

RECORTE - REVISTA DE LINGUAGEM, CULTURA E DISCURSO

Ano 3 - Número 5 - Julho a Dezembro de 2006

[início](#)

A ESCOLA E A TELEVISÃO ¹

Clara Ferrão Tavares

Universidade de Aveiro e Universidade de Saint-Étienne

ABSTRACT – This article considers it to argue the proximity zones between the two cited spaces of learning: the lesson of language and the television. Put in a context, therefore, the relation between the lesson of language and the television, in a diachronic perspective, and argues the declinations of the television in the Languages Didactics and the Cultures speeches. It also approaches some construction processes from the media speech of knowledge transmission, placing in evidence some points of convergence in relation to the school speeches.

A televisão e a escola desempenham um papel importante na educação e na cultura. ² No entanto, a televisão é, muitas vezes, considerada inimiga da escola, cometendo três “pecados capitais da televisão”, para utilizar uma expressão irónica de L. Porcher (1994): pondo em cena a violência real e ficcional e servindo-se mesmo, muitas vezes, de processos ficcionais para encenar a violência real, apresentando frequentemente programas em que surgem cenas de sexo e desenvolvendo hábitos de consumismo. A estes “pecados” acrescentaria um outro cometido pelos espectadores: o desperdício de tempo face ao ecrã da televisão, em detrimento do tempo reservado à leitura, ao estudo, à escola.

Não vou alongar-me na questão das representações, mas não posso desde já deixar de sublinhar que a entrada efectiva deste *medium* na aula passa por uma mudança nas representações dos vários actores, professores, pais e alunos que muitas vezes são contraditórias. Com efeito, como sublinha Meyrowitz (1995): “a generalização do uso da televisão funciona como se toda a sociedade tivesse tomado a decisão de autorizar as crianças a assistir a guerras, funerais, jogos de sedução. A televisão projecta as crianças num universo de adultos”. A televisão desempenha, como tem sido frequentemente sublinhado, mesmo em vários programas de televisão, as funções de companhia, de “interlocutor” da criança, funções que, de facto, deveriam competir à família ou ao educador. Ora, nestas condições, evidentemente, a criança fica exposta a tudo. A “autorização” dada pela sociedade para as crianças assistirem ao mundo dos adultos obriga estes a tomar decisões, a responsabilizar-se e não a criticar simplesmente ou a demitir-se. Como nem todas as famílias têm a possibilidade de interagir com a televisão na educação dos filhos, as responsabilidades da escola são ainda

maiores. Como tem sido salientado por F. Mariet (1989), não podemos pedir à televisão, gerida por lógicas comerciais, que seja educativa, será à escola que compete a função de tornar a televisão educativa.

No entanto, as aproximações entre a escola e a escola “paralela” não são fáceis. Se as representações relativas aos valores são em geral negativas, também em relação às aprendizagens não são favoráveis. A televisão está à partida ligada à ideia de entretenimento enquanto a escola está ligada à ideia de esforço. Como é sublinhado por G. Jacquinet, há uma diferença de representação que opõe fortemente a televisão e a escola: O imaginário da televisão na nossa sociedade situa-se

aux antipodes de l'obligation, du temps contraint, de l'activité intellectuelle (réservée à l'écrit) de la valeur culturelle (médiocrité liée à la fonction de divertissement ou passivité liée à la nature du média), mais aussi du souci d'efficacité et du besoin d'évaluation, bref, à l'opposé des valeurs de l'effort et de la contrainte du résultat dont est traditionnellement porteuse l'école. (JACQUINOT, 1995: 16).

Essa representação da televisão poderá certamente explicar ainda, segundo esta autora, que as emissões que têm uma função pedagógica ou cultural tenham pouco sucesso. Como sublinha ainda G. Jacquinet quando se interrogam crianças sobre o que aprenderam com a televisão a resposta frequente é a seguinte: “ *La télévision ça n'apprend rien parce que pour apprendre, c'est l'école, et la télévision, c'est pour amuser* ” (*ibidem*).

No entanto, os nossos alunos aprendem com a televisão e, como sublinha L. Porcher (1994), são “alunos da televisão” antes de frequentarem a escola e frequentam simultaneamente as duas escolas. De acordo com este autor, a televisão terá provocado alterações nos perfis dos alunos de hoje o que implica que a escola ensine a ler e a compreender o mundo de outro modo. Uma mudança apontada prende-se com a dimensão temporal. O tempo de televisão é um tempo polícrono, concentrado, fragmentado. Montagens condensadas de informação obrigam o espectador a fazer sínteses, a proceder a um tratamento simultâneo de informação. A dimensão espacial também sofreu alterações. A televisão passa do tratamento do local, ao tratamento do global sem que os espectadores tenham consciência da noção de distância. A “aldeia global” provoca aproximações entre os indivíduos, como a aldeia do passado, e acabamos por estabelecer laços de “familiaridade” com jornalistas, políticos, figuras públicas que nunca teremos possibilidade de encontrar na vida real. Evidentemente, a televisão apresenta o *puzzle*, “o mosaico”, competindo ao telespectador restabelecer a ordem e contextualizar dados. Como nem todos os alunos desenvolvem as operações cognitivas necessárias ao tratamento da televisão de forma autónoma, convirá que a escola assumira essa tarefa complementar.

A aula de língua estrangeira foi possivelmente uma das primeiras a ligar o televisor. Possivelmente, a aula de língua estrangeira deu-se conta de que, ao ultrapassar fronteiras, a televisão desempenha um papel importante na “mestiçagem” entre os públicos, na educação intercultural, na educação linguística, mas que é no espaço da escola que as potencialidades deste *medium* podem ser “rentabilizadas”. Constata-se, com efeito, que a televisão está presente, nos programas, nos manuais, nas práticas, nos exames... Importa, por isso, tentar compreender as relações entre a aula de língua e a escola paralela que constitui a televisão.

Proponho-me assim olhar para a televisão. Trata-se de um olhar selectivo

determinado pela formação em didáctica e enquanto formadora de professores. Nesta síntese, procurarei fundir diferentes “vozes”, vozes de outros autores e a minha “voz”. Dado que poucas têm sido as “vozes” que se têm ouvido em Didáctica a falar sobre televisão, alargarei o leque de autores convocados a outras disciplinas, como as Ciências da Educação e as Ciências da Comunicação.

Estruturei este artigo em quatro momentos. Começo por contextualizar a relação entre a aula de língua e a televisão, numa perspectiva diacrónica. Proponho-me fazer um breve historial da televisão a partir das primeiras reflexões feitas em revistas e em algumas obras sobre a aula de língua estrangeira. Procurarei, em seguida, sintetizar as declinações da televisão no discurso da Didáctica das Línguas e das Culturas.

Numa segunda parte, intitulada “Olhar a aula para observar as utilizações ou usos que a aula faz deste medium”, adoptarei uma perspectiva sincrónica resumindo alguns dados obtidos a partir de duas fontes: Manuais de FLE, publicados em França e em Portugal; “Produtos” de algumas práticas de aula. A partir destas “fontes” procurarei distinguir as “declinações” da televisão no interior da aula de língua, enquanto temática, enquanto “modelo” para actividades de aula, enquanto “género textual”. No terceiro momento advogarei o recurso à televisão enquanto suporte multimodal. Por último, procurarei propor um “zoom” sobre “A televisão na formação de professores de línguas.. Olhar a televisão para aprender a declinar saberes, papéis, formatos...”. Abordarei alguns processos de construção dos discursos mediáticos “de transmissão de saberes”, pondo em evidência alguns pontos de convergência em relação aos discursos escolares. Trata-se de desenvolver um ponto de vista pessoal sobre “zonas de proximidade” entre os dois espaços de aprendizagem referidos: a aula de língua e a televisão.

1. BREVE HISTÓRIA DA TELEVISÃO EM RELAÇÃO COM OS MÉTODOS DO ENSINO DAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Começarei por tentar responder às seguintes perguntas: Quando surgem nas obras e revistas dedicadas à aula de Francês Língua Estrangeira as primeiras referências à televisão? Porquê? Como é estabelecida a relação entre este *medium* e a aula de Língua?

Para fundamentar este “olhar” sobre a história dos *media*, em relação com aula de FLE (Francês Língua Estrangeira) consultei as bibliografias de estágio pedagógico elaboradas pelos orientadores pedagógicos e coordenadas pelo Ministério da Educação português, a partir de 1975. Nestas figurava, obrigatoriamente, a consulta da revista *Le Français dans le Monde* e a leitura de dois livros: *Guide Pédagogique pour le Professeur de Français* (REBOULLET, 1991) e *Le Niveau 2 dans l'enseignement du français langue étrangère* (NATAF, 1972). São estas as fontes consultadas, num primeiro tempo.

A partir de um artigo de D. Coste e de V. Ferenczi, publicado precisamente em *Guide Pédagogique pour le Professeur de Français* subordinado ao título *Méthodologie et moyens audio-visuels* parece-nos poder afirmar que os métodos audiovisuais (MAV) prepararam o percurso para a entrada da televisão na aula. Os autores referem os princípios e os objectivos dos MAV e entre estes, dois interessam-me mais, de acordo com a temática que privilegiei

para esta aula:

- On veut d'abord faire acquérir aux élèves une maîtrise satisfaisante de la langue usuelle et l'accent est mis sur le français parlé. La langue est conçue comme un instrument de communication qui, dans ses réalisations comporte de multiples variables. -Pour familiariser l'élève avec la variété des usages de la langue et pour ne pas fausser la réalité de la communication, il importe de ne pas séparer les énoncés linguistiques de leurs conditions normales d'emploi et de tenir compte en particulier des situations dans lesquels ils sont produits . (REBOULLET, 1971: 136)

Referindo-se, em seguida, ao papel do som e da imagem, os mesmos autores sublinham que:

Le rapport fondamental sur lequel nous avons longuement insisté est celui qui autorise l'explication du texte étranger. La méthodologie audio-visuelle prépare d'abord l'accès à la compréhension du signifié sonore à partir d'une perception, d'une analyse et éventuellement d'un commentaire du ou des signifiés visuels plus directement atteints. Mais là ne s'arrête pas le jeu de l'image et du discours. A cette dominante du rôle sémantique peut succéder une utilisation mnémonique : l'élève s'efforce de retrouver le texte en redécouvrant les images. L'adjuvant visuel facilite et accélère la mémorisation linguistique : lié à la séquence sonore dans un premier temps, il provoque ensuite un rappel /.../ Strictement associés pour la présentation et l'explication du dialogue, le son et l'image peuvent donc être progressivement dissociés. (id . 146, 147).

A televisão surge integrada na lista dos *moyens audio-visuels* apresentada pelos autores que referem que

un pas en avant fut accompli lorsqu'on s'adresse à la télévision pour réaliser des cours complets de langues destinés à un public non captif, soit à des autodidactes travaillant à domicile à heure fixe./.../Des séries d'émissions ainsi conçues (ORTF et Hachette) diffusaient des sketches attrayants, sur un ton bonhomme, espèces de "fables grammaticales" dont les astuces étaient autant de clins d'oeil qu'échangeaient entre eux les enseignants. Signalons, pour terminer, les films conçus pour l'initiation aux notions de base de la linguistique générale ou à la pédagogie des méthodes audio-visuelles et destinés à la formation ou au recyclage des enseignants . (id . 149, 150)

Uma referência é ainda feita à televisão na aula de civilisation:

Nous utiliserons, non pas la transmission directe d'émissions de radio, voire de télévision, mais des enregistrements sélectionnés de messages radiophoniques, des interviews ou des enquêtes réalisées à des fins précises, en rapport avec le thème de civilisation étudié .

Para além do critério temático, os autores defendem a clareza do documento

a explorar, a adequação do registo, as qualidades prosódicas dos falantes, a simplicidade linguística.

Este *Guia* para os professores fornece, em dois artigos de Françoise de Charnacé, fontes de informação e bibliografia selectiva. De notar, como é natural na época, que o material visual disponível no mercado seja constituído por diapositivos, cartazes, fotografias, desdobráveis, imagens para quadro de feltro, não havendo referências a suportes televisivos (REBOULLET, 1971: 196, 197, 206, 207).

