

# SINAL

AUDIO  
VIDEO  
SCRIPTO

REVISTA  
DO INSTITUTO  
PORTUGUÊS  
DE ENSINO  
A DISTÂNCIA  
PERIODICIDADE  
TRIMESTRAL  
ANO 1986  
NÚMERO 3

Janeiro  
Fevereiro  
Março

Preço  
250\$00

# SINAL

AUDIO  
VIDEO  
SCRIPTO



**INSTITUTO PORTUGUÊS DE ENSINO A DISTÂNCIA**

# SINAL<sup>AVS</sup>

REVISTA DO INSTITUTO PORTUGUÊS DE ENSINO A DISTÂNCIA  
PALÁCIO CEIA — Rua da Escola Politécnica, 147, Tel. 67 23 18  
1 200 Lisboa / Periodicidade: Trimestral / Ano I / N.º 3 / Janeiro Feve-  
reiro Março 1985 / DIRECÇÃO: Maria Emília Ricardo Marques e  
Maria Emília Cordeiro Ferreira / Composto, Maquetizado e Impresso  
nos Serviços do IPED / Depósito legal n.º 6209/84 / Distribuição:  
Electroliber / Preço: 250\$00 / Assinatura Anual (4 números): 750\$00  
A Direcção reserva-se o direito de recusar textos não solicitados, enviados  
para publicação.

SINAL AUDIO  
VIDEO  
SCRIPTO



## EDITORIAL

Os Centros que se integram no IPED continuam a desenvolver investigações no âmbito do processo interactivo ensino - aprendizagem.

Daí que SINAL - AVS3 vos proponha reflexões sobre a articulação de modelos e sistemas de comunicação com taxonomias de mensagens didácticas multi-media, função de

- objectivos e estruturação de conteúdos de mensagens a veicular
- selecção/adequação de canais e suportes
- relações entre linguagens: verbais, não-verbais e mistas.

Num domínio mais predominantemente prático, apresentam-se estudos que focam quando

- de programas concretos de produção de material, a construção da imagem VIDEO
- de práticas experimentais de terreno, pro-de avaliação — na perspectiva da língua materna; e ainda, problemas levantados pelo uso, em ensino de línguas estrangeiras - nível terminal, daqueles documentos «autênticos», já sob forma mediatizada no circuito de origem.

Creemos que os diferentes tipos de abordagens, teórica e prática, que cada ensaio pressupõe, podem levar a reflexão crítica, estimulante e criadora. É esse, pelo menos, o nosso voto.

## NESTE NÚMERO

- 5 - Os audiovisuais no ensino escolar em Portugal
- 18 - Aspectos da avaliação na perspectiva da língua materna
- 34 - Construção da imagem: estruturas, escrita visual, discurso
- 43 - Apprendre le français par les media
- 53 - Notícias IPED

## NO PRÓXIMO NÚMERO

Trabalhos sobre modelos de ensino e aprendizagem, elaboração de programas e sua justificação, continuação do desenvolvimento dos estudos sobre a imagem.

# OS AUDIOVISUAIS NO ENSINO ESCOLAR EM PORTUGAL

**A democracia das comunicações e a utilização dos media em educação exigem reflexões quanto**

- **ao perfil dos media**
- **à natureza de sistemas multimediáticos e das respectivas técnicas de classificação**
- **a tipologias dos documentos acessíveis nas «Cidades de Cultura».**

Existe na época presente um conjunto alargado de países cujas infraestruturas tecnológicas, por um lado, e a organização político-social, por outro, permitem a veiculação rápida de pessoas e de objectos, bem como de informação escrita, audio e video, entre quaisquer pontos do seu território e de e para o exterior deste. Dizendo de outro modo, existem nesses países **redes de comunicações abertas** com acesso livre e generalizado, em que os direitos dos utilizadores só são limitados, na ordem trivial, pela capacidade dos sistemas que asseguram o funcionamento dessas redes; na ordem excepcional, só quando uma utilização indevida ou distorcida faça perigar a segurança da sociedade, dos indivíduos que a compõem.

É tentador, embora algo pomposo, designar essa situação por **democracia de comunicações**, em que cada cidadão é livre de circular por estrada, comboio, avião ou navio, dentro e para fora do seu país; pode adquirir um jornal nacional ou estrangeiro, enviar e receber cartas e encomendas postais ou aéreas, telefonar para onde deseja, escutar rádio e ver televisão, seja o emissor nacional ou estrangeiro.

Levando um pouco mais longe a analogia entre sistemas políticos e sistemas de comunicações, diremos ainda que a democracia que mencionámos pressupõe ainda uma justiça na distribuição das capacidades de acesso à comunicação, garantindo que o seu exercício é possível e acessível à maioria da população, em termos de custos moderados de utilização para as redes públicas e de custos suportáveis do investimento para aquelas redes que recomendem a compra ou aluguer de terminais privados.

Efectivamente estas condições são satisfeitas em Portugal, no caso do custo de uso das redes de transportes ou de telefones públicos, bem como para o preço dos terminais privados de telefone, de rádio ou de televisão.

É de notar ainda que as redes que transcendem a mera dimensão local ou regional, procurando em princípio o âmbito nacional e internacional, acarretam tais montantes de investimento inicial e recorrente, bem como encargos de utilização, de manutenção e de consumo de energia, que tendem a ser criadas no âmbito estatal ou, pelo menos, com o seu beneplácito e apoio, com a contrapartida de tenderem a tornar-se monopólios do Estado.

Daí que se ponham problemas algo ridículos como a recusa constitucional da existência de redes de televisão privadas (traduzindo no fundo, como no caso de outros tipos de monopólios, uma atitude de defesa contra a concorrência); as dificuldades que se têm posto à reprivatização de outros órgãos de comunicação social; ou as restrições legais que se têm tentado levantar ao direito de livre recepção de programas de televisão oriundos do estrangeiro. Este estilo de atitudes é comparável à que decorreria da exigência de uma autorização específica ou da posse de um livre-trânsito, para que um cidadão pudesse deslocar-se para fora da sua área habitual de residência.

Na nossa óptica, a situação de **democracia de comunicações** que defendemos — sem outras restrições que as enunciadas atrás — é a única compatível com a própria democracia política e social, porque só ela pode assegurar um significativo progresso cultural das populações, baseado no conhecimento alargado e plural do mundo em que vivemos, da nossa época, da nossa sociedade e de outras sociedades.

Talvez se possa achar contrastante a ênfase dada aqui à **comunicação**, em vez de, como ultimamente é tendência, à **informação**,<sup>1</sup> ver-se-á, no entanto, que não existe incompatibilidade entre as duas atitudes. Ao falar em **Novas Tecnologias da Informação** não se está a pensar em organização ou tratamento da informação, mas em novas tecnologias de comunicação; e ao mencionar uma Nova Ordem da Informação, seria grave que ela se referisse a qualquer desejável ordenamento ou orientação da difusão informativa e não, como afinal é o caso, à generalização do acesso à informação — ou seja, à generalização, alargamento e democratização do acesso às redes de comunicação<sup>(1)</sup>.

O entrosamento entre a comunicação e o processo educacional é óbvio, mesmo sem recorrer à infeliz, e já longamente ultrapassada analogia do binómio docente-discente com um circuito emissor-receptor, em que a aula se resumiria afinal, a um acto de transmissão unilateral de uma mensagem, por muito douta que fosse<sup>(2)</sup>. Todo o processo educacional tem interlocutores (no sentido generalizado de participantes em qualquer forma de comunicação) mesmo quando o processo é diferido no tempo ou com uma das partes *in absentia*, como ocorre em ensino a distância, ou na situação mais trivial dos *media* em ambiente de classe. A mediatização é sempre necessária, mesmo quando ela assume a forma mais elementar de desenho no quadro, de referência ao mapa, ao modelo sólido — ou à página do livro; a utilização do diapositivo, da transparência, do filme ou do registo magnético, audio ou video, não são (ou não deveriam ser) meras cedências à tecnologia, nem fútil tentativa de colmatar as carências pedagógicas do docente.

Na realidade, cada um dos *media* tem um discurso, uma especificidade de vocação e um ambiente de utilização próprios; nenhum *medium* se pode considerar superior ou pedagogicamente mais eficaz do que os restantes, pois que o processo de mediatização

implica limitações e restrições à realidade que se pretende simular ou representar, limitações essas que decorrem, intrinsecamente, da diversidade dos canais e suportes, do número de dimensões espaciais do suporte de imagem, por exemplo, da largura de banda dos sistemas electrónicos ou mecânicos, da natureza dos transdutores e das codificações discursivas, para mencionar apenas algumas restrições das mais evidentes. O documento didáctico mediatizado tem assim um número de parâmetros e de domínios de variáveis definidoras necessariamente inferior à realidade que pretende evocar.

A utilização dos *media* em contexto escolar, como meio de apoio e de suporte da acção didáctica, sofre ainda limitações e restrições de outros tipos, que não decorrem directamente da sua própria natureza.

Para apenas mencionar as principais, refira-se por exemplo que o processo de mediação implica geralmente a disponibilidade de meios sofisticados, raros e caros, que só em casos excepcionais estão ao alcance do docente comum; por esta razão, o utilizador não coincide em geral com o conceitor do documento didáctico, retirando-lhe a adequação *ad hoc* e a personalização que todo o docente escrupuloso mais desejaria. Por outro lado, a experiência mostra que se confunde frequentemente a proficiência tecnológica com a competência pedagógica: por esse facto, muitos documentos didácticos mediatizados, se correctos sob o ponto de vista de qualidade técnica indiferenciada, são desastrosos sob o ponto de vista pedagógico. A produção de tais documentos educacionais implica a coexistência, durante todo o processo de concepção e de realização, de competências nos planos tecnológico, científico, pedagógico e didáctico, o que só se consegue com a formação prévia e cuidada de equipas onde aquelas diversas competências estejam garantidamente presentes. E, mesmo assim, essa coexistência não será *a priori* pacífica dada a pluralidade de formações de base, prioridades e interesses.

Esta mesma linha de argumentos conduzir-nos-á mais longe no plano das consequências. Abordemos a questão dos custos de produção, afectados, quer pela amortização dos investimentos em *hardware*, quer pela formação prévia e pelos custos da actividade de pessoal especializado. Consequentemente, os materiais didácticos serão inevitavelmente caros, só se rendibilizando esses custos por via de uma utilização multiplicada nos espaços e repetida no tempo. Atendendo a que são muito elevados os custos de utilização das redes de comunicações públicas — nomeadamente as estações emisoras de rádio e televisão e as redes telefónicas ou de informática, tal constatação levar-nos-ia a postular a vantagem da generalização da posse e uso do leitor de cassettes video (como já pode considerar-se ter sido atingido no caso do leitor de cassettes audio) e do computador individual — o que teria como imediata consequência o abaixamento dos custos por unidade dos documentos produzidos no nosso país (cassettes e diskettes)<sup>(3)</sup>.

A utilização dos *media* em contexto educacional, quer se trate de acções informais e abertas, quer de cursos formais, presenciais ou a distância, implica um conhecimento aprofundado das características de cada *medium* e dos respectivos discursos, de modo a garantir, tanto a qualidade dos materiais didácticos mediatizados que se produzam, como a sua correcta utilização no contexto e na oportunidade adequados. Para isso é necessário não apenas garantir uma completa familiaridade com a operação desses *media*, mas sobretudo estudar-lhe aprofundadamente características, potenciais e limitações.

No caso do Instituto Português de Ensino a Distância, estas necessidades apresentam-se como prioridades absolutas, dado o carácter *multimedia* do ensino que será ministrado pela









instituição que ao IPED virá a suceder, a Universidade Aberta. Por conseguinte, as actividades do IPED iniciaram-se, previsivelmente, com o lançamento de dois Centros de Estudos, um deles sobre Pedagogia do Ensino a Distância e o outro sobre a Tecnologia do Ensino a Distância.

Um dos resultados do trabalho de investigação desenvolvido nesses Centros diz respeito precisamente a um estudo teórico dos *media* e dos documentos mediatizados, de que apresentaremos brevemente apenas algumas conclusões, cuja utilidade se poderá em seguida ajuizar.

Para os objectivos em vista (utilização dos *media* em contexto educacional e produção de documentos didácticos mediatizados) são muito significativos os parâmetros classificativos que passamos a enumerar, em relação a um processo de comunicação elementar entre dois interlocutores distintos pelas letras **O** (origem) e **D** (destinatário da comunicação)<sup>(4)</sup>; em relação a cada parâmetro indicam-se as características ou descrições (contínuas ou discretas) que podem assumir no processo, bem como os sinais convencionais que utilizamos nessa classificação:

### Natureza do sistema de comunicação

– Sentido da transmissão	unilateral (→)
	bilateral (→ ←)
– Simetria da transmissão	simétrica (O ≡ D)
	assimétrica (O ≠ D)
– Modo de transmissão	guiado (onda plana)
	radiado (onda esférica)
– Acessibilidade espacial	ponto-a-ponto
	múltipla ou aberta
– Acessibilidade no tempo	fugaz (1) (acessível uma vez)
	perene (M) (memorizável)
– Tempo de transmissão (termo de comparação: 1 hora)	“nulo” (→)
	curto (→ →)
	longo (→\→)

	“simultânea” ( ↔ ← )
– Tempo de resposta	sequencial ( → ← )
	diferida ( → ↘ ← )
	Teclado (  )
	Sistema óptico (  )
– Porta de introdução	Microfone (  )
	Lápis generalizado (  )
	...
	Impressora (mecânica, química, laser) (  )
– Porta de saída	Visor (católico ou outro) (  )
	Óptica de projecção (  )
	Altifalante (  )

Documentos

– SCRIPTO (imagens estáticas discretas)	Alfanumérico (letras, números, sinais matemáticos, códigos, ideogramas)	S α
	Gráfico (pontos, linhas, superfícies, coloridas ou ou sombreadas)	S δ
	Fotográfico (fotos, pontos, tramas)	S μ
– AUDIO (vibração audível)	Emissão vocal	Av
	Sons vocais (música, ruídos)	As
– VIDEO	Cinema	Vc
	Televisão	tV
	Movimento real	
	Movimento sintetizado (animação, efeitos, especiais)	

## Suportes

Papel  
Magnético (cassette, fita, diskette)  
Filme  
Superfícies gravadas (disco, videodisco, cartão  
e fita perfurada, etc.)

As classificações assim breve e resumidamente indicadas não cobrem, de modo algum, todas as situações de comunicação possíveis, nem sequer todas as tecnologicamente já concretizadas: apenas procuram ilustrar uma filosofia de análise passível de descrição diagramática, muito condensada, que torne visualmente mais compreensíveis analogias e diferenças, potencialidade e limitações dos vários *media* e dos tipos de documentos que lhes estão associados. Em particular, notar-se-á que alguns dos sinais convencionais propostos não foram utilizados nos diagramas que mais adiante se apresentam, onde, além do mais, não aparecem explicitados os processos que ocorrem no interior dos equipamentos utilizados, para além de uma breve explicitação meramente funcional dos acessos (portas de entrada e de saída)<sup>(5)</sup>.

