

---

# «MESMO NOS CONCURSOS A GENTE APRENDE COISAS»

## Televisão e Escola – um conflito de universos e discursos

---

Maria José Metello de Seixas \*\*

---

*Este artigo nasceu de um cruzamento de reflexões - umas provenientes da observação da influência da televisão no imaginário e nos discursos dos meus alunos e outras vindas da leitura dos trabalhos de Bernard Lahire sobre os universos sociais da escrita e da oralidade. Tentarei aqui destrinçar alguns fios de uma meada bem emaranhada em que as representações sobre a conflituosa relação entre a televisão e a escola me parecem esconder um problema, a meu ver, unicamente formulado como generalidade estereotipada – até que ponto vem a televisão modelar e legitimar uma oralidade não escolar? Ou, por outras palavras, estará a TV a criar um padrão de língua oral concorrente com o da escola? E, se esta é uma guerra de universos e discursos, quem a vencerá? Quem a venceu já?*

*Perg – O que representa para ti a televisão?*

*Resp – A televisão representa tudo para mim, eu sem televisão não posso viver. Na TV pode-se aprender tudo, por exemplo falar, escrever, contar, documentos de história, filmes, fazer desporto, educação sexual, há tudo [ ]*

---

\* Professora de Língua e Cultura Portuguesas, área consular de Genebra, Suíça

*Perg – Porque é que os professores acham que a TV é um «inimigo» da escola?*

*Resp – A TV é como se fosse o pior inimigo do professor: Porque se a gente tivesse a televisão na escola já não era preciso professores, eles ficavam sem trabalho*

*(Ricardo, 16 anos, 9º ano)*

Todos conhecemos a opinião predominantemente negativa da influência da televisão sobre as crianças e os jovens, nomeadamente no que respeita ao fascínio que sobre eles exerce em detrimento do estudo. A televisão é acusada de roubar tempo que deveria ser utilizado na leitura, no estudo, na prática do desporto ou no convívio familiar; é acusada de habituar à passividade e de criar maus hábitos alimentares, de desinteressar as crianças e os jovens da leitura e, de uma forma geral, da escola, de habituar à violência e de criar modelos sociais de agressão física e moral, de destruir o convívio familiar, de legitimar a vulgaridade e o mau gosto (Brederode Santos, 1991: 15-16; Julliard, 1996, entre outros)<sup>1</sup>

Por outro lado, qualquer professor pode constatar nos recreios e nas aulas que os seus alunos imitam comportamentos e atitudes, utilizam uma linguagem recheada de onomatopeias, léxico e referências implícitas, directamente vindos de séries televisivas, de publicidade, de filmes e de desenhos animados passados na televisão. Em qualquer conversa com os meus alunos a maior fonte de argumentos – e, aparentemente, uma das mais legítimas para eles – é a televisão, muitas vezes em concorrência de autoridade com os pais e/ou a escola. Nos trabalhos escritos é também patente a presença dos modelos sociais transmitidos sobretudo pela publicidade e pelos filmes e os folhetins televisionados. Parece-me indiscutível o peso deste meio de comunicação na construção do repertório enciclopédico e comunicativo das crianças e jovens (para já não

---

<sup>1</sup> Num artigo de Julliard, sobre a violência na escola pode ler-se: 'Pretendeu-se abrir a escola aos valores da vida quando foi aberta aos valores da TV: dinheiro, droga, corrupção, racket, violência, obscenidade, estupidez, e esta abertura deu os resultados que se conhecem' (A Escola da Tirania, Nouvel Observateur, 12 96; tradução minha)

falar no dos adultos, seus pais e professores) Do mesmo modo me parece evidente a persistência duma avaliação social pejorativa desta influência, com honrosas exceções para programas «educativos» que só vêm confirmar a regra geral que esta opinião representa

Porque a televisão faz parte do mundo dos meus alunos – nados e criados na era audio-visual – e porque reconheço a eficácia comunicativa que ela provoca inter-pares ao sentir-me excluída (pela minha incompreensão e ignorância de quinquagenária letrada, de uma linguagem e de referências de óbvia importância para eles) tenho tentado analisar alguns aspectos da interacção destes dois universos e algumas das consequências discursivas desse contacto Devo, no entanto, advertir desde já que esta minha análise possui aspectos artesanais que talvez leitores mais exigentes rejeitem Porém, porque o tempo e as condições me não têm sido dados para a realização de uma investigação séria, não pude organizar e executar um projecto coerente de trabalhos que correspondesse à problemática aqui levantada Assim, limitar-me-ei a expor algumas das dimensões em que me parece situar-se a intervenção da TV na vida dos (meus) alunos, baseando-me em notas diversas (produto de observações durante aulas e/ou conversas) e num *corpus* de elementos variados<sup>2</sup> Tentarei fazer-me eco das suas vozes, esperando apontar algumas pistas que mereçam consideração

## 1. O reforço das relações sociais orais

Se à primeira vista a relação escola-IV nos situa perante um conflito de valores do tipo «televisão=facilidade/divertimento» *versus* «escola=esforço/trabalho», parece-me, no entanto, que um dos campos mais sensíveis desta oposição se situa na dimensão da comunicação verbal Gostaria, com efeito, de poder

<sup>2</sup> Além de documentos escritos obtidos nas aulas citarei aqui os resultados de duas séries de inquéritos: uma passada em Out/94 a alunos do 4º ao 6º anos dos Cursos de Língua e Cultura Portuguesas de Lausanne Morges e Rolle elaborado por mim com o intuito de melhor conhecer os seus universos extra-escolares e de os habituar, por outro lado, à técnica da leitura-resposta escrita; uma outra série de inquéritos realizados pelos alunos dos 6º ao 9º anos de Morges e Rolle e cujas respostas eram pedidas, num sistema cruzado às turmas que os não tinham elaborado

averiguar se a TV reforça e legitima a oralidade selvagem que a escola quer domesticar ao empreender uma transformação das formas sociais de relacionamento das crianças e dos jovens com a linguagem e o mundo<sup>3</sup> A minha hipótese é que a habituação à conjugação da língua falada com imagens em movimento reproduzindo situações reais ou consideradas como tais pelos jovens telespectadores, reforça a valorização da comunicação oral bem como a da sua componente não verbal (mímicas, gestos dêicticos, posturas e outros códigos de comunicação não verbal). Este tipo de comunicação, produzida em acção, torna a palavra endógena ao sujeito e à própria actuação dos interlocutores, pois que participa activamente no evento comunicacional e estabelece assim as relações práticas do sujeito com o mundo e a linguagem. Daqui nascem referências implícitas e pragmáticas que são adquiridas como elementos construtores do discurso oral e reproduzidos pelos falantes mesmo em situações conversacionais regidas por outras regras, como a da comunicação dentro da aula e da escola.