Embora, neste momento, ainda não houvesse materiais televisivos, importa sublinhar que os MAV, ao privilegiarem os dois suportes, ao colocarem em evidência a *situação* e ao proporem o *diálogo* como unidade de ensino iam encontrar neste *medium* um suporte privilegiado.

A noção de *documento autêntico* vai abrir uma nova porta facilitadora da entrada da televisão na aula. Já em 1970, no *Français dans le Monde* nº 73, Daniel Coste publica *Textes et documents authentiques au niveau 2*, texto integrado posteriormente em *Le Niveau 2 dans l'enseignement du français langue étrangère*, (NATAF, 1972), no qual advoga “un usage authentique des textes authentiques” (1972: 194). Refere o autor que “*la voix du présentateur de la BBC est authentique car elle s'adresse d'abord à des Anglais et ne tient pas compte ni de ma qualité d'étranger ni de mes insuffisances linguistiques; mais authentique aussi ma situation d'auditeur écoutant l'émission*” (*ibidem*). O emprego do condicional em “*la chanson pénètre dans les classes mais l'émission de radio ou de télévision, le journal parlé, la Caméra invisible mériteraient souvent qu'on les y reçoive*” (*id.* 195) mostra que, naquele momento, “*pour des raisons techniques ou juridiques, une masse énorme de documents authentiques est inutilisable pour le professeur de français*” (*ibidem*).

Referindo-se aos usos (*usages* e não *utilisations*) dos documentos autênticos, o autor defende que “*mieux vaut à la limite introduire des textes fabriqués dans des situations authentiques de communication que d'utiliser le texte authentique comme support et justification d'exercices parfaitement artificiels*” (*id.* 194-195).

Paralelamente à entrada da televisão enquanto *medium*, suporte autêntico de documentos autênticos, na aula, começam a ser realizadas, apesar das dificuldades técnicas que se colocavam, as primeiras produções televisivas para o ensino das línguas. Não abordarei, nesta aula a televisão escolar, mas gostaria de fazer um parêntesis para referir que a produção de materiais pedagógicos para o ensino das línguas enveredou, num primeiro tempo, por uma via documental, tendo posteriormente “recuperado” o modelo de aula dos MAV.

Quanto à televisão não escolar, folheando a revista citada, parece-me poder afirmar que esta faz a sua entrada nas aulas de língua estrangeira nos finais dos anos 70. No número 137 de *Le Français dans le Monde* subordinado ao título *Images et enseignement du français*, publicado em 1978, L. Porcher, num artigo de abertura intitulado *Signes sur des pistes pédagogiques*, põe em evidência algumas transformações no campo dos audio-visuais que têm implicações no futuro da escola, referindo-se nomeadamente ao audio-visual “*lourd (cinéma et télévision) appelé à se développer dans notre domaine (à condition toutefois qu'il ne vise pas à être étroitement pédagogique). Le développement des vidéocassettes aux Etats-Unis est à cet égard impressionnant et constitue une bonne anticipation*” (PORCHER, 1978: 19). Curiosamente, num número consagrado às imagens, a imagem televisiva está ausente.

O ano de 1980 é particularmente marcante na história breve da televisão.

Em primeiro lugar, surge o nº 38 da revista *Études de Linguistique Appliquée (ELA)*, revista que, com o início das abordagens comunicativas em Portugal, começa a integrar as bibliografias de estágio - a partir de 1978, mais precisamente - subordinado ao título *Télévision non scolaire et enseignement des langues* e, no final do ano, *Le Français dans le Monde* sobre *Le professeur et les ondes*.

Nestes dois números das duas revistas com mais impacto no ensino do Francês, em Portugal, a par de artigos sobre “televisão escolar”, surgem vários artigos sobre “televisão não escolar”. No que diz respeito à segunda, no número des *ELA*, W. Bufe propõe um relatório de “usos” de televisão, na Universidade de Sarre, que datam de 1970. Este autor, que coordena o número, põe em evidência o facto de de ser “*le caractère authentique des émissions de la TV qui fait que ce media peut exercer une influence positive sur la motivation des apprenants*” (BUFE, 1980: 7). Neste número, o coordenador reúne artigos que permitam abordar a televisão no plano da recepção, no plano do seu funcionamento semiótico, no plano linguístico. Em *Le Français dans le Monde*, W. Bufe retoma o relatório das práticas da Universidade de Sarre e M-C. Albert e de E. Bérard propõem algumas utilizações (“utilisations”) de programas televisivos.

Um outro instrumento integrou as bibliografias obrigatórias dos estágios pedagógicos de professores de Francês e teve grandes ecos na década de 80: *Un Niveau Seuil*. Construído por especialistas do Conselho da Europa, influenciou os materiais e as práticas dos professores, pelo que me pareceu justificar-se a sua consulta. Nesta obra de referência, a televisão faz parte do capítulo *Objets et notions I. 11 Loisirs, distractions, sports, information*. Neste capítulo pode ler-se que “*les apprenants devraient être à même de préciser à quoi ils s'intéressent/.../ dire si on aime regarder la télévision*” (COSTE et al., 1976: 314). No capítulo *Notions spécifiques* surgem unicamente ocorrências de *regarder la télévision* com *télévision*, *regarder* e o enunciado *Tu passes ton temps à regarder la télévision* (*id.* 386). Neste instrumento metodológico, que esteve e está ainda na base da elaboração de programas e manuais em Portugal, a televisão surge, assim, integrada nos *tempos livres*, permitindo aos alunos a *expressão de opinião*. O vocabulário específico relativo aos géneros televisivos, aos actores envolvidos não é apontado.

Nos anos seguintes, encontram-se vários artigos em *Le Français dans le Monde* em que são propostas actividades relacionadas com vários tipos de programas televisivos (telejornal, debate, concurso) ou com documentos autênticos escritos ligados à televisão (programas, opiniões).

Dada a necessidade de avançar rapidamente no tempo e de chegar ao presente, proponho, em seguida, uma passagem para 1994, outro ano que constitui um marco na história da interacção aula de língua-televisão: ano de publicação da obra de L. Porcher, intitulada *Télévision, culture, éducation* (1994) que põe em evidência justificações para que “*l'institution médiatique et l'institution éducative (travaillent) ensemble*” (1994: 249), o número de *ELA Mélanges offerts à Richerich*, no qual L. Porcher caracteriza a cultura dos “*enfants des média*” e mostra as implicações desta “cultura” na cultura da aula e T. Lancien, num artigo intitulado *Problématique actuelle de l'usage des médias audiovisuels dans l'apprentissage d'une langue étrangère*, propõe *usages* e não *utilisations* da televisão. E, por último, *Le Français dans le Monde Recherches et Applications*, subordinado ao título *Médias, faits et effets* número que consagra à televisão diversos artigos.

A consulta dos índices destas revistas, nos últimos anos, surpreende dado que o multimédia parece ocupar o espaço que anteriormente era ocupado pela televisão e este *medium* apaga-se. Nos últimos números de *ELA*, as referências

à televisão são pontuais. Em 2000 foi publicado o número 117 dos *ELA*, subordinado ao título *Classe-télé-zones de proximité*. Neste número que coordenei, os autores aceitaram o desafio de procurar “zonas de proximidade” reflectindo sobre: a televisão enquanto terminal cognitivo que pode modificar os outros terminais cognitivos e comunicativos; alguns usos de televisão na aula de língua estrangeira e na formação de professores de línguas; alguns dispositivos comunicativos “próximos” das duas situações; a declinação da televisão na Internet.

Da leitura dos textos citados anteriormente ressaltam algumas conclusões que me pareceu colocar em evidência antes de abordar os manuais e as práticas dos professores.

Assim, a televisão: constitui um suporte excelente como meio de acesso à língua-cultura; apresenta uma diversidade de culturas num tempo contraído o que representa um enorme potencial, na perspectiva do desenvolvimento no espectador de competências plurilingues e pluriculturais; gera uma “*terce culture qui, comme son nom l'indique, est un avatar de la culture populaire à l'époque des technologies triomphantes*”. (PORCHER, 1994: 58). Mesmo a cultura dita cultivada que se baseia na memória, ao ser transmitida pelos *media*, é tratada de forma diferente e sofre transformações; fornece, como é sublinhado por L. Porcher:

À l'institution scolaire une source neuve de pédagogie interculturelle. Leur caractère résolument international, lié d'une part au privilège accordé à l'actualité et d'autre part au désir de toucher les publics les plus vastes possibles, donne aux élèves une culture étrangère (...) ordinaire, qui fait partie de leur patrimoine personnel. (PORCHER, 1994: 181)

E este autor acrescenta que “*il ne fait guère de doute que l'interculturel représente l'avenir commun de l'école et de la télévision, leur destin est lié*” (PORCHER, 1994: 182); torna possível um percurso que parte das competências sociocultural e referencial para a competência linguística, ao contrário do percurso tradicional da aula de língua; permite colocar o aluno numa rede autêntica de comunicação, na qual ele pode entrar em contacto com diferentes universos de referência; desempenha um papel importante na educação linguística, na “*language awareness*”. Expõe o espectador a outras línguas. Deste modo, as línguas são, neste momento, um terreno comum à escola e à televisão. Mesmo nos jornais televisivos em Portugal, as línguas são utilizadas nos respectivos contextos culturais, habituando-se o espectador a diferentes ritmos, sonoridades, débitos. Assim a televisão desempenha um papel importante no desenvolvimento de uma competência plurilingue e pluricultural; funciona como um banco de dados constantemente actualizados; desempenha uma função de localização, uma função de semantização de elementos linguísticos e culturais; desempenha um papel de “descodificador” de factos do quotidiano ou da cultura cultivada, desempenhando um papel de vulgarização ou de mediatização de saberes “tradicional”; a televisão provoca a emergência de novos géneros discursivos escritos; caracteriza-se pela multimodalidade, pela riqueza dos formatos; apresenta regularidades discursivas facilmente identificáveis que guiam a compreensão; permite uma sensibilização à dimensão estética; apresenta “modelos” de língua diferentes o que representa uma enorme vantagem, na situação de ensino precoce das línguas, situação em que muitas vezes os professores não têm a formação linguística mais adequada; torna possível a selecção, o “zapping”; facilita a compreensão e a memorização graças à predominância do discurso narrativo;

desempenha um papel socializador. Criam-se laços de cumplicidade entre os espectadores que adotam nos seus discursos expressões ouvidas na televisão e que são partilhadas, ou reenviam para situações partilhadas pelo grupo; a televisão auto-analisa-se e permite a sua própria análise, estando em constante processo de avaliação; são alguns aspectos deste *medium*, que combina linguagens híbridas com os meios tecnológicos hoje disponíveis, uns de âmbito mais educativo em geral, outros mais em relação com as línguas, que me levam a defender, na linha das propostas de T. Lancien, a adopção do termo *usages* em vez de *utilisations*. Como é posto em evidência por este autor, “ *ce mot renverrait, en effet, à un apprentissage programmé et structuré* “ (LANCIEN, 1994a: 59). Ora graças ao satélite e ao cabo é possível hoje propor “usos” da televisão na escola. Com efeito, estes meios, hoje disponíveis em muitas escolas, tornam possível a visualização da televisão em “tempo real” e tornam possível a escolha da programação por parte do professor e por parte do aluno. Passando de cadeia de televisão a cadeia de televisão, o aluno pode comparar as línguas que vai ouvindo, fazendo hipóteses sobre as características destas línguas, pode comparar os dispositivos utilizados nos telejornais nos diferentes países, pode comparar a prioridade dada aos acontecimentos nos vários telejornais, comparar a escolha dos espaços para a comemoração do mesmo acontecimento (cf. a cobertura televisiva da passagem do ano, por exemplo). As mudanças tecnológicas introduzem forçosamente mudanças no dispositivo comunicativo da sala de aula que têm efeitos ao nível das aprendizagens. Por outro lado, constata-se que a compreensão da televisão é global e selectiva. Em função dos seus interesses, dos seus conhecimentos prévios, o aluno vai mobilizar estratégias diferentes. A entrada num documento televisivo mobiliza as componentes referencial e sociocultural antes de mobilizar a componente linguística. Evidentemente este contacto com a televisão vai ter efeitos na recepção da televisão na aula, nos usos de televisão na aula. A sequência “tradicional” da aula com um trabalho linguístico prévio pode ser posta em causa quando a televisão surge na aula, substituindo-se esta abordagem por outra, de tipo contextual que parta da competência referencial do aluno, ou que forneça a este esta competência antes da observação de um noticiário, por exemplo. Ajudar o aluno a reconhecer os invariantes discursivos dum telejornal ou de um debate pode constituir-se como um uso de televisão que vai desenvolver a competência discursiva do aluno, competência transversal a outras situações escolares e não escolares.

