

Aprendizagem do português e multiliteracias*

FERNANDA BOTELHO

fernanda.botelho@ese.ips.pt

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

Resumo

Partindo da diversidade de textos, cuja natureza multisemiótica é crescente e que circulam nas sociedades actuais (diversas linguística e culturalmente), argumenta-se a favor do alargamento do conceito de literacia a uma multiplicidade de textos e de discursos para que a Didáctica do Português se deverá voltar. Esta perspectiva de literacia assenta numa noção de texto que não se restringe ao texto verbal (oral ou escrito) e visa o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendentes. Faz-se referência a este conceito, acrescentando-lhe a noção de competência comunicativa alargada, ou seja, pluricomunicativa. Sustenta-se que o desenvolvimento da literacia terá de incorporar a variedade de formas textuais associadas aos media e aos hipermedia, enquanto tecnologias construtoras de significações numa proliferação de suportes. Salienta-se ainda a necessidade de considerar o desenvolvimento da literacia numa perspectiva de multiliteracias.

Finaliza-se este texto, focando a importância das aprendizagens que se podem realizar com a televisão, chamando a atenção para a importância da leitura das suas histórias para o desenvolvimento de competências comunicativas, democráticas e de cidadania dos aprendentes.

Palavras-chave:

Competência comunicativa; literacia; multiliteracias; multimodalidade; diversidade linguística e cultural; media e hipermedia

Abstract

Contemporary societies, which are diverse linguistically, as well as, culturally, generate multiple modalities of communication i.e. diversity of texts whose multimedial nature is growing. This paper reviews some of the debates which are central to the topic of literacy in globalization and societal multilingualism. In these multimodal contemporary environments, learners need an expanded multimedial competence. Accordingly, we argue for the expansion of the concept of literacy to other texts and discourses in order to develop a genuine communicative competence in learners. We also argue for a new concept of literacy which imparts the ability to understand increasingly complex languages and codes broadcasted by media and hypermedia texts. In order to become communicative competent nowadays, learners need multiple literacies (multiliteracies)

This paper stresses also the importance of learning from television. It focuses on the meaning-making aspect of television stories in Portuguese Language classrooms, aiming at enhancing not only a multimedial competence in learners, but also democratic and citizenship competences.

Key concepts:

Communicative competence; literacy; multiliteracy; multimodality; linguistic and cultural diversity; media and hypermedia.

Introdução

O fenómeno da globalização, paradigmático do percurso das sociedades actuais, e o desenvolvimento científico e tecnológico, verificados, entre outros, no campo da informação, colocaram novas necessidades de comunicação aos povos do mundo, valorizando-as. A globalização da informação, da comunicação (e consequentemente da aculturação do mundo) e os inúmeros movimentos migratórios caracterizam, hoje, as sociedades, transformando-as, inexoravelmente; a circulação e o choque de culturas exigem aos cidadãos do mundo uma mentalidade diferente, viabilizadora de uma ordem mundial que se deseja mais equilibrada e solidária. (Botelho, 2005)

De facto, a proximidade imposta pela globalização configura os tempos em que vivemos e gera mudanças culturais, e até civilizacionais, a ritmos aceleradíssimos. Efectivamente, estas constantes e rápidas mudanças, a exigência, complexidade e até a imprevisibilidade dos múltiplos contextos em que actuamos e a urgência de respostas tornam a aprendizagem, melhor dizendo, a formação ao longo da vida, uma necessidade, “um imperativo inquestionável” (Alarcão, 2001b, p.13).

A Educação, como actividade sócio-comunitária que é, terá de se

reconfigurar para se adaptar a um mundo denso de informação, submetido a diferentes ritmos, multicultural, globalizado, “numa economia sedenta de formas de aprendizagem ao longo de toda a vida” (Carneiro, 1997, cit *in* Alarcão, 2001b, p.13); por isso, temos de nos colocar numa atitude de julgamento crítico perante a realidade, que se nos apresenta em permanente transformação. (Botelho, 2005).

É justamente no sentido de esbater profundas desigualdades que a educação se edifica com um importante papel nesta tarefa complexa de conciliar, harmoniosamente, crescimento económico e desenvolvimento científico, social e cultural. Ora, a Escola constitui o *locus* privilegiado, sendo natural e implícito que nela se depositem responsabilidades e expectativas, no que se refere a estas finalidades, para as quais o domínio de línguas poderá dar contributo relevante.

