo a transmissão e o aparelho receptor. De qualquer forma, é interessante observar efeitos específicos, como o contraste entre cores, a saturação e a luminosidade. Alguns aspectos da cor podem ser estudados, mesmo que de forma superficial. Citamos alguns exemplos:

- a. Quando se quer chamar a atenção para determinado objeto, costuma-se escolher uma cor sólida, pois o olhar não se sente tão atraído pelos tons pastel.
- b. As cores aparentam ser mais brilhantes quando em contraste com um fundo preto.
- c. Cores quentes como o laranja, por exemplo, dão efeito de proximidade, em relação a cores frias como o azul e o verde.
- d. Algumas diferenças de matiz são irreconhecíveis na tela da TV, como, por exemplo, o azul e violeta. Assim, esse tipo de combinação deve ser evitado numa composição televisiva.
- e. Amarelo e outras cores quentes parecem mais brilhantes na tela do que na vida real; em compensação, muitos tons de verde parecerão mais escuros.
- f. Para que determinado objeto apareça melhor na tela, costuma-se utilizar como fundo uma cor complementar. Exemplo: amarelo sobre azul, verde sobre magenta, etc.

O trabalho com cores e luz na sala de aula certamente ganhará relevo se auxiliado ou conduzido pelo professor de artes. De qualquer forma, seria

interessante mencionar a proximidade que a arte da fotografia e, por extensão, do cinema e da TV, mantém com a pintura. Sabemos que a imagem fotográfica é constituída de pontos luminosos (pixels) que, aproximados pela percepção e interpretados por nosso cérebro, produzem a idéia de imagem fiel. Da mesma forma que numa tela impressionista as diversas pinceladas são apreendidas, a uma certa distância, como uma imagem única, os pontinhos brilhantes da TV são percebidos como algo uniforme, que simula a realidade.

e) Formas, linhas e posição

De maneira geral, o tamanho das formas presentes numa imagem deve ser regido pelo princípio de proporcionalidade, visando ao equilíbrio e harmonia. Qualquer alteração de tamanho deve assumir significados especiais, como, por exemplo, a tendência ao exagero, que acompanha algumas cenas de humor. Considera-se relevante, também, observar o que está em primeiro plano e em plano de fundo, à direita e à esquerda, etc.

A descoberta desses e de outros aspectos da linguagem televisiva, em maior ou menor grau de simplificação, deve levar o aluno à compreensão dos diferentes mecanismos de textualização, que reproduzem e produzem efeitos de realidade ou de fantasia. Por fim, entendemos que exploramos na escola, por meio da linguagem da TV, as demais linguagens que unem, no seu dia-a-dia, o ser humano a seu grupo social.

5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO CORPUS: UMA LEITURA SEMIÓTICA DE *BELÍSSIMA*

Faremos, agora, um breve resumo da telenovela que elegemos como *corpus* de análise, enfatizando os personagens mais centrais e importantes da trama. A novela teve duração de oito meses, e contou com um elenco de mais de 60 atores. Apresenta-se abaixo uma lista dos principais personagens e a descrição de seu papel em *Belíssima*:



Júlia Assumpção. Neta de Bia Falcão e irmã de Pedro. Júlia nunca conseguiu superar a beleza mítica de sua falecida mãe, Stella, e sofre ainda com a cobrança da avó para que tenha uma postura diferente em relação a sua aparência e atitudes.



Bia Falcão. Matriarca da família Assumpção, criou os netos Júlia e Pedro após a morte de sua filha, Stella, fundadora da *Belíssima*. Sua elegância e firmeza nos negócios permitiram que administrasse a empresa *Belíssima* até que Júlia estivesse pronta para assumir a presidência. Bia educou os netos para serem modelos de beleza e sucesso na sociedade, porém nunca soube dosar sua intolerância. É uma mulher de brio, que não aceita ser contrariada. No passado, foi apaixonada por um homem pobre, Murat, que preferiu continuar com sua esposa, Katina, a se render aos milhões da empresária.



Érica Assumpção. Filha de Júlia. Tem uma personalidade muito parecida com a da avó e da bisavó. Bonita e elegante, espelha-se na imagem mítica de sua avó, Stella.



André Santana. Trabalhador, sonha em ter uma vida estável e tranqüila, mas a sorte não o ajuda. Graças ao apoio de Cemil, consegue um emprego na *Belíssima*. André se destaca entre os funcionários por ter mais cultura e fineza. Apaixona-se por Júlia Assumpção sem saber que ela é a presidente da empresa. Os dois vão viver um grande amor que vai dar forças a Júlia para enfrentar sua avó.



Gigi Falcão. Irmão de Bia. Adora os sobrinhos-netos Júlia e Pedro, sendo o grande aliado e confidente de Júlia. Está sempre a seu lado quando Bia a enfrenta. Tem uma personalidade discreta, mas a principal característica deste sonhador é a admiração pelas histórias e mitos do cinema.



Vitória Rocha. Mulher de Pedro e mãe de Sabina. Sua única família, antes de conhecer Pedro, era seu irmão caçula Tadeu. Morava nas ruas, onde sobrevivia vendendo doces nos sinais de trânsito.



Pedro Assumpção. Neto de Bia Falcão. Nunca permitiu que Bia controlasse os rumos de sua vida. Como a avó era contra seu relacionamento com Vitória mudou-se para a Grécia.



Tadeu Rocha Assumpção. Irmão de Vitória. Foi criado por ela desde que os pais os abandonaram. Ainda pequeno, se mudou para a Grécia com a irmã e o cunhado e ajuda servindo mesas no bar.



Alberto Sabatini. Irmão de Ornela. Faz parte da diretoria de Belíssima. Casou-se duas vezes com Safira com quem teve a bela Giovana. Alberto também é pai de Toninho fruto de seu envolvimento extraconjugal com a empregada do casal, Valdete. Devido a uma fatalidade, Alberto conhece Mônica, amiga de Valdete, que cria Toninho, por quem acaba se interessando.



Ornela Sabatini. Irmã mais velha de Alberto e melhor amiga de Bia Falcão. Típica socialite paulista, está sempre preocupada com os tratamentos de beleza mais avançados. Como não gosta de se envolver emocionalmente, Ornela opta por relacionamentos superficiais com homens mais novos.



Mateus Güney. Filho de Cemil. Para ganhar um dinheiro extra às escondidas do pai, vende sua beleza se relacionando com mulheres mais velhas - entre suas clientes freqüentes está Ornela.



Giovana Güney Sabatini. Filha mais velha de Safira e Alberto. Sonha em ser uma modelo famosa, mas enfrenta. Vive às turras com a meia-irmã Maria João e a prima Soraya, que a consideram superficial e metida. Giovana adora chamar a atenção do borracheiro Pascoal que não dá importância às suas constantes investidas.



Regina da Glória. É empregada na casa de Katina. Engraçada, se mete em todos os assuntos do casarão. Tem esse nome porque a mãe era fã das atrizes Regina Duarte e Glória Menezes.



Katina Güney. Grega de nascimento, fugiu para o Brasil para viver com o turco Murat. É uma dedicada dona de casa e matriarca de uma grande família, porém se ressentida por nunca ter revelado um grande segredo: Murat não é o verdadeiro pai de seu primogênito, Cemil. Ao fugir da Grécia, Katina estava grávida de seu antigo namorado, Nikos. O maior medo de Katina é que Nikos descubra o paradeiro de seu filho e revele para sua família a verdade.



Murat Güney. Turco. Marido de Katina. Comerciante aposentado, Murat, sempre simpático e amigo, comanda uma família formada por filhos e netos que moram com ele em seu casarão. Seu xodó é o gato Mustafá, que vive se escondendo na borracharia de Pascoal. O jogo e as apostas são seu ponto fraco, que ele sempre tenta esconder da mulher, muitas vezes, sem sucesso.



Narciso Güney. Filho mais novo de Katina e Murat. Com jeito malandro e mulherengo, é mimado pela mãe que faz tudo pelo caçula. Vai conseguir fazer um trabalho de modelo, mas sua atenção está voltada para as belas mulheres do mundo da moda, e não propriamente para a carreira.



Safira Güney. Filha de Katina e Murat. Extrovertida, mandona e engraçada, está no quinto casamento. Cada um dos seus três filhos é de um pai diferente. Safira vai fazer de tudo para expulsar o borracheiro Pascoal da vila. Apesar de sentir atraída por ele, sustenta que sua presença pode ser um risco para a moral e bons costumes do local, já que as filhas dos moradores se derretem por ele.



Cemil Güney. Filho de Katina e Nikos, Cemil acredita que seu pai é o Murat. Foi abandonado pela mulher, que o deixou com um casal de filhos adolescentes, Mateus e Soraya. Chefe dos operários da fábrica de Belíssima, esconde uma paixão por Júlia, mas não se acha à altura dela. Quando conhecer Mônica, vai se apaixonar por ela.



Nikos Petrakis. Amigo de Pedro e Vitória. Foi o primeiro grego a se aproximar da família brasileira quando ela chegou à ilha. Nikos tem, porém, uma grande mágoa: no passado, sua mulher Katina, ainda grávida, se apaixonou por um turco, com quem fugiu para o Brasil. Com a esperança de um dia encontrar o filho no Brasil, Nikos decidiu aprender português, o que facilitou sua aproximação com a família de Pedro.



Tosca Rodrigues. Mãe de Fladson. Trabalha com o filho no açougue. É a melhor amiga de Katina, de quem guarda todos os segredos. Dedicada ao filho, sonha em conseguir um casamento para ele.



Fladson Rodrigues. É o açougueiro da vila. Mora com Tosca, sua mãe, num apartamento em cima do açougue e é amigo de todos os moradores da vila. Tem um jeito meio desengonçado e é apaixonado por Giovana.



Pascoal Silva. Dono da oficina mecânica da vila. Pascoal é bonito e forte, mas não consegue esconder seu lado rude e fechado. Trabalhador, fala um português errado e cheio de gírias paulistanas. Vive ao lado do casarão e mantém um grande conflito com a família de Katina e Murat. Giovana e Maria João são loucas por ele, mas ele só tem olhos para Safira. Teve um grande amor no passado, Vitória, de quem não teve mais notícias.



Jamanta. Trabalha como ajudante na borracharia de Pascoal. Vivia antes em um ferro-velho no Pari e ninguém sabe como foi parar na vila do casarão. Conta histórias desencontradas e se mete na vida de todos os moradores.



Takae Shigeto. Marido japonês de Safira. Trabalhador e ajuizado, cria um casal de filhos, Suzi e Ernesto, desde que sua primeira esposa faleceu. É dono de uma quitanda que também funciona como peixaria.



Mônica Santana. Irmã mais nova de André. Trabalha como doméstica na casa de Mary Montilla. Mora no quarto dos fundos da casa da patroa com o afilhado Toninho, filho de Valdete. Bonita e de excelente caráter, toma conta do menino desde que ele nasceu. Será cortejada pelo pai de Toninho, Alberto Sabatini, e por Cemil.



Mary Montilla. É ex-vedete, ex-comediante, ex-apresentadora de programa infantil. A rivalidade que mantém com Guida atingiu o ápice quando Mary se casou com um rico industrial que as duas disputavam a tapas. Ao contrário de Guida, está bem de vida e não tem a mínima vontade de voltar aos refletores. Ela sabe de um grande segredo dos Assumpção.



Guida Guevara. Grande amiga de Gigi. Ex-vedete, ex-cantora e ex-apresentadora de programa infantil, fazia parte da dupla “Os Furacões de Cuba” com Mary Montilla. Hoje, é sacoleira e mora em cima da padaria, sustentada por uma aposentadoria. Sonha em voltar aos refletores. Guida também é detentora de um importante segredo da família Assumpção.



Rebeca Cavalcanti. Dona da agência de modelos Razzle-Dazzle. É esperta, ágil e impaciente. Foi uma top model internacional de muito sucesso. Trabalhadora, nunca tem tempo para se dedicar a romances. Quando o rude Pascoal cruza seu caminho, se apaixona irremediavelmente pelo borracheiro e faz dele seu novo desafio.



Freddy Schneider. Ex-marido de Safira, pai de Isaac. É judeu e vai fazer tudo para que o filho seja inserido na cultura judaica.

Belíssima foi uma telenovela de grande audiência⁵, ultrapassando 50 pontos diários durante os oito meses de exibição, transmitida pela Rede Globo de Televisão, no horário nobre. O tema abordado contempla o universo da beleza, tão em voga nos dias atuais, devido à cobiçada carreira de modelo. A novela trouxe para dentro de sua narrativa temas polêmicos, como a prostituição masculina, representada pela figura de Matheus (Cauã Reymond), um garoto de programa que vendeu sua beleza relacionando-se com mulheres mais velhas (Ornela, Mary e Bia Falcão); e a prostituição feminina, por meio da personagem Thaís (Maria Flor), que foi vítima do tráfico internacional de mulheres.

Um fator que chamou a atenção até mesmo do autor da novela foi o fato da aceitação do público frente à ambigüidade de alguns personagens. Diz Sílvio de Abreu em artigo do colunista Daniel Castro, do jornal Folha de São Paulo:

O que me dá prazer nessa novela é que consegui fazer personagens muito dúbios, e o público aceitou, o que derruba aquela tese absurda de que o maniqueísmo tem sempre que prevalecer porque o telespectador não consegue raciocinar (ABREU, 2006, p.E10).

A trama principal mostrou o drama da empresária Júlia, vivida pela atriz Glória Pires, filha de uma modelo bem-sucedida no passado, que sofre com as maldades da sua avó, Bia Falcão (Fernanda Montenegro), por não ser tão exuberante como sua mãe, morta em um acidente aéreo. Júlia, porém, herdou de sua mãe a fábrica de lingerie *Belíssima* e culpa-se por não ter morrido no mesmo acidente dos pais. Para complicar a sua relação com avó, Júlia apaixonou-se por André, um operário da fábrica de lingerie, vivido pelo ator Marcello Antony. Tem uma filha com o empresário italiano Cyro Laurenza (Nicola Siri), Érica (Letícia Birkheuer), que seguiu a carreira de modelo, graças ao apoio incondicional da bisavó Bia Falcão.