Propor na aula usos semelhantes aos de um espectador autónomo permite precisamente o desenvolvimento de competências transversais. E nem todos os alunos desenvolvem meios de “ler” o ecrã. Para evitar que os *media* contribuam para reforçar desigualdades, convém que a escola dê a todos os alunos meios de leitura dos novos suportes que se constróem obedecendo a novas regras de leitura que implicam outras formas de alfabetização. Como afirma T. Lancien,

loin d'écarter la télévision, ou au contraire de vouloir se l'approprier complètement, l'enseignant présentiel devrait au contraire chercher à mettre en place des complémentarités, à préparer le téléspectateur apprenant à des usages plus performants de la télévision, à être en quelque sorte une propédeutique en ce domaine. (id . 63)

2. OLHAR A AULA PARA OBSERVAR AS UTILIZAÇÕES OU USOS

QUE A AULA FAZ DESTE *MEDIUM*

Proponho um grande plano nos manuais antes de “observar” aulas.

Os manuais

Começo por tentar responder à pergunta: qual o “espaço” ocupado pela televisão nos manuais publicados em França?

Para não me alongar, proponho um grande plano nos manuais publicados, em França, em 1999. No manual de Mérieux, et Bergeron, C. (1999) intitulado *Bravo!*, destinado a jovens adolescentes em meio insitucional, a televisão serve de enquadramento de uma narrativa apresentada nas três primeiras unidades, depois de uma unidade sobre *La France*). A porta “du Studio 21” obriga uma personagem a identificar-se para poder entrar no estúdio. “*Le jeu des champions*” obriga as duas personagens a apresentar-se e o apresentador a apresentá-las. Em “*Oh! Moi,...les filles...*” a assistência descreve e faz comentários sobre os concorrentes. Na rubrica “Le Magazine”-” *pages récréatives qui vont proposer aux élèves de s'évader en prenant connaissance d'articles sur des thèmes proches de leurs préoccupations*” (p.2), uma B.D. apresenta uma família que vê televisão. Na mesma página, uma estatística mostra o tempo que, em vários países, é consagrado à televisão. Um extracto de *Les clés pour l'Actualité, Junior*, de 7 de Setembro de 1995, mostra que, “*comme beaucoup d'enfants, Mario et Sébastien ont une télévision chez eux. Ils la regardent mais savent être raisonnables ...et critiques*”. Nas actividades propostas, os alunos devem completar fichas de concorrentes, servindo-se das imagens. A partir da estatística referida, pede-se aos alunos o exercício seguinte: “*reclassez dans l'ordre croissant chaque pays ci-dessous selon le temps moyen passé chaque jour devant la télévision*”.

A televisão serve de pretexto de ordem situacional e não constitui um assunto de aprendizagem, afirmação confirmada pela leitura do índice. Na rubrica “Lexique”, nenhuma palavra reenvia para televisão ou para o dispositivo de concurso. Entre alguns nomes de profissões, aparece “présentateur”. Em “Civilisation” não surge nenhuma referência à televisão.

No manual de Monnerie- Goarin, A, Dayez, Y. Siréjols, É. Le Dreff, V. (1999) intitulado *Ado*, dirigido a jovens de 13-14 anos, publicado por CLE International, “*Le journaliste*”, personagem com ar moderno, descontraído, faz uma entrevista a dois alunos numa escola. Como actividade os autores propõem: “*Vous êtes journaliste. Vous posez des questions à des élèves de votre classe...*”. Na lição 5, “*Programme pour le week-end*”, a personagem Bruno dá uma opinião “*Bof...moi je n'aime pas la mer et je n'aime pas la campagne. Je préfère regarder la télé: le dimanche il y a de bons films*” (p.22). O diálogo é seguido pela programação de “*dimanche 15 mai, sur TF1, France 2, France 3, Canal +*”. A profissão de jornalista é valorizada uma vez que os autores propõem vários “*jeux de rôle*” (p.36, 40, 53). Noutra lição (p.68), o pai assiste a um desafio de futebol. O filho chega e diz-lhe: “*On a gagné!*”. O pai fala de seguida de desporto com a filha que lhe diz: “*c'est drôle, quand tu es en survêtement, c'est toujours devant la télé!*”. No índice, “*Le programme TV*” figura na lista de temas.

Em *Reflets* de Capelle, G. et Gidon, N. (HACHETTE 1999), a personagem do primeiro diálogo é jornalista, mas as personagens que vão aparecer ao longo do manual são actores. A propósito “*des activités préférées des français*” uma

personagem feminina declara: “ *Je lis, je regarde la télévision...les Français regardent la télévision tous les jours* ”.

Concluindo o “plano” sobre os manuais analisados, pode-se afirmar que a televisão serve de pretexto temático. Parece corresponder também ao objectivo “pedagogicamente correcto” de fazer entrar os *media* na escola. Por outro lado, através da televisão pretende-se que a actualidade entre na aula. É talvez este motivo que leva os autores a propor o espaço de televisão nas primeiras aulas, considerando-se que a televisão é um espaço moderno, mítico. Os concursos parecem agradar aos jovens e motivá-los para a aprendizagem. O apresentador é um actor social valorizado ao qual os adolescentes se podem identificar. Daí a selecção de situações televisivas e de personagens de televisão, pelo menos nas primeiras lições.

A televisão desempenha, por outro lado, um papel na estruturação das seqüências pedagógicas. A partir de situações e das personagens, que podem reaparecer em vários momentos, é criada uma espécie de fio narrativo. No entanto, as personagens têm pouca “consistência” psicológica, social ou cultural. Têm um nome, quando não são designados simplesmente como “le présentateur” ou “le journaliste”, são jovens pouco mais velhas do que os alunos a quem se destina o manual, vestem-se segundo a moda. Apresentam os candidatos e fazem perguntas. A sua presença é, portanto, funcional: a sua escolha e a escolha da situação permite a actualização dos actos de fala: *apresentar-se*, *apresentar alguém*, *descrever alguém*, *dar uma opinião*, *fazer perguntas*.

Em contrapartida, a televisão não é tratada na sua especificidade. Não são sugeridas actividades de observação de nenhum programa, em língua materna ou de emissões transmitidas por cabo ou satélite. Alguns estereótipos de tipo téléfobo são veiculados por alguns documentos propostos (a televisão inimiga da leitura, por exemplo).

Se se alargar o *corpus* a métodos destinados a adolescentes ou adultos de nível 2, como *Le nouveau sans frontières 2* ou *Panorama*, publicados anteriormente, constata-se que a televisão desempenha também um papel na estruturação da unidade pedagógica. As personagens asseguram o fio narrativo e as situações em que se encontram servem de pretexto a exercícios de língua. Nestes manuais, aumenta o número de documentos da imprensa escrita sobre a televisão e a lista de exercícios de gramática inscrevem-se em “formatos televisivos” nos quais se discute a própria televisão: violência, perigos, família e televisão, desporto e televisão... Nestes métodos já é frequente encontrar propostas de comparação entre a televisão francesa e a televisão dos países onde estes métodos são utilizados.

Constata-se uma maior aproximação do discurso teórico anteriormente resumido, embora pareça que se pode falar mais de *utilizações* do que de *usos* de televisão enquanto *medium*.

Em Portugal, a televisão tem sido um tema recorrente nos programas do ensino básico e secundário, embora não tenha “lugar” fixo, desde os anos 80 do século 20. Importa, no entanto, tentar responder à pergunta: De que forma está declinada a televisão nos últimos manuais publicados?

Por questões de tempo, restringi a análise a dois manuais *La Bande Vedette* e *Nouveau Moustique*. Estes manuais não foram escolhidos ao acaso, sendo utilizados pelos professores cujas práticas procurei estudar. Nos dois manuais, a televisão figura na primeira unidade. O fio narrativo presente nos manuais franceses desaparece. Não existem personagens “unificadoras”. As unidades começam com a programação extraída de uma revista sobre televisão, num caso, e com uma banda desenhada, no outro caso. Os vários documentos sucedem-se agrupados em função de critérios temáticos: testes sobre as

utilizações que os alunos/espectadores fazem da televisão, depoimentos, entrevistas a jornalistas franceses, fotografias de jornalistas franceses, estatísticas sobre audiências, custos das emissões, textos informativos.

Os alunos são convidados a ler os diferentes tipos de texto e a responder às perguntas de compreensão e, em seguida, a darem a sua opinião sobre o seu programa preferido, filme preferido, canal mais visto, preços da programação, se estão de acordo sobre uma associação de telespectadores, a compararem as opiniões lidas com a situação em Portugal. Os alunos preenchem espaços em frases construídas à volta do tema televisão em que podem empregar os pronomes recíprocos, os pronomes demonstrativos, os graus dos adjectivos, verbos no presente, no *passé composé*, no condicional, no futuro, no presente, a expressão de negação, de hipótese, de causa, de fim...Escrevem, por fim, uma carta, um texto de opinião.

A enumeração precedente mostra que nos manuais analisados a televisão ou melhor, os documentos escritos sobre televisão são utilizados como pretexto para exercícios sobre aspectos gramaticais aparentemente sem grande relação com as características discursivas dos próprios documentos pretexto.

Além disso, parece não ser proposto qualquer “percurso cognitivo”, nem de tipo nocional, nem de tipo temático, nem mesmo gramatical. Os exercícios sucedem-se, de maneira isolada, parecendo não haver uma apresentação, seguida de exercícios de memorização, de reemprego, de sistematização. Começa-se pela compreensão escrita e termina-se pela expressão escrita, mas o elo entre os vários exercícios parece ser o da coincidência temática. Uma ocorrência de uma estrutura justifica o tratamento do paradigma. Creio poder afirmar tratar-se, servindo-me de uma expressão normalmente utilizada para caracterizar a cultura de televisão, de uma apresentação “mosaico”.

Nos manuais publicados em 2006 é, ainda, esta a concepção que está presente.

As práticas dos professores

Proponho, agora, uma passagem para o plano das práticas. Muitas escolas estão hoje equipadas com televisão e gravadores. Que utilizações ou que usos fazem os professores e os alunos destes equipamentos?

A resposta a estas perguntas foi dada num trabalho de investigação destinado a comparar as declinações da televisão nas aulas de língua em vários países, no quadro de um projecto internacional (BEGIONI, FERRÃO TAVARES et al, 1998). Nos três estudos de caso realizados em Portugal foram analisados os “praxeograma” de uma unidade didáctica sobre a televisão, dados de um questionário, documentos extraídos dos manuais e os registos que os alunos fizeram nos cadernos diários durante a unidade. Apesar da unidade didáctica ter sido dada no mesmo ano de escolaridade, convém sublinhar desde já que para estes professores uma unidade didáctica pode compreender de 4 a 7 aulas, variando o número de actividades realizadas entre 17 e 30. Os três professores observam a televisão nas suas aulas, mas tipos de programa diferentes. Serviram-se dos manuais que apresentei, mas utilizaram igualmente a imprensa escrita. Referiram alguns dos documentos que estão nos manuais utilizados, nomeadamente testes, depoimentos, programações da imprensa escrita.