É nesta escola mais reflexiva e humana, mais aberta aos que nela actuam e ao que a rodeia, inserida num país em que intervém, atenta ao mundo, favorecedora da aquisição de uma outra mentalidade mais compreensiva, mais justa e solidária, que contextualizo a aprendizagem de línguas, designadamente do Português, em *interface* com os *media* e *hipermedia*.

A globalização e a mobilidade aproximam os povos mas não elimi-

nam diferenças linguísticas e culturais. As tecnologias de informação e comunicação (a *Web*) e os *media* (de que salientamos a televisão) viabilizam formas diversas de comunicação, consubstanciando a circulação e a divulgação das línguas e, conseqüentemente, das identidades culturais.

Os *media* e os *hipermedia* podem desempenhar um papel fundamental no fortalecimento da comunicação pluricultural e na sua consciencialização. Os primeiros tornam o longe próximo e familiar; os segundos viabilizam a mobilidade virtual, redefinem fronteiras, permitindo o diálogo síncrono, podendo contribuir e mesmo efectivar a intercompreensão.

Porque a comunicação, hoje, é multicanal e multimodal, é fundamental que a escola favoreça o desenvolvimento de estilos diferentes nos alunos “*estilos multidimensionais ou multimodais, que lhes permitam fazer face à complexidade de uma sociedade cada vez mais exigente*” (Ferrão Tavares, 1999, p.90).

A globalização obriga a intercompreensão entre os povos e impele o desenvolvimento da competência comunicativa plurilingue e pluricultural, de que se salienta a manutenção da língua e cultura maternas como factor essencial de identidade pessoal e base de aprendiza-

gem de outras línguas ao longo da vida. Neste contexto, temos de considerar o papel essencial dos *media* e dos *hipermedia*, a par de outras experiências e vivências que fazem parte da história de vida de cada um, no desenvolvimento da intercompreensão.

Aprender línguas, conhecer outras linguagens pode constituir importante contributo na construção de relações solidárias entre os homens e na formação dos cidadãos de um mundo melhor, o que obriga a que revisitemos o conceito de competência comunicativa, obrigatoriamente expandido, o que farei a seguir.

1. Competência comunicativa. Um conceito abrangente

O nosso passado recente tem sido dominado por uma racionalidade centrada e construída sobre a escrita, cultura esta que tem sido significativamente privilegiada na educação em detrimento de outras formas verbais de construção da significação. Refiro-me, naturalmente, ao oral.

Nas sociedades actuais, crescentemente globalizadas, circulam textos muito diversos, em vários suportes, mobilizando várias linguagens. Os textos verbais parecem não conseguir competir com estas narrativas a que assistimos. Efectivamente, os textos contemporâneos são objectos semióticos multimodais. Como é que negociamos

os sentidos destes textos que “invadem” as nossas vidas? O mundo a que, hoje, a competência de literacia tem de dar resposta é complexo e abarca:

- O trabalho, onde se cruzam relações, tipos (e necessidades) de comunicação e diversidades linguísticas e culturais;
- As competências de cidadania seja ao nível público e formal, seja nas comunidades onde agimos;
- As vidas pessoais, decorrente da ocupação dos espaços privados pelos media, pela internet e pela cultura global. (Cope e Kalantzis, 2003)

As origens do conceito de competência de comunicação encontram-se na convergência de dois campos do saber distintos: a Gramática generativa e transformacional e a Etnografia da comunicação. Em comum, têm apenas um aspecto: a consideração das capacidades dos utilizadores de uma língua. No entanto, Hymes (1984) considera que nem uns, nem outros foram capazes de estabelecer uma relação satisfatória entre língua e cultura, uma vez que, nos seus trabalhos, se abstraem da relação efectiva entre ambas no acto de fala vivo e autêntico, pois adoptam quadros de referência parciais: de um lado a

gramática e do outro as análises culturais. (p. 121). Este conceito surgiu como uma proposta explicativa do uso comunicativo da língua pelos sujeitos, onde se procura relacionar os usos, as regras sociais e culturais e os parâmetros contextuais e situacionais. Hymes desenvolve este seu ensaio a partir de uma longa e dura crítica à oposição *competence/performance*, proposta por Chomsky, fundamentando as razões por que, na comunicação verbal, não existe um saber primeiro e uma realização posterior (1984[1973]).