Explicitemos, por meio de uma breve análise de alguns *media* bem conhecidos, o encaminhamento da técnica de classificação que se propõe:

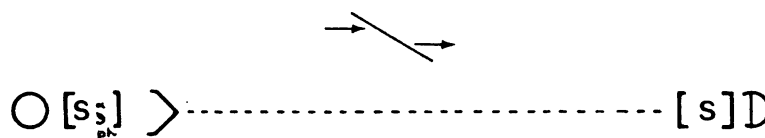
■ **Jornal**

Considere-se que existe em dado jornal uma entidade designada por Redacção, que elabora a informação disponível, com vista à sua subsequente transmissão: notícias, artigos de opinião, anúncios, etc., traduzidos por textos, elementos gráficos e fotografias, seguidamente organizados em colunas, ordenados e maquetizados. Num jornal tecnologicamente bem equipado em termos actuais, a introdução desses dados é feita num processador de texto que não só permite compor os artigos através da utilização directa de um teclado, como também permite maquetizar as páginas, abrindo espaços para desenhos e fotografias, introduzindo títulos e filetes, etc., por meio de instruções codificadas a indicar no mesmo teclado. Transferidos da memória interna do equipamento para uma chapa-matriz os sinais gráficos resultantes, aquele número de jornal é impresso. Os exemplares são depois enviados directamente aos assinantes por via postal e também transportados para as várias localidades onde interessa colocá-los e aí distribuídos pelos correspondentes postos de venda, onde cada eventual leitor poderá comprá-los.

Verificamos assim que se trata de uma comunicação essencialmente assimétrica, unilateral, a partir de uma origem (o jornal) e os seus leitores-destinatários; trata-se de um sistema essencialmente não interactivo, excepto quando se escrevem cartas ao director, caso em que a situação degenera rapidamente em diálogo de surdos. Por outro lado, a transmissão é demorada entre origem e destinatário (diferida no tempo), principalmente no caso da transmissão ponto-a-ponto (para os assinantes), devido à utilização da via postal; é-o um pouco menos para a distribuição “aberta” devido ao transporte mais expedito.

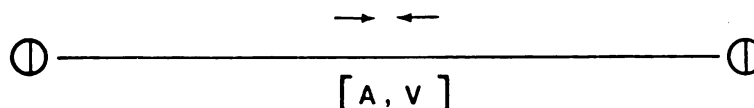
Note-se ainda que a “fabricação” do jornal, documento scripto perfeitamente típico pela utilização de escrita, grafismos e fotografia em suporte de papel, implicou na origem a intervenção de um transdutor complexo, o processador de texto, que funciona como um equipamento intermediário entre o que ocorre na mente dos elementos humanos da redacção e o que vai resultar no documento scripto que estará acessível ao leitor algum tempo depois. Para ter acesso à informação contida naquele documento, o destinatário não tem que possuir outro equipamento que óculos de leitura, se tiver mais de 50 anos ...

Pode assim construir-se facilmente o diagrama convencional que se aplica a este caso.



■ Aula convencional

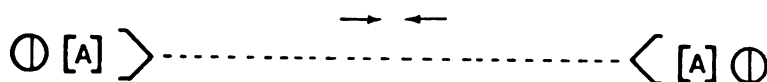
Admitamos o caso típico de uma aula não assistida por quaisquer meios escritos ou materiais de ilustração ou de demonstração, limitando-se a uma situação de “conversa didáctica” não ex cathedra, o que significa tratar-se de diálogo e não de monólogo. Nessas circunstâncias a comunicação é directa, verbal e gestual; o processo é simétrico, bilateral e envolve pelo menos a visão e a audição. Não existe recurso a qualquer transdutor; as flechas situadas ao mesmo nível, em sentidos contrários, no diagrama que adiante se pode ler, indicam a possibilidade de quase simultaneidade no processo de comunicação bilateral.



O símbolo  $\textcircled{O}$  designa a sobreposição das situações  $O$  (origem) e  $D$  (destinatário) nos dois extremos do processo. Este é, por conseguinte, bilateral simétrica (sob o ponto de vista de comunicação, que não em termos de função social ...).

### ■ Comunicação telefónica

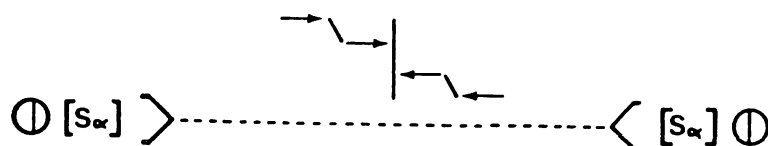
O diagrama indicado é auto-explicativo, numa comunicação em que intervém exclusivamente a componente de audio (no caso presente com largura de banda muito estreita, por se tratar de expressão verbal,  $A_p$ ):



A linha tracejada indica que se trata de uma ligação a distância (isto é, sem presença física mútua dos interlocutores), bilateral, simétrica. Os símbolos  $\rangle$ ,  $\langle$  indicam a existência de transdutores que transformam a vibração audio em sinal electromagnético modulado (e vice-versa), transportado este em modo guiado (linha ou guia de ondas) ou livre (comunicação radioelétrica).

O mesmo sistema (linha e rede telefónica) pode servir para veicular outras naturezas de sinal, bastando para tal utilizar outro tipo de transdutores necessários por ser diferente a natureza dos sinais que se pretendem introduzir e transmitir:

a) sinais escritos alfanuméricos  $[S_\alpha]$ , dando origem ao Telex:



onde a comunicação é igualmente bilateral e simétrica, agora já não simultânea, mas sequencial, uma vez que o mesmo sistema impressor é utilizado para enviar e para receber mensagens em cada extremo<sup>(6)</sup>. A mensagem é elaborada em escrita e depois assim introduzida no teclado alfanumérico, que converte a accionação mecânica (ou electrónica) das teclas em sinais electromagnéticos modulados.

b) Sinais escritos gráficos (não só alfanuméricos —  $[S_g]$ , resultando nos sistemas Facsimile (também designados em Portugal por Telecópia).

O diagrama convencional é exactamente idêntico ao anterior, salvo pela natureza do documento emitido e recebido, gráfico em vez de alfanumérico.

O sistema tem a capacidade de fazer a "leitura" dos pontos brancos e negros do documento a transmitir, por meio de um sensor óptico que percorre toda a superfície em sucessivos varrimentos horizontais; os sinais "negro" e "branco" são transmitidos à impressora que reproduz muito aproximadamente o documento original.

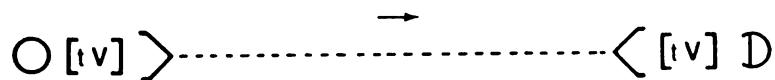
### ■ Comunicação por televisão

Este processo é agora eminentemente unilateral, com a origem claramente distinta do destinatário, quer pela natureza dos equipamentos disponíveis de um e de outro lado, quer pela impossibilidade, nos sistemas de televisão convencional, de assegurar a interactividade<sup>(7)</sup>.

No caso dos programas em directo, a transmissão pode considerar-se imediata, embora possa existir um diferimento por razões operacionais (disponibilidade de material gravado na estação emissora) ou por conveniências de horário de emissão. Salvo nos casos não maioritários em que os programas são repetidos um certo número de vezes ( caso da publicidade e de avisos de interesse público considerável) a acessibilidade no tempo por parte do espectador é fugaz; o único modo de ultrapassar esta dificuldade é a de gravação em suporte magnético, operada quer pelo interessado, quer por organismos especializados na comercialização deste tipo de gravações a partir de recepção em antena (e cuja situação legal em termos de copyright não é, frequentemente, de total clareza).

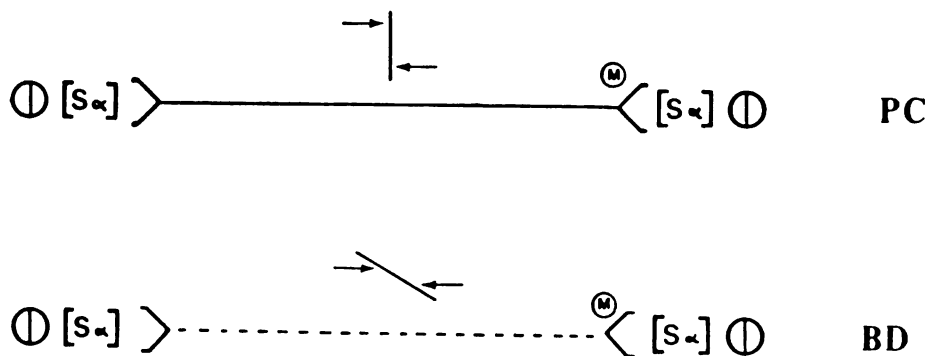
Existe ainda a situação de programas especialmente destinados a serem distribuídos sob forma de gravação em cassette ou videodisco, quer por se tratar de programas não interessantes para uma audiência generalizada, quer por conterem material decididamente inconveniente para uma emissão aberta.

Os esquemas da emissão/recepção televisiva, por via de antena ou cabo, e o que resulta da associação no destinatário, do sistema televisor a um leitor ou gravador de video, são quase idênticos, apenas se distinguindo pela existência de uma memória (M) no lado do utilizador e do símbolo de translação no tempo de transmissão da informação decorrente da existência dessa memória ( → \ → ).



### ■ Computadores

Não é muito diferente, na essência, o esquema correspondente a um computador individual e o que se refere à utilização que possa ser feita de um poderoso computador central, através de um dos seus terminais. Em ambos os casos trata-se em princípio de um “diálogo” entre o utilizador e a máquina e que, em frequentes situações, ocupam posições indistinguíveis em termos de origem e de destinatário. As portas de entrada e de saída utilizam códigos alfanuméricos nos casos mais triviais, sendo sempre de mencionar expressamente a existência de uma memória do lado onde se representa o computador (já que não é necessário lembrá-la no caso do elemento humano). As respostas são sempre sequenciais, quase imediatas no caso do computador individual e possivelmente diferidas no caso dos sistemas centralizados com vários utilizadores, devido à necessidade de aguardar a disponibilidade do sistema para cada um deles.



Os exemplos acima apresentados não chegam a aflorar sequer a multiplicidade de sistemas de comunicação actualmente disponíveis; a sua escolha destinou-se apenas a familiarizar os nossos interlocutores com um tipo de análise e de reflexão que agora se afigura substancialmente simplificada. Sem nos darmos ao trabalho de fazer uma justificação completa das afirmações seguintes, talvez mesmo assim elas apareçam como relativamente óbvias:

- Em contexto educacional, a utilização dos media e de documentos mediatizados deve obedecer a um princípio de salutar diversidade, de modo a mobilizar a atenção e a percepção de informação de natureza muito diversa, acessível através de línguas ou códigos também diversificados. Nestes termos a situação multimedia é a mais desejável.

- Do mesmo modo que se exige da relação professor/aluno um máximo de interactividade, também a capacidade para tal deve ser privilegiada na selecção dos media utilizados em contextos educacionais.
  
- Atendendo a que muito do processo de aprendizagem repousa na capacidade de **estudar**, isto é, de adquirir conhecimentos e processos de relação em relação a conteúdos de documentos didácticos – processo que só é compatível com uma acessibilidade indefinida no tempo em relação a esses documentos – devem ser favorecidos os sistemas possuidores de memória ou com capacidade de acesso a documentos de natureza perene, mesmo que tal implique, necessariamente, um diferimento no tempo entre a elaboração de tais documentos e a sua chegada ao destinatário.
  
- Em termos de acessibilidade espacial dos utilizadores em relação a documentos ou comunicações educacionais, ela é eminentemente desejável que seja tão aberta ou alargada quanto possível. No entanto, não deve perder-se de vista que em matéria educacional é indispensável um mínimo de personalização na relação didáctica, pelo que as comunicações ponto-a-ponto (ou melhor, de pessoa a pessoa, mesmo que à distância) são indispensáveis.
  
- Não são despiciendos (antes pelo contrário) os problemas de custos de investimento inicial, de utilização e de manutenção de equipamentos ou redes de comunicações. Ora, se em princípio os custos por destinatário são menores em comunicações radiadas do que em comunicações guiadas, em termos de investimento inicial, a especificidade dos destinatários inibe, em contexto educacional, que aí se utilize uma fracção considerável dos tempos de antena de estações de emissão. Por essa razão, acaba por ser mais lógico e mais rendível a longo prazo a concentração de esforços financeiros na produção de materiais didácticos em suporte magnético e na instalação maciça de equipamentos para a sua leitura para fins educativos.
  
- Ainda em termos de custos, a selecção de equipamentos deve basear-se em critérios de facilidade de utilização e de facilidade de manutenção, uma vez que a sobre-s sofisticada das soluções conduz, por um lado, a maior número de avarias provocadas por incompetência do utilizador e a reparações substancialmente mais caras.
  
- Finalmente, acrescentaríamos que é indispensável não esquecer que cada um dos media tem um discurso e uma vocação próprios, sendo disparatada a tendência para a sua utilização indiscriminada.

Este tipo de considerações, de modo algum exaustivas, poderia ter evitado um número substancial de erros em matéria de políticas relativas à utilização de meios audio-visuais para fins educativos e poderá igualmente ajudar-nos a evitar outros erros que se perfilam no nosso futuro.

Para procurar encerrar esta comunicação de modo a dar um mínimo de resposta aos objectivos que determinaram a proposição do tratamento do tema, não deve deixar de mencionar-se o papel dual dos meios audio-visuais em contexto escolar.

É fora de dúvida que a sua introdução durante as aulas, como apoio ou como substância das matérias tratadas representa um enriquecimento significativo do processo didáctico, introduzindo novas "línguas" de comunicação, permitindo acesso à representação de documentos autênticos ou à figuração de objectos ou situações reais; ainda, no caso da introdução do computador na sala de aula, dá resposta a uma certa necessidade de exercício da actividade lúdica e da competitividade por parte sobretudo dos jovens, tornando os tempos de classe mais animados e, se convenientemente geridos, mais produtivos. É condição subsidiária para que tal aconteça a capacidade do professor para servir de ponte e de mediano entre os estudantes e os materiais daquele tipo que utilizam, sabendo explicá-los totalmente, criticá-los e adaptá-los à sua própria técnica individual de ensino.

Remanesce o problema da selecção prévia dos materiais didácticos que não sejam elaborados in loco, não deixando que a agressividade de uma boa promoção comercial nos faça esquecer uma forte exigência de qualidade.

A contrapartida da utilização dos media em classe é porventura ainda mais rica, desde que para tal se verifiquem algumas condições: referimo-nos à situação cada vez mais reconhecida como eminentemente desejável, de proporcionar ao aluno alguma auto-suficiência e muito de iniciativa individual, na procura e na aquisição de novos conhecimentos e relações. Com acesso individualizado aos *media*, o estudante pode fazer a promoção da sua aprendizagem a um ritmo que particularmente lhe convenha; sobretudo, liberta-se da tutela tantas vezes excessiva do professor, libertando este também para uma progressiva nobilitação da sua própria tarefa docente.