Por outro lado, e mesmo que o discurso verbal televisivo se apoie muitas vezes em normas da língua escrita, a sua principal característica é estar ligada à imagem e construir com ela um todo significante. É o caso do *comentário* em documentários, reportagens ou programas culinários, por exemplo, ao dirigir e interpretar o texto visual. A palavra dita adquire assim uma ligação à prática que me parece vir produzir no telespectador uma aquisição de saberes próxima da das aprendizagens informais – aprender pelo ver e pelo ver fazer – que quase sempre evacua o verbo como elemento reprodutor desse saber (Havelock, 1963, 1981 e 1996; Goody, 1980, 1986; Iturra, 1990 a) e b)). É esta situação, que Lahire designa como sendo baseada em formas sociais orais, que penso vir a ser reforçada pela presença da TV, sobretudo nos meios em que a

---

<sup>3</sup> Lahire afirma que: «O que queremos mostrar é o interesse científico que existe em tomar a forma escolar de relações sociais como uma forma social (educativa) escritural (tecida por práticas de escrita e supondo a constituição de saberes escriturais a níveis diferentes) tomada necessária pela generalização das formas sociais escriturais em múltiplos campos de prática [...] O modo de socialização escolar é assim indissociável da natureza escritural dos saberes a transmitir: a *formalidade dos saberes e as formas de relação sociais* no seio das quais são 'transmitidos' estão profundamente ligados» (Trad. minha) **Escritural**: neologismo adoptado por Lahire para evitar a polissemia de **escrita** e que utilizo com a mesma intenção (1993a:36-41)

alfabetização é mais recente e em que a técnica tem vindo a suprir a necessidade social da escrita (telefone em vez de carta, por exemplo)<sup>4</sup>

Foi esta adesão à palavra dita e à imagem vista, que supõe uma imitação – *mimesis* – e uma identificação (características das relações sociais orais) e se opõe a uma reflexão crítica que implica distanciação e comparação (originadas pela generalização de hábitos mentais treinados pelas formas sociais escriturais) que me apareceu nas respostas dos meus alunos à pergunta “Quais são as tuas personagens preferidas e detestadas na TV?”

Surgem entre as detestadas, figuras reais como Sadam Hussein (porque ele é burro e jornalistas – «falam demais», «fazem perder tempo»), ao lado da mãe de Jordy, um cantor-criança, («porque utiliza a fortuna do filho»), de cantores como Marco Paulo e Luís Pinto ou de apresentadores de concursos e programas infantis (franceses); mas personagens ficcionais como James Bond, Rambo, Batman, Drácula e Columbo são igualmente referidos nesta lista. Da mesma forma como actores de cinema – Schwarzenegger, Stalone, Tom Cruise, Louis de Funès – se situam entre os preferidos, conjuntamente com personagens de ficção como Mac Gyver, Hélène (personagem de uma *sitcom* francesa) Robot Cop e Batman, sem esquecer os cantores Kurt Cobain, Jorge Ferreira, Os Madredeus e Michael Jackson. Dir-se-ia que todas estas personagens perdem a sua virtualidade, no caso das criações ficcionais, da mesma forma que as outras perdem a sua realidade, para se confundirem numa só categoria – a de membros do universo televisivo, apreendido como verídico, na adesão afectiva e acrítica que o constroi.

Penso ainda que a TV interfere também decisivamente a outro nível da estruturação das relações sociais orais: o da apresentação da variedade discursiva

---

<sup>4</sup> Tal como os escribas do Egipto e da Mesopotâmia se situavam numa posição quase divina para o resto da população ao gerir pela prática da escrita, dum ponto particular do espaço social, o conjunto de um território, também para as camadas iletradas ou menos alfabetizadas da população, as instituições que a regem, entre as quais a escola, tendem a aparecer como um universo alheio, incompreensível e dominador abstractamente organizando, segundo orientações desconhecidas, o quadro social «externo» em que se inserem. Por exemplo, no caso dos portugueses oriundos das classes populares e emigrados para a Suíça há sérias dificuldades em distinguir entre uma instituição e a personalidade que a gere: «Quero falar com o sr. Consulado» (oral) ou Exmo. Senhor Consulado (escrita) são indícios discursivos recorrentes desta situação.

siva da língua e da legitimação desta variedade. Ao difundir discursos de personalidades tão variadas como ministros e camponeses, crianças, jovens e velhos, desportistas e professores, açorianos e minhotos, portugueses e estrangeiros, a TV põe o seu espectador perante o panorama de uma língua vária e legitima essa variedade pela sua própria reprodução pública, contradizendo a exclusividade de valorização social do modelo escolar da língua oral («Por que é que não posso dizer *veria-se*? Eu ouvi dizer assim na televisão!») E, simultaneamente, pelo prestígio de porta-vozes da actual variante da língua socialmente dominante como jornalistas, políticos, *entertainers*, a TV oferece também modelos de pronúncia, de prosódia, de vocabulário e de construção sintáctica a que muitos professores terão reticências em aderir. No estrito campo de um modelo da língua oral, a TV é assim um elemento de dispersão (pela variedade dos modelos oferecidos) e de contradição com a norma escolar, ao mesmo tempo que reforça uma forma social oral de relação com o mundo em que «a linguagem estrutura a experiência mas confundindo-se nela, designa as realidades mas ignorando-se como actividade designante, constrói um ponto de vista sobre o mundo mas é ela própria o mundo» (Lahire, 1993 a):103, trad. minha). Ao consagrar à televisão uma média de 4 a 6h/dia<sup>5</sup> – ou seja, o equivalente aproximado a um dia de escola – parece-me clara a intensificação que este tipo de relações sociais recebe, para além da sua prática espontânea.