O conceito de “competência de comunicação” foi adoptado, rapidamente, em estudos do âmbito da aquisição das línguas maternas, perspectivando-se o alargamento da utilização das estruturas linguísticas à diversidade cultural dos contextos considerados. Surgiu como expressão especialmente feliz num domínio que se posicionava, de forma crítica, relativamente ao modelo chomskyano de aquisição da linguagem e era influenciado pelos psicólogos, que se interessavam por esta faculdade (linguagem), enquanto integrante essencial do desenvolvimento, em geral. Este conceito adquiriu projecção internacional e temporal e utiliza-se, hoje. Se bem que seja necessário esbater algumas imprecisões, é um conceito que recobre a articulação da linguagem com outros modos de comunicação e com as rela-

ções sociais, definidores da pragmática da comunicação humana.

Uma vez admitida a necessidade de se considerar um conjunto de capacidades para além das contidas no “saber gramatical”, surgiram outras utilizações deste conceito não só nos domínios de estudo da aquisição da língua materna, como no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. É interessante salientar o facto de esta noção ter tido o seu maior desenvolvimento nestes domínios, onde a abordagem comunicativa encontrou uma grande adesão, tornando-se objecto de controvérsia na preparação de vários programas de estudo. Adoptada esta perspectiva, surgem vários trabalhos que pretendem estabelecer distinções mais complexas entre o “gramatical” e “todo o resto”, Canale e Swain (1979,1980,1981). Estes autores identificam quatro sectores de competências: linguístico, sociolinguístico, discursivo e estratégico (cit in Hymes, 1984).¹ Outros autores acrescentam

¹ O primeiro implica a capacidade inata de falar uma língua e o conhecimento do seu sistema. A competência linguística determina a *correção* dos enunciados produzidos. O sector sociolinguístico inclui as regras socioculturais definidoras da comunicação e as regras de organização do discurso. Implica o conhecimento de normas socioculturais que regem o comportamento comunicativo nos diferentes domínios, situações e contextos. Por outro lado, a competência discursiva implica ser capaz de produzir e compreender diferentes tipos de discurso, respeitando os princípios de *coesão* e *coerência* textuais. Por sua vez, o sector estratégico compreende as estratégias verbais e não-verbais susceptíveis de colmatar

tam uma competência pragmática, referindo-se às convenções que relacionam a forma do enunciado com as intenções da significação. Outros propõem, ainda, outros tipos de competências, nomeadamente a lógica e a semiótica, entre outras.

No “Quadro europeu comum de referência para as línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação” (2001), retomam-se estas dimensões numa tipologia organizada em três competências, facilmente operacionalizáveis. São elas:

- Competência linguística, subdividida em subcompetências de ordem lexical, gramatical, semântica, fonológica, ortográfica e ortoépica;
- Competência sociolinguística que engloba dimensões que envolvem o conhecimento do mundo, das culturas, dos referentes, dos rituais comunicativos, mas também a complexidade e a multicanalidade da comunicação;
- Competência pragmática que se subdivide nas subcompetências discursiva e funcional.

rupturas na comunicação; é uma competência de resolução de problemas de comunicação, que podem ocorrer numa situação de interacção. Engloba todas as estratégias discursivas favorecedoras da *negociação de sentido* entre os interlocutores, de forma a assegurar uma comunicação eficaz.

A primeira prende-se com o conhecimento das convenções organizacionais dos textos orais, escritos e híbridos – dos mediáticos e dos hipertextos numa comunidade. A segunda diz respeito às funções linguístico-comunicativas que o aprendente tem de realizar, designadamente, às sequências interacionais que deve adoptar. (p.157)

Incorporada no discurso da Didáctica de Línguas (DL), esta noção ganhou um carácter abrangente, tendo contribuído para uma abordagem mais completa das várias dimensões do funcionamento da linguagem, apesar de, nesta última década, termos assistido a vários questionamentos sobre a noção de competência comunicativa tal como foi descrita.

Não pretendo problematizar este conceito que reputo de muito útil em DL, mas acrescentar-lhe algumas dimensões: a primeira é a competência plurilingue e pluricultural, enquanto competência comunicativa de mediação entre vários contextos que utilizam, normalmente, diferentes línguas; a segunda é a noção de competência comunicativa alargada, pluricomunicativa (ou plurisemiótica) que pressupõe a expansão das noções de texto e de literacia. A educação em línguas tem de valorizar, todos os percursos linguístico-comunicativos dos aprendentes, quebrando fronteiras não só entre as

línguas, mas também com as linguagens dos outros ambientes que os rodeiam.