Infelizmente, são muitas as carências que temos para que esta situação desejável se possa concretizar de imediato. A noção de Escola como "cidade da cultura", onde se sente, se cria e se vive em cada dia uma evolução positiva, requer a disponibilidade de espaços, de tempos, de oportunidades, de reflexão, de convívio cultural, de debate e de especulação, fora e para além das aulas. Ora não é em situação de sobressaturação de espaços e de horários, de carências em pessoal como em equipamentos especializados e em documentos didácticos escritos ou mediatizados, que esta situação desejável se poderá, a prazo curto, concretizar. Mas tal não significa que a não devamos ter como objectivo omnipresente, embora, realisticamente, assintótico. ●

## \* ARMANDO ROCHA TRINDADE

Professor Catedrático de Física (I. S. T.), desde 1980 desempenha as funções de Presidente do Instituto Português de Ensino a Distância, cabendo-lhe dinamizar o projecto e o lançamento das infraestruturas da futura Universidade Aberta. Tem feito investigação no domínio das Ciências da Educação. Condecorações: Ordre Nationale du Mérite e Ordre des Palmes Académiques – grau de Oficial.

- (4) Admitimos não existir em nenhum dos agentes interlocutores qualquer deficiência anatómica ou fisiológica em relação aos sentidos e funções humanas necessárias a essa comunicação. O caso dos deficientes físicos ou mentais introduz dificuldades adicionais no processo de comunicação, que não podem ser ignoradas no plano dos interesses educacionais. Em muitos casos, os problemas têm solução parcial, como na situação de cegueira; noutros, não a têm, como se verifica para os autistas.
- (5) Descrição “caixa negra”.
- (6) A comunicação é além disso diferida, uma vez que, por razões de economia de ocupação de linhas telefónicas, cada mensagem é primeiramente memorizada no sistema emissor e só é transmitida, em bloco, quando a linha está disponível para a comunicação.
- (7) Nos sistemas de televisão por cabo é fácil assegurar a existência de uma botoneira de acesso para o telespectador, que pode por esta via fazer chegar informação de retorno à estação emissora. Nos outros casos, tal interacção só pode conseguir-se por ligação em audio ou em código através de uma linha telefónica independente.

## NOTAS

- (1) Em 1972, o Prof. Matsuta definiu, em Tokio, a sociedade pós-industrial como “Information Society”, na tradução inglesa. A tradução correcta seria “Communication Society”.
- (2) Esquecia-se assim, com toda a ligeireza, que o processo didascálico completo impõe que o aluno receba, sim, a informação transmitida, mas sobretudo que seja capaz de compreendê-la, enquadrá-la, relacioná-la e integrá-la correctamente, para que o conhecimento recebido se transforme em adquirido. Só pontualmente este processo complexo poderá prescindir de uma regular interacção bilateral aluno – professor que só termina com a avaliação final que faz parte, como aliás todas as necessárias oportunidades intermédias de avaliação, do processo educativo.
- (3) Receamos, no entanto, que o “pragmatismo” dos nossos legisladores os leve a taxar a posse do leitor video ou do computador individual (como já o fizeram com os receptores de rádio e de televisão), considerando-os, não como instrumentos da educação de um país, mas como sinais exteriores de riqueza, puníveis com o fisco ...

## BIBLIOGRAFIA DE 1.ª CONSULTA

## – Sobre o discurso dos media:

COMUNICAÇÃO DE MASSAS E ENSINO A DISTÂNCIA  
- Autoria colectiva, IPED, Lisboa, 1982, 280 p.

## – Sobre sistemas de comunicação multimedia em educação:

A UNIVERSIDADE ABERTA, UM SISTEMA DE COMUNICAÇÕES MULTIMEDIA - A. Rocha Trindade et al., SINAL AVS n.º 0, IPED, Lisboa, 1984, pp. 5 - 27.

## – Sobre numerosas obras referentes aos media em contexto educativo:

BIBLIOGRAFIA in: STATUS TRENDS OF DISTANCE EDUCATION, Börg Holmberg, Lector Publ., Lund, 1985, pp. 155 - 246.

# ASPECTOS DA AVALIAÇÃO NA PERSPECTIVA DA LINGUA MATERNA

**Neste artigo, a autora procede a um levantamento das diferentes perspectivas da avaliação, tendo em conta as necessidades do ensino/aprendizagem da Língua Materna.**

**A análise dos problemas relacionados com a avaliação globalmente e em relação à Língua Materna, permite relacionar aspectos que nem sempre têm sido articulados.**

Ao escolher o tema "Aspectos da avaliação na perspectiva da Língua Materna", o meu intuito fundamental foi o de procurar obter uma panorâmica dos problemas referentes a tão importante e controverso elemento do *curriculum*.

Tentei realizar um levantamento dos diferentes aspectos relacionados com a avaliação, tendo em conta os conhecimentos necessários a um professor, particularmente o de Língua Materna, para poder enfrentar as dificuldades que se lhe deparam.

Elaborei o trabalho pensando que poderá servir como ponto de partida para uma investigação dirigida para um sector específico e delimitado, o qual, aliás, só será passível de aprofundamento depois de obtida uma visão global do respectivo contexto.

Levou-me ainda a um trabalho deste tipo a consciência de que, na área da Língua Materna, se verifica uma nítida carência de estudos sobre avaliação baseados na investigação experimental. Também não me foi possível realizá-la, atendendo aos limites de extensão e de tempo a que tive de obedecer. A investigação a que procedi foi de carácter bibliográfico e ficou muito aquém do que nesse campo é possível conseguir.

Os aspectos relacionados com a avaliação que me pareceram mais significativos são apenas apresentados, mas não analisados exaustivamente. Porque ao estudo a que procedi estiveram sempre subjacentes as preocupações de um professor de Língua Materna, procurei que toda a exemplificação se relacionasse com essa área do ensino/aprendizagem. Cada um dos aspectos exemplifi-

cados deverá, porém, ser objecto de investigação específica. Considero, assim, que este trabalho é um simples roteiro correspondente ao percurso que efectuei nos domínios da avaliação.

Muitas vezes confunde-se a avaliação como processo geral, 'evaluation', com a avaliação dos alunos, 'assessment'. Ora, no ensino, esta última funciona apenas como um elemento, importante sem dúvida, do processo geral de avaliação. Por exemplo, o mau rendimento dos alunos pode reflectir deficiências do *curriculum* ou da gestão escolar.

## PARA O ESTUDO DA AVALIAÇÃO EM LINGUA PORTUGUESA

### I

A palavra portuguesa "avaliação" corresponde a dois conceitos diferentes que se torna indispensável distinguir para evitar ambiguidades. Recorrendo à língua inglesa conseguimos diferenciar esses conceitos com maior facilidade. Em inglês existem dois termos cujo valor semântico se pode definir da seguinte maneira:

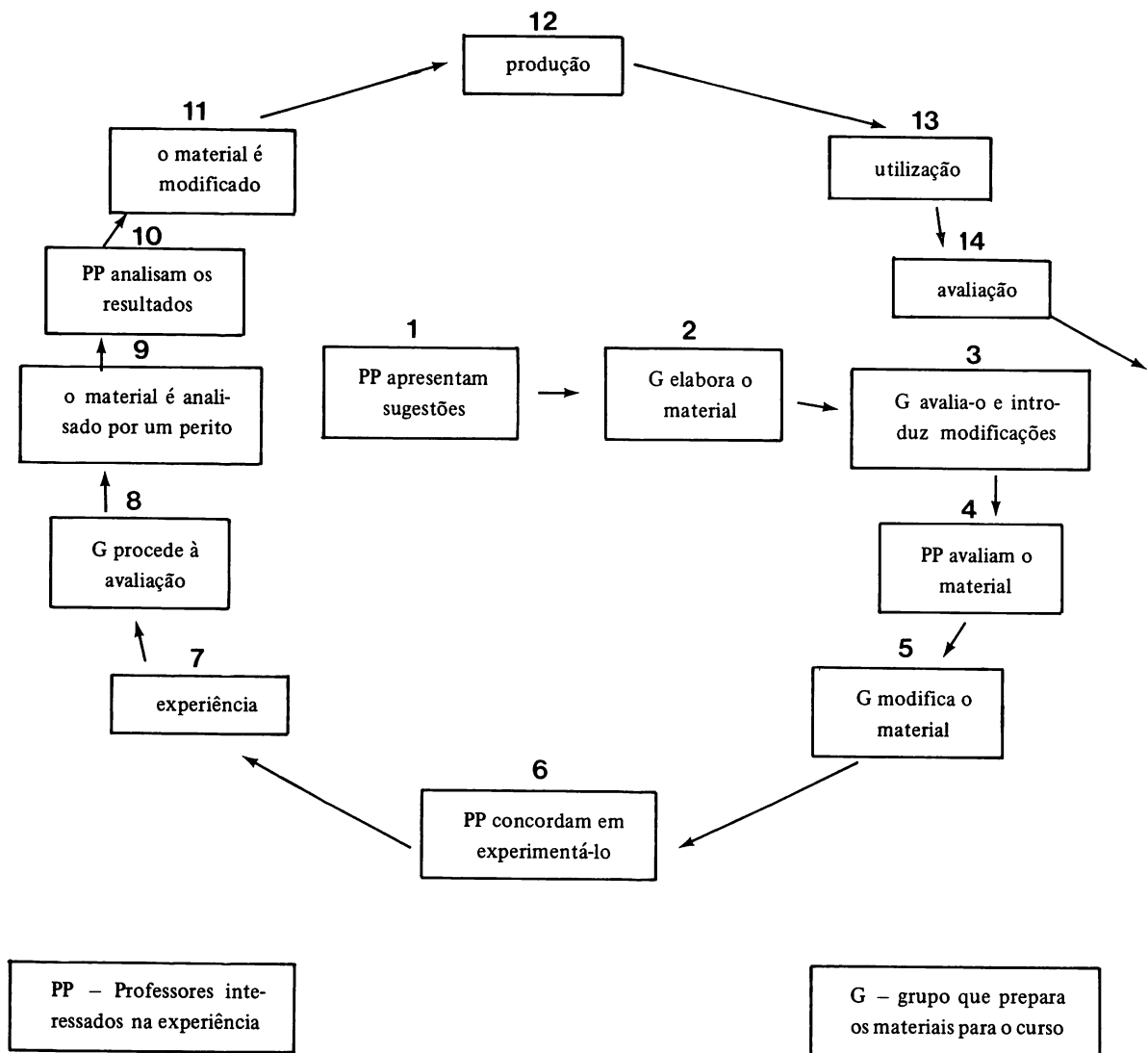
1. 'Assesment': "Obtenção e interpretação de informação sobre conhecimentos, destrezas e atitudes de outra pessoa". (Rowntree, 1977). Corresponde-lhe, em português, a expressão "avaliação dos alunos" e, ultrapassando a definição de Rowntree, deve também incluir-se nesta categoria a auto-avaliação dos alunos.
2. 'Evaluation': procedimento utilizado para julgar o valor ou utilidade de um processo ou de um produto.

### II

1. Já em 1942, R. Tyler considerava a avaliação "évaluation", um processo de determinar se os objectivos estabelecidos são alcançados. É uma definição largamente aceite no meio escolar, com a vantagem de conduzir ao esclarecimento dos objectivos de um programa ou projecto e ao seu relacionamento com os resultados obtidos. Oferece, porém, o contra de não atender à eficácia dos objectivos enunciados.

Além do quadro de referência sobre avaliação apresentado por Tyler, outras alternativas foram sendo propostas por Michael Scriven (1967), Robert Stake (1967), Robert Hammond (1967), Daniel L. Stufflebeam (1967), Malcolm Provus (1969) e outros (Scriven e Stufflebeam 1978). Concordam todos na importância atribuída à avaliação, já que com ela se relacionam todos os aspectos da actividade pedagógica.

Exemplificarei esse carácter abrangente da avaliação adaptando à planificação de um curso de Língua Materna um modelo de trabalho em equipa seguido, em Inglaterra, pelo Council for Educational Technology (CET, 1981). Supondo que se trata de preparar um curso e respectivos materiais ('package'), para posterior utilização em outras escolas, o caminho a percorrer pode esquematizar-se do seguinte modo:



No modelo, os momentos de avaliação são oito: n.ºs 1, 3, 4, 6, 8, 9, 10 e 14. Para além disso, a avaliação ainda está presente:

- na definição dos objectivos do curso e material (package)
- na escolha dos *media*
- na escolha dos métodos
- na determinação dos padrões de aprendizagem
- na escolha das técnicas de avaliação dos alunos

O modelo serve igualmente para mostrar que a avaliação, 'evaluation', é um processo contínuo, pois o feedback de professores e alunos está sempre a chegar.

No entanto, para muitos professores, as actividades de avaliação, com carácter sistemático, não são familiares, porque continuam a ser influenciados por uma série de mitos que devem ser combatidos (CET, 1981).

**Mito n.º 1:** a avaliação, 'evaluation', tem de ser realizada em grande escala.

Tal ideia resulta de a maioria dos estudos sobre avaliação educacional publicados nos anos 60 serem de grande escala, quase sempre associados a projectos de desenvolvimento curricular. Hoje reconhece-se que o importante é seleccionar o nível e a escala de avaliação de acordo com a amplitude e os recursos dos projectos. No caso do ensino da Língua Materna,

podem, por exemplo, ser avaliadas a nível de escola experiências relacionadas com a aprendizagem da leitura da escrita, com a apresentação e leitura de obras literárias integrais, com a sensibilização à poesia, etc. Devem também ser avaliadas as selectas utilizadas, tendo em vista a conveniência ou não a adoptá-las.

**Mito n.º 2: a avaliação exige técnicas muito elaboradas.**

Pelo contrário, está provado que técnicas simples, quando directamente relacionadas com os problemas, seleccionadas e interpretadas com inteligência, podem levar a conclusões muito valiosas. Na avaliação do material escolar, é possível utilizar um instrumento baseado em técnicas muito simples. A título de exemplo, lembro o Instrumento de Avaliação de Livros-Base (Modelo n.º 1 – Português) que em 1978 foi elaborado no MEIC.

**Mito n.º 3: a avaliação requer sempre a intervenção de um avaliador externo.**

De facto é útil recorrer a alguém de fora como garantia para assessorar a avaliação. Todavia, quando se tratar de inovações curriculares de fundo, cuja avaliação exige elevado domínio técnico e rigorosa objectividade, convém recorrer a um perito externo. Os responsáveis pela orientação pedagógica de um país ou de uma importante fundação devem encomendar estudos de avaliação que sirvam de base às suas decisões. Relativamente aos programas de Língua Materna, que já têm sido objecto de tentativas isoladas de análise, deveria promover-se a sua avaliação na sequência dos diferentes graus de ensino. Essa avaliação deveria ser entregue a uma equipa que, além de professores e especialistas em linguística e literatura, incluísse peritos em avaliação. Consoante a decisão dos responsáveis e o estilo de trabalho dos avaliadores, seria dada preferência a um ou outro dos modelos de avaliação que mais adiante serão indicados.

**Mito n.º 4: a avaliação representa trabalho adicional para os professores.**

Direi apenas que, se a avaliação for integrada no próprio plano do curso, se habitualmente for realizada em pequena escala, o trabalho extra não será muito.