É nesta perspectiva que, no meu entender, deve ser considerada a acusação de que a TV rouba o tempo e o gosto pela leitura: ao encontrar alimento para o seu imaginário através da palavra falada, a criança/adolescente não a procuraria nos livros. Enquanto o livro implica uma actividade solitária – a descodificação da escrita e a construção de um contexto para a sua interpretação – a televisão oferece ao espectador «passivo» uma encenação pré-fabricada, por onde a língua falada passa numa reprodução imediata do real que o livro não supõe. Mesmo que em Portugal os filmes sejam legendados e este facto possa encorajar e treinar hábitos de leitura e, ao mesmo tempo, familiarizar o espectador com a compreensão simultânea de uma língua estrangeira pela sua comparação com a tradução legendada, podem considerar-se maioritários os programas falados em português – informativos, desportivos, musicais, concursos,

<sup>5</sup> Resultado obtido nos inquéritos já referidos

novelas. Mais do que o idioma utilizado e a presença ou ausência de legendas, o que a TV vem reforçar e legitimar é o universo social regido pela comunicação oral, que nada tem de comum com as regras conversacionais e linguísticas da oralidade exigida no quadro da instituição escolar.

Se considerarmos o tipo de interações que se realizam na aula, (Sinclair & Coulthard, 1975; Sinclair & Brasil, 1982; Stubbs, 1976; Pedro, 1982; Castro, 1990) imediatamente verificaremos que a língua é aqui não só *objecto de estudo* como *instrumento de comunicação*, exigindo um tratamento bem diferente – mesmo que não se trate de aulas de Português. A interação professor-aluno (e mesmo, em alguns casos, a interação aluno-aluno) decorrerá segundo normas pré-estabelecidas, em que a desigualdade dos interlocutores é admitida à partida por ambas as partes, pelo que a explicitação – e, logo, a distanciação do objecto da interação – é indispensável. É exigida a utilização de um vocabulário específico; a manipulação e a reorganização de conceitos não são superáveis por mímicas, gestos dêicticos e/ou onomatopeias. *Aqui fala-se dentro das relações sociais escriturais* e a eficácia comunicativa tem a ver com a explicitação, a objectivação do tema, a comparação de práticas codificadas – ou seja, com a desencarnação da palavra.

A aquisição deste tipo de relações sociais de aprendizagem vem sobrepor-se com maior ou menor êxito ao das relações sociais orais. Noutro lugar<sup>6</sup> tive oportunidade de verificar a importância da língua oral em produções escritas de alunos entre os 13 e os 15 anos, recém-chegados de Portugal e que se encontravam no seu primeiro ano de escolarização na Suíça. Estas marcas da oralidade encontravam-se sobretudo na ortografia, na sintaxe e na organização textual. Os traços dialectais regionais são frequentes (*coives, ravanadas; enton disseron ; tanbo, brincai [brinquei]; muito contente*) simultaneamente com referências a uma língua popular – porque não regida pelas normas escriturais – tais como *muntas pessoas, difisel/facel, [eu] foi com a minha mãe, eletrecista, desgracia, cigonba*. Mas também na organização da frase e do texto a presença da dimensão oral é flagrante: escrita fluida, parcamente pontuada, ritmada por interpelações directas a um alocutário imaginário, organizada por

<sup>6</sup> Seixas, M. J. Metello de (no prelo): Le Portugais en classe d'Accueil. Portrait de l'élève bilingue en jeune scripteur. Genève: DIP/CRPP.

parataxes e/ou conectores copulativos sucessivos, com grande frequência de hiperónimos, de implícitos não desenvolvidos e de dêicticos não explicados. Por outro lado, aparecia também em vários textos uma influência clara de modelos de sucesso social tais como a televisão e o seu universo os retratam – projectos de futuro profissional como cantor/a de rock, advogado/a, desportista, enquadrados num mundo povoado de residências individuais com piscinas, grandes casas de banho e outros sinais de ineludível e evidente riqueza. Sem querer aqui inferir uma relação directa entre estes vestígios da influência da TV e os traços da oralidade presentes na escrita de adolescentes portugueses recém-emigrados, não posso deixar de constatar a sua simultaneidade, numa acumulação de indícios que privilegiam, a meu ver, a pista do predomínio das relações sociais orais nestes universos individuais. Tudo isto, conjuntamente com outros factores, caracteriza fortemente os testemunhos analisados neste trabalho.

## 2. A TV baby-sitter ou Pocahontas *versus* Branca-Flor

Se admitirmos esta hipótese do reforço das relações sociais orais dos alunos (mas não só...) pela televisão, fica no ar ainda outra possibilidade de concorrência com a escola, posta, por um lado, na dimensão dos modelos sociais oferecidos por cada uma delas, e, por outro, na precocidade das intervenções respectivas. O que me parece estar aqui em causa é a construção do imaginário individual e colectivo das crianças, aliada à apresentação de modelos sociais que não serão (ainda?) forçosamente os da família e/ou do grupo sócio-profissional e cultural de origem do jovem telespectador.

Ocorreu-me, ao ler Iturra (1990 a) e b)), que a televisão se conjugaria com a escola na tendência para a uniformização e normatização de comportamentos, atitudes e linguagem, pela imposição de modelos sociais e culturais específicos apresentados como universais que vissem substituir e/ou anular o «saber oral» ou a «mente cultural». Se os discursos divergem entre a TV e a escola, (como tentei demonstrar acima), não me parece menos evidente esta conjugação de factores de socialização que, para simplificar, caracterizaria de «urbanos» e «modernos» sobrepondo-se a um vasto leque de configurações cul-

turais coerentes, «rurais» e «tradicionais». Ao longo do tempo passado a ensinar Língua e Cultura portuguesas na Suíça, fui-me rendendo à evidência de que cada vez mais a televisão substituiu os avós e os pais na construção de um imaginário social «tradicional», em que o conto *dito* sublimaria e contribuiria para a tipificação dos conflitos, faria entrar personagens e universos maravilhosos e terríveis na construção da realidade social através duma voz familiar e resolveria enigmas inexticáveis pela manha popular e a magia da palavra

Todos os meus alunos conhecem Le Petit Chaperon Rouge, Alladin e Cendrillon (a designação francesa é esclarecedora do canal de aquisição) mas sou eu que tenho de lhes contar as histórias de Frei João Sem Cuidados, do Príncipe com Orelhas de Burro, da Cacheira Cacheirinha, da Formiga Rabiga ou da Princesa Branca-Flor. Pensei ao princípio que a emigração fosse a explicação óbvia para esta situação, apesar de tal implicar um incompreensível apagar da memória familiar em português. Mas a chegada regular de adolescentes na mesma ignorância deste saber levou-me a investigar mais prudentemente.