A novela iniciou-se com modelos de passarela desfilando por diversos pontos da cidade de São Paulo, vestidas unicamente com lingerie da *Belíssima*. Na ficção, esse desfile teria causado muita polêmica na mídia, deixando Júlia, proprietária da empresa, preocupada com o possível descontentamento dos clientes em relação ao desfile. Houve manifestações com cartazes, protestos com

⁵Fonte: Jornal Folha de São Paulo. A audiência corresponde ao percentual de domicílios entre o total de domicílios com TV na região metropolitana de SP: 1 ponto equivale a 1% do total aproximado de domicílios com TV na Grande SP (base total de domicílios com TV, para o Ibope: 5.449.400)

passeata pelas ruas, tudo contra o desfile promovido pela empresa. Após muitas discussões entre os sócios-proprietários da empresa, Bia assume a responsabilidade pelo desfile na rua, dizendo que tudo não passou de um plano articulado por ela, e que a promoção foi um sucesso, acusando a neta de não ter uma visão empreendedora.

No núcleo greco-turco do folhetim, há uma grande família, liderada por Katina, vivida por Irene Ravache, e Murat, personagem de Lima Duarte. Katina engravidou de Nikos (Tony Ramos) antes do seu casamento com Murat. O casal tem três filhos: Safira (Cláudia Raia), Cemil (Leopoldo Pacheco) e Narciso (Vladimir Brichta). Safira está casada pela quinta vez. Seu atual marido é o japonês Takae (Carlos Takeshi), dono de uma quitanda no bairro onde moram. No decorrer da trama, Safira se separa de Takae e vive um delicioso romance às escondidas com Pascoal, personagem de Reynaldo Gianecchini. Pascoal tem uma oficina mecânica, a Badaioça, em frente à casa de Murat. Ele é um mecânico rude e fechado, que fala um português “errado” (variante caipira, na verdade pouco ortodoxa) e cheio de gírias paulistanas, mas o personagem também é um grande sedutor. Teve no passado um namoro com Vitória (Cláudia Abreu), por quem vive um tempo saudoso e apaixonado.

Cemil é filho de Katina com o grego Nikos. Esse segredo é mantido durante um longo período, até o momento que Katina decide contar que ele não é filho legítimo do turco Murat. Cemil é um trabalhador da empresa de Lingerie *Belíssima*, mantém um amor platônico pela sua chefe Júlia. No decorrer da trama, ele conhece Mônica (Camila Pitanga), empregada da casa de Mary Montilla, antiga vedete do teatro de revista. Mônica e Cemil apaixonam-se à primeira vista, mas esse amor é atrapalhado pelo sedutor Alberto (Alexandre Borges), irmão de Ornela (Vera Holtz). Alberto tinha-se envolvido com Valdete (Leona Cavalli), moça de nível social bem inferior ao seu, com quem teve um filho. Valdete, que também teve um caso amoroso com André, é misteriosamente assassinada e, a partir daí, Mônica, sua amiga, passa a cuidar do menino Toninho e, por esse motivo, aproxima-se do pai da criança. Alberto, aparentemente, apaixona-se por Mônica, e não mede esforços para tirar Cemil de seu caminho. E consegue. Eles se casam, mas nos últimos capítulos da telenovela, Mônica separa-se de Alberto e casa-se com Cemil, que já tem dois filhos: Matheus e Soraya (Enrica Duncan). Matheus, como já dissemos, é um garoto de programa, que mantém casos amorosos com mulheres mais velhas, só por

dinheiro. Ele mente para o pai que vai para faculdade, quando na verdade, vai encontrar-se com suas amantes.

Narciso, irmão de Cemil e Safira, é professor da Physical, academia de ginástica da *Belíssima*. No transcorrer da trama, ele faz trabalhos como modelo para Rebeca (Carolina Ferraz), proprietária da agência de modelos Razzle Dazzle, e apaixona-se por Taís (Maria Flor), uma brasileira que retornou ao país, depois de se ter envolvido, inocentemente, numa história de tráfico de mulheres. Taís tinha ficado seduzida pela idéia de trabalhar na Grécia, mas o emprego prometido era apenas uma fachada para encobrir os propósitos desonestos de seus empregadores.

O núcleo cômico da telenovela é formado pelas duas vedetes do teatro de revista: Guida Guevara (Íris Bruzzi) e Mary Montilla (Carmem Verônica). Elas formam uma dupla que provoca muitas risadas todo o tempo. Mary é uma ex-vedete, ex-comediante e ex-apresentadora de programa infantil, que enriqueceu ao casar com um industrial que ela disputava a tapas com Guida. Irreverente, Mary sempre se envolve com rapazes mais novos e sonha em assumir a empresa de Bia Falcão. Grande amiga de Gigi (Pedro Paulo Rangel), irmão de Bia, a ex-vedete fazia, junto com Guida, parte da dupla "Os Furacões de Cuba" com Mary Montilla, que teria sido um enorme sucesso na extinta TV Tupi. Guida, atualmente, é sacoleira, sonha em voltar aos refletores e, também, é detentora de um importante segredo da família Assumpção – uma filha que Bia teria tido com o turco Murat no passado, e que foi doada a um orfanato quando ainda era bebê.

Bia Falcão revelou-se a grande vilã da trama toda, articulando todos os golpes e trapaças pelos quais passaram sua neta Júlia, seu neto Pedro (Henri Castelli), que morreu no lugar de sua mulher Vitória. Quando viu sua autoridade sobre Júlia perder a força, a vilã resolveu tomar para si tudo o que acreditou ter construído sozinha depois da morte de Stella, sua filha. Articula todos os planos ajudada juridicamente por Medeiros (Ítalo Rossi), seu advogado e cúmplice, e usa Yvete (Angelita Feijó), secretária da empresa *Belíssima* e amante de Medeiros, como informante dentro da empresa. A filha que Bia e Murat tiveram era Vitória, que o destino colocou de volta em sua vida, como esposa do neto querido. Assim, a mãe que havia enjeitado a filha ao nascer descobre que aquela que tanto odiava era esposa e tia de seu próprio neto!

Para explicitar os dois capítulos que dão suporte à trama, o primeiro e o último, mostraremos as respectivas sinopses, retiradas do próprio site da telenovela, a fim de localizar personagens e acontecimentos.

1 Jubileu polêmico **Segunda-feira, 07/11/2005**

Modelos desfilam lingerie da *Belíssima* em diversos pontos de São Paulo. Júlia discorda de Bia por causa da polêmica que o evento está gerando. O público protesta com uma passeata. Um grupo com cartazes tenta entrar no prédio da empresa, para terror de Alberto. Outro grupo faz manifestação em frente à fábrica. Katina se preocupa com a confusão, por causa de seu filho Cemil, que está trabalhando na fábrica. Murat, seu marido, não dá bola para a preocupação de Katina. Safira, Takae, Mateus, Soraya, Giovana, Isaac, Ernesto e Suzi almoçam juntos no casarão, na maior balbúrdia. Cemil é atropelado por André, mas não se machuca. Bia assume a responsabilidade pelo desfile na rua, diz que a promoção foi um sucesso e acusa a neta de não ter uma visão empreendedora. Cemil sente pena de André, que está desempregado e com fome. Bia comenta com Gigi que Júlia jamais será como a mãe, Stela. Júlia tem um pesadelo com o acidente que matou seus pais. Pedro e Vitória cuidam do bar na Grécia. Pedro pede Vitória em casamento. Nikos dança, não gosta quando percebe que virou atração turística e briga com os turistas que o aplaudem. Bia não se conforma porque o filho vai casar com uma ex-menina de rua. Júlia enfrenta a avó. Giovana procura, mais uma vez, Pascoal. Cemil leva André para sua casa. Narciso dá aula de capoeira e paquera as alunas. Gigi percebe que Bia vai viajar. Jamanta encontra foto de Pascoal e Vitória adolescentes. Vitória se arruma para o casamento. Bia desembarca em Atenas e se depara com Júlia no lobby do hotel.

Com a bênção dos deuses! **Sexta-feira, 07/07/2006**

André se joga na frente de Vitória e é atingido pelo tiro. Bia e Medeiros fogem. André é levado em estado grave para o hospital. Mateus foge e deixa uma carta para a família. Ornela chora com o sumiço de Mateus, e se desespera ao encontrar um cartão na jaqueta dele. Alberto e Cyro marcam jantar com Érica e Giovana para elas se acertarem. Júlia visita André no hospital. Agonizando, ele diz que Vitória corre risco de morrer. Irritada porque o plano de ser a única dona da *Belíssima* deu errado, Bia aponta a arma para Medeiros e Yvete, e depois atira. Antes de morrer, André diz que ama Júlia. Gilberto interroga uma mulher que diz saber quem é o filho de Bia e Murat. Luzineide, a mulher de Jamanta, aparece no casamento dele com Regina da Glória levando cinco filhos. Safira de despede de Isaac, que vai conhecer Israel com Freddy e Ester. A mulher diz que Vitória não é filha de quem ela pensa, e sim, de Bia Falcão. Tosca sai da cadeia e faz as pazes com Dagmar. Bento e Diva vão parar no xadrez. Gilberto diz que Bia está presa pelas mortes de André, Medeiros e Yvete. Vitória diz a Bia que é sua filha. Bia fica chocada e diz que, assim como não quis Vitória quando ela nasceu, também não quer agora. Vitória a enfrenta e diz que venceu, apesar das tentativas de Bia para matá-la. Bia finge passar mal e pede para ir ao banheiro, e depois foge! Ela alcança seu jatinho e levanta vôo. No casarão, Vitória conta que é filha de Murat e todos a abraçam. Depois de tanta abstinência, Pascoal e Safira vão para a cama. O amor dos dois faz a fachada da oficina desabar, revelando os dois amantes para todo mundo. Pascoal e Safira se casam. Na Grécia, Júlia vai ao encontro de Nikos, que se mostra magoado. Érica e Giovana estrelam o lançamento dos perfumes e cosméticos da *Belíssima*. Júlia leva Nikos ao encontro de Sabina, Cemil e Mônica. Cemil chama Nikos de pai e os dois se abraçam. Vídeo Show entrevista Gigi, Mary e Guida. Ornela se encontra com o garçom que conheceu no casamento, Lucas. Rebeca e Karen passeiam juntas de barco e brindam olhando nos olhos uma da outra. Nikos chora achando que Júlia foi embora, mas ela aparece e os dois se beijam. Na festa de 40 anos de casamento de Murat e Katina, Safira, Taís e Mônica aparecem grávidas. Gilberto e Vitória ficam felizes por verem Cris entrosada. Murat e Katina se emocionam com a família reunida. Bia e Mateus ficam juntos em Paris. Júlia e Nikos se casam na Grécia.

O esquema actancial de Greimas surgiu de uma preocupação em captar, na literatura, o reflexo do sentido da vida do homem em sociedade. Tal como o esquema proposto, as ações do homens são executadas em função de relações que eles estabelecem com seus semelhantes e com objetos de busca aos quais se atribui valor.

Por isso, considerando-se a semelhança que as telenovelas mantêm com seres da realidade, não é difícil identificar os actantes nela inseridos.

5.1 PASCOAL E SAFIRA

Para um esboço de análise, demonstraremos os percursos narrativos de maior relevância realizados pelos personagens Pascoal e Safira, representados respectivamente pelos atores Reynaldo Gianecchini e Cláudia Raia, a partir da transcrição do diálogo (fornecido abaixo) travado pelos personagens no último capítulo da telenovela. Também foram examinados os percursos passionais, em função das diversas circunstâncias que contribuíram para o desenlace e provocaram modificações no comportamento dos sujeitos, especialmente a inclusão de anti-actantes, alterações temáticas e interesses variados de manutenção da audiência.

Pascoal foi um personagem de grande aceitação pelo público, não apenas pelas características físicas do ator que o encarnou, mas principalmente porque se tratava de um bom moço, honesto e trabalhador, galante e engraçado. O humor ligado a esse personagem deveu-se, em grande parte, à sua maneira particular de falar, seu idioleto. A esse respeito, vale observar que o dialeto de Pascoal é resultado de uma mistura de falares regionais, principalmente o “caipira” do interior de São Paulo, associado ao uso de gírias e inserções de caráter fático, do tipo “tá ligado?”. Além disso, o personagem fazia o tempo todo gestos exagerados, que o identificavam como o verdadeiro machão, disposto a tudo para conquistar Safira. Contracenando com Cacá Carvalho (o Jamanta), Gianecchini também provocava risos, porque os dois personagens eram muito brincalhões, atrapalhados e mantinham, ao mesmo tempo, um relacionamento de companheiros da borracharia e patrão e empregado.

Safira também é uma personagem interessante para a análise. Trata-se de uma mulher de “mais de trinta”, bonita, sensual e muito ligada a seus familiares. Faz parte do núcleo greco-turco da novela e é filha de Murat e Katina. Safira tem vários filhos, de vários casamentos e, apesar de seu relacionamento nada cândido com Pascoal, mantém uma postura de “mãe de família” e morre de medo que seus filhos descubram que ela se encontra com o “borracheiro” na oficina.

O contraste entre esse discurso de “senhora muito decente” e seu comportamento nada recatado constitui a essência dessa personagem, cuja ambigüidade caiu no gosto popular. Tal como Pascoal, Safira tem gestualidade exagerada, rebola ao caminhar, usa roupas que deixam entrever a lingerie, enfim, tem características bem marcantes, que provavelmente farão dela uma das personagens mais lembradas da televisão.

Diálogo

Transcrição capítulo 209 – personagens: Pascoal e Safira.

Na oficina:

PASCOAL: Já falei pra Senhora pirá daqui. Sem aliança no dedo, nada feito.

SAFIRA: Pascoal!

PASCOAL: O quê?

SAFIRA: Olha, e se a gente só se despedisse?

PASCOAL: Como assim?

SAFIRA: Despedisse, assim... só mais uma vez, e nunca mais..

PASCOAL: Nunca mais...?

SAFIRA: É... nunca... mais

PASCOAL: Casamento, então... nada!

SAFIRA: É que eu não quero casar de novo

PASCOAL: Por causa de que eu só sujo i fedido, não é isso?

SAFIRA: É... quer dizer, não é...

PASCOAL: Então é o que?

SAFIRA: É que os meus filhos não vão querer. Os meus filhos vão brigar comigo.

SAFIRA: Eu não agüento mais...

PASCOAL: Pra falar a verdade verdadeira... nem eu, Dona Safira...

PASCOAL: A porta!

SAFIRA: Ai... que que tem a porta...?

Na rua do bairro, em frente à oficina:

GIOVANA: Maria João?