**Mito n.º 5: a avaliação tende a transformar-se num mero exercício académico.**

Acreditar nisto será esquecer que a avaliação se tem de apoiar na realidade, atender aos aspectos práticos e produzir resultados, isto é, juízos de valor que levem a decisões.

2. Importa que o professor conheça bem as várias modalidades de avaliação, tanto para saber escolher oportunamente a mais adequada, como para prestar uma colaboração esclarecida quando for chamado a participar num processo de avaliação que ultrapasse os limites da sua escola.

Começarei por indicar os dois tipos considerados fundamentais:

**a) Avaliação com referência a objectivos (ACO), em que é possível distinguir dois subtipos:**

- o modelo clássico de avaliação educacional, baseado no rendimento dos alunos em referência aos objectivos estabelecidos para o ensino ou para a acção educativa em geral. Esta modalidade exige que os resultados possam ser verificados em termos de modificações observáveis e mensuráveis. Geralmente utiliza medições comparativas entre um grupo-testemunho e um grupo de controlo. Serve-se de testes cujos resultados são explorados estatisticamente. Quando aplicado no âmbito da Língua Materna, este modelo resulta em relação aos níveis inferiores e médios do domínio cognitivo, mas a sua aplicação na avaliação das mu-

danças afectivas e das aptidões intelectuais mais complexas é manifestamente deficiente. Além disso, não basta considerar o rendimento dos alunos para avaliar um *curriculum*, um programa ou o funcionamento de uma instituição. Outras variáveis contam também para uma decisão. Daí que se tenha desenvolvido um outro modelo.

- o *modelo não limitativo*, que integra o anterior, completando-o, porque abrange a avaliação integral do projecto, *curriculum*, programa, instituição, etc.

b) **Avaliação sem referência a objectivos (ASO)**, que foi definida e desenvolvida por Scriven (1972), o qual, ao realizar um trabalho para o Educational Testing Service reviu a sua posição anterior favorável à ACO (1967). Quando se usa a ASO, os avaliadores analisam um processo sem ter em conta os objectivos do projecto, do *curriculum* ou do programa em causa, nem as razões pelas quais a avaliação foi mandada realizar. O resultado constitui um balanço completo do processo analisado, de acordo com as perspectivas da equipa de avaliadores. Trata-se de uma avaliação completamente livre de restrições externas. Para Scriven, a ASO não substitui a ACO. As duas modalidades completam-se. Enquanto a ACO prevê determinados efeitos, subestimando os não previstos, que designa por residuais ou colaterais, para a ASO todos os efeitos observados são igualmente considerados. A análise dos resultados reais é mais importante que a retórica das intenções. “Resultados e não retórica” funciona como lema da ASO.

Estes dois tipos fundamentais da avaliação podem combinar-se ou apresentar variantes. Entre elas temos:

- O chamado *modelo contraditório*, em que actuam duas equipas, uma encarregada de avaliar os aspectos positivos e outra os negativos. Como

variante deste modelo pode também considerar-se o recurso a dois avaliadores cujas concepções de educação e de ensino sejam diferentes. Em relação à avaliação dos programas de Língua Materna, o emprego desta modalidade poderá ser muito vantajoso. O modelo contraditório admite ainda que se recorra a duas equipas, uma que pratique a ACO, outra que prefira a ASO.

- O *grupo de prestígio* (ou a “comissão” designada oficialmente), constituído por personalidades de renome, cuja opinião é geralmente respeitada. Considera-se uma solução apropriada em momentos de crise ou de descontentamento muito acentuados. No que respeita à Língua Portuguesa, já se recorreu a esta solução, por exemplo, na elaboração e/ou na revisão de programas entregues a professores que também são escritores conhecidos. No entanto, os resultados não corresponderam à expectativa criada.
- *avaliação intrínseca e avaliação de benefícios*. Scriven (1972) distingue avaliação intrínseca, que aprecia as qualidades de um instrumento ou método de ensino independentemente dos seus efeitos e avaliação de benefícios apenas tendo em conta os efeitos do instrumento ou do método de ensino sobre os alunos. Por exemplo, uma obra literária de valor indiscutível (avaliação intrínseca) pode não se adequar ao nível de desenvolvimento dos alunos.

3. Partindo do princípio de que o objectivo da avaliação é sempre o de julgar, Scriven (1967) chamou a atenção para a variedade de funções que a avaliação pode desempenhar. E considerou que muitas das dificuldades que se deparam aos avaliadores resultam de estes não chegarem a distinguir claramente os objectivos da avaliação (julgar o valor de algo) das funções de avaliação (utilização dos dados obtidos). Acontece, por vezes, que os avaliadores tendem mais para ajudar os interessados a melhorar um

programa ou um determinado material de ensino do que para se pronunciarem acerca do valor respectivo do objecto da avaliação. Esquecem assim que o julgamento do valor é o fundamento de toda a avaliação. Como exemplo, cito o caso de avaliadores que se dedicam a melhorar um manual para a aprendizagem da leitura, sem antes se pronunciarem acerca do método que ele pressupõe e da sua adequação aos alunos concretos a que se destina.

Julguei necessário distinguir entre objecto da avaliação antes de analisar estas mais detidamente. É que só partindo do fundamento da avaliação — o juízo do valor — se pode chegar às funções, isto é, à utilização desse juízo para fins diversos. No caso do ensino, a avaliação poderá servir, por exemplo, para aperfeiçoar a formação de professores, para melhorar um *curriculum*, para modificar um programa, para rejeitar ou recomendar um método, para decidir sobre a aquisição ou utilização de determinados materiais didécticos, para a orientação e “guidance” dos alunos, etc.

Deve-se a Scriven (1967), quando trabalhava num projecto de aperfeiçoamento de programas, o completo esclarecimento dos conceitos de avaliação formativa e somativa, que correspondem às duas principais funções da avaliação.

A avaliação formativa acompanha o processo de elaboração do produto, de aquisição do saber ou do saber-fazer, e fornece uma retro-informação permanente que, levantando os problemas, constitui um poderoso factor de aperfeiçoamento. A avaliação somativa dirige-se aos resultados do processo e deve servir de base às decisões dos responsáveis pedagógicos, quer sejam políticos, quer sejam administradores ou professores. Os resultados da avaliação somativa podem também ser aplicados, com as devidas cautelas, a diagnósticos de sequência, a fim de situar os alunos no seu nível de aprendizagem.

A avaliação de diagnóstico, outra das funções da avaliação, pode aliar-se à formativa. Note-se, porém, que o diagnóstico, como facto prévio, nada tem a ver com a função formativa; todavia, na continuidade do processo, relaciona-se com ela.

Há que considerar ainda uma diferença importante entre estas funções da avaliação, a das características dos instrumentos que cada uma utiliza. Os testes de diagnóstico destinam-se geralmente a medir conhecimentos, destrezas ou capacidades a um maior nível de generalidade que os testes aplicados na avaliação formativa. Gronlund (1976) cita os “Testes para diagnóstico da leitura” de Yates, que atribuem pontuação a características gerais importantes para a leitura. Pelo contrário, os testes para avaliação formativa pretendem localizar exactamente os aspectos em que estão a surgir dificuldades de aprendizagem.

4. A definição clara e rigorosa de fins e objectivos constitui condição indispensável de qualquer processo educacional. No entanto, no âmbito da educação e do ensino, a importância atribuída aos objectivos pode advir de pressupostos — valores, concepções filosóficas — muito diferentes. Elliot Eisner, no seu célebre artigo “Instructional and expressive educational objectives” (1969), que se encontra traduzido na obra de Escorza (1978), relaciona os objectivos e a sua função no processo educativo com três perspectivas:

- a) *A perspectiva industrial*, de raiz taylorista, que adopta métodos da gestão fabril para aumentar a eficiência da acção educativa. Com esse fim, impõe critérios padronizados, quantitativos e qualitativos, para apreciar os produtos da educação. A qualidade não deverá ser julgada pela escola, mas pelo consumidor do produto, ou seja, a sociedade. Ao professor competirá somente ensinar e avaliar tarefas, por sua vez divisíveis em subtarefas. Os professores serão como que engenheiros de educação e os alunos a matéria-prima a ser transformada. O produto será julgado em intervalos determinados por meio de critérios estandardizados, quantificados. Os requisitos do produto, isto é, os objectivos da acção pedagógica

gica, terão de ser definidos antes da produção. No ensino da língua materna podem relacionar-se com esta orientação os métodos e testes que fraccionam o texto em pequenas partes. Cabe ao professor perguntar se um texto pode ser tratado assim, sem ficar destruído a sua essência.

b) *A perspectiva comportamentalista*, que nasceu de uma orientação psicopedagógica defendida por Thorndike, Watson, Skinner e outros. Todos eles concordam na elaboração e emprego de métodos científicos para a análise e condução da educação. A formulação de objectivos é estabelecida em termos rigorosamente comportamentais.

No caso do ensino/aprendizagem de uma língua, relacionam-se com esta perspectiva, por exemplo, os métodos de ensino e de testagem influenciados pelo estruturalismo norte-americano de Bloomfield, que atendia apenas ao observável e não dava qualquer importância, no uso da língua, às situações e aos contextos. Convém que os professores tenham consciência das implicações desta orientação no ensino e que não esqueçam que o Chomsky das *Estruturas Sintáticas* (1957) navegava nas mesmas águas: "A melhor formulação de uma gramática estabelece-a como um estudo autónomo, independente da semântica", (p.115). A afirmação é de 1957, acentue-se, e só em meados dos anos 60 Chomsky abandona a ideia de uma forte separação entre gramática e significação.

c) *A perspectiva biológica*, que se pode relacionar com as ideias de John Dewey (1922), o homem vive num ambiente e depende dele. Assim, a criança não é uma matéria-prima a transformar de acordo com critérios padronizados nem um ser a treinar, modelando-lhe os comportamentos graças a recompensas, mas um indivíduo que traz consigo potencialidades, necessidades e experiências, em interacção com ambiente. Uma perspec-

tiva interessada na consecução de fins elevados, sempre no respeito pela personalidade individual. Situa-se nesta tendência o ensino da língua, tal como é utilizada para fins comunicativos, incluindo a comunicação literária. Em termos de avaliação, correspondem-lhe os testes de linguagem que empregam a língua plenamente contextualizada.

5. Em qualquer das modalidades de avaliação, à formulação de objectivos segue-se uma outra fase que é a apreciação e medição dos resultados por meio de instrumentos e técnicas apropriados. Deixo para a parte III, sobre avaliação dos alunos, uma referência mais demorada aos testes, limitando-me de momento a indicar as principais técnicas a que os avaliadores podem recorrer:

- questionários
- observação estruturada
- observação não estruturada
- método projectivo
- entrevistas individuais
- estudo de casos
- registo anedótico
- auto-avaliação dos participantes no processo
- estudo do material escrito disponível
- estudo de diferentes indicadores, como o absentismo de professores e alunos, a taxa de repetência, a taxa de aprovação em outras áreas de estudo, os factores socio-culturais, geográficos e económicos

6. Finalmente, um programa de avaliação compreende a organização e a interpretação dos dados recolhidos. O método estatístico é o mais utilizado para a análise e compreensão dos resultados. No entanto, a selecção do processo estatístico apropriado exige conhecimentos especializados que muitos professores não dominam. A assistência de um consultor estatístico, que pode ser um

colega da área das ciências matemáticas, constitui um factor importante.

### III

1. Avaliar é sempre julgar. Avaliar os alunos, julgar como a aprendizagem se vai processando e quais os seus resultados, é uma necessidade unanimemente reconhecida. O que constitui objecto de controvérsia são as modalidades, os instrumentos e as estratégias da avaliação.

Ao tratar da avaliação de alunos, importa considerar as duas modalidades seguintes:

a) *avaliação informal*, 'informal assesment', a que fornece o 'feedback' necessário para a prossecução da aprendizagem. É aqui que se inclui a auto-avaliação dos alunos. Já que esta visa a aprendizagem e não a classificação. Julgo que, neste ponto, as confusões têm sido frequentes. O aluno pode e deve autoavaliar-se, mas não classificar-se, pois não possui todos os dados que lhe permitam o desempenho dessa função.

São do domínio da avaliação informal casos como os seguintes:

- o aluno precisa de saber se pronuncia ou não correctamente os sons da língua, para poder aperfeiçoar a expressão oral e a leitura em voz alta;
- o professor tem de saber se a criança já domina o processo de lateralização, para o ensino da leitura.

b) *Avaliação formal*, 'formal assesment', que consiste no registo e apreciação dos resultados obtidos pelos alunos nos testes e nos exames. A avaliação formal tem como objectivo a classificação.

As funções referidas a propósito da avaliação como processo geral – formativa, somativa e de diagnóstico – exercem-se em grau diverso nestas duas modalidades.

2. Na avaliação dos alunos, como aliás em qualquer programa de avaliação, a tarefa inicial consiste na definição dos objectivos.

Porque o problema tem especial acuidade para os professores da área de estudos da linguagem, e da comunicação e expressão em geral, deter-me-ei numa referência à chamada *pedagogia por objectivos*, que nos últimos anos tem pretendido assumir o estatuto de modelo pedagógico. D. Hameline (1979) recusou-lhe decididamente, considerando-a uma mera "tecnologia das actividades educativas". Opõe-se àqueles que pretendem designar por pedagogia um conjunto de princípios metodológicos e de técnicas rígidas, baseados em investigações dos anos 50, principalmente nos E.U.A., com Tyler e Bloom. A título de exemplo, vejamos o que se passa com um programa de ensino, que pode ser de Português. Os fins do ensino e os objectivos gerais dos programas de cada disciplina são definidos pelos responsáveis políticos, cabendo ao professor, na prática docente, estabelecer os objectivos operacionais, isto é, traduzir comportamentalmente os objectivos gerais do programa, de tal modo que possa avaliar os alunos quantitativamente, em termos de produto da aprendizagem. Ao nível da actuação do professor, sucedem-se três momentos:

- determinação dos objectivos operacionais, geralmente por amostragem;
- criação de situações que permitam a aquisição dos comportamentos pretendidos;
- testagem da aquisição desses comportamentos.

Cada um destes momentos prepara o seguinte. O mesmo será dizer que, na prática docente, tudo se dirige para a avaliação (O. Pombo, 1984). Estamos perante um "método" de ensino que "avalia porque ensina e ensina porque avalia". O professor menos esclarecido corre o perigo de se tornar um mero instrumento de quantificação e padronização de comportamentos. Será um risco, se a situação chegar aos extremos limites.

Presentemente a tendência é a de evitar extremismos. Em particular nas áreas da comunicação e da expressão, é sensível o esforço para ir substituindo a estrita subordinação do ensino/aprendizagem à prévia determinação analítica de comportamentos terminais, segundo a inspi-

ração behaviorista ou neobehaviorista, por uma orientação que respeita mais a individualidade de cada um. Nesta perspectiva filiam-se orientações como a de John Dewey e a dos cognitivistas. Para estes, entre professor e aluno, entre observador e observado, estende-se o véu das significações. Os objectos, as circunstâncias, os acontecimentos não são os mesmos para todos os sujeitos, dependem do modo como cada um os significa. Igualmente, a reacção a cada estímulo não pode ser mecânica: em vez do comportamento, temos a conduta, o “acto do sujeito” como “manifestação de uma personalidade” (Piaget e Fraisse, I, 1976).