O que encontrei foi a IV baby-sitter, ou seja, a televisão como guardiã da infância, na presença ou ausência da mãe, no campo menos que na cidade, mas sempre fascinante e prática. A divulgação do vídeo e das cassetes de desenhos animados completam o quadro. Muitas (quantas?) crianças têm no quarto uma televisão e em vez da história da noite contada ou lida pelo pai ou a mãe, vêem a Pocahontas, La Belle et la Bête ou Le Roi Lion antes de adormecer.

Não quero extrapolar daqui nenhum julgamento de valor – esta é uma observação entre outras que carece de confirmação experimental e de um análise bem mais completa que esta. (Ocorre-me, a propósito, seguindo a interrogação de Brederode Santos (1991), o interesse em apurar a presença ou ausência de esquemas narrativos verbais e/ou iconográficos e sua relação com o frequente contacto com estes contos televisionados em produções infantis com a possível exploração pedagógica deste saber.) Penso, no entanto, que a verificar-se a veracidade desta interferência da televisão na construção do imaginário individual e colectivo infantil, é inevitável que com ela cheguem outros elementos socializantes que virão contribuir para a construção do universo social e cultural dos pequenos telespectadores. Ao fornecerem grelhas de interpretação da realidade, constroem o seu gosto – especialmente pelo apelo ao consumo – oferecendo-lhes também ao longo do tempo, «uma antecipação de experiências

sociais (por exemplo, relações com o outro sexo, relações mais autónomas com os pais ou com os outros adultos, entrada no ensino superior ou no mercado do trabalho ) experiências que sabem vir a enfrentar em breve e para as quais nem a família nem a escola os preparam. (Brederode Santos, 1991: 34)

Este papel de elemento socializador indirecto por via emocional parece-me começar muito cedo e poder substituir, em muitos casos, a presença de adultos, frequentemente ausentes ou pouco disponíveis, que respondam à curiosidade e interesses das crianças e jovens. A televisão torna-se assim um membro da família, uma presença e uma voz constantes que se sobrepõem ou substituem às dos pais. Mas esta presença no lar pode no entanto ser utilizada também como catalizadora de identificações e afectos dentro da família. No caso específico da emigração portuguesa, pude averiguar que algumas das preferências de programas mencionadas pelos alunos remetem para uma declarada identificação de interesses e papéis entre os pais e os filhos – *grosso modo*: as raparigas com as mães, através das telenovelas e os rapazes com os pais, através dos desafios de futebol transmitidos pela RTP internacional – em detrimento dos cerca de 50 canais europeus aqui disponíveis. O mesmo ocorre certamente em Portugal, sendo de ressaltar neste caso a importância destes momentos de partilha de interesses comuns, numa língua e através dum meio de comunicação institucional e afectivamente identificado com a sociedade de origem. Escusado será dizer que esta partilha de momentos de TV em família vem reforçar, a meu ver, a vertente dominante das relações sociais orais, se não existirem, na configuração familiar, elementos construtores das relações sociais escriturais que as equilibrem (Lahire, 1995).

É na sua interferência na aquisição de comportamentos e linguagem, na construção de uma percepção «dirigida» da realidade social, que me parece existir uma concorrência com a escola – se esta decorre de uma ideologia universalista, a TV que temos, também; se a escola uniformiza e normatiza discursos, comportamentos, atitudes, eu diria que a TV prepara (pela precocidade da sua influência) para esta uniformização, embora apresentando modelos e formas sociais de relação com o mundo e a linguagem nem sempre coincidentes com os da escola. Se a escola tende a desprezar e a subordinar o saber oral e a mente cultural ao saber escritural – Iturza ditia «letrado» – o conjunto de representações sociais transmitidas pela TV não é mais inocente nesta dimensão.

O que penso ser interessante verificar é se a TV vem afectar este saber oral, transformá-lo e eventualmente codificá-lo em comportamentos, atitudes e linguagem apropriáveis por um determinado grupo – neste caso, os alunos, e, caso afirmativo, analisar como é que esta influência virá ou não entrar em concorrência com a da escola. Da mesma forma conviria averiguar se esta concorrência entre a TV e a escola se processa no campo de dois universos em oposição pela tendência dominadora e universalista que marca a sua acção. Será nesta concorrência de «modelização» social que está a chave do conflito?

Por outras palavras – se o saber letrado se tem imposto ao longo dos séculos num processo de crescente domínio e construção das estruturas de poder, não é menos certo que o seu sucesso se tem verificado através de um conflito continuado com formas de saber oral e com as relações sociais com ele relacionadas. Assim se estruturou, por exemplo, a configuração social da França do sec. XVI ao XIX com a generalização das formas sociais escriturais. Só através deste novo olhar (o da cultura escrita) podemos considerar a produção social da ignorância, da «selvajaria interior» (Furet & Ozouf, 1977, Goody, 1988) que vem legitimar a vitória da língua do poder sobre as suas variantes e/ou outras línguas, logicamente classificadas como dialectos ou «patois». Desde a Reforma Protestante que a alfabetização generalizada se tem estendido mais ou menos eficazmente pelo mundo ocidental e ocidentalizado, construindo formas específicas de poder e legitimação do mesmo. A socialização através da escola é o canal por excelência desta construção – é nela que convergem os saberes formais a transmitir e a prática das relações sociais que esses saberes implicam, como o lembra Lahire (1990 a))

Ora tudo parece passar-se como se uma precoce e continuada socialização pela TV viesse interferir insidiosamente neste processo, ao criar resistências ou propor alternativas aos modelos de relações sociais escriturais transmitidos pela escola. Assim, longe de se colocar como um reforço a um saber oral «tradicional», a TV viria uniformizá-lo ou mesmo substituí-lo. Onde me parece que existe reforço é na forma de relações sociais orais que a TV vem alimentar,<sup>7</sup> ao

<sup>7</sup> Não deixa de ser sintomática a importância da TV na vida política moderna. A facilidade de comunicação oral, a preocupação com a «imagem» - o termo não é inocente - por parte da classe política é um elemento determinante que se opõe quase sempre pelo seu efeito imediatista junto dos teles-

apresentar modelos adaptáveis à experiência do real, que implicam adesão afectiva e pragmática, num processo de apropriação pela *mimesis* e a identificação, situado além da distância reflexiva. Mas se a escola vem domesticando ao longo dos tempos «o pensamento selvagem», porque não utiliza agora a TV como instrumento seu? Ou será na eficácia destas duas domesticacões que reside a concorrência conflituosa entre a escola e a televisão?