Em dois casos, os professores formularam objectivos em termos de televisão e numa perspectiva comparativa: *identifier et caractériser des chaînes et des genres*. Os três professores definiram o objectivo comunicativo *donner une opinion*.

No que diz respeito ao “praxeograma”, parece esboçar-se a configuração

seguinte: Conversa (motivação) sobre hábitos de ver televisão e interesses dos alunos; Leitura de textos do manual; Compreensão; Leitura selectiva de grelhas de programação; Exercícios lexicais e gramaticais; Observação de programas; Compreensão através de conversa; Leitura de outros textos; Compreensão; Exercícios; Tradução-retroversão; Produção de textos escritos; Debate.

No que diz respeito aos conteúdos, a argumentação parece ser o modo de organização discursivo privilegiado, no entanto só um professor refere a modalização (advérbios de modo, verbos de opinião, pronomes relativos). Os outros referem os conteúdos gramaticais propostos pelos manuais adoptados (pronomes recíprocos, adjectivos). Todos os professores referem o vocabulário específico de televisão.

Como justificações para as suas práticas, os professores situam-se em planos diferentes. A assinala o papel da televisão na aprendizagem da cultura, B refere os interesses dos alunos, a importância do trabalho de grupo e da produção escrita. C põe em evidência a importância da diversidade de documentos, a importância da produção escrita para aplicar o vocabulário e a gramática. Apesar das diferenças de estilo dos professores, surgem alguns pontos de convergência nas práticas que se explicam pela utilização dos mesmos manuais. No entanto, nota-se a capacidade que tiveram para subverter as propostas dos mesmos, integrando alguns *usos* de televisão.

Nos cadernos dos alunos, constata-se efectivamente que estes fizeram *le visionnement d'un extrait d'un journal télévisé* e que dizem: *nous avons étudié les feuilletons et les séries*. Os mesmos alunos escrevem listas de vocabulário específico e respostas a exercícios de gramática: *le verbe finir: présent, impératif, passé composé et imparfait*.

De notar a convergência entre o que os professores dizem que fazem e as marcas dessas práticas nos cadernos dos alunos. As marcas das actividades de oralidade não surgem evidentemente a não ser na formulação do próprio sumário, quando referem o tipo de emissão que visionaram, estudaram...

Apesar de algum esforço para subverter o manual, procurando, por exemplo, assegurar um percurso cognitivo (B refere, por exemplo, que começa sempre uma aula por uma síntese da aula anterior na qual os alunos reempregam o vocabulário e as estruturas dadas, C refere a necessidade de reempregar as estruturas trabalhadas em exercícios gramaticais em actividades mais livres de escrita), os professores parece terem má consciência se não seguirem o manual. Mesmo A, que articula, por exemplo, a exploração de críticas de programas do *Nouvel Observateur* com a visualização dos programas criticados, explorando aspectos do dispositivo mediático e trabalhando a modalização, com exercícios contextualizados e assegurando um “trajecto cognitivo” sente a necessidade, embora não o diga, de sistematizar o paradigma do verbo *finir* ou outras formas gramaticais propostas no manual adoptado como os cadernos dos alunos mostram. É evidentemente que muitas vezes são os alunos e os pais destes que exigem que o professor siga o manual, pelo que as práticas do professor, não se podem distanciar deste.

Voltando a algumas conclusões a que cheguei no final da síntese sobre trabalhos teóricos sobre a televisão e a aula de língua, parece-me que há que sublinhar nas práticas dos professores alguns pontos de convergência, nomeadamente: na articulação entre língua e cultura; na abertura à actualidade; na utilização da televisão como meio de motivar, de captar os interesses dos alunos; na comparação de programas da televisão portuguesa e francesa; no tratamento de géneros televisivos; na exploração de escritos sobre televisão.

No entanto, creio que não se poderá falar de *usos* de televisão, a não ser em alguns casos pontuais. A competência linguística é a entrada constante. A leitura do texto escrito é o ponto de partida, sendo mobilizados processos

ascendentes de leitura, dado que não é precedida por “um projecto de leitura”. De notar que, quer nos manuais quer nas práticas, as perguntas surgem sempre depois dos textos. Nas práticas dos professores houve, em alguns casos, conversas de pré-semantização, mas de uma maneira geral, não parece que se tenha começado por fazer apelo à competência referencial, sociocultural e discursiva, a não ser na articulação entre artigo de *Le Nouvel Observateur* e os programas visionados. Também não me parece que a observação dos programas de televisão tenha provocado formas de leitura interactiva. Parece-me que os alunos não tinham “projecto” de ver televisão, como habitualmente não têm projecto para ler um texto escrito.

As características dos discursos televisivos, nomeadamente as questões dos dispositivos, dos processos de encenação, da contracção do tempo, da contracção de discursos, do carácter híbrido destes, da dimensão estética... não foram explorados, a não ser pontualmente. Dado que os professores recorreram a emissões pré-gravadas, a possibilidade de escolha e de *zapping* por parte do aluno não foi explorada. No entanto, a apresentação em gravador permitiu ao professor uma maior articulação entre documentos escritos e televisivos e uma maior coerência no tratamento das noções.

3. A TELEVISÃO ENQUANTO SUPORTE MULTIMODAL EXIGINDO PRÁTICAS MULTIMODAIS

Para concluir esta parte do artigo, parece-me necessário considerar a televisão como suporte multimodal podendo conduzir a práticas multimodais na aula, apresentando o meu ponto de vista, alicerçado evidentemente em algumas leituras.

Considerar a televisão somente como pretexto temático ou gramatical parece não se justificar, importando propor *usos*, na linha anteriormente esboçada. Várias propostas de usos e de utilizações de televisão podem ser consultadas na página da Internet da TV5. De notar que é a própria televisão que se torna instância de formação ao propor a sua própria análise e ao apresentar actividades de mediação junto dos alunos. Não vou desenvolver este aspecto, mas parece-me significativo que a própria televisão – embora se trate de um canal com uma finalidade “educativa” e promocional – tenha assumido esta função de mediação.

Apesar deste papel começar a ser assumido pela televisão, mais uma vez se justifica que as duas instâncias trabalhem em conjunto, tornando-se necessário que aula de língua ensine a ler e a compreender o mundo de hoje, tomando em conta possíveis alterações nos perfis cognitivos e comunicativos que a televisão terá provocado e estará a provocar. Com efeito, basta observar algumas marcas exteriores do comportamento dos alunos face ao televisor, para nos apercebermos de diferenças de tratamento das mensagens em relação a nós próprios, como referi na introdução.

Se o aluno da televisão procede, regra geral, a uma compreensão global, não se interessando pelos pormenores, como geralmente se lhe pede na escola, importará possivelmente levá-lo a desenvolver a capacidade de selecção, a desenvolver formas de leitura selectiva não só dos documentos didácticos, mas da própria televisão. Levar os alunos a terem projectos de “leitura” da televisão, a mobilizarem as competências referenciais e socioculturais antes de verem um programa, leva-os a realizar operações de tipo interactivo. Importa,

como procuraremos exemplificar, desenvolver estratégias de compreensão diversificadas dos vários suportes. Por outro lado, constata-se que nem todos os espectadores tirarão partido da televisão ou tirarão o melhor partido. Como tem sido sublinhado por alguns sociólogos, as práticas culturais são cumulativas; São precisamente os espectadores mais competentes que mais lêem, que utilizam o computador, que vão com mais facilidade ao cinema ou ao teatro. Ocorre-me então formular as perguntas seguintes: A maior parte dos jovens telespectadores será capaz de fazer este tratamento? Mais uma vez, não serão os alunos de meio social favorecido aqueles que melhor tratam a informação?

Mas a recepção da televisão não depende só de conhecimentos de ordem linguística, sociocultural ou referencial. Depende também de uma competência discursiva, entendendo-se esta num sentido muito alargado. Para se ensinar a ler o ecrã, torna-se necessário compreender os novos “textos”. Não me vou alongar neste aspecto, mas não poderei concluir esta parte da minha exposição sem referir algumas características dos discursos televisivos.

Convém sublinhar, em primeiro lugar, que a concepção dos programas televisivos tem oscilado entre dois polos que se prendem com duas concepções de televisão, designadas por H. Eco como “paléo-televisão” e “neo-televisão”. A primeira caracteriza-se por uma certa estabilidade dos géneros que são delimitados por fronteiras claras. A segunda caracteriza-se por uma mistura de géneros e passagens frequentes do real ao ficcional, do explicativo ao narrativo, do geral ao particular. A informação, por exemplo, pode ser posta em cena como se se tratasse de um espectáculo. Como sublinha o autor citado, “a característica principal da neotelevisão consiste no facto de falar cada vez menos do mundo exterior/.../ fala de si própria e do contrato que estabelece com o público” “ *la caractéristique principale de la néo-tv, c'est qu'elle parle de moins en moins du monde extérieur/.../elle parle d'elle même et du contrat qu'elle est en train d'établir avec son public* ” (1985: 141).

Quanto aos processos de “pôr em cena” a informação, constata-se mais uma vez tendências que são transnacionais e que passam muitas vezes pela opção por formatos narrativos. Os factos surgem integrados numa situação inicial marcada pelo *equilibrio* , quebrado por uma *complicação* , seguida de propostas várias de *solução* que dependem muitas vezes de *adjuvantes* ou de *oponentes* e algumas vezes surge a *resolução* e mesmo a *moral* . Evidentemente o tratamento de factos do quotidiano como casamentos de figuras públicas entram neste formato, mas não só. Sobretudo em momentos mais calmos de actualidade política e social o recurso a este formato torna-se frequente, recorrendo-se muitas vezes ao exemplo, ao testemunho do homem da rua, que se transforma em herói da situação porque ganhou a lotaria ou conseguiu construir um objecto” mágico”... É frequente tratar dados de economia, segundo este formato, por exemplo. Mesmo os documentários sobre animais adoptam formatos narrativos. Os animais – heróis têm nomes e surgem, desaparecem, voltam a aparecer no ecrã em função dos *adjuvantes* e dos *oponentes* que vão encontrando na floresta.

Apesar de uma certa contaminação entre os géneros, os programas de televisão apresentam estruturas recorrentes sendo o processo de identificação das mesmas facilitador da recepção. Num noticiário televisivo, o aluno pode aperceber-se dos constrangimentos temporais que vão ter efeitos na selecção, hierarquização e tratamento das informações. Mas não só. Efectivamente a escolha das notícias prende-se por um lado, com as fontes informativas, nomeadamente com as agências informativas e os bancos de imagem. Estes fornecem os mesmos documentos às várias televisões dos vários países o que contribui para uma certa uniformização da informação. Por outro lado, a selecção depende da “conjuntura” e da “ideologia” como sublinha C. Abastado

(citado por LANCIEN, 1996: 72). Assim a situação social, a proximidade geográfica e o protagonismo de determinados actores sociais determinam muitas vezes a selecção e a hierarquização da informação. Por outro lado, os *media* veiculam valores, crenças, representações sociais que determinam igualmente a importância que é dada às várias informações num dado momento. Por esse motivo, hoje encontramos com frequência, nas várias televisões, o tratamento dos mesmos assuntos. No entanto, nem sempre o relevo dado é o mesmo. A selecção da informação depende evidentemente da “filosofia” da estação de televisão e do conhecimento das representações do público que esta procura cativar. Sem dúvida encontramos em algumas cadeias de televisão uma certa exploração de pulsões narcisistas e agressivas e a valorização da infracção e do excepcional. Esta constatação e o facto desta tendência se apoiar nas audiências obtidas, deverá levar a escola a reagir, não como tanto como instância de censura, mas levando os alunos a problematizar. A escola pode aliás tirar partido das semelhanças e diferenças nos critérios de selecção da informação propondo aos alunos que comparem vários jornais televisivos do mesmo dia (notícias de abertura, número de notícias, ordem seguida...). Nesta actividade emergirá certamente a problemática intercultural que poderá ser desenvolvida em língua estrangeira. A coerência do telejornal passa pelo apresentador. O papel de mediador, que parece ser um actor social valorizado pelos nossos alunos, pode ser mais ou menos importante. O apresentador é o mediador entre os documentos e o público, entre si e os outros jornalistas, reporters, especialistas, entre as imagens e as reportagens e o público. Não se limita a fazer “as legendagens” dos documentos, estabelece transições, faz comentários, seduz o público, faz a gestão do tempo e do imprevisível. No entanto, os assuntos têm um tempo muito diferente. Constatase cada vez mais a tendência para apagar as dimensões contextuais, a não ser para reforçar as dimensões narrativas e dramáticas das notícias normalmente colocadas em abertura do jornal. O tempo limitado tem tendência a contribuir para o apagamento das problematizações e para a simplificação. Paradoxalmente, a regra de contração do tempo, pode ser mais forte do que a função de “personalização” da informação e, em alguns noticiários, o apresentador pode desaparecer, como acontece já em algumas cadeias internacionais, sendo os jornais televisivos concebidos como sequências de imagens articuladas por uma voz *off* e portanto com total ausência do estúdio.