Não se deve concluir que a óptica condutista prescindê de definição de objectivos. O facto de se opor à determinação de objectivos em termos de microcomportamentos imediatamente observáveis não quer dizer que descure a formulação de objectivos. Interessada em que o aluno desenvolva os seus próprios processos cognitivos de invenção e de descoberta, tende a definir os objectivos a médio e a longo prazo. Actualmente a maioria dos investigadores não defende a formulação de objectivos operativos com o nível máximo de especificidade, isto é, indicando expressamente o comportamento, o conteúdo, o critério, as condições, e por vezes a população-alvo e o tempo. Consideram obrigatória apenas a especificação do comportamento e do conteúdo.

A formulação de objectivos educacionais constituiu um ponto extremamente controverso. Tyler (1950), Bloom e os seus colaboradores (1956 e 1964), Mager (1962), Gagné (1967), Eisner (1969) e outros podem citar-se entre os que tentaram clarificar, classificar e especificar a formulação de objectivos. Embora entre eles haja divergências, em termos gerais concordam em alguns princípios:

- a) os objectivos educacionais devem descrever o comportamento do aluno e não do professor;
- b) os objectivos, além do comportamento, devem descrever os conteúdos a que dizem respeito;
- c) os objectivos devem ser formulados a um nível de especificidade que torne possível reconhecer o comportamento visado, evitando a interferência de outras variáveis.

Aceita-se ainda que estes princípios, no desenvolvimento do *curriculum*, facilitam

- . a planificação
- . a selecção dos conteúdos e das actividades
- . a avaliação

Tendo em conta os diferentes níveis de abstracção que as perspectivas behaviorista e não-behaviorista supõem, podem estabelecer-se dois tipos de objectivos educativos:

- *objectivos formais*, de carácter formativo, que se subdividem em gerais e específicos, conforme se relacionam com várias disciplinas ou apenas com uma;
- *objectivos operacionais*, mensuráveis, directamente ligados a conteúdos disciplinares concretos.

Porque me parecem de muito interesse para os professores de Língua Materna, indico três propostas diferentes de análise e ordenação de objectivos:

- *As taxonomias - o modelo de Bloom (1956, 1964)*

Como a definição dos comportamentos esperados tem de ser o mais clara e exacta possível, já que os alunos devem saber “sem ambiguidades nem mistérios” (V. e G. de Landsheere, 1975) o que deles se espera, têm sido elaborados taxonomias para facilitar o trabalho dos professores.

A primeira tentativa deste tipo deve-se a Bloom e aos seus colaboradores. É a que os professores conhecem melhor. A partir da taxonomia de Bloom esboçaram-se aplicações à aprendizagem da Língua Materna. O primeiro volume da *Taxonomia* de Bloom trata do domínio cognitivo (1956). Considera seis categorias de objectivos cognitivos, hierarquicamente distribuídas: compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação, que, por sua vez, se dividem em subcategorias.

No domínio afectivo a taxonomia de Krathwohl-Bloom-Masia (1964) define cinco categorias de

objectivos (recepção, resposta, valorização, organização, caracterização, por um valor ou sistema de valores) e discrimina as correspondentes subcategorias.

A taxonomia dos objectivos do domínio psicomotor ainda não foi desenvolvida pela equipa de Bloom. Foram, porém, elaboradas taxonomias sobre este domínio por outros investigadores: Elisabeth Simpson (1967), Kibler (1970), R. H. Dave (1971) e Anita Harrow (1972). A taxonomia de Simpson estabelece cinco categorias de objectivos: percepção, disposição, resposta dirigida, mecanismo e resposta manifesta complexa. M. R. Moore (1967) identificou a necessidade de considerar um quarto domínio – o perceptual. Inclui nele cinco níveis ordenados em termos de integração: sensação, percepção e desempenho perceptivo.

Não quis deixar de fazer referência à proposta de Moore, pela importância que tem no ensino/aprendizagem da língua a nível elementar.

• *O modelo de Gagné (1965 e 1967)*

Para Gagné, os comportamentos complexos são constituídos por outros mais simples, a que correspondem tarefas cuja realização dá acesso ao comportamento complexo. Gagné parte do postulado de que existe uma estrutura para a aprendizagem de qualquer comportamento ou conhecimento, a qual inclui desempenhos críticos que o aluno tem de ir sucessivamente dominando. Identificando conteúdo com objectivo, o modelo discrimina as subtarefas correspondentes a cada objectivo, dispondo-as por ordem crescente de complexidade. Em linhas gerais, o esquema de análise de tarefas, que farei acompanhar de exemplos relacionados com a linguagem, é o seguinte:

- **Diferenciação da resposta.** A resposta do aluno é uma cópia do estímulo: por exemplo, o aluno repete exactamente a palavra que foi pronunciada (bem e não vem),
- **Associação.** O aluno, como resposta a um estímulo, identifica-o sem o copiar: responderá “Lisboa” ao estímulo “Capital de Portugal”,
- **Discriminação múltipla.** Perante dois ou mais estímulos potencialmente confundíveis. O aluno responde, identificando diferencialmente esses estímulos: o caso da possível confusão na leitura de b e d - bom / dom,
- **Sequências de comportamento.** Ao ser-lhe apresentado um estímulo específico, o aluno emite uma resposta seguindo uma determinada ordem: recitação de um poema, duma lenga-lenga, citação de um provérbio, etc.,
- **Conceito de classe.** O aluno consegue distinguir estímulos fisicamente diferenciados como membros de uma classe. Pode servir de exemplo a diferenciação entre vogais e consoantes, entre formas de presente, pretérito e futuro, etc.,
- **Princípios.** O aluno executa sequências do tipo a b, em que o conceito a pode ser aplicado a uma situação b: por exemplo, a aplicação de uma regra (a) a uma nova situação (b),
- **Resolução de problemas.** Na aplicação de princípios a situações novas, o aluno selecciona o princípio que corresponde à solução requerida pela nova situação, tal como acontece com a interpretação de um texto, sempre que o aluno não tem dele conhecimento prévio.

A lógica a que obedece o modelo de Gagné é a de que a aprendizagem pressupõe requisitos prévios. Assim, no campo da avaliação, concede grande importância:

- **à avaliação diagnóstico,** destinada a determinar a carência ou a presença de pré-requisitos das aprendizagens. No caso da leitura, o desenvolvimento cognitivo da criança condiciona tanto a decifração do código como a compreensão do texto. Pode dizer-se que a criança que ainda não consegue realizar tarefas de classificação, de escolha e de seriação não se encontra apta para iniciar a aprendizagem da leitura.

– à **avaliação formativa e de diagnóstico**, na análise dos dados obtidos relativamente ao domínio de subobjectivos necessários à aquisição de determinado comportamento. Continuando ainda a estabelecer uma relação com a aprendizagem da leitura, lembro a importância de um programa de pré-leitura para o desenvolvimento de capacidades necessárias na aquisição da leitura. As actividades de medição, modelação, construção, transformação, disposição e comparação de objectos constituem uma primeira fase, são subtarefas a realizar para a aquisição da leitura.

• *A proposta de Eisner (1969)*

Na sua análise geral sobre a polémica em torno da formulação de objectivos, Eisner distingue dois tipos fundamentais:

- de instrução
- de expressão

Eisner baseia o seu critério no facto de a definição e utilização de objectivos educacionais não ser uma simples questão técnica, mas um problema de valores. O verdadeiro fundamento situa-se sempre nas concepções de educação. Poderá dizer-se que as técnicas de formulação de objectivos são instrumentos, mas também não se deve esquecer que os instrumentos, no dizer de Bachelard (1978), são teorias materializadas. Por detrás das técnicas esconde-se uma visão do homem e do mundo.

No que respeita à formulação de objectivos, as soluções estão balizadas por dois critérios extremos: o da acção educativa como modeladora de comportamentos e o da acção educativa como processo mais fluido, conduzido criativamente. Os dois tipos fundamentais de objectivos propostos por Eisner caem dentro destas balizas.

Os objectivos de instrução especificam o saber ou o saber-fazer que o aluno deve adquirir ao completar a aprendizagem. Caracterizam o modelo preditivo de desenvolvimento curricular, no qual a avaliação determina até que ponto o objectivo foi atingido. Em caso de insucesso, o método

pode ser modificado ou o conteúdo curricular revisto. Os objectivos de instrução centram o trabalho de professores e de alunos na consecução de uma sequência específica de comportamentos (cf. Bloom e Gagné). O uso de objectivos de instrução aconselha uma estratégia de esclarecimento e orientação do aluno. Por exemplo, na preparação da leitura de um texto integral – conto, novela, romance – o professor deve incluir uma série de perguntas e de indicações que orientem a atenção do aluno para os aspectos fundamentais do texto a analisar. Em termos gerais, os objectivos de instrução têm em vista o comportamento final do aluno para os aspectos fundamentais do texto a analisar. Em termos gerais, os objectivos de instrução têm em vista o comportamento final do aluno, que irá ser avaliado de acordo com critérios padronizados (padrões de comportamento). A propósito, lembro que Alan C. Purves (1971) organizou grelhas para análise dos textos escritos pelos alunos e da sua capacidade de leitura de obras literárias.

Pelo contrário, os objectivos de expressão não especificam o comportamento do aluno após a aprendizagem. Limitam-se a referir e a identificar situações de aprendizagem, problemas a resolver, tarefas a realizar. Proporcionam a professores e a alunos oportunidades de reflexão e de descoberta. São mais evocativos que prescritivos. Não têm em vista a homogeneidade das respostas mas a diversidade. Consequentemente, a avaliação não se processa por meio de critérios padronizados, mas pela análise dos produtos da aprendizagem.

Constituem, por exemplo, objectivos de expressão os que se relacionam com as seguintes actividades:

- . caracterizar uma personagem
- . indicar a sua importância no desenvolvimento da intriga
- . interpretar o significado de um conto

Não se especificam os passos que o aluno tem de cumprir, mas a situação ou o problema a resolver. Na avaliação, aprecia-se o produto, sem que previamente o aluno tenha sido dirigido para um determinado tipo de produto. Paradoxalmente, os objectivos de expressão, que muitos consideram uma novidade em relação aos de instrução, foram, e são, os mais usados pelos professores, em particular em certas disciplinas, mais abertas à expressão criativa. Os objectivos de expressão também correspondem aos níveis mais elevados do trabalho intelectual. Servem mais a renovação e a criatividade do que a simples transmissão cultural. Nesta linha se situa a resposta de Piaget a Bringuier, ao tentar caracterizar a sua técnica de entrevistas, que difere da dos testes, nos quais “as perguntas são feitas, escolhidas, determinadas antecipadamente”. Piaget acrescenta: “E como quer que nós, com a nossa mentalidade adulta, saibamos o que é interessante? Ao passo que, se andarmos de um lado para o outro, atrás da criança, ela responde-nos de uma forma imprevista em vez de ser guiada através de perguntas previstas; e é então que se descobrem coisas novas” (Bringuier, 1978).

Eisner mostra-se contrário à exclusividade e à preponderância dos objectivos de instrução. Procura criar no *currículum* um espaço para algo diferente dos objectivos operacionais. No entanto, não é suficientemente claro na caracterização dos objectivos de expressão. No que respeita à avaliação, não chega a discutir se o produto da aprendizagem é mensurável. Nada diz acerca da validade da medição a curto prazo. Limita-se a referir que, quanto aos objectivos de expressão, o avaliador se deve situar na linha do crítico de arte. Ora o crítico avalia comparando o que observa com determinados padrões, que são os do seu sistema de valores. Pergunto, pois, se assim não se estará apenas a substituir os valores veiculados no *currículum* pelos valores de cada professor. Ficará garantida a liberdade do aluno na construção da sua personalidade? Quando os objectivos de expressão traduzem um convite a actividades e não um fim, será preferível que o professor não

exteriorize a sua apreciação? E quando eles introduzem o aluno numa conduta criativa, poderá então o professor fazer e comunicar uma avaliação aberta, global e subjectiva?

3. Depois da selecção e da formulação clara dos objectivos, o professor deve construir instrumentos de medida – testes – para poder avaliar o grau de consecução dos objectivos. O teste será assim considerado como um instrumento que abrange qualquer tipo de situação em que o comportamento do estudante possa ser observado.

É demasiado vasta a bibliografia sobre testes – planificação, construção, aferição, aplicação e interpretação de resultados – para que me seja possível tratar cabalmente qualquer desses aspectos. Referir-me-ei somente aos testes de linguagem de carácter pragmático, de acordo com a orientação seguida por John W. Oller (1979).

Segundo ele, a designação de testes de linguagem apenas diz respeito aos que visam a utilização e a aprendizagem da língua. Considera ainda que nem todos os tipos de testes são aconselháveis para aplicação no domínio da linguagem. Oller, de acordo com a opinião de especialistas em testes de linguagem como John Carrol, distingue dois tipos: testes específicos e testes integrativos.

Os testes de linguagem sobre pontos específicos tratam separadamente dos diferentes aspectos de língua: fonologia, morfologia, sintaxe, lexicologia, etc. E, em relação a cada um desses aspectos, podem incidir sobre sectores específicos.

Por sua vez, os testes integrativos visam uma avaliação global das capacidades de utilização da língua. Entre os testes integrativos incluem-se os pragmáticos, ou seja, os que respondem simultaneamente a duas exigências.

- a de o aluno utilizar os condicionalismos contextuais que normalmente se verificam em qualquer sequência linguística;
- a de o aluno compreender ou produzir sequências linguísticas significativas, relacionando-as com contextos extralinguísticos.

A pragmática distingue os dois tipos de contexto no uso normal da linguagem: o contexto linguístico, que abrange o material físico da linguagem e a sua organização num arranjo de elementos interrelacionados, dispostos, mais ou menos linearmente, em seqüências temporais; e o contexto extralinguístico que pode ser subjectivo ou objectivo.

Aliando à pragmática a noção de expectativa gramatical, Oller chama a atenção para o facto de as seqüências de classes de elementos linguísticos e respectivas hierarquias serem úteis para quem se serve da língua nas situações reais, porque representam uma adequação ao contexto extralinguístico. São ainda úteis porque tornam possível prever parcialmente o que vem a seguir numa determinada seqüência de elementos, fonemas, sílabas, palavras, orações, frases, parágrafos ou unidades mais extensas do discurso. Admite que quanto mais previsível for uma seqüência de elementos linguísticos tanto mais facilmente se produz.

O recurso à orientação pragmática na construção dos itens dos testes de linguagem merece uma clara preferência por parte de Oller, embora reconheça que os testes sobre aspectos específicos se destinam a atingir objectivos importantes.

- o diagnóstico de dificuldades e capacidades dos alunos;
- a construção de programas destinados à aquisição de saberes particulares;
- o desenvolvimento de estratégias de ensino para superar dificuldades específicas.