MARIA JOÃO: Que que foi? Que que foi?

GIOVANA: Ô Maria João, você não sabe onde é que tá a Mamá, não?

MARIA JOÃO: Não, tô chegando agora

(...)

GIOVANA: A Mamá sumiu.

KATINA: Quê?

Na oficina:

PASCOAL: Safira...

SAFIRA: Ai, ai seu indecente...

Cai a parede da oficina:

PASCOAL: Dessa vez nós derrubamos até a oficina. Que fogo hein, Dona Safira.

SAFIRA: Ela Christé Ké Panagiá!

GIOVANA: Mamá!!!

TAKAE: Aí, eu falei, eu falei! Safirinha se encontrava com o mecânico na oficina!

No Cartório:

PASCOAL: Num falei que nós acabava casando, Dona Safira!

MURAT: Imagina se não casasse depois daquela vergonha que fez a gente passar na frente da rua inteira...

MURAT: Safira!

SAFIRA: Que é, papai!

MURAT: Assina logo esse livro aí.

SAFIRA: Eu tava indo né, papai.

KATINA: Vê se agora, KúKla, toma jeito, toma juízo...

SAFIRA: Ah, Mamá, se todo mundo aceitou, né. Agora é pra sempre.

Esquemáticamente, descrevemos a análise narrativa da seguinte maneira:

1. PN 1 Relacionamento (pressuposto)

Representando-se os dois amantes envolvidos na relação por S_1 (Pascoal) e S_2 (Safira), pode-se escrever o estado inicial conjuntivo:

$$S_1 \cap O_{S_2} \text{ e } S_2 \cap O_{S_1}$$

onde O_{S_1} e O_{S_2} representam, respectivamente, o amor do sujeito S_1 para com S_2 e de S_2 para S_1 .⁶ O objeto-valor de cada um dos sujeitos é o outro sujeito, daí a representação ser feita como O_s e não como O .

2. PN 2 Separação

$$S_2 \rightarrow (S_1 \cup O_{S_2})$$

O PN 2 mostra a ruptura do contrato fiduciário do amor:

$$S_1 \cup O_{S_2} \text{ e } S_2 \cup O_{S_1}$$

⁶Nos programas narrativos, temos que:

S=sujeito

U= estado de disjunção

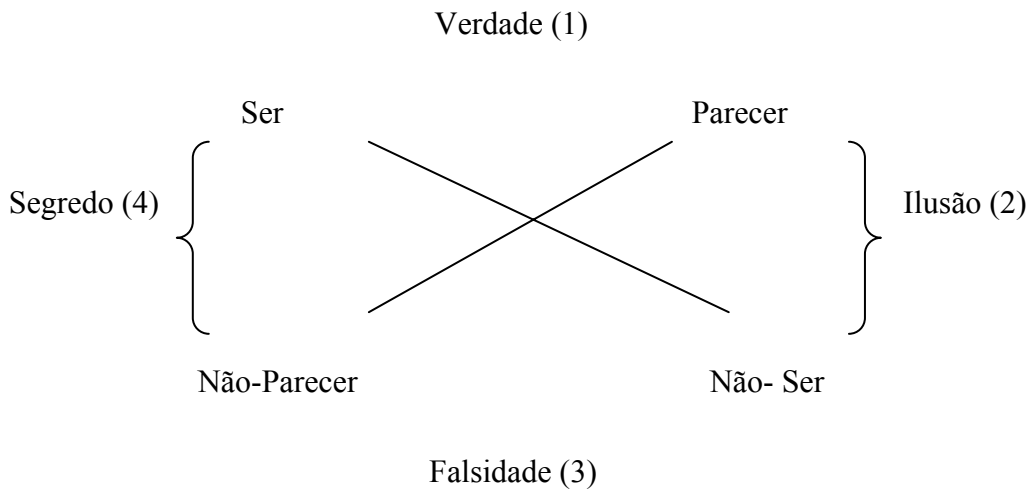
\cap = estado de conjunção

O= objeto-valor

3. PN3 Conquista

$$S_2 \rightarrow (S_1 \cap O_{S_2}) \quad \text{e} \quad S_1 \rightarrow (S_2 \cap O_{S_1})$$

Pascoal e Safira têm, inicialmente uma relação amorosa em estado de segredo. Formula-se, nesse caso, um enunciado de estado modalizado (ser + não-parecer). A semiótica representa os estados modalizados pelo esquema veridictório, transcrito abaixo:



No final da novela, Pascoal tentará modificar esse estado, para um estado de verdade (ser + parecer), representado no esquema pela posição (1). Para isso, é preciso operar a passagem no não-parecer para o parecer, o que significa, no nível discursivo, tornar aberta e conhecida sua relação com a amante.

Quanto a Safira, ela age no sentido de manter o segredo, mas garantindo o estado conjuntivo, ou seja, o /ser/.

Quando Safira recusa o pedido de casamento de Pascoal e decide casar-se com Freddy, um de seus ex-maridos, temos uma ruptura do contrato fiduciário do amor, da comunhão. Há, no nível narrativo, uma disjunção entre os sujeitos.

$$S_1 \cup O_{S_2} \quad \text{e} \quad S_2 \cup O_{S_1}$$

Essa ruptura aponta-nos para uma outra etapa narrativa, com a inclusão de um segundo programa, que chamamos de PN da separação. O PN da separação é marcado pela não-aceitação da mulher em relação à conjunção

amorosa. Temos que o sujeito Pascoal tem a competência para garantir sua performance de entrar em conjunção com o objeto-valor, pois mantiveram uma relação conjunta (amantes) antes do afastamento. No entanto, inicialmente, não adquire competência para “prendê-la”, o que suporia um mesmo estado passional de S_2 , ou seja, que o amor fosse correspondido.

SAFIRA: Olha, e se a gente só se despedisse?

PASCOAL: Como assim?

SAFIRA: Despedisse, assim... só mais uma vez, e nunca mais..

PASCOAL: Nunca mais...?

SAFIRA: É... nunca... mais

Trata-se, aqui, de um sujeito que se apresenta num estado de humilhação diante do objeto-valor. Safira aceita humilhar-se perante Pascoal para garantir a continuidade da relação amorosa, sempre em estado de segredo. A humilhação está inserida num terceiro programa narrativo, que chamaremos de PN da conquista. Há a tentativa da mulher de recuperar o objeto-valor perdido. Para tanto, ela procura manipular o parceiro por sedução, tentando levá-lo a um *dever-fazer* em relação à conjunção amorosa. No entanto, o parceiro não se deixa manipular. Ao que parece, ele não aceita participar do jogo do manipulador “mulher”.

SAFIRA: Despedisse, assim... só mais uma vez, e nunca mais..

[...]

PASCOAL: Casamento, então... nada!

Postulada essa primeira tentativa de “prender” o parceiro, à sua maneira, no intuito de manter a conjunção, a mulher dá início a uma segunda performance manipulatória. Há uma nova tentativa de S_2 de manipular o sujeito S_1 pela tentação, pois S_2 “se oferece” para S_1 , como forma de despedida. Ela aceita esse estado vexatório, na esperança de entrar novamente no estado de conjunção que havia anteriormente.

Há, no diálogo, pistas que apontam para uma semântica narrativa. Notamos que S_2 tem como característica a vergonha e, ao mesmo tempo, um anseio pela riqueza. Vergonha, partindo do princípio de que a pessoa por quem ela se apaixonou é um mecânico, pobre e sem cultura, ou seja, ocupante de uma posição social que ela avalia como inferior à sua e de sua família; e riqueza, pois os cinco maridos anteriores a S_1 tinham posses, eram pessoas importantes na sociedade

paulistana. Isso não acontece com Pascoal, que mantém uma relação conjunta com a /humildade/ e /pobreza/.

A decisão do casamento pertence única e exclusivamente a Safira, pois Pascoal demonstra, a todo instante, o desejo, o querer casar. Ele detém o *poder-fazer-querer*, mas há um empecilho entre o querer e o fazer, que é representado pelo /orgulho/ de S₂. Ela tem um não-dever, de acordo com seus próprios valores. Ela quer, mas não pode, e não-deve, ou crê-não-dever. Portanto, S₂ não é capaz de se entregar a uma vida de inferioridade, só por encanto. Questionada sobre o motivo da não-aceitação do casamento, S₂ inicialmente não revela o verdadeiro obstáculo à conjunção:

SAFIRA: É que eu não quero casar de novo

PASCOAL: Por causa de que eu sô sujo e fedido, não é isso?

SAFIRA: É... quer dizer, não é...



As cenas selecionadas acima mostram a tentativa de manipulação de Safira pela sedução e a conseqüente recusa do destinatário. A postura corporal de Pascoal evidencia, na primeira foto, a indiferença pelas carícias de Safira (pelo menos segundo o /parecer/); e, na segunda foto, o estado passional da cólera, resultante da suposição de uma ofensa (o crer ser julgado “sujo e fedido” por Safira). Como se pode perceber, Pascoal assume nessa cena uma postura tensa, agressiva, marcada corporalmente pelo retesamento muscular do pescoço, proeminência dos lábios indicando proferimento de injúrias, etc.

Finalmente, Safira revela a Pascoal o suposto motivo que a impede de aceitar o casamento: a vergonha de seus filhos.

A conjunção amorosa de Pascoal e Safira ocorre mais uma vez na clandestinidade, ou seja, em estado de segredo (/ser/+/não-parecer/), a partir do momento em que S_2 se entrega ao amor de S_1 . No ápice desse amor feroso e incontrolável, numa cena expressionista, vemos desabar uma parte da oficina e o casal aparecer diante de todos os moradores da rua, de maneira ridicularizada, *seminus*, com as partes íntimas cobertas por calotas de carro.



As imagens acima mostram o desabamento da oficina, que supostamente ocorre no mesmo instante da conjunção amorosa do casal.



Em seguida, nas imagens 3 e 4, observa-se a expressão facial de preocupação, tanto no rosto de Safira como no de Pascoal. Os amantes temem ter sido descobertos, o que constituiria, no plano narrativo, a negação do /não-parecer/ e a afirmação do /parecer/.



5



6

Em (5), vemos os vizinhos e parentes aglomerados na calçada em frente, atraídos pelo ruído provocado pela explosão do prédio. Em (6), o casal tenta se cobrir dos olhares indiscretos, utilizando os elementos disponíveis na oficina: tijolo e calotas de carro. Salienta-se que essa imagem mantém uma correspondência intertextual com o mito de Adão e Eva, que, segundo a iconografia, aparecem juntos no Paraíso, com folhas de uva escondendo suas partes íntimas.

A seqüência de fotos selecionadas mostra a alternância de focalização da cena, que tem como objetivo intensificar a sensação de vergonha, tanto da parte de Safira e Pascoal, como da parte dos familiares. Em (7), vemos o casal enquadrado em plano médio, situação de média proximidade (zoom); em (8), há o distanciamento do foco sobre o casal, tomada lateral por detrás, com a presença do ponto de vista interno (como se o telespectador fizesse parte do público observador);

Em (9), temos o close-up sobre Katina e Tosca e em (10) uma visão aproximada de conjunto, em plongée, mostrando em ambas as fotos a gestualidade estereotípica da vergonha: mãos juntas cobrindo parcialmente o rosto, olhos arregalados de espanto; bocas semi-abertas, etc. Nessa cena, os familiares de S2, que presenciam a situação embaraçosa do casal, reforçam a idéia de /vergonha/, pois todos a vêem mortificada.



A vergonha funciona, portanto, no plano narrativo, como sanção à conjunção amorosa em estado de segredo, oriunda do destinador social “vizinhança”; ao mesmo tempo, a vergonha é o que faz os dois amantes se casarem “de papel passado” e, nesse sentido, é o destinador do PN do casamento.

Na manipulação final que conduz ao casamento, há, além da vizinhança que presenciou a cena inusitada do desabamento, um outro mediador (Murat), que confere a Safira (S2) o *fazer-querer* o enlace. Para o pai de Safira, é uma vergonha, uma humilhação, ver a filha num estado de nudez, na frente de toda a rua, ao lado do mecânico da oficina.

“MURAT: Imagina se não casasse depois daquela vergonha que fez a gente passá (nós passarmos) na frente da rua inteira”...



11



12

A imagem 11 mostra Murat com o semblante austero, músculos contraídos, em atitude de moderada reprovação e descontentamento. Sua postura é justificada pelo papel temático que desempenha na novela: o pai zeloso da integridade moral da família, que manifesta um amor intenso pela única filha, a quem chama de “filhinha”, “bebê” e outros apelidos de cunho afetivo. Toda essa situação vexatória pela qual Safira passou diante de todos – família, amigos, vizinhos, etc. –, remete-nos ao estudo passional ligado à vergonha. A vergonha é um sentimento relacionado à conduta moral, ao comportamento do ser humano. De acordo com Yves de La Taille (2002), “a vergonha pressupõe um controle interno: *quem sente vergonha julga a si próprio*”. A vergonha envolve dois aspectos principais: a reflexão sobre si mesmo, com a avaliação de seu próprio comportamento ou de sua aparência física, por exemplo; e as crenças que temos sobre o que os outros pensam de nós, independentemente daquilo que eles efetivamente pensam. Em outras palavras, a vergonha surge da consciência de agir contra referenciais próprios (relação intrapessoal) ou referenciais de pessoas a quem o sujeito envergonhado atribui importância (relação interpessoal).

No caso analisado, vemos que Safira tornou-se um sujeito envergonhado, a partir do momento em que houve uma situação real de humilhação, ou seja, ela fez a ação e sofreu as consequências desta ação.

Mas, no caso de Safira, intervém, também, o outro aspecto do sentimento de vergonha: é o que La-Taille (2002) chama de “lugar do *juízo alheio*”. Ele é desencadeado pelos “olhos” dos outros, refere-se ao controle externo, daquele que está de fora da situação. Portanto, pertence ao domínio da heteronímia. É o que menciona Spinoza: “a vergonha é a tristeza que acompanha a idéia de alguma ação que imaginamos censurada pelos outros” (apud LA-TAILLE, 2002).

A censura do olhar alheio fez-se presente na cena em que Safira e Pascoal foram pegos em flagrante, após o término de uma cena de amor na oficina.

Houve uma censura, uma sanção cognitiva negativa de um sujeito destinador-julgador, representado pelas pessoas presentes em frente à oficina, para com o sujeito do fazer.