Num debate, que para além das componentes anteriormente focadas, pode sublinhar-se que a perspectiva interactiva é mais desenvolvida, diversificando-se, em geral, os tipos de participante e de público, (adoptando-se dispositivos centralizados no apresentador, de oposição entre os participantes, policêntricos, integrando ou excluindo o público). Observando estes programas, o aluno apercebe-se das intenções comunicativas e dos processos de encenação utilizados pelos vários intervenientes, das marcas linguísticas, dos gestos, dos suportes utilizados para convencer, aprendendo assim a distanciar-se do que vê e do que ouve, a adquirir sentido crítico.

Os documentários que são os documentos mais explorados na escola dado que se trata de documentos destinados a FAZER APRENDER eram construídos, pelo menos até há pouco tempo, segundo uma lógica escolar (lentidão, carácter expositivo, recurso a imagens como exemplo, objectividade pretendida da informação, ausência de conflitos). Se por um lado, ainda se encontram documentários construídos segundo este modelo, vêem-se hoje documentários com a espectacularidade da era da neo-televisão, recorrendo à presença de um especialista ou a uma voz *off* para dar um efeito de autenticidade que aliás também é conseguida através de imagens de arquivo e da presença de testemunhas dos acontecimentos apresentados. Compreender as

mudanças de “voz” no interior dos documentários em relação aos acontecimentos ajuda os alunos a compreender melhor estes programas.

Os programas de entretenimento, como os concursos, entram sobretudo numa concepção de neotelevisão, sendo um exemplo de contracção de tempo. Implicam a observação de rituais comunicativos e de dispositivos interactivos rígidos. A constatação dessas características surpreende os alunos e ajuda-os muitas vezes a aperceberem-se das regras comunicativas impostas pelas várias situações sociais. Evidentemente é o momento, por excelência, para a actualização de actos de fala como: *apresentar-se, apresentar alguém, dar opinião, formular perguntas ...*

Gostaria de insistir no papel estruturante que a escola pode ter na estruturação da cultura mosaico. Insisto na necessidade de construir um trajecto cognitivo que passe pelas fases de antecipação (formulação de hipóteses a partir dos conhecimentos prévios e da captação de indícios no título, genérico...), observação e compreensão, sistematização, reemprego. A insistência neste trajecto cognitivo não significa desvirtuar os documentos autênticos para os submeter unicamente a abordagens tradicionais de conteúdo como gramática ou vocabulário. Significa, antes, ter em conta as várias dimensões colocando-se em evidência as que são pertinentes para a própria construção ou compreensão do documento (Ex: a criação de um cenário hipotético ligado a um contexto eleitoral implica uso do modo condicional, mas também a leitura de esquemas, estatísticas...).

Assim, os programas de televisão podem ser submetidos a uma dupla abordagem: sobre os conteúdos e sobre as formas de encenação desses conteúdos. Levar os alunos a procurar matrizes às quais obedecem os programas, identificar os vários géneros televisivos, os esquemas formais, as formas culturais de estruturar os programas, mas também a interrogar-se sobre a sua maneira de ver televisão e levá-los a diversificar estratégias de ver televisão são sem dúvida processos que este poderá transferir para a compreensão do discurso da aula. Os exercícios que proponho para além dos aspectos temáticos dos programas levam os alunos a desmontar alguns processos de encenação, a aperceber-se das características específicas deste *medium* (formas de contracção do tempo, mistura de géneros) e a desenvolver o espírito crítico.

Como referia, nos anos 80, F. Mariet, “ *La presse n'a pas tué le savoir comme le craignaient certains lorsqu'elle est apparue, elle en a modifié les conditions d'acquisition et de transmission. La télévision provoque à notre insu des modifications homologues d'égale importance* ” (1989: 216). E a Internet não está a substituir a televisão como muitas vezes se pensa.

A este propósito, gostaria de tecer algumas considerações sobre as aprendizagens que se podem fazer nos diferentes espaços de aprendizagem em relação com a Escola. As minhas reflexões decorrem da “leitura” que tenho feito dos ecrãs da televisão e do computador (cf. FERRÃO TAVARES, 2000, 2004, 2005, 2006) e estão apoiadas num livro com título polémico *Tudo o que é mau faz bem* de Steven Johnson (2005). O autor deste livro pretende demonstrar que mesmo que os conteúdos disponíveis nos *media* não sejam da maior qualidade, mesmo que os valores transmitidos não sejam os mais correctos, fazemos aprendizagens colaterais enormes pelo que “nos estamos a tornar mais inteligentes”. Assim o autor retoma a seguinte afirmação de John Dewey, no seu livro *Experience and Education* “Talvez a maior de todas as falácias pedagógicas seja a ideia de que uma pessoa só aprende aquilo que está a estudar em determinado momento. A aprendizagem colateral como via para a formação de atitudes duradouras, de gostos e aversões, pode ser e é muitas vezes mais importante do que uma lição de ortografia, de geografia ou de

história. Essas atitudes são fundamentalmente aquilo que vai contar no futuro” (JOHNSON, 2005:47).

O plano das operações cognitivas é um dos planos nos quais Steven Johnson reconhece os benefícios dos jogos de computador ou das séries televisivas. Johnson propõe, precisamente, “ver os media como uma espécie de exercício cognitivo” (*id.* 24). Assim, a adaptação que as crianças fazem hoje “a uma sequência cada vez mais rápida de novas tecnologias também treina a mente a explorar e dominar sistemas complexos. Quando ficamos extasiados com a sabedoria tecnológica de uma criança de dez anos, deveríamos celebrar não o facto de ela dominar uma plataforma específica - por exemplo, o *Windows XP* ou o *Gameboy* - mas a sua capacidade, aparentemente sem qualquer esforço, de compreender novas plataformas, sem sequer ter de olhar para um manual. A criança não aprendeu apenas as regras específicas intrínsecas a determinado sistema; aprendeu princípios abstractos que podem ser aplicados a *qualquer* sistema complicado”. (*id.* 162, 163).

A questão da narratividade é outra dimensão referida por Johnson. A narratividade proporcionada pelas ferramentas tecnológicas implica o desenvolvimento de operações cognitivas mais complexas. O facto das séries televisivas e dos jogos informáticos apresentarem hoje muitos fios narrativos vai exigir mais esforço ao seu destinatário do que as séries do início da televisão.³ O destinatário tem de “preencher lacunas de informação” para compreender estas séries ou chegar ao fim de um jogo o que lhe exige a necessidade de relacionar, de comparar, de contextualizar.

Dado que os *media* se estão a modificar, dado que as condições de transmissão se estão a alterar, dado que “os alunos dos ecrãs” poderão ser diferentes dos alunos do texto escrito, quais as implicações dessas alterações na aula de língua e na formação dos professores? Vou tentar dar, em seguida, algumas respostas a esta pergunta.

4. A TELEVISÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS... OLHAR A TELEVISÃO PARA APRENDER A DECLINAR SABERES, PAPÉIS, FORMATOS...

A comunicação mediática e a comunicação didáctica apresentam “zonas de proximidade”.⁴ Ambas as situações pressupõem a existência de um “duplo contrato de sedução, ou de captação, e de credibilidade” que leva o espectador a não mudar de canal e o aprendiz a “não sair do seu lugar” (CHARAUDEAU, 1994 e FERRÃO TAVARES, 1994, 2000). Por outro lado, a televisão cria hábitos de recepção que vão contaminar a recepção na sala de aula, verificando-se igualmente o processo inverso.

Por que razão a televisão poderá contribuir para a formação do professor?

Muitos programas da televisão podem ser considerados discursos com “didacticidade” ou discursos de “exibição da didacticidade”. E nestes, não incluo só aqueles que tratam temas comuns à escola, mas todos os programas que visam tornar o espectador mais competente, todos os programas que o preparam para, posteriormente, tratar a informação que lhe é dada ou que lhe dão meios para tratar essa informação. Para caracterizar o discurso didáctico - que evidentemente não é só o discurso da Didáctica que por sua vez nem sempre constrói um discurso didáctico - ou a didacticidade numa linha que não

pretende restringir - se à linguística ou à análise do discurso, parece-me importante recorrer a A Greimas que afirma:

Je crois que ce qui caractérise le discours didactique, c'est la compétence. J'emploie ce terme barbare avec un peu de réticence, mais il décrit parfaitement cette opération d'augmentation voulue et programmée de la compétence qui me semble explicitement didactique. C'est, je crois, ce qui permet de distinguer la didactique à l'intérieur des autres discours persuasifs. Par exemple, si le discours politique n'est pas seulement une persuasion, s'il est aussi une "compétencialisation", c'est-à-dire si le citoyen voit sa compétence augmenter, alors il y a didactique. De la même manière, si la défense du consommateur est autre chose qu'une dissuasion, si elle arme le consommateur pour qu'il se défende tout seul ultérieurement, alors il y a didactique . (GREIMAS, 1984)

Portanto para este autor o discurso didáctico caracteriza-se por uma intenção da parte de quem o produz de tornar o outro mais competente e pela produção de efeitos nos receptores (aumento de saber e de autonomização).

O conceito de *didacticité* proposto por S. Moirand e desenvolvido pela equipa do CEDISCOR recobre alguns destes aspectos do *discurso didáctico* de Greimas, mas não todos. Esta autora propõe a distinção das dimensões *funcional*, *situacional* e *formal* de didacticidade (1991). Com efeito, esta autora tem chamado a atenção para o facto de existir em muitos programas uma intenção de fazer saber, de mandar fazer, de explicar, em conclusão, de tornar o telespectador mais competente. Por outro lado, a didacticidade, como diz a mesma autora, increve-se “numa situação de comunicação em que um dos locutores possui um saber superior ao do outro”. Por último, a didacticidade é transmitida através de formas: perguntas, respostas, definições, exemplos, citações, referências veiculadas por comportamentos, verbais, não verbais, icónicos.

Creio que, na perspectiva da Didáctica, em que me situo, não me contentando com a descrição, mas integrando dados da descrição na melhoria da acção, na “competencialização”, procurando obter efeitos, é possível integrar nas componentes apontadas outros elementos. Assim, no que diz respeito à situação e à funcionalidade, é possível ter em conta não só a desigualdade de saberes, mas as regras contratuais que ligam os vários actores dos *media* aos espectadores. A noção de contrato de leitura de que fala E. Véron - uma adequação entre o discurso dos *media* e as expectativas do público, o estabelecimento de uma relação que leva a uma fidelização e que é conseguida através do “texto”, num sentido amplo, composto por palavras e imagens (cf. CHEVEIGNÉ. *In* : BOURDON e JOST, 1998)- ou de contrato de comunicação mediática como o procura definir, P. Charaudeau parece-me enriquecerem a reflexão. Este autor fala de um *duplo contrato*, sublinhando que

la finalité du contrat de communication médiatique se définit comme une finalité double, en tension entre deux visées qui correspondent chacune à une logique symbolique particulière: une visée de "faire savoir", ou visée d'information à proprement parler, qui tend à produire un objet de savoir, selon une logique civile: informer le citoyen; une visée de "faire ressentir", ou visée

de captation, qui tend à produire un objet de consommation marchande selon une logique commerciale: capter le plus grand nombre pour survivre à la concurrence, mais aussi éthique: séduire pour éduquer . (CHARAUDEAU, 1997 : 73)

A sedução está assim ao serviço de uma finalidade ética e é conseguida por uma via relacional. O espectador estabelece uma relação com a cadeia de televisão ou com um apresentador porque *quer* . Para que *queira* é evidente que há aspectos de dispositivo mediático, de *mise-en-scène* , que não se limitam a marcas linguísticas e que são determinantes.