Apesar disto, não aceita os fundamentos da teoria dos aspectos específicos, ou seja, a ideia de que é possível separar analiticamente os elementos da linguagem e ensiná-los ou avaliá-los cada um por sua vez, sem referência aos normais contextos da comunicação linguística.

Entre muitos exemplos dessa orientação teórica, cita o da utilização de frases constituídas por elementos sem sentido, como *Le muglet a été condré par la friblonne*. *Muglet*, *condré* e *friblonne* não existem como palavras. No entanto a seqüência citada terá sido utilizada para testar a identificação de elementos morfológicos e sintácticos.

Para Oller, é impossível ensinar e avaliar conheci-

mentos linguísticos quando se utilizam materiais de ensino ou de testagem que destruam as características da língua.

Pelo contrário, os testes pragmáticos permitem medir a capacidade linguística do aluno nos contextos da comunicação normal. Além disso têm sobre os testes específicos a vantagem de serem mais fáceis de preparar e de os seus resultados serem mais significativos.

Oller distingue três tipos de testes pragmáticos: auditivos, orais e escritos.

Entre os testes auditivos inclui:

a) o *ditado*:

- padronizado, quando o aluno escreve as seqüências verbais tal como são ditas pelo professor ou transmitidas por um gravador;
- parcial, se o aluno utiliza um texto escrito de que apenas não fazem parte os passos que irão ser ditados (uma combinação do 'close procedure');
- composição, em que o aluno depois de ouvir ler um texto ou de assistir a um diálogo, é convidado a reproduzir por escrito o que ouviu.

b) o *reconto ou imitação orientada*, se o aluno é mandado recontar por escrito o que ouviu. Poderá, por exemplo, fazê-lo utilizando um nível de linguagem diferente: recontar em linguagem familiar o que ouviu em linguagem cuidada.

Entre os testes pragmáticos orais indica:

- a leitura em voz alta;
- os testes baseados em imagens: por exemplo, descrição de uma imagem ou narrativa de uma seqüência de banda desenhada;
- a narração oral;
- a conclusão de uma história;
- o reconto de uma história;
- o 'close procedure' oral.

Para além das dificuldades de análise e de tradução numérica dos resultados dos testes orais, comuns aos auditivos e aos escritos, temos os problemas específicos resultantes da caducidade do material oral. Por isso, é indispensável que o professor registe imediatamente os dados que for recolhendo.

Quanto aos testes escritos, pode dizer-se que, praticamente, não há limites para a variedade de tarefas que podem ser utilizadas. Limitar-me-ei a chamar a atenção para dois tipos:

- *o chamado 'close procedure'*, já referido a propósito dos testes auditivos e orais. Julga-se ter sido N. L. Taylor o inventor, não só na técnica, mas também da palavra 'close'. O termo constitui uma espécie de mnemónica destinada a evocar o processo de 'closure' (percepção de uma figura completa) estudado pelos gestaltistas. No 'close procedure', os espaços em branco representam as palavras que foram suprimidas e que o aluno tem de descobrir, realizando um processo construtivo semelhante ao de quem escreveu o texto. Esta técnica pode apresentar graus diferentes de dificuldade. No entanto, os itens assim constituídos só poderão fazer parte de testes pragmáticos, se estiverem relacionados com o contexto linguístico e extralinguístico. Se forem constituídos por frases isoladas, ou se dirigirem para aspectos muito específicos, não são de carácter pragmático.
- *o ensaio e outros trabalhos escritos* correspondem às técnicas tradicionais de avaliar a expressão escrita. Apesar da popularidade do ensaio ou expressão livre, persiste o problema da quantificação dos resultados. Oller propõe dois métodos para traduzir os resultados em termos numéricos:

- o que envolve a contagem dos erros e a determinação da ratio entre o número de erros e o número de oportunidades de erro
- e o que dependendo da avaliação subjectiva, utiliza uma escala traduzível numericamente.

Oller considera que, para atribuir pontuação a um ensaio, o principal é saber o que o seu autor pretende dizer. Só depois será possível avaliar o grau de conformidade entre o que o autor escreveu e aquilo que alguém mais sabedor (padrão de aprendizagem) poderia ter escrito. A prática de o professor reescrever o texto, de acordo com o padrão de aprendizagem pretendido, pode oferecer uma base para a tarefa de avaliação.

#### IV

A minha opção por um estudo global dos problemas da avaliação e dos seus reflexos no ensino/aprendizagem da língua materna permitiu-me relacionar aspectos que os professores costumam considerar em separado. A perspectiva biológica que Dewey, que respeitando a personalidade de cada um, a considera inserida num ambiente; a dicotomia entre objectivos — formais/operacionais, de expressão/de instrução; a noção de expectativa da gramática e do texto; a interrelação entre o contexto linguístico e o extralinguístico — eis os marcos que conduzem e delimitam um sector específico que exige num estudo de maior envergadura, o sector dos testes pragmáticos de linguagem.

#### BIBLIOGRAFIA

##### a

- A. A. V. V. — *Language Testing*, ed. by J. B. Heaton, Modern English Publications Ltd., 1982.
- A. A. V. V. — *Standards for Evaluations of Educational Programs, Projects and Materials*, McGraw-Hill Book Comp., U.S.A., 1981.

## b

BACHELARD, G. – *Le Nouvel Esprit Scientifique*, PUF, Paris, 1978.

BAKER, Eva L. Vide POPHAM, W. James.

BLOOM, Benjamin S. et alii – *Taxonomy of Educational Objective – Handbook I: Cognitive domain*, D. McKay Company, U.S.A., 1956 (tradução em língua portuguesa: *Taxionomia de Objectivos Educacionais*, 1. Domínio cognitivo, ed. Globo, Porto Alegre, 1973).

BLOOM, Benjamin S. e KRATHWOHL, David R. e MASIA, Bertram B. – *Taxonomy of Educational Objectives-Handbook II: Affective Domain*, D. McKay Company, U.S.A., 1972 (tradução em língua portuguesa: *Taxionomia de Objectivos Educacionais*, 2. Domínio afectivo, ed. Globo, Porto Alegre, 1973).

BONBOIR, Anna – *Como avaliar os alunos*, Seara Nova, Lisboa, 1976.

BRINGUIER, J. - C. – *Conversas com Jean Piaget*, Bertrand, Lisboa, 1978.

## C

CHOMSKY, Noam – *Estruturas sintácticas*, ed. 70, Lisboa, 1980 (1.<sup>a</sup> ed. em língua inglesa: 1957).

COUNCIL FOR EDUCATIONAL TECHNOLOGY for the U.K. (CET) – *How to write a distance learning course* (unit 5 'assessment', unit 10 'the problem of evaluation', unit 11 'Setting up an evaluation', London, 1981.

## d

DEWEY, John – *Human Nature and Conduct*, Henry Holf, New York, 1922.

## e

EISNER, E. W. – "Instructional and expressive educational objectives: their formulation and use in curriculum", in *Instructional Objectives*, POPHAM, J. ed., Chicago, AERA, 1969 (Tradução espanhola em formulación de objetivos para la programación didáctica, ESCORZA, Tomas Escudero).

ESCORZA, Tomas Escudero – *Formulación de objetivos para la programación didáctica*, Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Saragoza, 1978.

ESTARELLAS, Juan – *Preparación y evaluación de objetivos para la Enseñanza*, ed. Anaya, Madrid, 1971.

## f

FRAISSE, Paul e PIAGET, Jean – *Traité de psychologie expérimentale*, I, PUF, Paris, 1976.

## g

GAGNÉ, R. – *The conditions of learning*, Holt, Rinhehart and Winston, New York, 1965.

GAGNÉ, R. – "Psychological conception of teaching", in *Journal of Educational Science*, I, 1967.

GRONLUND, Norman E. – *Measurement and Evaluation in Teaching*, MacMillan Company, U.S.A., 1976 (3.<sup>a</sup> ed.).

## h

HAMELINE, D. – *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*, ed. ESF, Paris, 1979 (2.<sup>a</sup> ed.).

HANNAH, Larry S. e MICHAELIS, John U. – *A comprehensive framework for instructional objectives*, Addison-Wesley Publishing Company, USA, 1977.

HOPKINS, Kenneth D. e Stanley, Julian G. – *Educational and Psychological Measurement and ecaluation*, Prentice-Hall, New Jersey, 1981 (6.<sup>a</sup> ed.).

## k

KRATHWORTH, David R. – Vide BLOOM, Benjamin S.

## l

LANDSHEERE, Viviane e Gilbert de – *Définir les objectifs de l'éducation*, PUF, Paris, 1975.

LENANDOWSKI, Theodor – *Diccionario de Linguística*, ed. Cátedra, Madrid, 1982.

## m

MASIA, Bertram B. – Vide BLOOM, Benjamin.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE LA CULTURE FRANÇAISE – *Documents pédagogiques-évaluation (Langue maternelle)*, Belgique, s/d.

MOORE, Maxine R. – *A proposed taxonomy of the perceptual domain and some suggested applications*, Educational Testing Service, Princeton, 1967 (citado por HANNAH e MICHAELIS).

## O

OCDE-CERI – *L'utilisation, la commande, la réalisation et la présentation des études d'évaluation*, CERI/NAE/75.01, Paris, 1975.

OLLER, John W. – *Language tests at school - A pragmatic approach*, Longman, London, 1979.

## p

PHILLIPS, Ray C. – *Evaluación y educación*, ed. Paidós, Buenos Aires, 1974.

POMEC, Olga – “Pedagogia por objectivos / Pedagogia com objectivos”, in *Logos*, n.º 1, Junho de 1984, Lisboa, pp. 47 - 72.

POPHAM, W. James e BAKER, Eva L. – *Como ampliar as dimensões dos objectivos de ensino*, ed. Globo, Porto Alegre, 1979.

POPHAM, W. James e BAKER, Eva L. – *Como planejar a sequência de ensino*, ed. Globo, Porto Alegre, 1978.

POPHAM, W. James e BAKER, Eva L. – *Sistematização do ensino*, ed. Globo, Porto Alegre - Rio de Janeiro, 1981 (3.ª ed.).

POPHAM, W. James e BAKER, Eva L. – *Táticas de ensino em sala de aula*, ed. Globo, Porto Alegre, 1978.

PURVES, Alan C. – “Evaluation of learning in literature”, in *Handbook of formative and summative evaluation of student learning*, BLOOM, B. S. et alii, McGraw - Hill Book Company, USA, 1971.

## r

ROWNTREE, Derek – *Assessing students: how shall we know them*, Haroer Row, 1977 (citado por CET).

## S

SCRIVEN, Michael – “Prose and cons about goal-free evaluation”, in *Evaluation comment*, 3.4, 1972.

SCRIVEN, Michael – “The methodology of evaluation”, in *Perspectives on curriculum evaluation*, AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation, 1, Rand MacNally, Chicago, 1967 (citado por SCRIVEN e STUFFLEBEAM).

SCRIVEN, Michael e STUFFLEBEAM, Daniel – *Avaliação educacional I I*, ed. Vozes, Petrópolis, 1978.

SEQUEIRA, Maria de Fátima – *Um estudo dos processos cognitivos determinantes do sucesso na aprendizagem da leitura*, texto dactilografado, s/d.

STUFFLEBEAM, Daniel – Vide SCRIVEN, Michael.

## V

VASCONCELOS, Maria Luísa T. – Vide CATELA, Maria Emília.

\* MARIA ALICE GOUVEIA

Colaboradora do Centro de Estudos de Pedagogia e Ensino a Distância, professora da Área de Ensino da Língua Portuguesa na Escola Superior de Educação de Coimbra.

# CONSTRUÇÃO DA IMAGEM

## ESTRUTURAS

## ESCRITA VISUAL

## DISCURSO

**Num espaço de comunicação, e nas artes visuais em geral, a construção de imagens passa por todo o processo da percepção visual, incluindo a estrutura do campo e a variedade das respectivas conjugações.**

**A actividade pedagógica, quando na escrita visual e nos seus modos de formas, é, como na própria atitude criativa, um espaço de invenção criativa, um espaço de invenção poética. Daí a necessidade de se conhecer a natureza da visão, enquanto mobilidade geral da consciência, e os sentidos da aparência e da representação.**

**Assim, e também, a especificidade das linguagens e a sua inter-relação na formação do próprio discurso — um discurso cujas mensagens se condicionam pelos meios de expressão utilizados, pelo enquadramento poético ou excessivo, pela inevitabilidade da sua componente didáctica.**

### I. DIVISÃO DO CAMPO E ACTIVIDADE VISUAL

A arte nunca se confundiu com a pedagogia, se a pensarmos nos seus objectivos mais profundos; mas haverá pedagogia lateral às fontes do imaginário em arte?

O écran electrónico que projecta um mundo de imagens no interior do nosso espaço privado é, como as pinturas que também possuímos e já não vemos, um campo sujeito à persistência de alguns dos nossos comportamentos perceptivos — desde os elementares e facilmente “isoláveis” aos que envolvem sobreposições complexas e subjectividades insuperáveis.

O espaço desse écran (ou campo) está limitado por linhas horizontais e verticais. Dada a estrutura do nosso mecanismo visual — tendências **simplificadoras e selectivas** — a divisão regular mais simples do écran resulta, como num quadro, do jogo simétrico das medianas. As partes obtidas segundo essa estrutura elementar adquirem, desde logo, propriedades específicas que condicionam a acção dentro delas ou que manipulamos na construção de certas imagens.

Mas o traçado ordenador do campo abre-se a outras componentes estruturais, como as diagonais; a característica dinâmica simétrica das diagonais, associada ao estatismo das medianas, estabelece uma rede de linhas

complementares cujos pontos fortes estão subentendidos no nosso confronto visual com o espaço rectangular do écran e permite orientar e significar a colocação de figuras na sua área. De resto, a desmultiplicação mais ou menos lógica da estrutura essencial do campo pode oferecer-nos malhas ordenadoras e forças de tensão pressuposta, bases a partir das quais é possível estudar composições estático-dinâmicas em resposta a necessidades cénicas de grande complexidade, a conjuntos com grande número de presenças.

A abordagem desta problemática deve envolver, de início e em face da estrutura do campo, os diversos modos de suscitar o peso visual das figuras (e muitas vezes a sua própria **importância**). As análises propostas por Rudolf Arnheim permitem estabelecer relações de analogia entre figuras, nomeadamente quanto ao tamanho, à colocação, à cor, à forma, ao isolamento e à direcção. De facto, a mecânica da percepção visual não se reduz ao registo passivo das aparências: abre-se a uma espécie de **mobilidade** que implica as acções ou gestos, que encerra uma dimensão psicológica e um entendimento conceptual das coisas vistas. Embora essa mobilidade acuse certos princípios constantes, ela varia consoante as situações, os estímulos, o conhecimento prévio e a cultura do observador.