Podemos depreender dessa breve reflexão que foi o sentimento de vergonha que propiciou a decisão de Safira de casar-se com o mecânico. Por intermédio dela ficou demonstrado que a vergonha está relacionada fortemente à moral, como comprova a fala do personagem Murat, pai de S2, apresentada a seguir:

Pascoal: Num falei que nós acabava casando, Dona Safira!

Murat: Imagina se não casasse depois daquela vergonha que fez a gente passá na frente da rua inteira...

A vergonha, aqui, confunde-se com a culpa, sentimento ao qual se aparenta. A diferença básica entre os dois é que o sujeito culpado pode-se liberar desse sentimento ao efetuar uma ação reparadora, como no caso do casamento, que põe fim ao estado de “pecado”. Já no caso da vergonha, o sujeito apenas envergonhado não consegue reverter o sentimento por meio de uma ação, mas sim, eventualmente, pela mudança de avaliação de si mesmo.

5.2 GUIDA E MARY

Neste item, serão analisadas algumas cenas que envolvem duas vedetes de teatro de revista, a saber: Guida Guevara e Mary Montilla, e um escritor de peças teatrais, o apaixonado por cinema, Gigi. Por esse trio não possuir uma correspondência direta com núcleo e trama centrais da telenovela, cremos ser importante situá-los nessa história romanesca. Esses personagens, durante toda a exibição da telenovela, contribuíram, em grande parte – quase que na sua totalidade – para a consolidação do humor folhetinesco.

A história se passa no tempo presente da novela, na ocasião em que Guida procura por Gigi, seu antigo amigo, mostrando-lhe um documento que contém ações da empresa *Belíssima*, com a seguinte intenção: voltar a ser famosa com o patrocínio da *Belíssima*. Para isso, Guida tem em mente chantagear Bia Falcão,

sócia da empresa. Num primeiro momento, Gigi acha loucura tentar chantagear Bia, mas admite que pode dar certo. Para tanto, primeiramente teria que convencer Mary, antiga vedete do teatro e dupla de Guida no passado, a voltar ao trabalho conjunto.

No passado, Guida e Mary trabalharam juntas nos palcos dos teatros com a dupla “Os Furacões de Cuba”, grande sucesso da época. Mas as duas sempre viveram um clima de rivalidade, de disputa pelo reconhecimento. Numa cena do capítulo 21, Guida fala a Gigi:

GUIDA: você não está entendendo... essa outra deve tá feito uma doida pra voltar a brilhar... Gigi, quando a gente fazia dupla, você sabe que ela... ela dava gorjeta pro iluminador que é pra ele diminuir a luz em cima de mim. Não, ela subornava a camareira, subornava, que é pra camareira achatá as plumas do meu penacho. Essa aí, meu filho, pra brilhar ela faz qualquer negócio. Eu vou te falar, a Mary Montilla ela deve tá se coçando mais do que eu pra tornar a botar o saltinho carretel num palco ou num estúdio de televisão

Aliás, elas não travavam só disputa pelo prestígio, como também pelos homens. Mary casou-se com um empresário que ela disputou a tapas com Guida. Toda essa contenda gerou insatisfação, raiva e desejo de vingança. Guida tentou envenenar Mary com veneno de mata-rato, depois sumiu, levando consigo o testamento de Mary. Agora volta, disposta a fazer chantagens, comprar brigas, até ser amiga da rival para poder mostrar que é melhor, que pode brilhar mais do que a outra.

Guida exige que Mary volte a fazer dupla com ela, caso contrário não lhe entregaria o testamento do marido falecido, que ela, Guida, havia roubado no passado. Além disso, as duas ficariam ricas e acabariam com a “pose” de Bia Falcão. Para a realização do espetáculo, as duas vedetes precisariam de um texto, de uma história para ser encenada. Para conseguirem que Gigi escrevesse tal *script*, contaram-lhe que sabiam da existência de um filho que Bia teve com Murat e que teria sido deixado em um orfanato. Gigi, sem mais delongas, aceita a chantagem das duas e passa a escrever o texto.

Bia não aceita a chantagem proposta por Mary, rasga a cópia do testamento e expulsa a vedete da empresa. Mary, por sua vez, diz que financiará um show de vedetes se Guida lhe entregar o testamento. Guida, com medo de que Mary

não cumpra o acordo, pede a Gigi que contate um advogado para fazer o contrato entre as duas. Porém, Mary avisa que não assinará nada sem ver o testamento antes, e Guida diz que não mostra o testamento sem ver o contrato assinado. Gigi fica furioso com as duas e desiste do acordo. No final da discussão, Mary concorda em assinar o contrato, antes que Guida lhe entregue o testamento.

No capítulo de 02 de março, Guida entrega o testamento a Mary, que desmaia ao comprovar que é acionista da *Belíssima*. Ao levar o documento a uma advogada, Mary descobre que possui apenas 2% das ações da *Belíssima*, e explica para Guida que não vai ter dinheiro para produzir o show, mas esta não lhe dá ouvidos. Depois de tantas idas e vindas, as vedetes ficam encantadas com o show que Gigi escreve e que se torna um grande sucesso.

Para a análise das cenas selecionadas do núcleo das vedetes, o primeiro elemento a ser considerado são os papéis temáticos desempenhados por Guida e Mary. As duas mulheres foram vedetes do teatro de revista e, apesar de não terem mais essa profissão no início da novela, agem em função da memória desse tempo de sucesso, em que desfilavam nos palcos.

Como vedetes antigas, Mary e Guida funcionam como uma espécie de contraponto da novela em relação às modelos atuais, profissionais que também desfilam, porém nas passarelas da moda.

Guida e Mary competem entre si para mostrarem quem é melhor que a outra no palco. Por isso, agem como anti-sujeitos, inscritas em programas narrativos opostos, numa estrutura polêmica em que um actante é adversário do outro e a aquisição de valores (no caso, o sucesso maior) significa a despossessão para o outro. Mas, como uma precisa da outra para constituírem o espetáculo, elas são também vistas como actante dual, ou seja, como um sujeito que age de forma única, mesmo sendo figurativizado por dois atores semióticos. Como actante dual, elas estarão inscritas no enunciado de conjunção com o show e também num PN mais amplo, de resgate da memória nacional.

As duas mulheres participam, ainda, da intriga que envolve a propriedade da empresa *Belíssima*, ora nas mãos de Júlia, ora nas de André e Bia. Dessa forma, agirão como adjuvantes na restituição da empresa, em troca, é claro, do espetáculo, que é seu objeto de busca.

Papéis actanciais e temáticos

- Papel temático principal: vedetes do Teatro de Revista
- Adjuvantes no PN principal da Reconquista da empresa *Belíssima* por seus antigos proprietários
- Anti-sujeitos no PN do Estrelato
- Sujeito dual no PN de resgate da Memória

Por que escolher o papel temático de vedetes?

- Paralelismo com o papel temático de profissionais da moda atuais

Homologação:

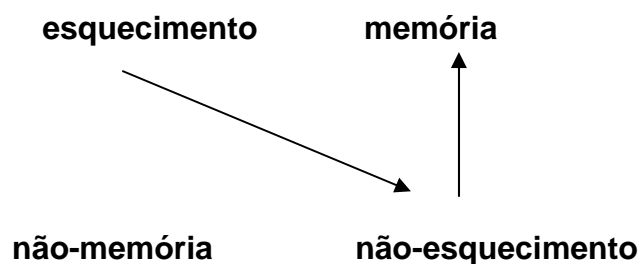
vedetes	~	modelos
T₋₁ passado		T₀ presente

Nível discursivo

- Semantização das vedetes por traço /antigo/, ao mesmo tempo que às modelos é atribuído o traço /atual/
- Duplicação do tema da beleza feminina:
/presente/ vs /passado/

Como sujeito dual no PN do resgate da memória, Mary e Guida permitem a passagem do esquecimento para a memória, conforme se observa abaixo:

- Nível profundo



O final da novela fará o resgate da memória dos tempos áureos do teatro de revista nacional, por meio da realização de um show final, supostamente dirigido pelo lendário Carlos Manga, a que comparecem diversos nomes consagrados, como Marly Marley, incluindo-se, é claro, as atrizes Íris Bruzzi e Carmen Verônica.

Na dinamização do quadrado semiótico, considera-se que a posição inicial da novela era o esquecimento. Todas as ações e discursos assumidos por Guida e Mary ao longo dos capítulos tendem à passagem para o não-esquecimento. Examine-se o trecho do diálogo travado entre Mônica e Mary, quando esta explica à moça quem foram os “Furacões de Cuba”:

MÔNICA: Ah, mas a senhora falou que trabalhava com ela, dona Mary, que tinha uma dupla: os furacões da Martinica!

MARY: Que que furacão da martinica, mas que furacão da Martinica, criatura, onde você tirou esse negócio furacão da Martinica. Eu tenho cara de Chiquita Bacana, por acaso? Não, nós éramos, Mônica, os furacões de CUBA!!!

MÔNICA: Ah, desculpa, Dona Mary

MARY: Não, você não tem culpa pq você é muito novinha... Você, ah, você não pegou essa época. Também, o país é tão sem memória, meu bem.

Como se vê pela última frase transcrita, Mary aproveita o diálogo para “alfinetar” o telespectador, transformando o caso particular da ficção (o esquecimento em relação aos “Furacões de Cuba”) em caso genérico (o esquecimento de muitos casos relevantes pela nação brasileira).

Em outro capítulo, Mary convida Alberto para entrar em seu apartamento. Os dois travam, então, o seguinte diálogo:

ALBERTO: Muito gentil da sua parte me convidar pra entrar, Dona Mary

MARY: onde é que ta o ‘dona’ aqui...

MÔNICA: Ah... sou eu que chamo a senhora assim, Dona Mary...

MARY: mas vc trabalha aqui em casa, ele não, né! Risos... Ah... Mary, Mary ta ótimo, sabe... just Mary

ALBERTO: Mary Montilla (fala compassada)

MARY: Ah, Mary Montilla... vc já ouviu falar de mim?

ALBERTO: Ah, quem não conhece Mary Montilla, ãh?

MARY: Ah, mas nesse país sem memória, ninguém lembra de nada, de coisa nenhuma. Ô Mônica, ah senta aqui com a gente, Mônica, toma um cafezinho conosco...

A satisfação de Mary é imensa, ao ver que Alberto, um homem ainda jovem, conhece seu passado glorioso.



A foto 1 mostra o instante em que Alberto, tentando manipular Mary por sedução, afirma conhecer seu sobrenome, antes mesmo que ela o tivesse revelado. Na foto 2 vemos transparecer no rosto de Mary a surpresa e o contentamento por essa inesperada reação de Alberto. Observa-se nessa segunda foto o retrato de uma jovem mulher, de ombros semi-despidos, que compõe o plano de fundo e que estará presente ao longo de toda a cena. O paralelismo da posição dos dois rostos (o de Mary e o do retrato), bem como o destaque dado pela iluminação do retrato, fazem-nos supor que a mulher retratada seja a própria Mary quando jovem. Salienta-se que a jovem mulher do retrato é, realmente, Carmem Verônica, a atriz que encarna o papel de Mary Montilla.

Também nas conversas com Gigi, as vedetes se lembram de fatos ocorridos no passado, relativos ao sucesso que tinham no teatro. Gigi, por outro lado, reafirma a importância da memória, escrevendo a peça teatral do show e referindo-se a filmes antigos, de uma época que, sem isso, ficaria esquecida.

O show final assegura a passagem definitiva para a memória, com a transposição, no nível discursivo, das figuras do sucesso, como as plumas, os aplausos, o sorriso estampado nos rostos, o que significa, no nível narrativo, a sanção de uma performance bem sucedida.



As imagens acima mostram a realização do show de vedetes, que foi ao ar no último capítulo. A apresentação contou com as antigas atrizes do teatro de revista. Na segunda foto, vemos a atriz Virgínia Lane, considerada uma das maiores vedetes do país.

Propomos, a seguir, um esquema que representa a manipulação de Guida sobre Mary, para conseguir que esta financie o show. A análise foi feita utilizando-se a transcrição de uma cena bastante divertida. Nesse dia, Guida vai à casa de Gigi para pedir sua ajuda no sentido de convencer Mary a trocar o testamento pelo show.

Transcrição capítulo 21/fita 2 – personagens: Gigi, Guida Guevara e Mary Montilla

GUIDA: Gigi, o que que você acha?

GIGI: eu acho que você enlouqueceu... isto aqui não vai dar certo nunca, meu amor

GUIDA: mas claro que vai dar certo, mas claro que vai dar certo. Eu bolei tudo direitinho, Gigi. Olha, eu falei com três advogados, viu, cada um melhor do que o outro. Gastei uma nota, viu

GIGI: ((ri)) você sempre a mesma, hein

GUIDA: ah, Gigi, você acha que tô assim, sem grana, acampada numa pensão na boca do lixo por quê? Quer dizer, a verdade é que eu gastei tudo o que sobrou na recauchutagem, né! Tudo o que sobrou e mais o empréstimo que eu fiz no banco. Agora olha pra mim, Gigi, o que que você acha? Valeu a pena? Valeu? Olha só, eu tô ou não tô uma boneca? Ai Gigi, Gigi, se eu voltar para os refletores eu tenho que estar maravilhosa...

GIGI: é... Guida, vamos raciocinar juntos. Pode ser até que você consiga chantagear a Bia, mas você vai precisar muito mais do que isso pra: a que esse seu plano maluco dê certo. Você vai precisar convencer a Mary Montilla a voltar a trabalhar com você...

GUIDA: você não está entendendo... essa outra deve tá feito uma doida pra voltar a brilhar... Gigi, quando a gente fazia dupla, você sabe que ela... ela dava gorjeta pro iluminador que é pra ele diminuir a luz em cima de mim. Não, ela subornava a camareira, subornava, que é pra camareira achatá as plumas do meu penacho. Essa aí, meu filho, pra brilhar ela faz qualquer negócio. Eu vou te falar, a Mary Montilla ela deve tá se coçando mais do que eu pra tornar a botar o saltinho carretel num palco ou num estúdio de televisão

GIGI: mas ela odeia você, vocês não se falam há mais de 20 anos

GUIDA: que bobagem, Gigi... são águas passadas. O tempo cura tudo...

GIGI: não... não não não é assim, não, você tentou matar ela com veneno de rato, não é, Guida?