### 3. «A televisão é como se fosse o pior inimigo do professor»

Segundo os meus alunos, a relação entre a escola e a televisão é comparável a um combate desigual, antecipadamente ganho pela TV e cujo resultado só não é declarado como tal porque o árbitro foi comprado pela Escola – o árbitro seria uma entidade muito vaga, como «eles», o governo e os professores ou, calculo eu, de forma geral os pais e os adultos: «aqueles que mandam».

A televisão é um assunto recorrente nas nossas aulas e vários são os dados brutos que delas retiro – debates anotados, testemunhos escritos, textos diversos, questionários, muitos deles elaborados por uma turma para serem respondidos por outra, cruzando-se assim as representações subjacentes aos universos da interrogação e da resposta. O empenho revelado nestas tarefas é demonstrativo da importância conferida a este tema. Num inquérito realizado em Out./94 a 6 turmas de Lausanne, Morges e Rolle<sup>8</sup> as declarações sobre o número de horas diárias de TV seguidas por aluno e os hábitos alimentares associados a esta prática organizam-se de forma crescente segundo a idade :

1. Horas/día a ver TV:	1,5 – 3h	3,5 – 6h
– 4º ano (9 – 10 anos)	58,5%	42,1%
– 5º/6º (11 – 12 anos)	42,5%	57,1% (dos quais 26,4% > 6h)

pectadores-cidadãos eleitores à crítica objectiva e à reflexão distanciada que a prática da intervenção política pela leitura e a escrita implica

<sup>8</sup> Agradeço aqui à Celina Simões a sua colaboração e apoio neste levantamento dos interesses dos nossos alunos

<b>1.2. Comem/bebem a ver TV:</b>	<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>
– 4º ano:	71%	29%
– 5º/6º:	94,2%	5,8%

  

<b>1.3. Fazem os «deveres» c/ TV acesa:</b>	<b>SIM</b>	<b>NÃO (c/ rádio)</b>
– 4º ano:	5%	85% (10%)
– 5º/6º:	45,7%	3,6% (45%)

(A propósito, penso ser importante referir que não encontrei ainda nenhum aluno que me declarasse NÃO ver/ter televisão). A diferença de tempo passado perante a TV parece também estar ligada à hora de deitar – quanto mais velhos são mais tarde se deitam – e o tempo depois de jantar é normalmente consagrado à televisão. São muito raros os casos de alunos que declaram não ver televisão à noite – alguns explicam mesmo que têm televisão no quarto e não podem calcular o tempo exacto por adormecerem a meio dos filmes.

Num inquérito mais recente, que abrangiu 66 alunos do 6º ao 9º anos, de Morges e Rolle (Jan 97) tentámos – eles e eu – obter informações sobre as preferências e hábitos de selecção de programas que estão directamente associados à multiplicidade de canais disponíveis por cabo ou parabólica. Todos incidem na prioridade dada aos *programas musicais* (1º lugar) com a MTV à frente, seguida da MCM (canal francês concorrente da MTV) dividindo-se depois os gostos pelos generalistas difusores de *séries americanas* (M6, IF1, RFI9) *ex-aequo* em 2º lugar com o *desporto* (Eurosport e outros). A RIPi é referida algumas vezes, nomeadamente por causa do desporto ou das novelas portuguesas. Mas o hábito de «zapar» define as preferências mais por programas que por canais e em 3º lugar vamos encontrar os *concursos* disponíveis sobretudo em *prime time* durante toda a semana nos diversos canais e que estão em igualdade com os *filmes* seus concorrentes à mesma hora.

No que respeita à representação que estes alunos têm da TV (eu diria mesmo a sua relação com ela)

- 86% consideram-na como um passatempo, associada também aos jogos electrónicos,
- 56% vêem na TV um veículo de informação e cultura,

- 13,6% dizem que a TV é uma companhia,
- 4,5% declaram que é um assunto de conversa importante com os amigos.

Por muito parciais e artesanais que estes resultados sejam, creio que, em geral, as conclusões são fiáveis e facilmente confirmáveis. As tendências reveladas vêm ao encontro da minha observação quotidiana e da generalidade da opinião. O interesse destes dados, no entanto, e posto de parte o objectivo pedagógico e didáctico que motivou a sua obtenção, reside no confronto com outras respostas. À pergunta «Porque é que os professores são contra a televisão?»<sup>9</sup> os alunos disseram que era porque os professores pensavam que:<sup>10</sup>

- |   |        |
|---|--------|
| 1 – a TV desvia do estudo   | 62%    |
| 2 – (num largo espectro de inferência de uma situação de concorrência instrucional e ideológica)                      | 36,1%: |
| 2.1. – que a TV engana os alunos / os professores não estão de acordo com o que diz a TV:                             | 21%    |
| 2.2. – que a TV dá maus exemplos / passa coisas proibidas (violência e pornografia).                                  | 12%    |
| 2.3. – que a TV pode substituir o professor (os professores sabem que com a TV os alunos podem aprender muita coisa.) | 3%     |
| 3 – que a TV faz mal à saúde (rouba sono, estraga os olhos, é uma «droga»)  | 15%    |
| 4 – que os professores não gostam da TV   | 3%     |
| 5 – que os professores não sabem usar/manipular a TV  | 1,5%   |

A primeira conclusão que salta à vista é mais uma vez a oposição de dois universos, regidos por normas e formas sociais distintas – a escola situar-se-ia no campo do esforço, da escrita e da leitura (frequentemente referidas através de vocábulos como «os deveres» e «o estudo») longe da vida real e do prazer, da conversa e da música que é o campo da TV. A argumentação preponderante (62%) é a de uma culpabilização não disfarçada – segundo os alunos os professores sabem «que os garotos são atirados [atraídos] pela TV e depois não fazem

<sup>9</sup> Uma turma houve que fez esta pergunta mais drasticamente: «Porque é que os professores acham que a TV é um inimigo da escola?»

<sup>10</sup> Respostas múltiplas

os deveres que estão marcados». Por outras palavras: a atracção da TV (expressivamente traduzida no desvio semântico de «atirados» no bilinguismo francês-português) impede o prolongamento do universo escolar para além dos seus limites físicos. Os professores desejariam que a vida fora da escola ainda fosse a escola, que o esforço, a atenção, a leitura e a escrita continuassem em casa, mas a presença da TV marca a fronteira entre os dois universos. É nesta perspectiva que leio também as respostas sobre a relação TV-aluno: não deixa de ser interessante verificar a quase coincidência estatística com esta representação das respostas que referem a TV como um passatempo, ligado aos jogos electrónicos, um espaço de lazer e de divertimento, a que podemos também associar as dos alunos que a consideram uma companhia e as que referem a TV como um assunto de conversa inter-pares. A televisão situa-se aqui, mais que em concorrência, em oposição à escola, numa clara dimensão de evasão e ruptura com o universo escolar.