Tanto nas artes plásticas como noutras artes visuais, como o cinema e a televisão, a distribuição no campo das componentes de uma composição acciona, além de certas tensões e pesos, determinadas correspondências que influenciam, muitas vezes decisivamente, o significado do **objecto** a transmitir. A nossa actividade visual tende a organizar as figuras representadas ou apresentadas em **sectores**, em **partes**, partindo, também aí, de alguns efeitos de analogia a diversos níveis: este sistema de ordenação do campo, em termos de composição ou de leitura, conduz ao agrupamento (relacionamento) das figuras segundo a semelhança do seu tamanho, da sua anatomia, da sua colocação, da sua cor, das suas direcções. Se o campo estiver ocupado, por exemplo, com elementos triangulares dispersos, da mesma cor e de tamanhos diferentes, o número de partes constitutivas, independentemente da colocação, resulta da quantidade de tamanhos em presença.

O estudo desta realidade, em consonância com o efeito de peso visual e a estrutura do campo, deve organizar-se primeiramente através de vários quadros esquemáticos, tendo em conta os enunciados já referidos, e só então comportará consequências palpáveis pelo arranjo do campo e dos enquadramentos com objectos ou personagens vivas. A coordenação, por exemplo, de um registo video ao vivo, no caso de um concerto, baseia-se fundamentalmente nas relações aqui estabelecidas: as câmaras estão orientadas segundo conjuntos analógicos, no plano das figuras visuais e das figuras sonoras, sendo seleccionadas as imagens a partir desse princípio. Isto não quer dizer que o realizador não possa sobrepor ou encadear conjuntos, contrapondo a **parte** dos violinos à **parte** dos instrumentos de sopro. A novidade do registo sobrepõe-se à obviedade dos sectores e é nisso, essencialmente, que consiste a interpretação criativa em torno de um estímulo: nenhum operador artístico se conforma com a reprodução do visível, antes procura dar a ver o que as evidências, tantas vezes encobridoras, omitem durante uma observação comum. Mesmo quando o parece, a arte não é o domínio do comum.

## II. FORMA VISUAL E VISÃO

Se nos apresentarem o desenho de um círculo num suporte quadrado, poderemos determinar, com aproximada justeza, qual a posição do círculo relativamente aos limites do plano. Para efectuarmos este juízo, sem interferência de operações auxiliares, contam as propriedades específicas do meio em que se insere a forma dada e o modo como se estrutura o nosso comportamento psicológico, desde os seus níveis básicos aos mais complexos e profundos. A colocação das figuras em certas zonas do plano, como de resto quase tudo o que nos rodeia no próprio espaço real, tem assim uma importância fundamental para nos decidirmos, entre outros aspectos, quanto à sua natureza e ao seu significado.

Qualquer aproximação didáctica aos fenómenos da representação artística, ao papel técnico e sócio-cultural desempenhado por pintores, escultores, designers ou arquitectos, passa sem dúvida pelo universo da visão,

de como ela se realiza perante o mundo em que vivemos, de como exprime, através de juízos diversos e variadíssimas acções, a nossa própria identidade, o modo particular de usarmos a memória em cada projecto ou em cada ficção.

O movimento é um factor determinante da nossa experiência visual. Entenda-se movimento como realidade física, explícita, e como realidade interior, subjectiva, implícita. Uma obra de arte, por exemplo, é um **objecto em movimento** no sentido em que se transforma por cada observação que dele se apropria e também pelas modificações temporais que se modificam (inclusive em termos de memória e de cultura) nesse acto de apropriação. Mas a obra propõe, em si, certo tipo de movimentos explícitos e implícitos, uns decorrentes de representações por analogia com o real, outros apenas sugeridos pela interacção das formas: poderemos assim perceber figuras que se movem em determinado sentido, gestos que subentendem acções no começo ou no fim, mudanças graduais do espaço aparente representado, distâncias, proximidades, aspectos simultâneos de uma mesma realidade negando a sua fixidez ou o olhar unilateral que primeiro os apreendeu.

Esta **mobilidade do ver e do fazer** confirma-se portanto ao nível da mecânica das percepções e no plano das nossas sucessivas aprendizagens em face de uma realidade cujas aparências se alteram a todo o instante, de uma realidade mutável e movente. Daqui poder concluir-se que toda a formação profunda do homem se envolve, de um modo quase inevitável, nos processos de desenvolvimento da visão, tanto os que se situam na base da sua mecânica específica como os que transcendem o simples registo perceptivo e se relacionam com os modos de conceber e de exprimir o mundo.

Ao nível da percepção, sabemos que as pessoas não lêem todas da mesma maneira determinados padrões: nuns casos, elas manifestam tendência para reduzir assimetrias discretas e noutros casos mostram disposição para acentuar tais assimetrias. Traduzidas ou não graficamente, ambas as leituras correspondem em larga medida a um processo simplificador da visão e da sua implícita mobilidade: os observadores **nivelam** o que é duvidosamente apresentado como assimétrico ou os observadores **acentuam** essa aparência – duas atitudes diferentes quanto à forma mas semelhantes no conteúdo

último, na intenção de simplificar os juízos, de clarificar os dados expressos.

Mondrian, nas suas pinturas em torno da árvore, desfez sucessivamente as complexidades da aparência do objecto até encontrar a sua estrutura essencial – processo de **nivelamento** por excelência, simplificação por omissão e reconstrução do acessório, modo de ver revelador de aspectos inerentes à **qualidade oculta** da forma.

Um expressionista como Soutine, aparentemente ao contrário, **desnivela** as formas representadas, **acentua** as suas assimetrias, procurando assim clarificar a expressão dos conteúdos, revelar por excesso o que vê na realidade ou certos aspectos **invisíveis** dessa realidade, entre as máscaras neutras do habitual e do quotidiano.

Pode então falar-se da **visão** de Mondrian ou da **visão** de Soutine e pode também, como tantas vezes se verifica, falar-se da forma plástica de cada um desses artistas. O conceito de **visão** aparece assim alargado ao entendimento das coisas, à própria consciência do mundo – aglomera o que é apreensão visual em sentido estrito e o que é conhecimento prévio, memória, cultura, atitude ideológica, linguagem expressiva ou discurso de tudo isso. Nenhuma representação das coisas é indiferente ao modo particular como o artista se situa perante essas coisas, como as questiona e como as procura tornar visíveis.

### III. MOBILIDADE VISUAL, APARÊNCIA E REPRESENTAÇÃO

Quando se evoca a **mobilidade visual** como uma das características essenciais da nossa apreensão das coisas (e do sentido delas) estamos de facto a lidar com aspectos relativos à nossa **colocação** física e intelectual perante o que nos rodeia. Em primeiro lugar a nossa colocação no espaço não é fixa e nada do que vemos se entende na pura imobilidade. Em segundo lugar, ainda que nos conservemos parados ao observar um “trecho” do real, a nossa **atitude mental** é essencialmente **móvel**: porque estamos sempre tocados de uma necessidade dinâmica (indagadora) e porque a nossa capacidade perceptiva depende de um conjunto de acções ou movimentos

(mesmo implícitos) pelos quais nos é possível aumentar de facto o conhecimento adquirido (ou a adquirir) sobre determinada realidade. Esta atitude mental é inerente, como já vimos, à visão, envolve a sua mobilidade física e a sua mobilidade de pesquisa.<sup>(1)</sup> O que se faz com uma câmara de filmar, através de panorâmicas, “travellings” ou movimentos ópticos, corresponde a uma descoberta plural dos diversos aspectos da realidade sucessivamente enquadrada no “campo”; mas a câmara não é senão o prolongamento instrumental do olho, por um lado, e da selectividade visual (a diversos níveis), por outro.

Com ou sem esse apoio, saltamos ao encontro dos objectos, apontamos lugares e coisas na distância, escolhemos aspectos de um contexto, deslocamo-nos em torno do visível, completamos o que parece incompleto mas cuja realidade conhecemos ou julgamos conhecer.

As vias de apropriação da realidade aparente e portanto os processos formadores da visão nessa relação, são dados indispensáveis para se conhecerem os próprios modos de representar nos diferentes “quadros” linguísticos. E não apenas de representar no sentido tradicional da palavra, tão ligado ao percurso das artes figurativas; não apenas isso, mas também, alargadamente, todo o acto instaurador do discurso, os modos de formar, como lhes chamou Umberto Eco.<sup>(2)</sup>

“Olhar é um acto” diz-nos Roger Garaudy<sup>(3)</sup>. “Justifica-se por uma análise que corresponde, para lá das convenções contemplativas da pintura do passado, à experiência de um homem que explora activamente o mundo e as coisas, que tem a consciência do seu poder de transformar-se, e sobretudo da acção que pode exercer sobre elas para as transformar. Essa análise comporta novas exigências em relação à linguagem plástica, igualmente em relação ao espectador, convidado ele também não já só a uma mera contemplação, mas a uma acção’.

Esta perspectiva, claramente expressa no modo como o espaço plástico se desdobrou e pulverizou, incluindo a dinâmica visual e de representação avançada pelo Cubismo, abre-se a várias linguagens, a vários campos do pensamento actual, facultando o acesso a novas concepções didácticas e do acto pedagógico em geral. O professor – se nos colocarmos naquela óptica sintetizada por Garaudy em “Um Realismo sem Fronteiras” – já não enfrenta um espaço concentracionário do conhecimento, da proposição, e da recepção, mas um espaço plural,

movente, onde o direito à diferença, à questionação e à resposta passaram a dados constantes do processo de aprendizagem. O mundo visível, que certos sistemas cristalizavam em valores perenes, tornou-se diverso e descentrado, ponta emergente de qualquer coisa em contínua definição, da qual a parte maior é a invisível. A mobilidade significativa da arte, feita de máscaras correspondentes à provocação denunciadora ou simbólica, não serve para reproduzir o visível, como nos referiu Paul Klee<sup>(4)</sup>, antes torna visível.

“Há várias concepções nas artes sobre o que constitui a forma visível dos objectos. Na orientação criada pelo Renascimento, a forma de um objecto dependia do que se via de um ponto de vista fixo; os egípcios, os índios norte-americanos e os cubistas não tiveram essa restrição em conta; as crianças desenham por vezes os filhos no ventre das mães; os bosquímanos, os órgãos e os intestinos do cangurú; e o escultor Henry Moore modela uma cabeça humana como um elmo vazio cujo interior, visível, é tão importante como a parte exterior.”<sup>(5)</sup>

Estas diferentes concepções de apresentação/representação das coisas e dos seres foram assumidas no nosso tempo em virtude de uma evolução rápida dos modos através dos quais o homem passou a relacionar-se com o mundo, agitando profundamente o pensamento plástico<sup>(6)</sup> e o projecto artístico, favorecendo certas rupturas no âmbito das regras de um fazer que tropeçava, a cada instante, nas roupagens do disfarce ou do puro ilusionismo. A razão pôde, assim, dominar com maior eficácia os problemas estruturais do espaço, da representação simultânea de aspectos “contraditórios” de uma ou mais aparências percebidas, do uso da cor e das duas ou três dimensões, da expressão de movimento, ritmo e tempo, do ajustamento entre a memória das coisas e a visão delas. “A qualidade de um artista depende da quantidade de passado que ele traz dentro de si”.<sup>(7)</sup> Quantidade de experiência, realização técnica, memória consistente do visível, domínio do imaginário que retoma do óbvio todo um universo novo, invisível ao primeiro olhar.

A análise do quadro de Velasquez “As Meninas”, proposta por Foucault<sup>(8)</sup>, projecta uma luz exemplarmente esclarecedora sobre a experiência visual e a problemática da representação, mostrando como os sucessivos

planos da pintura se desvendam em termos de relação significativa sob uma perspectiva que releva da mobilidade do ver (no sentido amplo deste conceito) e portanto de uma mobilidade crítica accionada de dentro da representação para fora e de fora para dentro. A representação temática descobre-se dentro da representação global ou fora dela: o mundo das aparências deixa-nos então perceber que cada um de nós, fruidores de um certo visível imediato, se encontra no lugar de quem foi representado e não apenas olhando de fora o interior “cénico” de um espaço imutável, povoado de figuras em pose eterna.

Foucault, desmontando os mecanismos da representação em “As Meninas”, exercita uma pedagogia do ver, estabelecendo com outras linguagens além da pintura um contacto pensante, não apenas sensível, um canal de comunicação entre máscaras e estruturas.

O artista de hoje não se baseia só numa técnica herdada dos seus antepassados: ele é o criador da sua própria técnica e assume por vezes um destino desesperadamente individual ao provocar fracturas no discurso que o Sistema adoptou. Se é verdade que o artista ganhou uma mobilidade pela qual desloca constantemente o seu horizonte perceptivo para melhor entender o mundo (isto é: para melhor o revelar e transformar), também é verdade que essa atitude envolve um combate com os outros e com ele mesmo, com os seus materiais e os seus instrumentos. Assim, na solidão mas igualmente na solidariedade, os criadores de formas situam-se em geral na vanguarda de conhecimento, ganham um maior domínio do que se vê, do que se experimenta, do que se descobre e do que se afirma – realidade fundamental a que a pedagogia não pode ser indiferente, tanto nas áreas artísticas como em todas as outras.

A apropriação plural das aparências, quer no campo da formulação representativa, quer no domínio do pensamento “abstracto”, vem introduzir nos vários espaços da actividade humana uma visão nova, através da qual os conceitos de fazer e de organizar se alteram substancialmente. De uma espécie de terror cósmico pode chegar-se à ironia e à negação desesperada. É verdade que basicamente a interrogação de fundo continua a repetir-se, mas não se pode ignorar que o objecto dessa urgência existencial, permanecendo sintilante e incómodo, ainda e sempre situado na distância, vê hoje alargadas as diversas

fronteiras que a arte e a ciência ajudaram a transformar.<sup>(9)</sup>

#### IV. ESPECIFICIDADE E RELAÇÃO DAS LINGUAGENS

A ideia da especificidade das linguagens – sobretudo as que apresentam suportes e meios de expressão tão diferentes como a literatura, a pintura e o cinema – teve e tem importância determinante para a evolução das respectivas formas, “purificando” os espaços de pesquisa, rectificando os percursos de experimentação, problematizando cada discurso pelas vias estruturais “próprias” de cada “canal transmissor de mensagens”. Trata-se de uma ideia, em suma, inerente ao modo como as linguagens se formam e se articulam, indesmentível quanto aos materiais de que essas linguagens se servem.<sup>(10)</sup>

Um trabalho comparativo elementar entre a pintura e o cinema permite-nos, com efeito, verificar que a pintura (globalmente) é estática, de apreensão “simultânea”, corporalmente palpável, destituída de sequência temporal explícita, e que o cinema nos propõe objectos “inversos” a essas características – objectos determinados pelo movimento, pela apreensão de planos em sequências, pela natureza evanescente da imagem e pela estruturação temporal inalienável do seu conteúdo. A própria pintura narrativa – ou assim chamada por apresentar hipóteses de leituras seriadas de certas figuras e/ou eventos – está longe de qualquer sobreposição linear possível com a narrativa cinematográfica, sobretudo se entendermos o significado de narrativa como quase intrínseco do objecto fílmico e deste, portanto, enquanto estrutura de dados explicitamente articulados no tempo.

Estas diferenças específicas, além de muitas outras que consolidam a natureza e a autonomia de cada espaço linguístico, não alienam, contudo, as áreas de semelhança, os pontos conotáveis, aproximações várias que se podem fazer (e que sempre se tentam) entre cinema e pintura, para só referir esses dois campos de expressão. Na pintura, por exemplo, os elementos estruturais básicos são a cor, a linha, a textura e o valor.