Daí que me pareça de alargar a designação de “marcas formais” de didacticidade a outras marcas que não as linguísticas, como era proposto, pelo menos numa fase inicial, por S. Moirand.

Voltando à pergunta formulada, qual o interesse da televisão para os professores?

A definição de didacticidade, põe já em evidência eventuais “zonas de proximidade”. No entanto, referiei brevemente o que me levou a essas “zonas”. Alguns programas da televisão podem tornar o espectador mais competente, podem ajudar o professor de línguas a desenvolver uma competência comunicativa que constitui uma componente forte da sua competência profissional. A televisão permite fundamentalmente desenvolver a componente discursiva da competência comunicativa, em articulação com a componente relacional. Ao apresentar géneros diferentes que se combinam e diferentes modos de organização do discurso, mesmo se as fronteiras entre géneros têm tendência a esbater-se, a televisão coloca o professor – espectador face a uma grande diversidade de “modelos”. O espectador pode aprender num debate, por exemplo, maneiras de introduzir um assunto, maneiras de formular perguntas (recorrendo a actos preparatórios, a estratégias de atenuação, maneiras de interromper, de passar a palavra). Ora, tradicionalmente, no ensino das línguas, a tónica não foi geralmente colocada nestes aspectos e todos os professores que vão fazer estudos nos países onde se falam as línguas que eles dominam e ensinam, sentem uma grande dificuldade precisamente em estabelecer distâncias entre si e o seu discurso e entre si e os outros, em modalizar o seu discurso e adoptar formatos discursivos híbridos. Ao observar aulas, apercebo-me muitas vezes da dificuldade dos professores observados na realização de determinadas operações discursivas como sintetizar, reformular, exemplificar recorrendo a uma história, mesmo entre os professores que dominam bem os temas que estão a tratar com os alunos.

Para obrigar os professores a distanciarem-se das suas práticas, comecei a servir-me de “amostras” de televisão com práticas discursivas de alguns “experts” que realizam os mesmos actos dos professores, amostras, por exemplo, de discursos de transmissão de saberes, como o dos comentadores de catástrofes, como os que explicam fenómenos ambientais, a bolsa, etc, mas também práticas de contadores de histórias, por exemplo. Aliás, muitas vezes os formatos narrativo, explicativo e argumentativo combinam-se no interior do discurso do mesmo locutor. Por outro lado, o papel do jornalista é um papel simultaneamente muito perto do professor e do aluno, uma vez que se sente muitas vezes na situação de mediatizar o que acaba de ser dito, de forma talvez demasiado especializada, através de paráfrases esínteses, embora ele próprio desconheça, em princípio, os saberes que foram apresentados pelo seu interlocutor.

Esta intervenção situa-se na linha dos trabalhos de D. Schön (1983), que defende que em formação é importante não só *ver* o que *fazem* e como *são* os bons professores mas também *ver* o que *são* e como *fazem* outros profissionais

que têm práticas profissionais próximas das dos professores. Jornalistas e professores parece desempenharem papéis semelhantes, são, nomeadamente : animadores, contadores de histórias, explicadores, mediadores, actores, encenadores, gestores de espaços e de tempos, gestores da imprevisibilidade... São “ *trabajadores del discurso* ”, utilizando uma designação de Daniel Prieto (1993).

Por outro lado, existindo um duplo contrato entre os *media* e o espectador, entre o aluno e o professor baseados na credibilidade e na sedução, importa responder às perguntas: De que “maneira” é firmado este contrato? Quais os processos, quais as regras que podem ser comuns aos dois contratos?

Para a produção e a encenação do discurso mediático, C. Hocq (1995) enuncia cinco regras:

A *revelação* : em televisão a tónica é posta no segredo. As grelhas de programação são mantidas em segredo até ao momento de sessões públicas de apresentação, as mudanças de apresentadores e de animadores obedecem a conversas “secretas”. Cada estação de televisão procura sempre mostrar o que a outra ainda não conseguiu. Mostra-se mais do que se demonstra ou se explica. Mesmo o discurso de apresentadores é frequentemente marcado pela utilização dos termos “secreto”, “segredo”, “escondido”, “surpresa”, “revelação”. Como o afirma Hock: “esta postura oculta por vezes uma posição de princípio: Só é interessante o que está escondido”.

A *anedotização* , o exemplo: em televisão recorre-se frequentemente ao exemplo, ao testemunho. Quando os acontecimentos são pouco significativos, como em determinadas épocas do ano, como as férias, a televisão sai para a rua para contar histórias pessoais do quotidiano, vai entrevistar o homem da rua ... como modo de atrair a atenção do espectador. Por metonímia, passa-se do particular ao geral. A história, o testemunho atraem a atenção e são facilmente memorizáveis. Mesmo bons documentários recentes estão a servir-se deste processo que pode assumir uma dupla função de sedução e pedagógica.

A *narrativização e a dramatização* : Os programas de televisão adoptam frequentemente formatos narrativos. Aliás a narratividade não se circunscreve à ficção. Documentários, telejornais, concursos, debates adoptam este formato. Como sublinhei, no discurso dos apresentadores é frequente encontrar vocábulos como heróis, opositores referências a situações de equilíbrio, rupturas, complicações, desenlaces, quando se fala de economia, de política... Os jornalistas recorrem muitas vezes ao discurso teatral ou guerreiro para pôr em cena o seu discurso e implicar o telespectador.

A *esquemática* . Os *media* recorrem frequentemente a esquemas, reduzem frequentemente pessoas e factos a oposições de bons e maus, sinceros e hipócritas. Opõem o antigamente ao hoje, o natural ao industrial.

A estes processos, que decorrem dos modos de organização dos discursos, vêm justapor-se processos tecnológicos que reforçam a concentração, a contracção do tempo, a polícronia e a polícromia na concepção dos produtos, o recurso a suportes diferentes, a contracção das imagens, o recurso a suportes diferentes, imagens, som texto...Um exemplo, quase sempre bem conseguido, é dado pelos genéricos dos telejornais que têm como função impedir o espectador de mudar de programa e que apresentam uma sobreposição de informações de tipo diferente, num tempo extremamente rápido, recorrendo a imagens e a suportes sonoros de tipo diferente. O recurso a uma hiperestimulação sensorial é certamente um processo de sedução e de captação do telespectador.

A observação de telejornais ou de documentários, coloca-nos face à multimodalidade na exibição da informação, como sublinhei na terceira parte. Assim verifica-se um jogo constante entre estratégias de autenticação e de

credibilização da informação, conseguidas através do recurso às reportagens, aos comentadores, aos especialistas, a “um aparelho pedagógico” constituído por imagens com esquemas, gráficos, percentagens..., por outro, as estratégias de sedução com a adopção de formatos híbridos e com o recurso a técnicas comunicativas muitas vezes importadas das práticas de outros profissionais e de outros domínios. De notar no discurso dos apresentadores ou dos comentadores características próprias do discurso pedagógico, como definições, explicações, comparações, paráfrases de esquemas visualizados... Trata-se assim de discursos próximos dos discursos de aula.

Convém sublinhar, dados os efeitos no plano educativo, que o facto das fronteiras entre os diferentes géneros se esbaterem, o que poderá levar o espectador a perder-se, impõe paradoxalmente o recurso a uma grande diversidade de “articulações enunciativas” que passam por mudanças no dispositivo proxémico, efeitos sonoros visuais. No entanto, apesar da heterogeneidade dos géneros no interior dos programas, estes obedecem, muitas vezes a estruturas fixas. Nas várias televisões e nos vários países encontram-se invariantes como a utilização dos mesmos processos, dos mesmos suportes ou a utilização das mesmas estruturas discursivas. O reconhecimento das recorrências facilita o trabalho do espectador que reconhece rotinas e portanto pode fazer *zapping* e voltar ao mesmo programa sem perder o fio condutor do mesmo.

De que modo essas regras podem ser estabelecidas também na sala de aula e de que modo os processos de encenação televisiva podem ser recriados na aula de língua? Porquê?

Parece-me poder articular a regra da *revelação* em televisão com a *motivação* na sala de aula. Como tenho desenvolvido noutros trabalhos a língua estrangeira significa na escola a possibilidade de viajar para uma língua e uma cultura diferentes, para uma paisagem *exótica*. É possivelmente essa dimensão que atrai muitos adolescentes na sua escolha profissional e é possivelmente essa dimensão que leva alguns alunos a escolher aprender Russo, Árabe ou Chinês, nos seus tempos livres. As aulas dos institutos de línguas têm clientes atraídos pela necessidade e aprender línguas, mas que encontram, muitas vezes, nestes institutos espaços diferentes. Do meu ponto de vista, o carácter exótico da aula de língua pode ser muito mais explorado, com o apoio da televisão. A entrada do documento autêntico pode paradoxalmente ter impedido a capacidade de viajar para encontrar o outro, sobretudo quando o documento autêntico reproduzia as dificuldades do quotidiano em que o outro vive e que são semelhantes às que o aluno conhece. A doença, a violência ou a morte, presentes de forma intensiva em programas e manuais, não são certamente os temas que nós gostamos de encontrar numa paisagem estrangeira.

A *exemplificação* em televisão retoma o papel do *exemplo* em pedagogia. Convirá então que o professor saiba dar exemplos, que escolha exemplos nos documentos culturais que encontra nos documentos que utiliza. Exemplos de figuras ligadas à cultura estrangeira, mas também exemplos do quotidiano que podem entrar na sala através da televisão. Mas saber dar exemplos, marcar semelhanças e evidenciar diferenças passa pelo discurso do professor. Este pode aprender estas operações discursivas através da televisão.

A *narrativização* e a *dramatização* estão evidentemente ligadas às dimensões anteriores. Saber histórias e saber contar histórias, mesmo as que se considerem fazer parte da cultura partilhada em língua materna, não é uma competência adquirida por muitos alunos que pretendem, por exemplo, ser professores do 1º ciclo, como tenho constatado. Daí, mais uma vez a necessidade de integrar esta dimensão na formação de professores. Convém

aliás sublinhar que esta aprendizagem não passa unicamente pela integração da estrutura narrativa. Passa pela aprendizagem de marcas formais de estruturação, pelo domínio de articuladores temporais, por exemplo. Curiosamente quando observo algumas aulas, apercebo-me da falta de *articulações enunciativas* ou de *raccords*.⁵ Para o observador que tem o plano da lição na frente, a sequência das actividades pode ter lógica, mas como pode o aluno perceber que o professor mudou de actividade se este não deu conta verbalmente ou não verbalmente das alterações introduzidas? Mesmo, verbalmente, nota-se da parte de muitos professores um domínio reduzido de marcas de estruturação de textos. A introdução dessas marcas ajuda o aluno a antecipar a compreensão da estrutura do texto pedagógico e facilita ainda a memorização dessa seqüência, tal como se passa na recepção da televisão.

Por último, a regra de *esquematisação* não me parece estar muito longe da proposta de estruturação de seqüência pedagógica a partir de *grupos binários*, formulada por K. Egan. Não vou desenvolver este aspecto, mas segundo este autor estes grupos binários, oposições, entre o bom e o mal, a mentira e a verdade, por exemplo, estão subjacentes às narrativas infantis, e podem servir de eixo organizador de conteúdos disciplinares. Pode construir-se uma sequência pedagógica, por exemplo, a partir da oposição atraso - desenvolvimento.