Mas os 56% que consideram a TV como um veículo de informação e cultura – qualquer pessoa do lado da escola perguntará imediatamente «**que** informação e **que** cultura?» – vêm repor o problema da concorrência ao nível da transmissão de conhecimentos e de modelos sociais onde a escola, até há bem pouco tempo, era praticamente soberana. O leque de respostas que totaliza 36,1% à pergunta sobre as causas do antagonismo entre a escola (aqui encarada nos professores) e a TV parece-me sintomático: entre a concorrência profissional (2/3) – «se houvesse televisão nas escolas não seria preciso professores» – à concorrência científica (2/1) – «eles dizem que a TV ensina coisas erradas», «os professores não estão de acordo com o que a TV diz» – passando pela concorrência moral (2/2) – TV igual a modelos sociais de violência e pornografia. Encontramos aqui um bom exemplo dos estereótipos sobre a televisão que devem ser lidos como polifónicos, na medida em que são já por si o eco de outras vozes.

A defesa do papel instrucional da TV é um argumento sistemático que os alunos, contrapõem à oposição dos professores. Eles consideram que a escola não explora suficientemente esta dimensão da televisão e acusam mesmo alguns professores de não saberem manipular os telecomandos da vídeo e do ecrã, saber prático que eles dominam na perfeição. Ao tentar ir mais longe nesta pista, propus uma pergunta sobre a utilização da TV na escola. Os mes-

mos 66 alunos do 6º ao 9º anos confirmaram que a TV era pouco utilizada nas suas escolas (80%) ou não o era de todo (7%) enquanto os restantes 13% não responderam ou se limitaram a uma afirmativa. As disciplinas em que a TV (através da vídeo) é explorada nas escolas de Morges e Rolle são primeiro a História (60% das respostas), depois as Ciências (20%) e a Geografia (15%) ficando em último lugar a Música (6%) e o Alemão (1%), primeira língua estrangeira na escola suíça francófona. Os alunos mencionam também que no Natal e no fim do ano lectivo os professores «passam filmes nas aulas» (20%) – filmes «para rir» ou para público juvenil, do tipo «Regresso ao Futuro» ou «Mãe, perdi o avião» – a que conferem obviamente a função de divertimento e evasão extra-escolares. Em associação a esta utilização, nas sugestões para a exploração da TV pela escola, aparece em 2º lugar «ver ao menos uma vez por semana televisão na escola para nos divertirmos um pouco» (20%) numa consternante paisagem da escola como lugar de aborrecimento quotidiano e de recusa do esforço que ela implica.

Esta interrogação sobre a exploração da TV/vídeo na escola trouxe propostas esclarecedoras. Os alunos sugerem (cf. nota 10):

- 30%: ver filmes interessantes e «mais importantes»
- 20%: ver TV ao menos uma vez por semana «para nos divertirmos um pouco»
- 20%: ver documentários (em geral)
- 18%: em História, mostrar «filmes antigos», «dos tempos passados»
- 16%: ver programas feitos para jovens
- 15%: aproveitar a TV «real» para as aulas
- 15%: ver filmes em VO para aprender alemão e inglês
- 15%: estudar Francês (como Língua Materna) através de módulos televisivados
- 12%: em substituição do professor: «10 minutos de TV = 1h de professor»
- 2%: para documentar aulas de Ciências, Matemática e Geografia

A eficácia educativa que os alunos atribuem à TV fica aqui amplamente demonstrada. E, se lermos o negativo deste retrato, a escola aparece como um mundo obsoleto e entediante, povoado de discursos magistrais, longe dos interesses dos jovens, conservadora nos métodos e na práticas. Propõe-se assim

uma alternativa à opinião dos professores que se colocam como antagonistas à TV pela concorrência profissional e científica (para já não referir a moral) que ela representa: se a TV é um instrumento para a construção do reportório enciclopédico dos alunos que escapa ao controlo da escola – «aprendem-se asneiras» – se «em 10 minutos de TV se aprende o que o professor explica numa 1h, porque não utilizá-la, dirigir a sua interpretação, orientar a sua leitura e equilibrar a sua influência?

Mas o que subjaz a este conjunto de sugestões parece-me radicar num problema mais grave, a saber, a relação professor-alunos, que é pura e simplesmente anulada em opiniões como a do Ricardo, citada em exergue deste artigo e reforçada pelos 12% que consideram que 10 minutos de TV equivalem a 1h de aula magistral. Se a escola se tornou, pelo menos para a amostra interrogada, um lugar de negação da autonomia do aluno, onde reina a ideologia adulta do esforço e do aborrecimento, onde se não aproveitam nem valorizam outros saberes além dos escolares, é lógico que os alunos pensem que muito do que a escola quer fazer aprender é inútil ou sem uma utilidade imediatamente perceptível – logo, longe do real quotidiano («Para que serve a Gramática? / a História?») enquanto que a TV lhes fornece conhecimentos «úteis» pela sua inserção numa realidade que os alunos consideram como sua. Não é só pela não exploração didáctica desses conhecimentos que este sentimento de ruptura aparece. É a percepção missionária que a escola tem do discente que aqui se revela. Ao evacuar uma parte da vida e do reportório enciclopédico dos seus alunos, considerada como supérflua, inútil ou mesmo antagonica ao trabalho escolar (e onde cabem tanto a «mente cultural» de Iturra como as formas sociais orais de Lahire) a instituição-escola construiu um modelo de aluno ideal<sup>11</sup> que vem forçosamente contribuir não só para a reprodução das desigualdades sociais e culturais como para a organização, à partida, dum largo espectro de casos de insucesso.