Ter hoje uma competência comunicativa implica ser-se capaz de tratar e compreender ao mesmo tempo, línguas diferentes e diversos tipos de linguagens, nomeadamente as linguagens híbridas, “pelo que as mudanças tecnológicas parecem estar a modificar não só os nossos hábitos, mas também os próprios processos cognitivos e comunicativos. Se a escola não inscrever nas suas finalidades o desenvolvimento de uma competência comunicativa alargada, dificilmente poderá preparar para a “Sociedade do conhecimento” (Ferreira Tavares, 2004a, p.22).

2. Texto(s) e literacia(s): multiliteracias

Literacia é um termo de origem latina (*litteratio, onis*) que significava “estudos elementares” e referia-se a saber ler, escrever e contar. Este conceito primeiro de literacia, reduzido às operações mais simples de leitura, escrita e cálculo, perdurou muito tempo nas sociedades ocidentais. À medida que estas sociedades se foram desenvolvendo e, conseqüentemente, exigindo novas competências, foram-se acentuando preocupações com o nível de conhecimentos das populações, sobretudo ao verificarem-se dificuldades de leitura e de escrita,

em situações formais e informais da vida quotidiana, naqueles que haviam frequentado a escola.

O desenvolvimento da linguagem escrita e a sua expansão não assumiu, contudo, um carácter de universalidade. Com efeito, das cinco a seis mil línguas faladas no mundo, apenas algumas centenas possuem representação escrita e, de acordo com dados recentes, o analfabetismo abrange ainda hoje mais de 800 milhões de pessoas. Uma assinalável percentagem da humanidade continua privada deste poderoso meio de desenvolvimento. (Sim-Sim, 2003)

“Até ao século XX, o conceito de literacia envolveu apenas as capacidades de codificação e descodificação (interpretação) dos documentos e textos escritos. Utilizaram-se vários formatos e materiais escritos para informar e configurar as opiniões. A imprensa facilitou a circulação do material impresso, tornando-o, definitivamente, acessível. Com o surgimento dos textos electrónicos, depressa se entrou numa era em que a maior parte de nós acede e obtém informação através de uma diversidade de meios.” (Botelho, 2004, p. 2)

Podemos afirmar que, em Portugal e enquanto o país se alfabetizava, a imagem, enquanto meio de comunicação, surgiu com uma visibilidade crescente. Os *media*, primeiro, a rádio e depois as televisões,

foram muito fortes enquanto “escola paralela” e mantiveram-se (e mantêm-se) de “costas voltadas” para a escola.

O mundo actual caracteriza-se por uma multiplicidade de textos, cada um organizado de acordo com os seus códigos e convenções, servindo funções diferentes e requerendo, por isso, competências específicas. A literacia envolve, inevitavelmente, um conjunto mais amplo de competências que implicam a construção da significação, configurada em diferentes formas e em diversos contextos, além de profundamente imbricada nas práticas culturais e sociais.

Deste modo, só alargando as competências de acesso, análise e comunicação a uma ampla variedade de textos, de forma a incluir não só os verbais, mas as imagens, o som, os textos dos *Media* e os hipertextos, a literacia será uma competência totalmente conseguida numa sociedade de informação em rápida e permanente transformação, exigindo, por isso, múltiplas literacias (multiliteracias) na construção do conhecimento.

Esta perspectiva de literacia reflecte o meio comunicacional complexo em que nos movemos e é necessária se se pretender atingir, plenamente, objectivos educativos mais amplos, de forma a preparar os estudantes para viver como cidadãos informados e realizados,

numa sociedade democrática.

As transformações profundas decorrentes do desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação (TIC) criaram um ambiente cultural totalmente diferente, reconfiguraram o papel da linguagem verbal, mormente da palavra escrita. Neste contexto, a literacia é “a competência para aceder, analisar, avaliar e comunicar mensagens numa variedade de formas” (Hobbs, 1997, *cit in* Botelho, 2002, p.97).²

A esta definição do conceito de literacia está subjacente também a expansão da noção de texto. É exactamente este aspecto que torna esta perspectiva de literacia dificilmente questionável, enquanto o conceito tradicional implicava ler e escrever na norma padrão da língua nacional, excluindo, por isso, quaisquer outros registos e, obviamente, outras linguagens na construção da significação.