GUIDA: bom, tentei, tentei mas não consegui, né? Ela tá aí viva, não tá? Meu filho, passou...

GIGI: não... você falou com ela?

GUIDA: Deixei recado, né!

GIGI: E o que que ela respondeu?

GUIDA: ela não respondeu, né Gigi, porque eu não tenho celular, né... E lá naquela pensão, ninguém dá recado.

GIGI: então você vai falar com ela é agora...

GUIDA: Agora?

GIGI: é, liga pra ela, liga

GUIDA: Me dá aqui...

GUIDA: Alô? A dona Mary Montilla, por favor? É... Guida Guevara



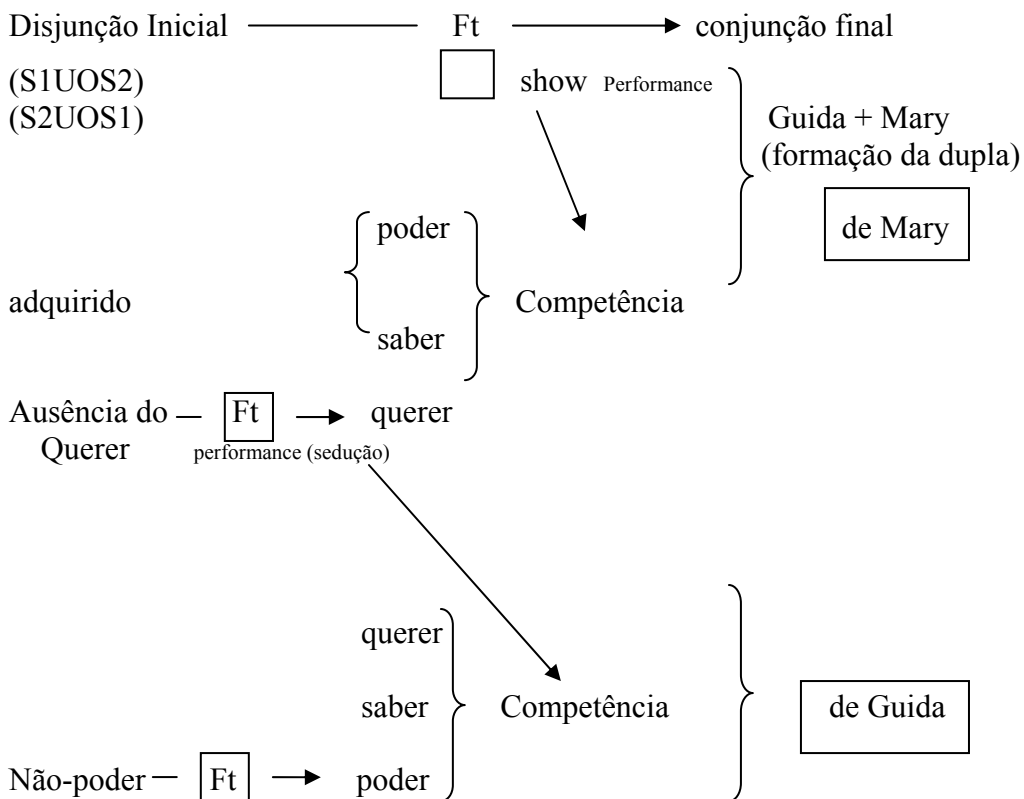
A foto acima mostra Gigi, entre divertido e incrédulo, examinando o testamento do marido de Mary, furtado por Guida.



As imagens 1 e 2 revelam o momento em que Guida, envaidecida pelo resultado favorável de uma lipoaspiração, mostra a Gigi que é capaz de voltar aos palcos.

A partir desse diálogo travado, fizemos a análise do nível narrativo, levantando os principais programas de uso e de base. Vimos, por exemplo, que a lipoaspiração de Guida é elemento de sua competência para a participação no show. A cirurgia inscreve-se, portanto, como programa de uso em relação ao PN principal, servindo ao sujeito como poder-fazer.

Guida comunica a Mary um querer-fazer, que esta última não tinha. Para isso, promete-lhe fornecer algo que poderá ser usado numa futura chantagem, contra Bia Falcão.



PNs de reconquista e estrelato

Guida oferece o testamento a Mary

Programa narrativo da chantagem 1 (operação de troca)

- $F1 \ S1 \ \rightarrow (S2 \cap O1) \ \leftarrow F2 \ S2 \ \rightarrow (S1 \cap O2)$
- $S1 = \text{Guida} \qquad S2 = \text{Mary}$
- $O1 = \text{testamento} \qquad O2 = \text{show}$

Mary oferece o testamento a Bia

Programa narrativo da chantagem 2 (operação de troca) (PN virtual)

- $F1 \ S1 \ \rightarrow (S2 \cap O1) \ \leftarrow F2 \ S2 \ \rightarrow (S1 \cap O2)$
- $S1 = \text{Mary} \qquad S2 = \text{Bia}$
- $O1 = \text{testamento} \qquad O2 = \text{show}$

O PN de base (segundo o parecer)

- A realização do show

$F [S4 \quad (S3 \cup O3) \quad (S3 \cap O3)$

$S3 = \text{Guida} + \text{Mary}$

$S4 = \text{Bia Falcão (sujeito operador)}$

$O3 = \text{show}$

O PN de base (verdadeiro)

- Brilhar mais que a parceira

$S1 \cap O1$

$S1 = \text{Guida}$

$O1 = \text{brilho maior}$

As intenções camufladas de Guida:

A realização do show é PN de uso em relação ao verdadeiro PN de base:

brilhar mais

Figura central: holofote

A seqüência da cena mostra Guida ao telefone, tentando falar com Mary. Quem atende é a empregada Mônica, que, instruída por Mary, mente, dizendo que a patroa foi viajar:

GUIDA: Alô? A dona Mary Montilla, por favor? É... Guida Guevara

MÔNICA: ((fala baixinho para Mary)) Guida Guevara...

MÔNICA: Ela viajou... não sei, senhora... É capaz de demorar, ah é... eu dô o recado...

GUIDA: Olha, então faz assim, oh, toma nota bem bonitinho. É, escreve assim, Guida Guevara, é, é..., Guida com G de gato. Tá... ta... então faz assim, você diz pra dona Mary que eu tenho um negócio da China pra ela. Ta?, beijinho, tchau.

GUIDA: Disse que a perua ta viajando, viu

GIGI: Sei, e o que é que você vai fazer?

GUIDA: Eu? eu vou até a casa dela pra ver se tudo isso é verdade, é. Você pensa que eu vou desistir, ô::: Gigi? Nem morta, aliás, só morta, morta e debaixo dos sete palmos, viu...

GUIDA: Ah, Gigi, eu vou indo, hein... tchau querido, tchaaui!

GIGI: Tchau

MARY: O que é que esta alma penada tá querendo comigo?

MÔNICA: ela falou que é um negócio da China...

MARY: Ah, negócio da China! Vá ver, essa bandida voltou a ser muambeira e tá querendo empurrar aquelas porcarias dela pra mim... Ah, Mônica, você sabe que eu ouvi dizer que ela anda sendo procurada pela polícia por causa desse negócio de vender contrabando lá na fronteira com o Paraguai. Negócio da China... hum, nojenta.

MÔNICA: Ah, mas a senhora falou que trabalhava com ela, dona Mary, que tinha uma dupla: os furacões da Martinica!

MARY: Que que furacão da martinica, mas que furacão da Martinica, criatura, onde você tirou esse negócio furacão da Martinica. Eu tenho cara de Chiquita Bacana, por acaso? Não, nós éramos, Mônica, os furacões de CUBA!!!

MÔNICA: Ah, desculpa, Dona Mary

MARY: Não, você não tem culpa pq você é muito novinha... Você, ah, você não pegou essa época. Também, o país é tão sem memória, meu bem. Mônica, você precisava ver quando a gente entrava em cena... era um ARR:::ASO! A gente lota::va estádio, cinema, teatro, boate, o que viesse.. e na porta, aqueles carrões maravilhosos... os homens cortando os pulsos, brigando tudo por nossa causa, olha que MARAVILHA! Era um ARRASO, era MARAVILHOSO

MÔNICA: mas por que que vocês brigaram, dona Mary?

MARY: Porque aquela ariranha não vale NADA. Ela é uma desequilibrada... uma desequili/ ela tentou me envenenar, Mônica, com veneno de mata-rato

MÔNICA: Ai, que horror, dona Mary

MARY: Ah, mas eu conheço a peça, aquela é pior que espírito obcecado, minha filha... quando ela baixa, ela não vai embora enquanto não consegue o que quer. Mas você já tá sabendo, Mônica, você está sabendo que eu não vou estar nunca. Eu vou viajar e não volto nunca mais... nunca mais,

MÔNICA: E dona Mary

MARY: Hum?

MÔNICA: Será que eu podia sair um pouco pra pegar o Toninho que ficou um pouco ali na praça?

MARY: Pode, mas não demora, Mônica, porque se aquela cascavel aparece por aqui eu não sei nem o que é que eu faço, né?

A seqüência de imagens abaixo corresponde ao diálogo transcrito acima:



Nesta seqüência de fotos, vemos o momento em que Gigi entrega o telefone a Guida, para que ela entre em contato com Mary e a convença a voltar ao trabalho em dupla.



As imagens acima revelam o instante em que Mônica atende o telefonema de Guida. Na quarta imagem, Mary desespera-se e pede para sua empregada dizer que viajou.



A partir da segunda foto, Guida despede-se de Mônica e, desconfiada, conta a Gigi que Mary viajou.



Nesse momento, Guida despede-se de Gigi e lhe diz que vai até a casa de Mary para ver se o que Mônica disse é verdade. Vemos Mônica, na terceira foto, perguntar a Mary se ela não fazia parte da dupla "Furacões da Martinica", juntamente com Guida. A vedete, na seqüência, diz a Mônica que a dupla se chamava "Furacões de Cuba".



O conjunto de fotos de Mary dá continuidade ao diálogo travado com Mônica. Aqui, a atriz revela que, quando elas entravam em cena, era um arraso!

Esquemáticamente, podemos visualizar a organização discursiva do humor na cena analisada:

O papel temático de “perua”:

- Instalação de duas isotopias: percurso figurativo da *animalidade* e da *teatralidade*

Conector isotópico: figura “pluma”

Ao chamar a companheira de “perua”, Guida faz com que haja a disponibilização de pelo menos duas unidades semânticas, ligadas, de um lado, à aparência física (sentido figurado) e, de outro, ao animal alado conhecido como fêmea do peru (sentido literal). Como se pode observar, o percurso figurativo da animalidade (perua...) atende a duas isotopias: a do palco, em que as plumas são adereços para o /parecer/ das vedetes; e o do galinheiro, em que as plumas são constituintes do /ser/ animal. Essas duas isotopias relacionam-se no nível profundo, à oposição apreciação x depreciação. Enquanto existe um juízo apreciativo, os penachos na cabeça são motivo de orgulho para Guida; no juízo depreciativo, as penas servem ao humor burlesco, em que o termo complexo humano+animal predomina, trazendo conotações de vulgaridade e insignificância.

O papel temático de “mercador da China”:

- Instalação de duas isotopias: percurso figurativo do *investimento atraente* e do *negócio escuso*
- Conector isotópico: figura “negócio da China”

A duplicação de isotopias relaciona-se à oposição:

apreciação x depreciação

Projetando-se as diferentes isotopias encontradas sobre a oposição apreciação x depreciação, temos:

	Apreciação	Depreciação
Plumas	Penacho	Perua

negócio da China	bom negócio	muambeira, bandida, contrabando, Paraguai
------------------	-------------	--

Projeção das isotopias sobre a oposição apreciação x depreciação

6 DA TELENOVELA PARA O TEXTO VERBAL E SINCRÉTICO: UM ESBOÇO DE TRABALHO

A análise e a interpretação da telenovela têm como finalidade última a utilização pedagógica no ensino/aprendizagem de língua materna, mais especificamente nas atividades de leitura. Trabalhar com a leitura em situação de ensino significa pesquisar a maneira como os estudantes produzem sentidos a partir de suas experiências individuais. Sobre a leitura, Greimas assegura:

“...ela é essencialmente uma semiose, uma atividade primordial cujo resultado é correlacionar um conteúdo a uma expressão dada e transformar em uma cadeia de expressão em uma sintagmática de signos. Vê-se imediatamente que tal *performance* pressupõe uma competência do leitor, comparável, ainda que não necessariamente idêntica, à do produtor do texto” (GREIMAS; COURTÉS, 1979: 251).

Nesse sentido, o trabalho pode ser pensado em três dimensões: dimensão literária – a telenovela parte de um *script*, ou seja, de um texto escrito que contém os mesmos elementos narrativos e discursivos que qualquer outro texto; dimensão teatral – a novela é encenada, teatralizada. Assim elementos como o figurino, a gestualidade, modulações de voz etc... são passíveis de observação; dimensão televisual – a novela é especificamente audiovisual e se aparenta a outros tipos de produção televisiva. Nessa dimensão, o enquadramento, a posição de câmera, iluminação, são elementos que acrescentam sentidos ao texto dramatizado.

A utilização da telenovela em sala de aula pode servir de apoio a várias abordagens referentes às atividades de leitura e produção de texto. Os usos possíveis da novela vão desde o estudo da lógica narrativa propriamente dita, passando pela reflexão sobre a influência do gênero nos comportamentos sociais até a própria prática televisual dos alunos. Neste último caso, a escola deverá disponibilizar os meios para a execução de textos audiovisuais, como uma montagem em vídeo, por exemplo. Atualmente, com os recursos disponíveis no computador, isso se torna cada vez mais fácil de ser conseguido.

O trabalho com a novela permite, assim, uma gama enorme de práticas pedagógicas, cujo êxito dependerá muito mais da criatividade e da

ambientação do ensino, do que propriamente de recursos materiais para o seu desenvolvimento.

Exemplificamos a seguir alguns dos procedimentos didáticos que podem acompanhar a utilização da telenovela na escola, fazendo, para tanto, separações metodológicas por seqüências numéricas, para melhor visualização e entendimento daquilo que será proposto.

6.1 PROPOSTA DE ATIVIDADE

Na proposta aqui esboçada, considera-se como público-alvo alunos do ensino médio. O objetivo é apresentar uma atividade de leitura e produção textual a partir de uma seqüência de telenovela, utilizando alguns conceitos da semiótica narrativa e discursiva.