É interessante verificar que nas respostas dos meus alunos os que mais veementemente dizem acreditar no papel instrucional da TV são os que apresen-

<sup>11</sup> Como é observado noutros campos de estudo por Cortesão & Pacheco (1991) sobre os conceitos de educação intercultural ou por Benavente (1990) sobre os universos culturais e pedagógicos da professoras

tam mais evidentes características de insucesso escolar, julgado obviamente pela bitola das formas sociais escriturais. Nestes alunos a valorização dum projecto de aprendizagem autónomo, muito próximo da construção dos saberes informais, é uma constante: um dos exemplos por eles mais citado é o dos emigrantes adultos que aprenderam francês através da televisão e no trabalho. Também o conhecimento da História, da Geografia e das Ciências – sobretudo a Zoologia – bem como das línguas estrangeiras é frequentemente apresentado como sendo adquirido através da televisão. «E mesmo nos concursos a gente aprende coisas» é uma opinião geral. O facto de estas «coisas» serem o produto acabado de um currículo escolar (e de ser por essa mesma razão que as valorizam) não os afecta de todo. Como não lhes importa a dificuldade de aprender estas «coisas» numa total descontextualização – aqui interessa-lhes somente demonstrar que o que a escola ensina é apreensível de outra forma, decididamente mais agradável. Foi assim que consegui um dia virar (momentaneamente) o bico ao prego, quando à eterna pergunta do Bruno: «Para que serve a Gramática?» respondi num rasgo de inteligência: «Para ganhar concursos na Televisão».

Sob este ângulo, o que à primeira vista se apresenta como uma simples concorrência instrucional parece agora situar-se mais no campo da contestação dos métodos escolares: não é o objecto das aprendizagens em si que os alunos rejeitam, mas a forma como a sua aquisição lhes é proposta e a dificuldade de apropriação e manipulação dessa aprendizagem em situações não escolares, bem como a possibilidade de a inscrever na configuração das relações sociais orais que dominam as suas existências. Avenir da veracidade desta hipótese seria uma pista de trabalho que não poderia deixar de considerar a conjunção dos elementos construtores destas configurações em casos de sucesso/insucesso escolar (Lahire, 1995). A excepção que confirma este panorama geral é dada por 2 destes 66 alunos (3% do universo referido) que declaram ver com regularidade «La 5ème» e «Planète» (o primeiro de televisão educativa, e o segundo exclusivamente de documentários,) especificando um deles entre parênteses «emissões de cultura». Poderemos dizer desta minoria que é já o produto acabado da transformação das formas sociais de relacionamento com o mundo e a linguagem empreendida pela escola. É aqui, segundo o olhar escritural, que a escola se prolonga para além das suas paredes, pois que a

relação com a TV se situa já entre o divertimento e a informação *escolarmente útil* – em vez da informação escolar *socialmente útil* procurada pela maioria

Devo ainda esclarecer a propósito dos alunos em causa e cujas respostas e textos aqui analiso que todos eles são filhos de portugueses emigrados e que tanto os pais como as mães trabalham a tempo inteiro em situações subalternas – alguns mesmo com dois empregos. Estes jovens e crianças encontram-se escolarizados no ensino público obrigatório do cantão de Vaud e, a partir do 6º ano situam-se na sua esmagadora maioria (89%) em divisão *Terminale*, encontrando-se 8% em *Supérieure* e 3% em *Prê-Gymnasiale*<sup>12</sup>. O universo tratado pode, pois, ser considerado social e escolarmente uniforme e as minhas observações devem ser lidas neste contexto: trata-se de alunos oriundos de camadas socio-profissionais populares, com famílias geralmente pouco escolarizadas ou mesmo pouco alfabetizadas, o que não significa que as configurações familiares sejam forçosamente contrárias à obtenção de sucesso escolar, sobretudo dentro da ramificação curricular que a instituição deste cantão proporciona. O que normalmente se considera um problema linguístico e cultural decorrente da emigração – há mesmo quem o ponha em termos de «handicap» ou de «déficit» – desaparece como tal se considerarmos, com Lahire (1991: 72-75) que é na oposição entre formas sociais diferentes de relação com o mundo e a linguagem que se deve considerar o percurso escolar destes alunos. Ele está dependente de uma maior ou menor familiaridade com as formas sociais escriturais de socialização.

Não creio, no entanto, que as hipóteses que venho desenvolvendo sobre o confronto televisão-escola estejam decisivamente marcadas pela origem sócio-profissional dos meus alunos e só neste universo sejam verificáveis. A democratização da escola coincide cronologicamente com a divulgação dos meios audio-visuais de comunicação e todos os alunos que agora a frequentam (e já muitos dos professores que os ensinam) pertencem à geração da televisão.

<sup>12</sup> A partir do 6º ano o ensino deste cantão divide-se em 3 ramos: *Terminale*, *Supérieure* e *Prê-Gymnasiale*. O 1º é de exigências curriculares mínimas e prepara para a formação profissional em aprendizagens «manuais» depois do 9º ano; o 2º orienta para estudos médios ou aprendizagens no terciário; o 3º conduz ao ensino secundário pré-universitário ou equivalente. A percentagem de alunos portugueses nas turmas de *Terminale* no cantão de Vaud é extremamente elevada e está sendo objecto de análises por parte de investigadores suíços e portugueses (cf. Doudin 1996).

Resta averiguar, bem mais seriamente que o que aqui fica exposto, se as hipóteses levantadas têm fundamento e que medidas deverá a Escola tomar para se adequar à transformação das relações de poder que até aqui tem construído soberanamente e que as formas sociais orais, eventualmente reforçadas pela influência da Televisão, me parecem vir recuperando rapidamente

#### 4. Conclusão

Esta pesquisa sobre as relações entre a escola e a televisão iniciou-se ao ouvir, observar e ler os meus alunos; é para eles também que me volto ao formular algumas sugestões alternativas como conclusão. Com efeito, à medida que ia recolhendo e analisando os dados que me forneciam, mais claramente me aparecia a ruptura entre os dois universos – o dos alunos, onde a TV tem um lugar dominante, e o da escola, de onde este media parece estar geralmente banido ou onde surge com o estatuto de adversário

É para mim irrefutável o lugar que a TV tem na construção dos universos individuais e colectivos das crianças e dos jovens, da mesma forma que considero que a habituação à sua linguagem reforça substancialmente a vertente das relações sociais orais dos alunos- telespectadores. Os universos da escola e da televisão opõem-se pelas normas que os regem: à facilidade, à simplificação e ao imediatismo da TV, a escola contrapõe a complexidade do raciocínio, o esforço continuado e a reflexão crítica. Não podendo aqui alongar-me numa análise da linguagem televisiva, lembro apenas que a lógica da imagem (estática ou cinética) é a da polissemia, da metáfora e da analogia, o que obriga a uma leitura dirigida pela linguagem verbal

É o conjunto significativo, difundido pela TV, deste verbo permanente com a imagem falada, comentada e interpretada que me parece ser, cada vez mais, a base do saber informal e do reportório enciclopédico dos nossos alunos, uma espécie de saber oral «moderno» que trazem para a escola, aquele a que se referem para aferir e organizar as aprendizagens escolares, contextualizando-as nesta sua percepção do real

No estrito campo da oralidade, a televisão representa a língua vária, os modelos orais não valorizados ou mesmo ignorados pela norma escolar, o

reforço e a legitimação de situações conversacionais diversas e a-escolares. Por outro lado, e no campo dos instrumentos de socialização, a TV ganha à escola em precocidade de intervenção, não só pelo lugar privilegiado que actualmente ocupa como guardião da infância como na apresentação de modelos sociais, de normas de comportamento e mesmo de projectos de futuro a que a criança e o jovem se vai habituando como telespectador. É neste plano de modelização e normatização dos comportamentos, das atitudes e da linguagem que me parece situar-se o conflito mais visível entre a TV e a escola.