Esta visão alargada do conceito de “literacia” inclui o papel e o

² Aceder relaciona-se com operações cognitivas de localização, descodificação, organização e retenção de informação, numa variedade de suportes; analisar mensagens implica a compreensão e inclui habilidades no uso de categorias, conceitos ou ideias. A competência de avaliação refere-se aos julgamentos sobre a relevância e sobre o valor do significado dos textos para o leitor respectivo. A competência para comunicar é o cerne da definição tradicional de literacia e implica a sua produção.

impacte dos *Media* e das TIC, no quotidiano e na cultura. Tem subjacente a ideia de que os *Media* e os hipermedia produzem e se constituem como textos que requerem compreensão. Implica reconhecer que estes meios são as formas mais significativas de informação e comunicação nas nossas vidas. Este conceito constitui, pois, um alargamento fundamental de literacia, que se baseia nos princípios da participação democrática, porquanto implica que os cidadãos saibam analisar criticamente e avaliar a informação.

O conceito de “multiliteracias” complementa pois o conceito de literacia tradicional porque incorpora estes aspectos da multiplicidade textual e a crescente importância da diversidade linguística e cultural. Recorde-se que o conceito de literacia tradicional assenta na linguagem verbal e ainda na noção padronizada e única da língua como se de um sistema estável se tratasse. Considerar a perspectiva das multiliteracias obriga à incorporação de outros modos de representação mais amplos do que as representações possíveis pela linguagem verbal. Implica a integração de outras formas de construir significados, de outros sistemas semióticos e uma expansão do conceito de texto, relacionada com o visual, o áudio, o espacial, o comportamento, entre outros, sistemas esses especialmente relevantes nos *media*,

em especial na televisão e nos hipermedia, em que as significações se constroem e são multimodais. (Botelho, 2006)

Todo o processo de significação é situado, isto é, liga-se a e atravessa outras referências, designadamente culturais. Neste sentido, o conceito de literacia assenta numa noção ampla de intertextualidade. Com efeito, o conceito de “multiliteracias” baseia-se nas noções de hibridismo e intertextualidade. A construção da significação a partir do múltiplo – linguístico, áudio, visual – implica que o “leitor” domine um conjunto de conhecimentos sobre convenções e géneros, tanto decorrentes da literacia tradicional, como de um universo onde se cruzam vários sistemas semióticos. Na televisão e especialmente nos hipermedia, a leitura e a escrita não são unimodais nem lineares; requerem uma capacidade de leitura multimodal que se ancora, simultaneamente, em vários recursos informativos (animações, símbolos, textos verbais, clips, fotografias, sons...). Os textos contemporâneos são multimodais, como já afirmei e, por isso, requerem múltiplas literacias, obrigando a reequacionar o conceito de literacia. Nestes ambientes, a linguagem verbal conduz a parte do padrão de significação. Na WEB, na televisão, no vídeo, por exemplo, defrontamo-nos com formas multimodais que agem para a construção da

significação e, além disso, estes meios reconfiguram formas de uso da linguagem verbal (vejam-se as “SMS”, por exemplo). As línguas “são apanhadas” nestes ambientes de comunicação contemporâneos. Neste contexto, os cidadãos necessitam de múltiplas competências de literacia, num mundo complexo e em mudança que lhes cria novas necessidades como construtores de significações tanto no desenvolvimento das suas actividades profissionais, como em dimensões públicas de intervenção e nas comunidades em que vivem e interagem.

Nesta “aldeia global”, em que as diferenças linguísticas e culturais são cada vez mais consideradas, assim como as rápidas mudanças tecnológicas, os fundamentos, a natureza e os próprios conteúdos da literacia têm de mudar. Deverão assentar e considerar as seguintes premissas: os efeitos do desenvolvimento tecnológico; o multilinguismo e a diversidade cultural; o desenvolvimento social global. Estes argumentos transformam, potencial e substantivamente, o desenvolvimento da literacia em qualquer língua. Na perspectiva das multiliteracias, esta aprendizagem assenta numa noção flexível dos usos das línguas, integrando não só as variedades culturais, regionais, nacionais, técnicas..., como os canais multimodais, essenciais à

construção textual hoje, numa perspectiva activa de participação na mudança social.

Assegurar a todos os estudantes as aprendizagens e competências que lhes permitam participar plenamente na vida social é missão da Educação, para cuja consecução o desenvolvimento da literacia é fulcral e, por isso mesmo, estas mudanças atravessam, inevitavelmente, a área de ensino-aprendizagem do Português, área comunicativa por excelência, necessariamente aberta à pluralidade textual e cuja finalidade essencial é o desenvolvimento da competência comunicativa, ou seja, pluricomunicativa, porque plurilingue, pluricultural e multicanal. (Ferrão, 2000; QCREL, 2001; Botelho, 2004, 2005.)