Estes processos de encenação televisiva, como o da contracção do tempo, ou da multimodalidade, podem ser recriados em aula variando os suportes, através de variações também nos dispositivos proxémicos, mas sobretudo a partir dos recursos do próprio professor, verbais e não verbais (cf. FERRÃO TAVARES, 1999, 2003). Não vou evidentemente desenvolver este assunto limitando-me a sublinhar que, no contrato pedagógico, o *querer* do aluno é uma dimensão menos forte. Está na sala de língua estrangeira, como está na escola, porque a sociedade assim o entendeu, não pode fazer *zapping*. Por isso, as regras contratuais têm de ser constantemente renegociadas com base no duplo critério: credibilidade e sedução. O reconhecimento da credibilidade do professor, associado ao poder de captação deste ou do dispositivo comunicativo vão ser determinantes. Normalmente a formação situa-se no primeiro plano, dependendo o segundo das qualidades mais ou menos inatas do professor.

Ora, como já era sublinhado por G. Hendrix, em 1964: “Agora, quando estudamos filmes e trabalhamos a partir deles, apercebemo-nos de que muitas coisas que eram consideradas imutáveis no ensino da pedagogia, porque faziam parte da personalidade do professor, são afinal paralinguísticas e cinésicas” (*In* : SEBOK, 1964: 190).

Concluindo, considero que é importante integrar o desenvolvimento da dimensão relacional da competência comunicativa na formação de professores, por esta via ou por outras. No meu caso, tenho adoptado esta via para o desenvolvimento de uma competência comunicativa do professor. No entanto, considero que, hoje, com o satélite e o cabo pode desenvolver-se uma competência pluricomunicativa, pluricultural, plurisemiótica, entendida na linha do documento *Les langues vivantes: apprendre, enseigner, évaluer. Un Cadre européen commun de référence*. CE 1996, como:

la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures”. Esta concepção “pose qu'un même individu ne dispose pas d'une collection de compétences à communiquer distinctes et séparées suivant les langues dont il a quelque maîtrise, mais bien

d'une compétence plurilingue et pluriculturelle qui englobe l'ensemble du répertoire langagier à disposition . (p.101)

Esta competência é evolutiva, resultando da interacção das diferentes escolas e da própria sociedade. Além disso, trata-se de uma competência não só de ordem verbal, mas multicanal, permitindo tratar também as novas linguagens de ordem digital e analógica.

Considerar o papel das aprendizagens colaterais com a televisão obriga a escola a sair parcialmente do paradigma linguístico, e a situar-se numa concepção *orquestral* da comunicação (cf. WINKIN, 1981). Obriga a escola a abrir-se às “médiacultures”, como são designadas por E Maigret e E. Macé (2005). A escolha deste termo implica a procura de “*points d'intersection des pratiques de construction du sens, pour décloisonner les études des médias, de la culture et des représentations*” (MAIGRET et MACE, 2005). Implica a procura do que designei como “zonas de proximidade” entre os diferentes espaços de aprendizagem.

NOTAS

1. Este artigo retoma, em grande parte, o conteúdo da “lição” que apresentei, nas minhas provas de Agregação, na Universidade de Aveiro, em 2001. No âmbito deste artigo, procedi a algumas actualizações.
2. Para outros *media* , ver C. Ferrão Tavares (2006, 2007).
3. Johnson contrapõe a simplicidade narrativa de *Dalas* à multiplicidade de fios narrativos nos *Sopranos* em *24 horas* ou nos *Simpson* , com redes de sentido intratextuais e intertextuais.
4. Esta designação constrói-se em “palimpsesto” sobre a designação de Vygotski “zona de desenvolvimento próximo”. Esta evocação pretende funcionar como um desafio para o professor: em colaboração com o ecrã, o aluno e o professor podem ir mais além no seu desenvolvimento.
5. Utilizei o termo *raccord* para designar os marcadores de sequência pedagógica. Outros termos como marcadores, conectores, articulações enunciativas parecem-me restringir estas unidades à componente linguística. Este termo é utilizado em cinema designando uma configuração de aspectos verbais e não verbais que se prepara na sequência anterior e que se prolonga na seguinte.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFIAS

- ABRANTES , J. C. (coord.) *Ecrãs em mudança* . Lisboa: Livros Horizonte, 2006.
- ARQUEMBOURG , J., LAMBERT, F.. Les récits médiatiques. *Réseaux* , nº132 . Paris: FT& D/Lavoisier, 2005.
- BEGIONI , L. C ostanzo , FERRÃO TAVARES, C. et al. *Polyphonies. La*

formation des formateurs de langues en Europe . Paris: CIRREMI, Université de Paris III, Sorbonne Nouvelle, 1998.

BOTELHO DE SOUSA , M. F. R. *Educação para a televisão e aprendizagem do português* . Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação apresentada à Universidade Aberta, 2002.

BOURDIEU , P. *Sur la télévision* . Paris: Liber. Raisons d'agir, 1996.

BOURDON , J., JOST, F. (coord.). *Penser la télévision* . Paris: INA, Nathan, 1998.

BREDERODE SANTOS, M. E. *Aprender com a televisão: o segredo da Rua Sésamo* . Lisboa: TV Guia Editora, 1991.

BROUN_HOUSSA , C. *Les enseignants, la télévision et les jeunes* Tese. Universidade de Paris III, 1999 .

BRUNER , J. *The culture of education* . London: Harvard University Press, 1996.

BUCKINGHAM , D. Schooling goes to market: some lessons from the Channel One controversy. *International journal of media and communication studies* n° 1, 1997. <http://www.aber.ac.uk/>

BUFE , W. (coord.). *Télévision non scolaire et enseignement des langues. Etudes de linguistique appliquée, Revue de didactologie des langues* , n° 38. Paris: Didier Erudition, 1980.

BUFE , W., GIESEN, H. W. *Des langues et des médias* . Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 2003.

BYRAM , M. *Culture et éducation en langue étrangère* . Paris: Crédif/Hatier/Didier. Col. LAL, 1992.

CÁDIMA , F. R. (dir.) Os media na era digital. *Observatório: revista do Obercom* -observatório da comunicação, n°1. Lisboa: Obercom, 2000.

CALBO , S. Les manifestations d'affectivité en situation de réception télévisuelle. *Réseaux* , n° 90. Paris: CNET, 1998a.

CALBO , S. *Réception télévisuelle et affectivité. Une étude ethnographique sur la réception des programmes sériels* . Paris: L'Harmattan, 1998b.

CAPUCHO , F. L'enseignant et l'intervieweur – un même discours, un même pouvoir? *Etudes de Linguistique Appliquée, Revue de Didactologie des Langues* , n° . Paris: Didier Erudition, 2000.

CHAILLEY , M. Apprendre par la télévision, apprendre à l'école. *Réseaux* , n° 74. Paris: CNET, 1995.

CHAILLEY , M. *Télévision et apprentissages* . Paris: L'Harmattan, 2002.

CHAILLEY , M., Charles, M.-C. *La télévision pour lire et pour écrire* . Paris: Hachette Education, 1993.

- CHAPELAIN , B. *Télévision, jeunes et histoire* . Paris: INRP, 1998.
- CHARAUDEAU , P. Le contrat de communication de l'information médiatique. *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications, Médias, Faits et Effets* . Hachette, 1994.
- CHARAUDEAU , P. *Le discours d'information médiatique* . Paris: INA. Nathan, 1997.
- CHARAUDEAU , P. (dir.) *La télévision, les débats culturels "Apostrophes"* . Didier Erudition, 1991.
- CICUREL , F. Pré-visibilité des discours journalistiques : à propos de l'événement catastrophique. *Les carnets du CEDISCOR* , n°1 : Presses de la Sorbonne Nouvelle, 1992.
- COMPTE , C. Décoder le journal télévisé. Une stratégie pour l'apprenant de langue. *Französisch Heute* 4, 2001. www.uni-giessen.de/~gb1041/vdf.htm
- COMPTE , C. Le barde télévisuel pourvoyeur de représentations mentales ou le rôle de la télévision dans la communication multiculturelle. *Französisch Heute* , 4, 2001. www.uni-giessen.de/~gb1041/vdf.htm
- CORREIA , C. *Televisão interactiva* . Lisboa: Editorial Notícias, 1998.
- DE MARGERIE , CH., PORCHER, L. *Des médias dans les cours de langues* . Paris: CLE International, 1981.
- DELAVAUD , G. (dir) *Télévision. La part de l'art* . Paris: L'Harmattan, 2002.
- DERVILLE , G. Les différents rôles de Bébête Show auprès de ses spectateurs. *Réseaux* , n° 74. Paris: CNET, 1995.
- DONNAY , J. CHARLIER, E. *Comprendre des Situations de Formation : De* Boeck Université, 1991.
- DUARTE , J. BARROS, A: *Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação*. São Paulo: Editora Atlas, 2005.
- Eco , U. *La guerre du faux* . Paris: Grasset, 1985.
- EGAN , K. *O uso da narrativa como técnica de ensino* . Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1994. (trad. *Teaching as story telling*, University of Western Ontario, 1986).
- EGAN . K. Outils cognitifs et compréhension humaine *Etudes de Linguistique Appliquée, Revue de Didactologie des Langues* , n° . Paris: Didier Erudition, 2000.
- FERRÃO TAVARES , C. Former autrement des professeurs de langues étrangères. In: BONE, T.R. & MCCALL, J. (eds); *Teacher Education in Europe: The Challenges Ahead* . Glasgow : Jordanhill College, 1990 .
- FERRÃO TAVARES , C. Rôles et pratiques des enseignants et des animateurs de la télé: zones de proximité. *3 Colloque International ACEDLE . Les pratiques de classe en langue étrangère* . Paris: ACEDLE, 1993.

- FERRÃO TAVARES , C. Traces de didacticité dans le texte d'un programme de télévision sur la publicité. *Carnets du CEDISCOR* , n.2. Paris: Presses de la Sorbonne Nouvelle, 1993.
- FERRÃO TAVARES , C. Télévision/classe de langue: Formes communes de mise en scène . *Le Français dans le Monde* , numéro spécial *Médias: Faits et Effets*. Paris: Hachette, 1995 .
- FERRÃO TAVARES , C. (dir.) *A escola e os media* . *Revista Intercompreensão* , nº5. Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém, 1996.
- FERRÃO TAVARES , C. La télévision et le développement de compétences plurilingues et pluriculturelles. In : Durousseau. *Colloque Réception de la télévision*. Copenhaga: Universidade de Copenhaga, Institut Français de Copenhague, 1998.
- FERRÃO TAVARES. C. L'observation du non verbal en classe de langue *Etudes de Linguistique Appliquée, Revue de Didactologie des Langues* , nº 114. Paris: Didier Erudition, 1999.
- FERRÃO TAVARES , C. Regards croisés sur la classe de langue et la télévision. *Etudes de Linguistique Appliquée, Revue de Didactologie des Langues* , nº 117. Paris: Didier Erudition, 2000.
- FERRÃO TAVARES , C. (coord.) Classe de langue-télé:zones de proximité. *Etudes de Linguistique Appliquée, Revue de Didactologie des Langues* , nº 117. Paris: Didier Erudition, 2000 .
- FERRÃO TAVARES , C. *A televisão vista na perspectiva da Didáctica das Línguas e das Culturas* . Lição Síntese para Obtenção da Agregação em Educação. Universidade de Aveiro, 2001.
- FERRÃO TAVARES , C. La multimodalité à l'intérieur de dispositifs de formation d'enseignants. *Colloque International Pluralité des langues et des supports dans la construction et la transmission de connaissances* . École Normale Supérieure de Lyon, 2002a.
- FERRÃO TAVARES , C. La multimodalité à l'intérieur de dispositifs de formation d'enseignants. *Colloque International Pluralité des langues et des supports dans la construction et la transmission de connaissances* . École Normale Supérieure de Lyon, 2002b.
- FERRÃO TAVARES , C. *Escola, cultura e televisão* . Oração de sapiência. Abertura solene do ano lectivo do Instituto Politécnico de Santarém (<http://www.eses.pt-publicações>), 2002c.
- FERRÃO TAVARES , C. Quelle place pour la télévision dans la classe de langue? In: BUFE, W., GIESSEN, H. W. *Des langues et des médias* . Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 2003 .
- FERRÃO TAVARES , C. Los dispositivos non verbales de la comunicación en el aula de lengua extranjera. In: GUILLÉN Días. *Lenguas para abrir camino* . Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2003 .