A escolha das seqüências foi feita em função do que foi proposto como exemplificação de análise no corpo deste trabalho. Centralizamos a proposta em cenas relacionadas ao sentimento da vergonha, por se tratar de um assunto bastante pertinente na fase da adolescência, período da vida em que a aceitação do outro e de si mesmo ocupam cotidianamente o pensamento dos jovens.

Capítulo 52 – Cena 1

Guida e Gigi conversam no restaurante

GIGI: Não sei, Guida, eu não sei o que é que se passa na cabeça daquela outra trelelé

GUIDA: Ô Gigi... ela não falou pra você por que que ela quer que eu vá morar lá?

GIGI: Você mesma não disse que é porque ela quer envenenar você... você mesma disse

GUIDA: Hum, isso é o que eu achei, né

GIGI: Guida, olha, eu... eu... eu não quero falar mais disso não, tá. Eu vou pra minha casa.

GUIDA: Ô Gigi, Peraí, Gigi, não vai embora não, Gigi, por favor, só mais um pouquinho...

GIGI: Mas já tem duas horas que você fala só mais um pouquinho

GUIDA: Ô Gigi, eu não queria falar... tava com vergonha de te dizer

GIGIA: Ai meu deus do céu, tá com vergonha de que?

GUIDA: É que eu fui despejada

GIGI: risos... você foi despejada? Risos...

GUIDA: Despejada, Gigi. Eu tô dura, eu não tenho como pagar a pensão. Eu aposto que a dona da pensão não vai deixar nem eu tirar minhas malas de lá

GIGI: Você tá vendo como você é maluca? Você vai brigar com a Mary justamente no momento que ela te convida pra morar na casa dela...

GUIDA: É que eu pretendia ir morar com você

GIGI: Comigo?

GUIDA: Gigi, será que naquela casa tão grande que você mora não tem um lugarzinho pra mim?

GIGI: Não, imagina, morar comigo... não tem lugar... na minha casa... pra morar... você ficou louca. Ah... hum... quanto é que você está devendo lá naquela pensão?

GUIDA: Gigi, se você me emprestasse o dinheiro pra eu pagar a dona da pensão, talvez ela deixasse eu tirar minhas coisas de lá, né?

GIGI: Guida, eu não vou emprestar dinheiro pra você

GUIDA: Tá bom, Gigi, tá bom. Eu volto à pé para o Rio. Agora uma coisa eu garanto: você NUNCA vai encontrar a funcionária do orfanato. E o filho da Bia, jamais, JAMAIS vai conhecer o titio

GIGI: Ah, chantagista você é...

GUIDA: risos...

GIGI: Chantagista

GUIDA: gargalhadas

GIGI: Eu sabia... eu sabia que eu ia me dar mal nessa história (Gigi assina o cheque para Guida)





Questões:

- 1) O filósofo holandês Spinoza (1632-1677) define a vergonha como “a tristeza que acompanha a idéia de alguma ação que imaginamos censurada pelos outros”. Mostre como a vergonha de Guida se manifesta nesta cena, levando em conta; a) o que ela diz a Gigi sobre o despejo; a reação de Gigi ao ouvi-la.
- 2) A ação de despejo pode ser analisada como um programa narrativo, que resulta numa operação de disjunção. Monte esse PN, identificando: destinador, destinatário, sujeito operador, objeto e, eventualmente, adjuvantes e oponentes.
- 3) Considerando a personalidade de Guida e o tipo de vida que leva, imagine uma performance em que ela, Guida, tenha ficado em disjunção do dinheiro a ser usado no pagamento do aluguel. Relate essa performance.
- 4) A chantagem mencionada nesta cena pode ser considerada uma operação de troca. Monte os dois PNs implicados na operação, distinguindo os sujeitos operadores, sujeitos de estado e objetos-valor.
- 5) No enunciado “Gigi, será que naquela casa tão grande que você mora não tem um lugarzinho pra mim?” há uma manipulação de Guida sobre Gigi. De que tipo é essa manipulação? O PN se realiza? Por quê?
- 6) No final do diálogo, há uma manipulação por intimidação. Que recursos não-verbais acompanham essa manipulação?

- 7) Proposta de redação: Imagine o caso de duas atrizes que querem alcançar sucesso; uma delas tenta adquirir o saber e o poder necessários para seus objetivos; a outra prefere usar meios ilícitos. Relate a performance e a sanção final nos dois casos apontados.

Capítulo 52 – Cena 2

Pascoal sente-se envergonhado diante dos vizinhos, ao se reconhecer no cartaz produzido pela agência de Rebeca.

REBECA: Eu não acredito que você veio aqui me devolver esse cheque.

PASCOAL: Eu não preciso mais dele.

REBECA: Dinheiro a gente precisa sempre.

PASCOAL: Eu sei mas... esse aqui eu não quero, não

REBECA: E por quê?

PASCOAL: Porque... era pra um negócio aí que acabou não dando certo... E depois, eu não fiz nenhum serviço pra você, né? Eu fiz lá as fotografia, mas você ficou com raiva de mim, foi lá na vila, mostrou pra todo mundo, a gente brigamos. Você foi legal, você voltou lá pra me pagar, mas o que é certo é certo.

REBECA: Você é mesmo uma pessoa surpreendente!

PASCOAL: Você... você não vai querer ficar com esse cheque?

REBECA: Não, Pascoal, imagina, fica você com ele, por favor. Eu devo mesmo uma recompensa pela vergonha que eu fiz você passar, desculpa. Por que isso, Pascoal?

PASCOAL: Você não pode pagar minha vergonha com dinheiro não, moça.

REBECA: Pascoal, Pascoal espera. Pascoal? Ô, Pascoal.





Questões:

- 1) A vergonha que Pascoal sente pode ser encarada como uma auto-sanção, resultante de uma performance realizada por ele. Identifique a performance.
- 2) No enunciado “Eu não preciso mais dele”, Pascoal faz referência ao uso que teria feito do cheque, caso Júlia não tivesse emprestado o dinheiro a Vitória, para a viagem de Nikos à Grécia (capítulo 51). Você considera que, entre esses dois momentos distintos, houve mudança no sentimento da vergonha de Pascoal? O que distingue, em termos narrativos, as duas reações tão opostas manifestadas por ele? Identifique, nas seqüências de imagens reproduzidas abaixo, alguns elementos não-verbais que opõem os diferentes estados passionais de Pascoal.

Seqüência 1



Seqüência 2



- 3) Que sentimento leva Rebeca a tentar “comprar” a vergonha de Pascoal? Monte o esquema dessa operação de troca e diga se ela se realiza ou não.
- 4) Pascoal dá em Rebeca uma “lição de moral”. Podemos considerá-la como uma sanção? De que tipo? Mostre como os recursos de enquadramento e ângulo dão destaque a essa idéia.
- 5) Pode-se afirmar que Pascoal e Rebeca cultivam valores diferentes. Quais são os valores que caracterizam a cultura de um e de outro?
- 6) Quais as marcas não-verbais da recusa de Pascoal em relação aos valores cultivados por Rebeca?
- 7) Na seqüência abaixo, Pascoal devolve a Rebeca o cheque que ela lhe dera em pagamento pelo anúncio publicitário. Em seguida, ele rasga o cheque e coloca-o nas mãos de Rebeca. Na segunda e na terceira foto, há uma mudança de enquadramento significativa. Que nome é dado a esse tipo de plano? Que efeito ele traz à cena?



Capítulo 52 – Cena 3

Cemil cobra de Mateus um sentimento que ele não tem: a vergonha

ORNELA: Alô? Oi, tudo bem?

MATEUS: Mais ou menos... você esqueceu de mim... não, esqueceu de mim, sim. Eu tô cheio de saudade, sabia? É.. tá tá... não ta podendo falar agora? Tá, eu percebi. Tá legal, então faz assim: me encontra daqui a duas horas lá naquele lugar de sempre, tá bom? Eu vou tá te esperando cheio de amor... hum, hum (risos) tá (risos). Tchau, Gostosa. Um beijo. Um beijo muito gostoso nessa sua boca... tchau.

CEMIL: Com quem você tava falando, Mateus?

(Intervalo)

CEMIL: Com quem você tava falando, Mateus?

MATEUS: Eu... eu tava falando com uma mina, pai.

CEMIL: Uma mina?

MATEUS: Uma mina...

CEMIL: Tchau, gostosa... um beijo gostoso nessa sua boca. Que mina é essa? Só pode ser uma vagabunda, Mateus!

MATEUS: Hoje em dia todo mundo fala assim, pai. O que que tem?

CEMIL: Ah, não mudou tanto assim não, viu, filho. Depois, papo que nem esse que você tá tendo, com menina direita é que não é...

MATEUS: Tá, e se for vagabunda? Pra mim, pai, eu não to nem aí. Se for uma gostosa, ó, tô lá.

CEMIL: Ô, Mateus, de onde é que você puxou essa sua falta de vergonha, hein?

MATEUS: Ah, pai, pára com isso, vai! Tô indo nessa.

CEMIL: Mateus, pera aí, pera aí, olha aqui: se cuida, meu filho, não se mete com gente que não presta, tá.

MATEUS: O que que é isso, pai? Eu sei me cuidar, tá! Ó, (risos) mó belezinha essa sua gata nova, tá! Se não fosse sua, eu entrava direto no páreo, mas...

CEMIL: Sai daqui, seu malandro!

MATEUS: Calma pai, calma seu Cemil!





Questões:

- 1) Ao ser surpreendido ao telefone pelo pai, Mateus não se sente embaraçado. O jovem tem um papel temático bem definido na novela. Identifique esse papel e as figuras associadas ao tema. Procure encontrar figuras nos planos verbal e não-verbal.
- 2) As cenas em que Mateus aparece ao telefone, antes de perceber a presença do pai, são filmadas em plano de conjunto, mostrando o rapaz deitado. Em que medida essa estratégia do enunciador contribui para realçar o papel temático de Mateus?
- 3) As diferenças de valores entre Mateus e Cemil evidenciam-se, tanto no plano verbal, quanto no plano visual. Aponte algumas dessas diferenças, observando a cena selecionada.
- 4) Os percursos narrativos efetuados por Cemil e Mateus até esse capítulo selecionado justificam a diferença de objetos de busca dos dois actantes. Ao final da novela, pode-se dizer que os dois receberam uma sanção positiva?
- 5) Levando-se em conta o tipo de percursos que pai e filho empreendem, que termos opostos poderiam ser escolhidos para representar o nível fundamental?
- 6) Proposta de redação: Vimos em *Belíssima* que Mateus esconde do pai sua verdadeira identidade, fingindo-se de trabalhador, estudioso, bom menino. Produza um texto narrativo em que, por um descuido, uma pessoa que vive num estado modalizado pelo parecer deixa-se surpreender por alguém. Imagine, para essa história, uma sanção negativa.

Exemplificamos a seguir, a título de sugestão, alguns procedimentos didáticos que podem acompanhar a utilização da telenovela na escola, fazendo, para tanto, separações metodológicas por seqüências numéricas, para melhor visualização e entendimento daquilo que será proposto.

1. Em *Belíssima* encontramos possíveis trabalhos com diversos gêneros a partir de necessidades simuladas. Por exemplo, o professor pode trabalhar diferentes gêneros discursivos, como uma carta de amor ou um anúncio, inicialmente sem dizer aos alunos do que se trata, ou seja, sem entrar em pressupostos teóricos, como os da teoria de gêneros, nem mesmo da estrutura de uma carta. O professor pode deixá-los descobrir por si mesmos, mas sem perder de vista a condução do aluno à reflexão. Para tal trabalho, podem-se utilizar determinadas situações ligadas à novela, tais como: Pascoal redige uma carta de amor para Safira; Katina escreve um anúncio procurando uma nova empregada; Vitória marca entrevistas de emprego para o restaurante; Jamanta escreve uma carta pedindo resgate pelo rapto do gato Mustafá. Sem mostrar as características de cada texto executado pelos personagens, o professor deve instigá-los a um debate: o que esses personagens das cenas de novela fizeram? Eles, pelo próprio conhecimento de mundo, deverão responder que os atores escreveram cartas. O mediador continua: Como vocês sabem que se trata de uma carta? Que elementos o mecânico, a dona de casa e a empresária utilizaram para escrevê-las? Se fosse outro personagem que estivesse escrevendo a mesma carta, os elementos seriam os mesmos?

Dessa forma, deixaríamos um pouco de lado aquele trabalho realizado com as tipologias textuais – narração, descrição e dissertação – ainda hoje muito desenvolvidas em sala de aula. Temos a impressão de que o professor não se cansa de “tentar ensinar” a mínima diferença existente entre narração e descrição, reafirmando a velha idéia de que descrever é caracterizar e narrar é contar.

Há, nos manuais didáticos, uma diversidade de textos que abrangem diferentes tipos, gêneros e épocas: contos, crônicas, poemas, fragmentos de romance e de texto teatral, canções, notícia, artigos de revista, opinião e divulgação científica, resenhas, anúncio publicitário, verbete de dicionário, texto bíblico. São muitas as estratégias para “agradar” o aluno. Se, de um lado, ele não gosta de textos tais como poema, romance, por outro, há a expectativa de mais adiante encontrar textos de ficção científica, narrativas de suspense, etc. Ao lado dessa

vasta gama de textos puramente verbais acima citados, aparecem os não-verbais para compor o conjunto: charges, reprodução de obras de pintores ilustres, cartazes de filme, etc. Novamente a TV – no nosso caso, a telenovela – está excluída dessas especificidades de gêneros.

Como tivemos a oportunidade de dizer, a telenovela traz consigo todos esses tipos de gênero, talvez, de formas não tão explícitas como o texto verbal. Seria muito interessante conduzir o aluno à reflexão das razões pelas quais determinado personagem utiliza essa ou aquela forma de contar, etc., pois assim, as atividades seriam discutidas e orientariam os estudantes para o uso efetivo da linguagem. As atividades mostrariam, também, uma coexistência de tipologias como entrevista, currículo, carta argumentativa e notícia de jornal nos dois suportes vivenciados pelos alunos: TV e livro.