3. Crianças, leitura da televisão e cidadania

Sabemos como o prazer e o gosto são fundamentais para o sucesso na aprendizagem. Assim, sempre que o tema Televisão é introduzido na sala de aula, em qualquer nível de ensino, o clima emocional altera-se; os aprendentes empolgam-se, falam e partilham o que vêem na televisão, participam. Gera-se um clima de segurança e confiança, emergindo, naturalmente, as suas interpretações da realidade, favorecendo a partilha de várias representações do real e a negociação da

significação.

Deste modo, a relação pedagógica pode alterar-se, permitindo configurar novas formas de viver colectivamente, mais intervenientes e participadas. Proporcionam-se actividades pedagógicas em torno da problematização e do questionamento, centradas nos aprendentes, no diálogo estabelecido, em autênticos processos de aprendizagem em colaboração, podendo contribuir para o fortalecimento de sentimentos de aceitação e de pertença.

Além disto, acresce referir que é contactando com e analisando situações comunicativas muito diversas, directas ou diferidas, que a criança ultrapassa os limites da sua própria linguagem, tendo oportunidade de a enriquecer e até de a expandir pela interacção com os outros.

Os textos e a sua leitura constituem momentos estruturantes da aula de Português. A leitura (incluindo a dos textos da televisão) não constitui um encontro descontextualizado entre texto e leitor, mas antes um processo activo e crítico em que as significações (e muitas vezes) os gostos se estabelecem e circulam, socialmente, através da interacção que em torno deles estabelecemos. Ao fazê-lo, reinterpretamo-los, ampliando os sentidos previamente construídos.

Ora, pela televisão, a criança contacta com textos muito variados. Acede a uma diversidade de línguas, de discursos e de registos de língua a que, habitualmente e de outra forma, não tem possibilidade. Defronta-se com múltiplas tipologias textuais, de que saliento algumas narrativas: notícias, entrevistas, reportagens, séries, novelas, animação, filmes, documentários... “histórias”, com graus igualmente muito variáveis de representação da realidade (da simulação à ficção). Explorar estes textos na aula de Português potencia certamente a sua compreensão, viabilizando actividades favorecedoras de competências de comunicação, de intercompreensão e de aceitação do outro.

3.1. Textos do quotidiano, histórias de televisão

Salientarei, agora, alguns aspectos relacionados com a aprendizagem com a televisão, fazendo ressaltar a importância da leitura das suas histórias para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos.

Numa caracterização exemplar deste *medium*, Len Masterman afirmou o seguinte: “A televisão não é uma janela sobre o mundo, nem um espelho da sociedade” (1980). Efectivamente, na televisão, nada é ocasional, nem accidental; é cuidadosamente manufacturada, tem

uma estética única, caracterizada pela imediatez, proximidade e pela sobreposição de imagens e sons; é um produto cultural e, nesse sentido, veicula ideias e valores; representa e simula o real (com graus de realismo diversos, é certo) e, sobretudo, constitui uma actividade económica viável. Os seus textos não são transparentes. Todavia, as audiências, neste caso, as crianças e os jovens, obtêm muito prazer nos seus visionamentos.

Além disto, há programas de televisão que são didácticos no sentido em que têm como finalidade desenvolver competências nos espectadores, tanto ao nível do saber, como do ponto de vista relacional. Ferrão Tavares refere-se a esta questão, afirmando que “muitos programas da televisão podem ser considerados discursos com *didacticidade* ou discursos de *exibição da didacticidade*. Não só os que genericamente consideramos educativos, ou seja, os programas que tratam temas comuns à escola, mas todos os programas que visam tornar o espectador mais competente” (2004, p. 6). Para a mesma autora, a *didacticidade* manifesta-se em situações de comunicação em que um dos locutores (o da televisão) tem um saber superior ao outro (o espectador); transmite-se também através de perguntas, respostas, definições, exemplos, citações e referências veiculadas por

comportamentos, verbais, não verbais e icónicos.

Esta mesma autora analisa “zonas de proximidade” entre a televisão e a escola, inferindo aprendizagens importantes que os professores podem fazer com os jornalistas da televisão, tais como: contar histórias, explicar, exemplificar, sintetizar, reformular, gerir a imprevisibilidade, entre outras.

A televisão é predominantemente narrativa; conta histórias, incessantemente, configurando os acontecimentos (reais, simulados, ficcionados). Tem desenvolvido e produzido formas narrativas distintas (documentários, telejornais, reportagens, concursos, debates, séries, animação, novelas ...) onde ocorre uma diversidade de situações de discurso e de linguagens. Tem ainda uma linguagem única com códigos, convenções e modos de transição peculiares que constituem a sua “gramática”, permitindo-lhe configurar os seus géneros narrativos; por outro lado e como em qualquer processo de leitura, as audiências são activas e participam no processo comunicativo, construindo a significação das mensagens multimodais, a que acedem pela televisão e, por isso, as significações construídas nem sempre correspondem às propostas.