FERRÃO TAVARES , C. Los mass media y el aprendizaje de lenguas: otros modos de comunicación e información en el aula. In: GUILLÉN Días. *Lenguas para abrir camino* . Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2003.

FERRÃO TAVARES , C. *A escola e a televisão. Olhares cruzados* . Lisboa: Plátano Editora, 2005a.

FERRÃO TAVARES , C. Développer une compétence pluriculturel à partir de l'écran. In : ADEN, J. (dir.). *De Babel à la mondialisation: apport des sciences sociales à la didactique des langues* . CNDP - CRDP de Bourgogne, coll. Documents, actes et rapports pour l'éducation, 2005b.

FERRÃO TAVARES , C. Natal. TP 2027. O espaço e o tempo nas leituras do quotidiano In: CORACINI, M. J., ECKERT-HOFF, B. M., Stube Netto, 2006 .

FERRÃO TAVARES , C. (coord.). D'autres espaces pour les cultures. *Etudes de Linguistique Appliquée, Revue de Didactologie des Langues* , n° 147. Paris: Didier Erudition, 2007.

FERRÃO TAVARES , C. et al. *Os Media e a aprendizagem* . Lisboa: Universidade Aberta, 2000.

GALISSON , R. D'hier à demain, l'interculturel à l'école. *Etudes de Linguistique Appliquée, Revue de Didactologie des Langues* , n° 94. Paris: Didier Erudition, 1994.

GALISSON , R. Les palimpsestes verbaux: des révélateurs culturels remarquables, mais peu remarqués. *Les Cahiers de l'ASDIFLE* . Paris: ASDIFLE, 1995.

GALISSON , R. Problématique de l'éducation et de la communication interculturelles en milieu scolaire européen . *Referências, Ressources* numéro spécial (*Congrès de l'APPF*). Lisboa: APPF, 1996 .

GILLMOR , D. *Nós, os media* . Lisboa: Presença, 2005. (actualizado em <http://wethemedia.oreilly.com>)

HOCQ , P. L'information comme "construit social". Les mécanismes de production du discours journalistique. *Education et Médias* , n°35: Clemi, 1994 .

JACQUINOT , G. L'implication interactive dans le multimedia. *Intercompreensão n° 6 Razão e emoção. à procura de outras vias*. Santarém: Escola Superior de Educação, 1997 .

JACQUINOT , G., LEBLANC, G (coord.) *Les genres télévisuels dans l'enseignement* . Paris: Hachette, 1996.

JACQUINOT , G. La télévision terminal cognitif. *Réseaux* , n°74. CNET, 1995.

JACQUINOT , G. La télévision, partenaire cognitif. *Etudes de Linguistique Appliquée, Revue de Didactologie des Langues* , n° . Paris: Didier Erudition, 2000.

- JOHNSON , S. *Tudo o que é mau faz bem*. Asa Editores, 2005.
- JOST , F. *Introduction à l'analyse de la télévision* . Paris: Ellipses, 2004.
- JURA , I. *Des images et des enfants* . Paris : L'Harmattan, 2001.
- KUBEY. *Media literacy in the information age* . New York: Transaction Press, 1996.
- KUBEY. Inquiry into the effects of television and multimedia on children and families. In: *Victoria*, 2002. <http://www.parliament.vic.gov.au/fcdc>
- LANCIEN , T. (coord.). *Medias: Faits et effets. Le Français dans le Monde. Recherches et Applications* . Paris: Hachette, 1994a.
- LANCIEN , T. Problématique actuelle de l'usage des médias audio-visuels dans l'apprentissage d'une langue étrangère. *Etudes de Linguistique Appliquée, Revue de Didactologie des Langues* , n° 94. Paris: Didier Erudition, 1994b.
- LANCIEN , T. *Le journal télévisé* . Paris: Didier. Col. CREDIF-Essais, 1995.
- LANCIEN , T. Du récepteur à l'interacteur sur Internet: La co-construction des messages d'information. *Etudes de Linguistique Appliquée, Revue de Didactologie des Langues* , n° . Paris: Didier Erudition, 2000.
- LEBLANC , G. La typologie des genres. In: JACQUINOT, G. , LEBLANC, G. *Les genres télévisuels dans l'enseignement* . Paris: Hachette, 1996.
- Les langues vivantes: apprendre, enseigner, évaluer. Un Cadre européen commun de référence*. Langues vivantes, Strasbourg, 1996: Conseil de la Coopération Culturelle. Comité de l'Éducation.
- LOCHARD , G. *Apprendre avec l'information télévisée* . Paris: Ed. Retz, 1989.
- LOCHARD , G. Boyer, H. *La communication médiatique*. Paris: Seuil, Col Mémo, 1998.
- LOISEAU , J. Une émission de télévision ne remplacera jamais un cours, Interview avec Jean Loiseau. *Mscope 3*, 1992.
- MAIGRET, E. & MACE, E. (dir.). *Penser les médiacultures. Nouvelles pratiques et nouvelles approches de la représentation du monde* . Paris: Armand Colin, 2005.
- MAINGUENEAU , D. (ed.) Analyse du discours. Etat de l'art et perspectives. *Marges linguistiques* , 9, 2005. (<http://www.marges-linguistiques.com>).
- MARIET , F. *Laissez-les regarder la télé* . Calmann-Lévy, 1989.
- MEYROWITZ , J. La télévision et l'intégration des enfants: la fin des secrets des adultes. *Réseaux* , n°74. CNET, 1995.
- MIÈGE , B. *La société conquise par la communication* . Grenoble: PUG, 1997.
- MINC , A. *O choque dos media* . Lisboa: Quetzal Editores, 1994 .

- MOIRAND, S. La présence de l'autre comme manifestation discursive d'une intention de "didacticité". *Cahiers de l'Institut de Linguistique et des Sciences du Langage 2* . Université de Lausanne, 1991.
- MOIRAND , S. Autour de la notion de didacticité, *Les carnets du CEDISCOR*. Paris: Presses de la Sorbonne Nouvelle, 1992.
- MOIRAND , S. BRASQUET-LOUBEYRE, M. Des traces de didacticité dans les discours des médias. *Le Français dans le Monde. Recherches et Applications . Medias: Faits et effets* . Paris: Hachette, 1994 .
- MOIRAND , S. Quelles catégories descriptives pour la mise au jour des genres du discours ? In : *Journée d'études : les genres de l'oral* . Université Lumière – Lyon 2, 18.04.03. http://gric.univ_lyon2.fr/Equipe1/actes/journées-genre.htm (accedido em 14 de agosto de 2006.)
- MOURLHON, Daliés et al. (coord.) Les discours de l'internet: nouveaux corpus, nouveaux modèles. *Les carnets du CEDISCOR 8*. Presses Universitaires de la Sorbonne Nouvelle, 2004.
- KERBRAT-ORECCHIONI , C. Les genres de l'oral : Types d'interactions et types d'activités. In : *Journée d'études : les genres de l'oral* . Université Lumière – Lyon 2, 18.04.03. http://gric.univ_lyon2.fr/Equipe1/actes/journées-genre.htm (accedido em 14 de agosto de 2006).
- MOUCHON , J. (dir.). *Vidéo, didactique et communication. Etudes de Linguistique Appliquée* , n°58. Didier Erudition, 1985.
- MOUCHON , J., FERRÃO TAVARES, C., Settekorn *Le jeu télévisé – Allemagne, France, Portugal – logique marketing et marque identitaire* . Paris: CNRS, 1993.
- NATAF , R. (coord.). *Le niveau 2 dans l'enseignement du français langue étrangère* . Hachette, 1972.
- NICAISE , P. Enseigner une langue avec la télévision. *Etudes de Linguistique Appliquée, Revue de Didactologie des Langues* , n° . Paris: Didier Erudition, 2000.
- PASQUIER , D. JOUËT, J. (coord.). Les jeunes et l'écran. *Réseaux* , n°92 – 93. Paris: Hermès, 1999.
- PATON , S et al. L'enseignement du français par la B.B.C. *Le Français dans le Monde*. N°157. Paris: Hachette, 1980.
- PEREZ TORNERO , J. M. *El desafío educativo de la televisión* . Barcelona: Ediciones Paidós, 1994.
- PINTO , M. *A televisão no quotidiano das crianças* . Porto: Afrontamento, 2000.
- PINTO , M. *Televisão, família e escola* . Lisboa: Presença, 2002.
- PLANTIN , Ch., DOURY, M., TRAVERSO,V. *Les émotions dans les interactions* . Lyon: PUL, 2000.

- PONS , M. et al. *Ensenar y aprender com prensa, radio y TV* . Grupo pedagógico preense educacion de Andaducia, 1992.
- PONTE , C. *Televisão para crianças. O direito à diferença* . Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus, 1998.
- PORCHER , L. Jouer le français. *Etudes des Linguistique Appliquée* , n° 94. Didier, 1994-a
- PORCHER , L. Signes sur des pistes pédagogiques . *Le Français dans le Monde* , n°137. Paris: Hachette, 1978.
- PORCHER , L. *Télévision, culture, éducation* . Armand Colin, 1994b.
- PRIETO , D. Apuntes sobre la productividad discursiva y el aprendizaje. In: APARICI (coord.). *La revolución de los medios audiovisuales* . Ediciones de la Torre, 1993.
- RAMIREZ , M^a de la C. *Fenómeno Parque Jurásico: Un texto para la escuela?* Doctorado. Universidade de Valladolid, 1996.
- REBOULLET , A. (coord.). *Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère* . Hachette, 1971.
- RICARDO MARQUES , M.E. École et Télé: à la recherche d'un Monsieur Tout-le-Monde. *Etudes de Linguistique Appliquée, Revue de Didactologie des Langues* , n°. Paris: Didier Erudition, 2000.
- SCHÖN , D. *The Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1983.
- SEBEOK , T. *Approaches to semiotics* . London, Paris, The Hague: Mouton, 1964.
- SOULÉ , M. et al. *Nés avec la télé* . Paris: ESF, 2000.
- TRAVERSO , V (dir.). *Perspectives interculturelles sur l'interaction*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 2000.
- TV5 - <http://www.tv5.org>
- VAZ FREIXO , M. J. *A televisão e a instituição escolar. Os efeitos cognitivos das mensagens televisivas e a sua importância na aprendizagem* . Lisboa: Instituto Piaget, 2002.
- VETTRAINO-SOULARD , M-C. (dir.). *Écrit, image, oral et nouvelles technologies* . Actes du Séminaire. Paris : publications de l'Université de Paris 7/ Tekné., 1995.
- VIALON , V. Apprendre avec la télévision. *Französisch Heute* , 4, 2001. www.uni-giessen.de/~gb1041/vdf.htm
- VIALON , V.. *Images et apprentissages. Le discours de l'image en didactique des langues* . Paris: L'Harmattan, 2002.
- VIGOTSKY , L. S. *Pensée et langage* . Paris : Mossidor Editions sociales,

1985.

WINKIN , Y. *La nouvelle communication* . Ed. du Seuil, 1981.

WINKIN , Y. *Anthropologie de la communication. De la théorie au terrain.*
Bruxelles: DeBoeck-Université, 1996.

WOLTON , D. De la vulgarisation à la communication. *Hermès* , n° 21. Paris:
CNRS, 1997.

WOLTON , D, LE PAIGE, H . *Télévisions et civilisations* . Bruxelles: Labor,
2004.

WOLTON , D. *Il faut sauver la communication* . Paris: Flammarion, 2005.