Noutro momento, seria interessante realizar o trabalho com as sinopses, porque elas permitem observar a correspondência entre o texto verbal e o texto sincrético. Sabemos que, muitas vezes, o que está resumido nos jornais e nos sites específicos sob a forma de sinopse é a história já previamente escrita da telenovela, e que, portanto, trata-se do verbal resumindo outro verbal. Mesmo assim, é válido pensar num trabalho que funciona como ponte entre o verbal e o audiovisual. Tomamos o exemplo a seguir:

21 Vilã arrependida?
Quinta-feira, 01/12/2005

Júlia apresenta André como seu noivo. Nikos, em seu quarto, chora. Isaac mente que foi ao cinema com o avô. Takae explode com Ernesto. Mateus garante a Giovana que não conhece Ornela. Guida propõe um negócio a Mary: vão ficar ricas e acabar com a pose de Bia Falcão. Dr. Medeiros sugere que incriminem Vitória na morte de Pedro, assim ela perde a herança e Bia ganha a guarda de Sabina. Pascoal decide convidar Safira para sair. Suzi conta que seu pai foi fazer as pazes com a mulher e Pascoal volta para a oficina. Takae pede perdão a Safira. Vitória acusa Júlia de estar de conluio com Bia. Júlia acalma Vitória. Bia diz que considera Tadeu seu bisneto e lhe dá roupas. Safira não perdoa Takae. Bia pede perdão a Vitória e confessa que sempre teve inveja do amor que Pedro sentia por ela. Vitória não acredita, mas aceita ficar mais tempo na mansão. Alberto quer saber de Ornela o que Bia foi conversar com Dr. Medeiros. Giovana pergunta a Ornela se conhece Mateus e ela nega. Bia garante a Vitória que não quer tirar Sabina dela. Pascoal bate na casa de Murat, que o expulsa. Alberto convida Mônica e Toninho para passarem um dia na praia. Gigi aconselha Mary a aceitar a proposta de Guida e acabar com Bia. Bia chama Nikos e diz que tem uma proposta a lhe fazer.

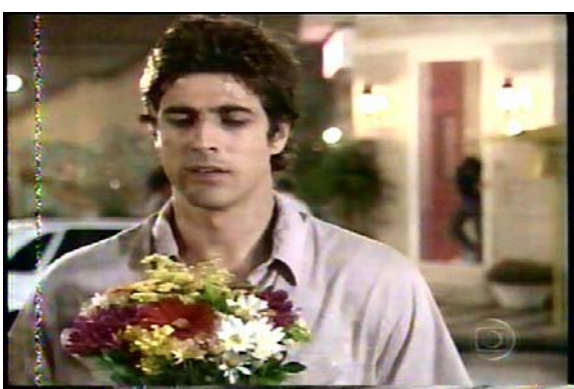
Ao vermos a cena exibida pela televisão observamos o seguinte:



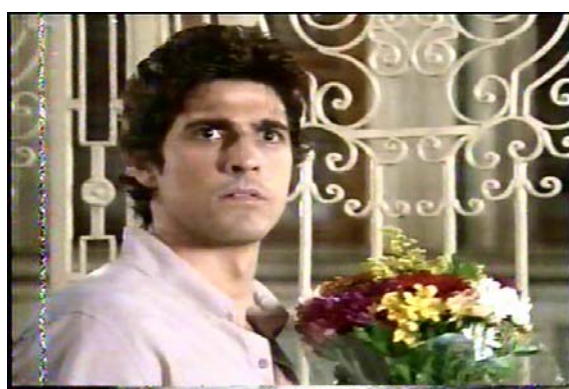
Pascoal sai de sua oficina com flores para Safira



Pascoal chega em frente à casa de Safira



Pascoal pensa antes de chamar



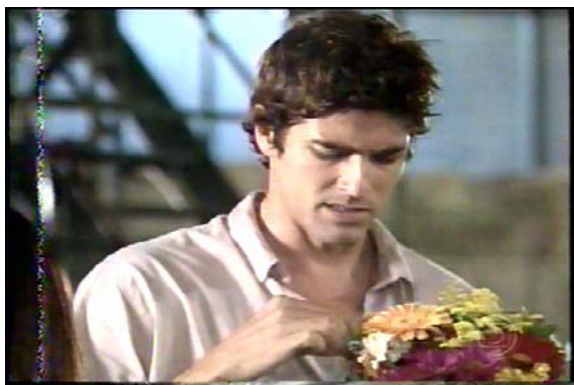
Pascoal observa algum acontecimento na rua



Takae briga com o filho



Na seqüência, Suzi conta a Pascoal o que o pai dela descobriu sobre Ernesto



Pascoal entristece-se com a notícia de Suzi
Pascoal dá a flor a Tosca



Tosca surpreende-se com o presente inesperado

Essas seqüências, que mostram a frustração de Pascoal e contêm ingredientes passionais bastante relevantes, não foram contempladas na sinopse oficial. Verificamos que não há, portanto, uma correspondência direta entre as sinopses e os capítulos de novela; os capítulos não são absolutamente fiéis às sinopses. Se o fossem, não teríamos ação, sentimentalismo, suspense e surpresa na telenovela – talvez nem se fizesse necessário ler para ver a mesma coisa. A sinopse funciona como sedução, um primeiro contato com o telespectador, para daí surgir o desejo de saber mais, de conhecer melhor as tramas, as figuras dramáticas, etc. Além disso, as sinopses garantem, às pessoas que não puderam seguir a novela, um bom entendimento da seqüência dos capítulos.

A distância que existe entre a sinopse e a novela exibida mostra como a linguagem utilizada pode alterar os conteúdos, acrescentando fatos, personagens, emoções, etc., e interferindo na maneira de contar. O exercício da percepção dessas duas formas narrativas que são a sinopse e a novela gravada pode trazer à tona a discussão entre o texto literário e o texto cinematográfico

baseado em obras literárias. Cabe ao professor-analista mostrar como a figurativização icônica, ao mesmo tempo em que cativa o leitor-espectador, retira dele a possibilidade de enriquecer os fatos com sua própria imaginação.

Exercício 1: Construir sinopse a partir de um capítulo visto. Confrontar o resumo estabelecido pelos alunos à sinopse oficial.

Esse trabalho de confronto mostrará provavelmente algumas diferenças importantes. Possivelmente, a emoção que se depreende na interpretação cênica do argumento ultrapassa o quadro estrito da sinopse oficial que, na maioria das vezes, é escrita antes da encenação da novela. Por outro lado, podemos ter o exemplo inverso, quando determinada sinopse refere-se à emoção sentida de um personagem, sem que isso esteja realmente refletido no diálogo estabelecido na novela.

As diferentes sinopses podem ser trabalhadas em termos comparativos e eventualmente dar origem a uma verdadeira tipologia.

Exercício 2: Transformar determinada sinopse em diálogo (e vice-versa)

3. Considerando o texto da telenovela em seu sincretismo verbovisual e sonoro, propõe-se a difusão de uma seqüência sem som, para a elaboração de diálogo. O professor pode fazer a seleção de uma cena de sua preferência, ou aquela que melhor se encaixa ao trabalho proposto. Não é um trabalho que requer uma técnica sobre som e vídeo. Basta ao mediador da atividade diminuir o volume da televisão, deixando correr a imagem desacompanhada da voz. Os alunos elaborarão o diálogo levando em consideração: a fisionomia dos atores, o local onde a cena foi gravada, o figurino, etc. Inversamente, pode-se tentar compor os personagens a partir da escuta dos diálogos; ou a partir destes reconstituir o cenário e o figurino. Num estágio mais avançado, pode-se pedir aos alunos que identifiquem os movimentos de câmera e tipos de tomada de cena (close-up, plano americano, plano médio, etc) e, em seguida, trabalhar com eles a correspondência disso com os procedimentos verbais de narração e descrição.

4. Redigir finais diferentes e comparar as diferentes versões em termos de parâmetros como: verossimilhança, preferência de determinada faixa etária, criatividade...

5. Num nível mais avançado, descrever a organização do tempo: flashback, antecipações, elipses. Novamente, tentar fazer a correspondência com procedimentos verbais.
6. Trabalhar com temas e figuras. Modos de representação de diferentes temas e aspectos da realidade. Ex: examinar como a família é representada; quais os tipos de família, de constituição de família, profissão dos pais, número de filhos, idade, tipo de moradia, etc...
7. A partir de uma seqüência, produzir pequenos diálogos encenados. Eventualmente, se houver condição técnica para isso, incentivar a produção de pequenos vídeos produzidos a partir dos textos dos próprios alunos.
8. Separação dos diferentes núcleos de personagens, com atribuição de qualidades morais, papéis sociais e inserção nas principais ações.
9. Trabalhos que recorram à colaboração interdisciplinar – por exemplo, o caso da anorexia mostrado em *Belíssima*. Os professores das disciplinas de Língua Portuguesa e Biologia podem trabalhar conjuntamente (temas transversais).
10. Contar a história sob o ponto de vista de diferentes personagens.
11. Elaboração de um cartaz de propaganda da novela.
12. No caso de *Belíssima*, discutir e avaliar os cinco finais elaborados por Silvio de Abreu.

O autor de *Belíssima*, Silvio de Abreu, escreveu cinco finais diferentes para a novela. Todos fazem sentido e possuem coerência, mas somente um é o verdadeiro! Leia abaixo as opções criadas pelo autor e tente desvendar o último mistério da novela.



1 - Todo o plano foi bolado por Ornela e Alberto. Ele age dentro da Belíssima e ela, na casa de Júlia, através de sua amizade com Bia. O pai de Ornela havia sido sócio de Marcelo, o marido de Stella, a belíssima, e Marcelo usou Mary Montilla para se apossar da grande parte de ações que lhe pertencia. Por causa disso, o pai deles se suicidou e os dois resolveram fazer justiça. Ficando donos da Belíssima, o plano inclui também Rebeca que sabe que é filha de Murat com Bia e quer tudo o que lhe é devido pela mãe que a abandonou. Rebeca se une a Alberto quando ambos descobrem os seus objetivos em comum.



2 - Cemil e Nikos são os culpados. Secretamente Nikos e se Cemil se correspondiam. Nikos já havia vindo ao Brasil e foi ele quem teve a idéia de armar tudo para conquistar a Belíssima para o filho, já que nunca tinha podido fazer nada para ele. A princípio relutante, Cemil acabou aceitando participar, mas como não conseguiu conquistar Júlia, tiveram que arrumar um outro cúmplice, André. O plano começa a fazer água quando André se arrepende, no meio da história, por ter se apaixonado por Júlia. Mas é obrigado a continuar, ameaçado pela máfia da Grécia, que é quem dava respaldo a Nikos. Todas as brigas e discussões que Nikos e Cemil têm com André são para afastar qualquer suspeita de suas ligações. Nesta versão, o filho é Narciso, que foi trazido para casa por Murat, sabendo que era seu filho, porém sem dizer a Katina. Num pacto, eles concordam em jamais dizer a Narciso que ele não é filho legítimo, mas Katina não sabe que o marido a está enganando.



3 - Murat e Tosca armaram o plano. Tosca, assim que comprou o açougue naquela rua, soube que o filho de Bia Falcão que ela criava, o Fladson, era filho também de Murat. Sem dizer nada a Katina, conversa com o turco e os dois bolam um plano para fazer justiça àquela criança, entregando para ele tudo o que Bia havia lhe negado. Executam tudo com a ajuda de Aquilino, de quem Tosca tem um caso pega-e-larga desde que se conheceram no tal orfanato. Assim André entra na história. Murat faz por ambição, para poder jogar sempre e sair do eterno aperto e também por vingança contra Bia e justiça a seu filho enjeitado. Tosca porque também gosta muito de dinheiro, mas o que realmente a move é o sentido de justiça. Assim, fica combinado que o filho bonito de Aquilino vai atropelar o filho bonzinho de Murat e trazê-lo para morar na casa, introduzi-lo na fábrica etc... Aqui o motivo de o plano desandar é o mesmo de sempre: André se apaixonou por Júlia.



4 - Bia, Medeiros e Yvete são os bandidos. Bia, que não tem nada a não ser um bom salário na Belíssima, quando vê sua autoridade sobre Júlia perder a força, resolve tomar para si tudo o que ela acredita ter construído sozinha depois da morte de Stella. Bola o plano ajudada juridicamente por Medeiros e usa Yvete, amante de Medeiros, como informante dentro da empresa. Nessa versão a filha de Bia é Vitória, que o destino colocou de volta em sua vida, fazendo-a se casar com o neto querido da mãe que a havia enjeitado. André entra na história contratado por Bia que já conhecia Aquilino, como nas outras versões.



5 - Júlia e Pedro armaram o plano para se livrarem de Bia e como não podiam aparecer para não levantarem suspeitas, uniram-se a Gigi, que passou a ser o testa-de-ferro. Tudo é armado por Gigi, orientado por Júlia. O projeto começa a dar problemas quando, sem saber do plano de seus parentes para afastá-la da empresa, Bia resolve trazer Pedro de volta da Grécia para tê-lo a seu lado com Sabina, sua bisneta. Para isso manda eliminar Vitória, mas Pedro morre em seu lugar. O conflito entre Júlia e Bia se agrava e cada vez mais a vilã se sente ameaçada sem saber de onde vem o perigo, que às vezes se apresenta como cartas anônimas, que ela nunca revela que recebe. É nesse clima que ela planeja a própria morte, para de longe poder investigar melhor. Júlia se apaixona por André e o plano se complica mais ainda. André, que havia sido contratado através de Gigi (que conhece Aquilino de quando era envolvido com drogas), também se apaixona por ela, sem saber que ela é a sua chefe nesse plano mirabolante. Para complicar um pouco mais a situação descobre-se que o filho de Bia é Pascoal, mas não com Murat e sim com Aquilino, uma vez que Bia mantinha romance com os dois.

As atividades propostas, de caráter bem variado, têm por objetivo ensinar o aluno a compreender os mecanismos da comunicação audiovisual e midiática; levá-lo a dar um sentido pessoal e pertinente às mensagens que recebe; incentivá-lo a se exprimir e comunicar-se utilizando a imagem como complemento do verbal oral e do verbal escrito.

Trata-se de desenvolver a aquisição de conhecimentos e competências que lhes permitam:

- conhecer o suporte da imagem e descobrir as relações que esse suporte mantém com outros, tais como o livro, a imprensa escrita, a publicidade e os meios

audiovisuais, como televisão, cinema, vídeo, informática; e eletrônicos: disquetes, CD-rom, redes...