As histórias da televisão, sobretudo as séries e as novelas, são intrin-

secamente mais abertas do que o romance ou o filme. Efectivamente, a rotina repetitiva é um requisito destas narrativas televisivas e as suas histórias nunca estão definitivamente resolvidas, nem acabam, ainda que formalmente terminem (Botelho, 2002, p.130).

A singularidade do tempo constitui outro aspecto distintivo destas narrativas. A história parece estar a acontecer naquele momento e o futuro por escrever, colocando em pé de igualdade narrativa e espectador. Importa, também, referir a natureza segmentada da sua progressão, provocada pelos modos de edição, contrariamente à da narrativa tradicional, que segue linearmente até à resolução. Estas interrupções fracturam o seu mundo diegético e são acrescidas de outras, de acordo com a forma como cada um integra o visionamento de televisão na sua vida, ou seja, de acordo com o seu modo de recepção.

A televisão cria possibilidades de diálogo com os aprendentes, oportunidades estas que podem consubstanciar actividades de compreensão e de comunicação na aula de Português. Esta abertura às práticas discursivas dos espectadores constitui a essência do conceito “democracia semiótica” definido por Fiske (1994).

É fundamental reconhecer o que as crianças aprendem com a televi-

são; não o fazer é também reiterar a rejeição que muitas delas experienciam. O trabalho educativo em torno dos textos da televisão deverá inscrever-se na cultura da cidadania e dos direitos das crianças, cultura esta fortemente imbricada na disciplina de Língua Portuguesa.

Reflexões finais / Conclusões

Uma das finalidades essenciais da escola é, efectivamente, despertar nos alunos e dotá-los de capacidades que lhes permitam a compreensão da cultura do seu tempo. Os Media e os hipermedia pressupõem uma outra forma de organizar e codificar a realidade com que nos deparamos, a todo o momento. Constituem meios valiosos para o desenvolvimento de capacidades cognitivas e para o enriquecimento dos modos de acesso e aquisição de conhecimentos. Por outro lado, a escola tem de estar ligada às vivências dos aprendentes, comprometendo-se, mais directamente, com a sua cultura mediática e tecnológica, valorizando-a e proporcionando-lhes ambientes melhores e sobretudo ajudando-os a cooperar com eles.

Assegurar aos aprendentes competências que lhes permitam a participação na vida económica, social e cultural é missão da educação. Par tal, a conquista da literacia, entendida na perspectiva das multili-

teracias, é essencial. Por isso, estes percursos atravessam, inevitavelmente, a área de Didáctica do Português que tem de ser, necessariamente, aberta à pluralidade de textos, de suportes e de códigos.

O ensino-aprendizagem do Português implica que repensemos continuamente as suas finalidades e que, em nosso entendimento, se centram no desenvolvimento de competências comunicativas, a nível da compreensão e produção de diversos tipos de texto, designadamente orais, escritos e multimodais, essenciais para o acesso e domínio de padrões culturais, e ainda no reconhecimento da importância do desenvolvimento linguístico para a cognição em geral e para as outras aprendizagens de que a língua é código veiculador.

A leitura dos textos programáticos da disciplina de Língua Portuguesa evidencia como seu princípio orientador fundamental o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendentes; quer isto dizer, que a promoção de uma boa consciência linguística está longe de satisfazer. É pois esta competência que permite aos falantes participar de uma forma criativa e activa na actividade linguística seja compreendendo e produzindo, seja colaborando na construção dos diversos discursos adequados aos contextos em que se encontrem.

Apesar da Didáctica do Português, do estudo dos Media e das TIC se

inscreverem em campos académicos diferentes, lidam com textos e preocupam-se com questões fundamentais sobre a linguagem, interpretação e construção de significações. Os textos multimodais encorajam a aprendizagem, pois viabilizam situações “genuínas” de comunicação, emergindo, naturalmente, o trabalho sobre a língua. Por isso, podem proporcionar formas autênticas de aprendizagem do Português, porque permitem e propiciam o desenvolvimento linguístico e semiótico através da compreensão do que se ouve, vê, lê e analisa e sobre que se fala e escreve. Implicam a construção criativa de actividades comunicativas participadas, favorecedoras do desenvolvimento do pensamento crítico, competência essencial aos estudantes contemporâneos.