Mas no interior do universo escolar a televisão apresenta-se ainda como concorrente instrucional, profissional e moral, pelo menos do ponto de vista dos alunos estudados. Ao analisar com eles as suas opiniões, gostos e sugestões sobre a utilização da TV na escola, fui deparar com alunos que se aborreciam nas aulas, com a imagem do professor dispensável e que, pela sua prática, recusava a autonomia discente num projecto de aprendizagem (ou reclamada como tal). Um professor que se servia de métodos pedagógicos conservadores, desprezando o potencial educativo da televisão. Mas encontrei também, mais uma vez, a apologia da facilidade e do divertimento, da simplificação e do imediatismo, num profundo desencontro cultural com o contexto ideológico da escola.

Eu equacionaria esta situação em dois planos: o primeiro põe em causa a eficácia pedagógica das actuais relações entre os professores e os alunos, pela negação da autonomia dos últimos face ao objecto de aprendizagem e os métodos utilizados pelos primeiros; o segundo tem a ver com a utilização prática dos meios audio-visuais nas escolas, as suas premissas e consequências: o investimento em aparelhagem, a sua distribuição pelas turmas, a organização de mediatecas escolares e a gestão do factor-tempo, que a actual distribuição modular em sequências de 50 minutos vem complicar seriamente.

Parece-me evidente que a formação de professores deveria contemplar um estudo aprofundado da linguagem visual utilizada pela TV, como aliás parece já ter sido detectado recentemente (Cf. conclusões noticiadas do I Encontro Educação e Media, Março/97), da mesma forma que penso indispensável atribuir outro lugar na grelha curricular à educação da oralidade, sob pena de alimentar uma esquizofrenia comunicativa em que a oralidade descosida e «selvagem» se defronta com uma escrita tão mais inacessível quanto mais formal.

Mas, mais uma vez, a reformulação didática – ensinar a falar e a ouvir, ensinar a ler a linguagem audio-visual, enriquecer e desenvolver o raciocínio e a expressão de resposta oral – vem pôr em causa a distribuição modular das actividades de aprendizagem, para já não falar da formulação programática. Restam, no panorama actual da escola, as soluções para- ou extra-escolares, através de projectos na área-escola que contemplessem esta perspectiva e objectivos: estruturar e legitimar a vertente oral da comunicação verbal através duma utilização dos meios audio-visuais que contribuisse para a descodificação racional desta linguagem, a apreensão crítica dos seus conteúdos e uma valorização dos saberes extra-escolares que equilibrasse o exercício das relações sociais orais e escriturais.

Correspondência: Maria José Seixas Escola Básica 2 + 3 5. Julho da Barra, Av. D. João I, 2780 Oeiras

## Bibliografia

- BENAVENTE, Ana (1990) *Escola, professoras e processos de mudança* Lisboa: Livros Horizonte
- BREDERODE SANTOS, M<sup>a</sup> Emília (1991) *Aprender com a televisão O segredo da Rua Sésamo* Lisboa: TV Guia Editora
- CASTRO, Rui Vieira de (1991) *Aspectos da interacção verbal em contexto pedagógico* Lisboa: Livros Horizonte
- CORTESÃO, Luísa & PACHECO, Natércia Alves (1991) O conceito de educação intercultural Interculturalismo e realidade portuguesa: *Inovação*, vol 4, n<sup>o</sup> 2-3, 33-44
- DOUDIN, Pierre-André (1996) *L'école vaudoise face aux élèves étrangers*. Lausanne: Centre Vaudois de Recherches Pédagogiques
- FUREI, François & OZOUF, Jacques (1997) *Lire et écrire* Paris: Editions Minuit
- GOODY, Jack (1980) *La raison graphique La domestication de la pensée sauvage* Paris: Editions Minuit
- GOODY, Jack (1986) *La logique de l'écriture* Paris: A. Colin.
- HAVELOCK, Eric Aaron (1963) *Preface to Plato* Cambridge (Mass.) : Harvard University Press
- HAVELOCK, Eric Aaron (1981) *Aux origines de la civilisation écrite en occident* Paris: Petite Bibliothèque Maspero.
- HAVELOCK, Eric Aaron (1996) *La musa aprende a escribir*. Madrid: Paidós Studio
- IIURRA, Raul (1990) a) *Fugirás à escola para trabalhar a terra Ensaios de antropologia social sobre o insucesso escolar*. Lisboa: Escher b) *A construção social do insucesso escolar Memória e aprendizagem em Vila Ritva* Lisboa: Escher

- LAHIRE, Bernard (1993) a) *Culture écrite et inégalités scolaires Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire* Lyon: Presse Universitaires de Lyon b) *La raison des plus faibles Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires* Lille: Presses Universitaires de Lille
- LAHIRE, Bernard (1995) *Tableaux de familles* Paris: Hautes Etudes Gallimard/Le Seuil
- PEDRO, Emília Ribeiro (1982) *O discurso na aula Uma análise sociolinguística da prática escolar em Portugal* Lisboa: Edições Rolim
- SEIXAS, M<sup>ª</sup> José Metello de (no prelo) *Le portugais en classe d'accueil Portrait de l'élève bilingue en jeune scripteur*. Genève: DIP/CRPP
- SINCLAIR, J M & BRASIL, D (1982) *Teacher talk* Oxford: Oxford University Press
- SINCLAIR, J M & COULTHARD, R M (1987) *Towards an analysis of discourse The English used by teachers and pupils* Oxford: Oxford University Press
- STUBBS, Michael (1976) *Language, schools and classroom* Londres: Methuen