- distinguir os gêneros e as funções sociais das mensagens difundidas na telenovela (publicidade, informação, entretenimento)
- observar e compreender a intencionalidade de mensagens verbo-audio-visuais
- refletir sobre seu próprio papel de telespectador e, eventualmente, mensurar e dosar melhor o tempo que passa diante da TV
- ampliar sua compreensão sobre o universo da mídia televisiva
conhecer os códigos das diferentes linguagens (escritos, sonoros e visuais) e aprender a utilizá-los
- distinguir o real de suas representações e saber emitir opinião crítica sobre as escolhas de imagem e sua ação sobre o sentido da mensagem produzida
- estabelecer relações entre o texto, a imagem e o som na produção de sentidos
- produzir para compreender melhor a construção do sentido

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na era da imagem, o trabalho com o texto escrito é uma tarefa árdua. Em grande parte, porque os estudantes estão interessados em atividades mais prazerosas e menos ligadas a relações de responsabilidade. Mas há, também, um outro fator que não pode ser negligenciado: o fato de que novos canais comunicativos têm-se estabelecido nesse mundo nada silencioso do jovem, fazendo com que, de forma radical, haja um distanciamento cada vez maior com os veículos tradicionais de informação. Não se lê mais porque não se tem tempo, mas o tempo que poderia ser destinado à leitura, ainda que pequeno, tem levado o adolescente a caminhos de leitura não-convencionais, como a internet, por exemplo.

Se a leitura do verbal encontra tantos obstáculos na escola, talvez seja, também, porque ela já tenha perdido *de fato*, grande parte de seu espaço neste novo mundo onde reinam as mídias eletrônicas. Haveria, assim, um descompasso muito grande entre a escola, centralizada na escrita, e a comunicação diária, interpessoal do jovem, baseada na imagem. Como argumenta Limoli (2006, p.62):

[...] Se “o mundo lá fora” já mostra uma tendência muito grande ao visiocentrismo – nossa percepção está sempre centralizada no olhar – a escola, em suas bases, permanece verbocêntrica.

Duarte (2004), em ensaio sobre a televisão, sugere que a lógica do ambíguo, do indefinido, do fragmentado, constatada nos textos midiáticos, de forma geral, seria reflexo de uma nova forma de racionalidade do mundo atual:

Se observados no conjunto geral, os textos midiáticos assinalam uma ruptura no modo de dizer contemporâneo, fazendo mesmo pensar no estilhaçamento de certas estruturas lógicas que tradicionalmente presidiram a produção de textos. Mas, esse declínio de certas formas de racionalidade, sem dúvida, não leva a pressupor como consequência a morte de toda e qualquer racionalidade, apontando possivelmente apenas para o emprego de outras formas de racionalidade diferentes, mais adequadas ao contemporâneo (DUARTE, 2004, p.22-23).

Essa hipótese, se confirmada, abre caminho para a penetração cada vez maior da imagem e da mídia na escola, com a conseqüente diminuição do domínio puramente verbal.

A idéia de que há formas diferentes e mais produtivas de comunicação com o jovem norteou nossa pesquisa desde seu início. Na perspectiva de promover a leitura, também em suas formas mais tradicionais do texto verbal, escolhemos trabalhar com a telenovela por acreditarmos que ela reúne duas condições importantes: de um lado, a novidade, por se tratar de uma mídia, de um canal preponderantemente visual da mídia, portanto de canais visuais; e de outro, o tradicional do texto...

Ao pensarmos numa proposta de trabalho com a telenovela nas aulas de Língua Portuguesa, encontramos na semiótica greimasiana um aparato teórico-metodológico capaz de fornecer um excelente e completo instrumental de leitura, pois trata de textos de diferentes naturezas.

Acreditamos que esse gênero possa encontrar muito eco nos estudantes, uma vez que em quase todas as casas as pessoas assistem ao menos uma telenovela. As palavras de Limoli a esse respeito são esclarecedoras. Certifica a autora:

As novelas de TV, muito mais presentes no cotidiano das crianças do que qualquer literatura, constituem-se também em excelente suporte didático para exemplificar o processo de passagem das estruturas narrativas às estruturas discursivas. É relativamente fácil levar o aluno a perceber que uma mesma forma narrativa pode ser encontrada sob diferentes formas discursivas e que um mesmo 'personagem' (o termo 'ator' poderia causar certa confusão) pode desempenhar, num mesmo texto, diferentes papéis actanciais e temáticos. (LIMOLI, 1997, p.141).

O grande e inevitável processo comunicativo televisivo motivou-nos a realizar este trabalho com o gênero telenovela. Embora se trate de um gênero textual de grande alcance entre o público brasileiro, a telenovela raramente está presente na sala de aula como recurso didático no ensino de leitura. Em um tempo em que se intensifica a necessidade de ensinar a leitura de imagens nas salas de aula, acreditamos que a telenovela possa desempenhar um papel importante na educação, principalmente se considerarmos a forte adesão do público jovem por esse tipo de texto e, também, a possibilidade de lidarmos com linguagens sincréticas na escola. Na atualidade social e educacional do país, em que tantas queixas

subsistem em relação ao desinteresse dos alunos pelo texto escrito e a atividades tradicionais de leitura, por que não utilizar outros recursos que estimulem a criatividade dos estudantes, que não os do livro didático?

Deste modo, levantamos algumas questões norteadoras da nossa pesquisa: seria viável a utilização da telenovela como texto a ser interpretado pelos alunos em sala de aula; como recurso para o ensino de Língua Portuguesa, a telenovela pode contribuir para o aumento da competência lingüística; e de que maneira levar o aluno a compreender as estruturas narrativas desse gênero pode auxiliar no desenvolvimento do leitor competente.

Assim, na tentativa de responder os questionamentos por nós postulados, debruçamo-nos sobre a telenovela *Belíssima*, de Sílvio de Abreu, no intuito de contribuir para a melhoria do ensino, utilizando uma ferramenta que tem a finalidade de promover um melhor aprendizado para o aluno, por meio da elaboração de um material que sugerimos com base em uma perspectiva semiótica.

A leitura atinge seu objetivo quando o leitor entende o significado daquilo que leu. Por isso, este trabalho faz-se relevante no sentido de melhorar o nível de compreensão dos alunos pela transposição de mídia; de despertar o interesse dos estudantes pelo gosto de ler, utilizando um meio de comunicação tão presente em suas vidas – a telenovela, de maneira que se sintam capazes de compreender o sentido de um texto, seja literário ou prático.

A análise em questão foi realizada com o propósito de fornecer subsídios para a elaboração de um material pedagógico, que poderá ser aplicado no ensino médio, nas aulas de leitura e produção de texto. A escolha do *corpus* para constituição desse material deu-se em função do grande número de jovens que assistiu à telenovela em questão e, de modo geral, a boa adesão dos adolescentes em relação ao gênero. Quanto à escolha dos personagens enfocados, no caso de Pascoal e Safira ela se deu pelo grande interesse despertado pelo envolvimento amoroso dos dois personagens, que estiveram sempre inseridos numa atmosfera de sensualidade e humor; no caso de Mary Montilla e Guida Guevara, foram as cenas cômicas que nos chamaram a atenção e fizeram-nos supor que despertariam, também, interesse entre o público jovem.

REFERÊNCIAS

ABREU, Sílvio. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 21 de maio de 2006, p. E10.

_____. A moral está torta. *Veja*, São Paulo, n. 24. ano. 39. 2006.

_____. *Belíssima*. Rede Globo de Televisão, 2005.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria semiótica do texto*. São Paulo: Ática, 1999.

_____. *Teoria do discurso: fundamentos semióticos*. São Paulo: Humanitas, 2002.

BARTHES, Roland. *O óbvio e o obtuso*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BLIKSTEIN, I. *Kaspar Hauser ou A Fabricação da realidade*. São Paulo: Cultrix, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília:MEC/SEF, 1998.

BUCCI, Eugênio. *O Brasil em tempo de TV*. São Paulo: Boitempo, 2000.

CALZA, Rose. *O que é telenovela*. São Paulo: Brasiliense, 1996.

CAMPEDELLI, Samira Youssef. *A telenovela*. São Paulo: Ática, 1987.

CORTINA, Arnaldo. A paixão do ciúme: análise semióticas do discurso. *Alfa*, 48 (2) 2004.

CORTINA, Arnaldo; MARCHEZAN, Renata Coelho. Teoria semiótica: a questão do sentido. In: MUSSALIM, F; E BENTES, A. C. *Introdução à lingüística* 3. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. (org). *Razões e sensibilidades: a semiótica em foco*. Araraquara: Laboratório Editorial/FCL/UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica Editorial, 2004.

COURTÉS, Joseph. *Introduction à la sémiotique narrative et discursive*. Paris: Hachette, 1976.

_____. *Analyse Sémiotique du discours*. Paris: Hachette, 1991.

DONDIS, Donis. A. *Sintaxe da linguagem visual*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

DUARTE, Elizabeth Bastos. *Televisão: ensaios metodológicos*. Porto Alegre: Sulinas, 2004.

ECO, Umberto. *Apocalípticos e integrados*. São Paulo: Perspectiva, 1993.

FIORIN, José Luiz. *As astúcias da enunciação*. São Paulo: Ática, 1996.

_____. *Elementos de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2005.

FRANK, André. La dramaturgie et l'image à la télévision. In: MARSOLAIS, Gilles. *Théâtre et television*. Paris: UNESCO, 1973, p. 17-57.

GERALDI, João Wanderlei. *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 1984.

GREIMAS, Algirdas Julien. *Du sens II*. Essais sémiotiques. Paris: Seuil, 1983.

_____. *Maupassant – a semiótica do texto: exercícios práticos*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1993.

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

_____. *Dicionário de semiótica*. São Paulo: Cultrix, s.d.

GREIMAS, Algirdas Julien; FONTANILLE, Jacques. *Semiótica das Paixões*. São Paulo, Ática, 1993.

GROUPE D'ENTREVERNES. *Analyse Sémiotique des textes*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1985.

HARKOT-DE-LA-TAILLE, Elisabeth. *Ensaio semiótico sobre a vergonha*. São Paulo: Humanitas, 1999.

JOLY, Martine. *Introdução à análise da imagem*. Campinas: Papirus, 1996.

JOST, François. *Seis lições sobre televisão*. Porto Alegre: Sulina, 2004.

KNELL, Gary E. Como educar na TV. *Veja*. São Paulo: Abril, 2007, p. 11.

KORNIS, Mônica Almeida. Ficção televisiva e identidade nacional: Anos dourados e a retomada da democracia. In: ABREU, Alzira Alves de; LATTMAN-WELTMAN, Fernando; KORNIS, Mônica Almeida. *Mídia e Política no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

LA TAILLE, Yves de. O Sentimento de Vergonha e suas Relações com a moralidade. Porto Alegre, v.15, n.1. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v15n1/a03v15n1.pdf>. Acesso em: 24 set. 2007.

LEAL FILHO, Laurindo Lalo. TV, um poder sem controle. *Revista Comunicação e Educação*. São Paulo: Edusp, 1999.

LIMOLI, Loredana. *Lecture Sémio-linguistique de "Vidas Secas"*. 1985. Dissertação (Diplome D'Etudes Approfondies) – Universidade de Toulouse-Le Mirail.

_____. *Leitura semiolinguística do conto "O Búfalo", de Clarice Lispector*. 1997. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual Paulista, Assis.

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

LIMOLI, Loredana; AMEKO, Paula Cristina. Semiótica e literatura na escola: uma proposta de leitura de *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos. *Estudos Lingüísticos*. USC: Bauru, 2000.

LIMOLI, Loredana. Semiótica e ensino: práticas pedagógicas de leitura. *Anais do 53º Seminário do Gel*. Taubaté, 2003.

_____. Funções do estereótipo verbal no ensino/aprendizagem da leitura. 6º Encontro Celsul – Círculo de Estudos Lingüísticos do Sul, 2004, Florianópolis. *Anais do 6º Encontro Celsul*. Florianópolis: UFSC, 2004a.

_____. Imagens da favela e da metrópole na crônica de Arnaldo Jabor. *Revista Comunicação Midiática*. Bauru: UNESP, 2004b.

_____. Leitura da imagem e ensino de língua materna. In: LIMOLI, L. e MENDONÇA, Ana Paula F. de. (org.) *Nas fronteiras da linguagem: leitura e produção de sentido*. Londrina: Editorial Mídia, 2006.

MARCONDES FILHO, Ciro. *Quem manipula quem?* Petrópolis: Vozes, 1986.

MÉDOLA, Ana Sílvia Lopes Davi. Figurativização e a estrutura seriada da telenovela. Disponível em:
<http://reposcom.portcom.intercom.org.br/bitstream/1904/5076/1/NP15MEDOLA.pdf>. Acesso em 22 nov. 2007.

MELO, José Marques de. *As telenovelas da Globo: produção e exportação*. São Paulo: Summus, 1988.

MENDONÇA, Ana Paula Ferreira de; LIMOLI, Loredana. A telenovela como recurso didático no ensino de língua materna. In: *Anais do V SELISIGNO*. Londrina, 2006.

MILANESI, Luiz Augusto. *O paraíso ia via Embratel*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

OLIVEIRA, Ana Cláudia de; LANDOWSKI, Eric (ed.). *Do inteligível ao sensível em torno da obra de Algirdas Julien Greimas*. São Paulo: EDUC, 1995.

ORTIZ, Renato; BORELLI, Sílvia H. S.; RAMOS, José M. O. *Telenovela história e produção*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

NÖTH, Winfried. *A semiótica no século XX*. São Paulo: Annablume, 1996.

PIETROFORTE, Antônio Vicente. *Semiótica visual*. São Paulo: Contexto, 2004.

PISA. Programa Internacional de Avaliação de Alunos. Disponível em: www.inep.gov.br/internacional/pisa. Acesso em: 06 nov. 2007.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. *Mídia, educação e cidadania*. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/eb/exe/texto.asp?id=42>. Acesso em: 24 set. 2007.

_____. Televisão e educação: um canal aberto. In: FIGUEIREDO, Vera Lúcia Follain (org). *Mídia e educação*. Gryphus, 1999. p. 51-73.

SAEB. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. Disponível em: http://www.inep.gov.br/institucional/faq_inep.htm. Acesso em: 06 nov. 2007.

SILVA, Ignácio Assis. *Figurativização e metamorfose: o mito de Narciso*. São Paulo: Editora UNESP, 1995.

SODRÉ, Muniz. *O monopólio da fala*. Petrópolis: Vozes, 1984.