O ensino-aprendizagem do Português deverá proporcionar aos aprendentes oportunidades de utilizar e investigar a linguagem em todas as suas modalidades, no sentido de se apropriarem das ideias do mundo em que vivem e serem capazes de agir crítica e conscientemente, sobre ele. Por isso, defendemos a abertura da aula de Língua Portuguesa à leitura, interpretação, compreensão e produção de todo o tipo de textos, com que nos defrontamos, hoje.

*Este artigo baseia-se na investigação realizada para a consecução da Parte III da lição - *Didáctica do Português, literacia(s) e cidadania* - apresentada como requisito das provas

públicas para professor coordenador da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, 21 de Fevereiro de 2006. Uma pequena parte encontra-se publicada em duas breves crónicas em <http://www.setubalnarede.pt>

Referências Bibliográficas

ALARCÃO, Isabel (2001b). *A Escola Reflexiva in Alarcão* (org.) Escola Reflexiva e Nova Racionalidade, Porto Alegre, Artmed.

ALARCÃO, Isabel; TAVARES, José (2001). *Paradigmas de Formação e Investigação no Ensino Superior para o Terceiro Milénio in Alarcão* (org.) Escola Reflexiva e Nova Racionalidade, Porto Alegre, Artmed.

BOTELHO, Fernanda (2005). *Textos do quotidiano, histórias de televisão e cidadania*, Comunicação apresentada Painel: “Professores do 1º ciclo do Ensino Básico”, 3º Encontro Internacional ARTIBYTES, ESE de Santarém.

BOTELHO, Fernanda (2004). *Ser cidadão, educar para os media, aprender Português: Literacia(s) e cidadania*, Comunicação apresentada ao Painel – “Media, Tecnologias de Informação e Comunicação e Aprendizagem de Línguas”, Actas do Encontro Regional: A Linguística e o Ensino das Línguas, Associação Portuguesa de Linguística/ESE de Setúbal, Setúbal. (Cd-Rom)

BOTELHO, Fernanda (2002). *Educação para a televisão e aprendizagem do Português – um estudo prospectivo*, dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação, apresentada à Universidade Aberta.

CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*, Porto: Edições ASA

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. (2003). *A Pedagogy of Multiliteracies in* COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (ed) *Multiliteracies – Literacy Learning and the Design of Social Futures*, London: Routledge

FERRÃO TAVARES, Clara (2004a). *A Escola e a Televisão: olhares cru-*

zados, Lisboa: Plátano Editora.

FERRÃO TAVARES, Clara (1999). *Perfil comunicativo do cidadão europeu: Uma leitura do documento «Les langues vivantes»*, comunicação in Educação em Línguas Estrangeiras – Investigação, Formação, Ensino - Actas do 1º Encontro Nacional de Didácticas/Metodologias do Ensino das Línguas Estrangeiras, Universidade do Minho.

FISKE, John (1994). Television pleasures. In GRADDOL, D.; BOYD-BARRETT, O. (ed.)- Media texts: Authors and readers. London: Multilingual Matters, Clevedon in Association with Open University.

HYMES, Dell H. (1984[1973]). *Vers la compétence de la communication*, Paris: Hatier-Credif, L.A.L.

MASTERMAN, Len (1980). *Teaching about television*, London: The Macmillan Press.

SÁ CHAVES, Idália (2001). *Informação, Formação e Globalização: Novos ou velhos paradigmas?* in Alarcão (org.) Escola Reflexiva e Nova Racionalidade, Porto Alegre: Artmed.

SIM-SIM, Inês (2002). *(I)Literacia, (des)conhecimento e poder*, Comunicação, Actas do colóquio “Literacia e Cidadania: convergências e Interfaces”, Universidade de Évora.(Cd-Rom).

Nota Biográfica

Professora coordenadora na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal. Doutorada em Didáctica do Português (2002) e mestre em Tecnologia Educativa (1989). Tem longa experiência na formação inicial, contínua e pós-graduada (mestrados) de professores e de terapeutas de fala; coordenou e participou em vários projectos, seja de investigação, seja de intervenção, nomeadamente na Europa e em África. Tem orientado e arguido teses de mestrado na área da Didáctica do Português (LM e LnM). Coordena, desde 2003, um projecto de intervenção interinstitucional sobre Português para fins académicos e profissionais no Instituto Superior Técnico. É coordenadora institucional do Programa Nacional de Ensino do Português -1º Ciclo. fernanda.botelho@ese.ips.pt