Todas as imagens pictóricas envolvem esses elementos, com maior ou menor predominância de um deles, embora as suas formações de conteúdo se diversifiquem sem limite. Mesmo nesta ordem de essencialidades de construção se podem encontrar correspondências entre a imagem pictórica e a imagem cinematográfica — porque esta, afinal, também **projecta** cores e valores através do tratamento do seu suporte (a película) e do meio lumínico em que se forma e em que é recebida. A linha, por seu turno, quer seja implícita, quer seja explícita, é um elemento integrante das configurações do registo fílmico — e não é absurdo estabelecer relações texturais no confronto dos dois campos: a crepitação dos pontilhistas (um exemplo entre outros) e o grão da fotografia em certas propostas do cinema, desde a sua origem (**contingência técnica**) até aos nossos dias (**tendência estética**).

Ultrapassando este plano da natureza e da aparência das imagens pictóricas e cinematográficas, há muitos outros aspectos de aproximação visual, quer por uma via analógica de composição estabelecida do cinema para a pintura (ou vice-versa), quer por factores de referência temática ou ambiental. Em certas obras cinematográficas (como “Barry Lindon”, de Kubrick) a aproximação à pintura da época tratada é feita sobretudo em planos fixos de paisagens. Por outro lado, e em vários autores dos novos realismos na pintura, a aproximação ao cinema é tentada na exploração da cadência figurativa, na ilusão sequencial ou cinética pela representação de fases de um movimento.

A especificidade das linguagens, tendo em conta a vocação dos meios utilizados, o seu peso tradicional e algumas “regras” que sobrevivem mesmo quando subvertidas, não impede a interacção dos respectivos espaços imagísticos. As linguagens próprias de meios como o cinema e a pintura ganham em **projectar-se** umas nas outras, sendo desse modo assumidas certas conotações possíveis e várias tangências conceptuais. Nesse sentido, o cinema experimental realizado no nosso país por artistas plásticos propõe uma área de pesquisa e de conhecimento que deveria ser mais analisada e discutida, em particular por cineastas e operadores da comunicação visual. São de referir, naturalmente, as propostas extremas de um Ângelo de Sousa, de um Fernando Calhau ou de um Julião Sarmiento, entre outros — propostas em

que o cinema é subvertido na sua temporalidade sequencial codificada a favor de uma intromissão “pictórica” conceptualizante, sobretudo quando o registo fílmico, como num quadro, se restringe à essência de movimentos elementares dentro de um único plano ou à “irrealização” desses movimentos por oposição à via perceptiva comum.

Mas a problematização do objecto de comunicação visual, nesses autores, tende a concentrar-se (e a permanecer) num experimentalismo sem depois. Quando uma linguagem se contrai sobre as suas origens e as suas estruturas básicas, repensando-se pela ruptura das convenções, tende a equacionar novos modos de formar, desde a essencialidade redescoberta a uma complexidade outra. Não se trata, a cada recomeço, de complexificar por mero fatalismo técnico-expressivo: trata-se, isso sim, de evitar certas “roupagens” e certos “ruidos” no sentido da ordenação de uma nova capacidade de **dizer**. O que pressupõe, em princípio, uma visão do mundo mais esclarecida ou diferente. Para o cinema, a contribuição do imaginário pictórico tem inegável interesse: porque a pintura se revolucionou, no século xx, a partir da sua natureza mais singela e porque, nos desenvolvimentos que propôs, encontrou processos de aprofundar o mundo das aparências, a falsa lógica do visível. Se Antonioni, no seu filme “Blow-Up”, concentrava uma parte significativa da análise do real no trabalho de um fotógrafo, a ambiguidade entre o que se vê e o que se sabe, entre o que se olha e o que se imagina, passava por um decisivo aferimento com a imagística pictórica, complementarmente tratada naquela obra através dos mecanismos criativos de uma outra personagem que era pintor.

O cineasta, embora disponha de instrumentos diversos, inventa o real como o pintor — ou, pelo menos, lembrando Paul Klee, torna-o visível.

Mal estão, a esse respeito, os que pensam ser a objectividade de expressão a renúncia ao imprevisto, à novidade, à própria estranheza. No domínio das expressões didácticas ou dos caminhos da pedagogia o problema coloca-se de forma idêntica; porque tais expressões ou tais caminhos não são meramente acumulativas, sem a dimensão do questionável, do contraste, inclusive da ruptura. Aprender a ver, em sentido amplo, é talvez o princípio do entendimento profundo da realidade

– e do significado da nossa existência no interior dela. Isso exige o domínio de certos meios – das linguagens, em particular – e portanto envolve técnicas. Mas é preciso não esquecer: cada nova técnica veicula uma nova poética.

## V. O MEIO E A ACTIVIDADE DAS ESCRITAS

Sou dos que pensam que não se pode insistir na existência de uma única linguagem televisiva – porque isso, embora deva considerar-se quanto à natureza específica do meio e a certos aspectos globais da sua utilização, não tem sentido em face da grande multiplicidade de modos de formar que ele aceita, portanto no plano das linguagens e das escritas visuais cuja raridade inovadora alcança espaços de comunicação contra a inércia de convenções aparentemente indiscutíveis. Algo de semelhante se pode adiantar no que respeita à pintura: se é verdade que os seus limites matéricos, instrumentais e de convenção tiveram vida longa no decurso de várias civilizações, não é menos verdade que as linguagens dentro dela (enquanto meio) se transformaram, se diversificaram, rompendo as fronteiras até há pouco concebidas como definitivas.

Mas esta perspectiva poderá aplicar-se aos trabalhos e às linguagens audio-visuais de âmbito didáctico?

Para instaurar um projecto de ensino a distância baseado no meio televisivo parece-me importante, pelo menos, enfrentar aquela pergunta.

Fico sempre um pouco perplexo quando ouço dizer: este sim, é um verdadeiro programa audio-visual de ensino a distância; este sim, é um verdadeiro texto de ensino a distância. Que verdade é esta, que parece tão óbvia, tão distinta, tão especialmente determinável? Imagino então, quase de súbito, a enorme quantidade de belos textos da nossa literatura que não têm acesso a qualquer audiência no contexto da imagem televisiva – textos que não foram obviamente pensados para o ensino a distância e que, apesar da sua sonoridade e da sua visualidade, jamais serão interpretados naquele canal com destino a longínquos receptores.

Para não ir muito mais longe nestas considerações, direi simplesmente que não me parece absurdo (antes pelo contrário) trazer muitas das raridades expressivas das escritas visuais do cinema e da televisão para o domínio do ensino a distância tratado por essas vias. É isso o que penso, com efeito, quando revejo o magnífico travelling lateral, longo como longa é a fuga da personagem, do penúltimo plano do filme “Os Quatrocentos Golpes”, de Truffaut. A acentuação daquele tempo, daquele gesto e daquele significativo movimento de câmara, propõe uma “figura” poética cuja necessidade no discurso do filme não corresponde a desnecessidade no espaço das comunicações didácticas.

Penso que os meios da nossa escrita aceitam efeitos como o indicado: a nossa aprendizagem deve mesmo passar, além dos catálogos e dos tratados da especialidade, por uma reflexão sobre as cargas significantes obtidas através de um uso menos ortodoxo, de menor obviedade e maior novidade, das convenções técnicas consagradas no mundo da escrita visual – gráfica, fotografia, cinematográfica e televisiva.

A propósito do travelling, ocorre-me citar esse extraordinário plano que resolve toda a sequência inicial do filme “A Sede do Mal”, de Orson Wells, ou a significação psicológica profunda dos travellings longos e sinuosos que definem quase toda a escrita de “Um Dia Inesquecível”, sem dúvida uma das melhores obras de Scorsese.

Todos sabemos que o movimento de zoom, a que também podemos chamar “travelling óptico”, é susceptível de utilizações gratuitas e insignificativas, de puro efeito formal – Lelouch demonstrou-o logo no princípio da sua carreira. Mas esse efeito é ostensivamente usado por Pasolini no filme “O Evangelho Segundo S. Mateus”, na sequência da matança dos inocentes, em saltos bruscos sobre trechos de carnificina – sequência que não hesito em considerar antológica no domínio do cinema. Pasolini faz-nos ver de longe, e súbita e brevemente de perto, o que nenhum olhar apenas descritivo conseguiria tornar visível. A eficácia coincide com a densidade poética, em boa medida como acontece na “Guernica”, de Picasso, cujas acentuações em fragmentos ultrapassam todo e qualquer realismo directo sobre a carnificina provocada naquela povoação espanhola pela aviação nazi.

O travelling arrasta a ideia de olhar em movimento, dos nossos passos pelos corredores da realidade. Resnais explora esse olhar em movimento no seu "Marienbad", em contraponto com planos fixos de duração incômoda. Tais planos excediam os tempos da convenção narrativa, falavam do próprio tempo e da memória que nele se dilui ou por ele se contradiz. Em "Providence", do mesmo autor, há uma panorâmica de 360° que acentua uma importante sequência do filme: não se trata de um mero efeito técnico; a técnica passa da sua condição de domínio dos instrumentos e dos materiais para o interior de um ciclo que se fecha, um retorno da memória ao tempo possível: a permanência acontece como ilusão circular, apenas enquanto o sol se perde na geografia dos seres vistos de longe.

As gravuras japonesas são cenas móveis que se imobilizaram dentro das leis do desenho e para o nosso olhar. Uma das correntes cinematográficas mais enraizadas na tradição cultural do Japão utiliza o plano fixo para narrativas inteiras; o campo é ocupado com um rigoroso movimento cénico, cenas que por vezes parecem imobilizar-se como nas gravuras da tradição. Esse jogo de compor, conjugando a memória da pintura com a memória do teatro oriental, implica um arranjo subtil das partes, um subtil tratamento dos records, uma subtil poética dos movimentos que têm de ser percebidos e relacionados na austera imobilidade do campo.

No espaço da cultura e do cinema ocidentais, o plano fixo, e sobretudo o grande plano, ganharam com frequência uma impressionante carga psicológica, sugerindo a interioridade das personagens. Um exemplo dessa prática pode ser tomado da cinematografia de Bergman. O realizador sueco chega a manter o actor, em grande plano, durante minutos ou a prolongar o diálogo até ao fundo de cada personagem e pelo mesmo processo, como acontece em "Persona" através das actrizes Liv Ullman e Bibi Anderson.

A duração (curta ou longa) dos planos fixos é um factor significativo da maior importância no cinema: cria tensões fortes, valoriza o todo pelo particular, estabelece índices no teor narrativo, acentua o objecto ou o símbolo, reforça a mensagem, conclui ou abre sequências com o vigor da surpresa.

As associações destes efeitos são quase infinitas, embora devam ser cuidadosamente vigiadas. No "Touro

Enraivecido", de Scorsese, o grande plano é associado ao efeito visual da câmara lenta. O recurso à câmara lenta, nos grandes planos dos combates de boxe, corresponde a uma ênfase intercalada na restante escrita do filme. O cunho acentuador desses planos recorta o conteúdo ideológico da película, contrapõe-se a outros registos de falsa neutralidade documental, abre caminho premonitório ao fim que se avizinha.

Algo de semelhante se pode dizer de um outro efeito — o plongé e o contre-plongé — várias vezes utilizado por Orson Wells no filme "A Sede do Mal", já referido. Em contra-picado, o actor (o próprio Wells) agiganta-se sobre o nosso olhar: assim se anuncia a grandeza inquietante da personagem quanto à sua intuição soberana e quase monstruosa. Ao contrário, aliás como exemplo igualmente brilhante, o plano picado em que o actor fica isolado na margem das águas sujas e putrefactas de um rio, procurando inutilmente limpar as mãos do próprio horror que elas simbolizam, exprime o minuto do afundamento, a hora em que uma espécie de solidão poluída marca o fim do retorno.

## VI. A POÉTICA DO EXCESSO E A SUA INEVITABILIDADE DIDÁCTICA

As notas soltas aqui esboçadas a propósito de certos aspectos da escrita visual, nomeadamente do cinema, devem alertar-nos para a pergunta colocada à partida: haverá pedagogia lateral às fontes do imaginário em arte?

O filme experimental apresentado no fim desta comunicação — "A Morte de Ana Orwell — poderá também, na medida dos seus limites e apesar dos seus objectivos, contribuir para a focagem do problema colocado por aquela pergunta.

O interesse deste filme para uma sensibilização no âmbito do ensino a distância passa por duas questões: por um lado ele apresenta uma relação muito particular entre **exposição** e **poética**, ensaiando alguns dos processos de construção da imagem e da linguagem que entretanto foram aqui referidos; e, por outro lado, ele propõe-se, pelo menos ao ser enquadrado neste contexto, como peça de ruptura às possíveis convenções de uma comunicação audio-visual no ensino a distância, podendo

apenas apontar para uma apresentação complementar a qualquer programa anterior sobre literatura em que a obra "1984", de George Orwell, fosse abordada e caracterizada. E isso embora o filme, com o seu plano final, e mesmo ao longo da sua alegoria, não procurar ilustrar o livro de Orwell, abrindo espaço a, pelo menos, uma leitura sobre certo tipo de repressão que marca o tempo presente.

"A Morte de Ana Orwell" é um filme em Super 8, a cores, com um só actor, banda sonora de registo magnético e duração de cerca de 20 minutos. No verdadeiro sentido da sua estruturação formal propõe apenas uma sequência contraposta por um plano final fixo e longo. De um quadro aparentemente clínico (alguém que se encontra na cama de um hospital) se passa, por sucessivas repetições e acentuações, à negação da primeira leitura: o excesso da situação, em planos apertados e encadeados, leva à ideia de um quadro mortal absurdo, de uma teia tecnológica de que a personagem procura inutilmente libertar-se. O final cola o "fait-divers" de uma notícia de jornal à problemática da repressão, da perda da identidade, e da anulação violenta e cínica do indivíduo em certos contextos do mundo contemporâneo.

---

## NOTAS

- (1) Desenho/artes plásticas, autor do presente texto.
- (2) Obra Aberta, autor citado.
- (3) Um Realismo sem Fronteiras, autor citado.
- (4) Confissão Criadora, Berlim, 1920: autor citado.
- (5) Arte e Percepção Visual, Rudolf Arnheim.
- (6) Arte e Técnica, Pierre Francastel.
- (7) Correspondência entre Juan Gris e Picasso.
- (8) As Palavras e as Coisas, autor citado.
- (9) Este texto (ref. 11) faz parte de um ensaio a integrar num trabalho de conjunto promovido pelo Instituto Português de Ensino a Distância. Ensaio intitulado O Visível e o Invisível, entre Máscaras. Autor das presentes notas.
- (10) Este texto (ref. 111) faz parte de um artigo intitulado Duas Imagísticas para um Imaginário Novo, para a revista "Cineasta".

## \* ROCHA DE SOUSA

Professor Agregado pela Escola Superior de Belas Artes de Lisboa. Professor Auxiliar Convidado do Instituto Português de Ensino a Distância. Membro da Secção Portuguesa da AICA e da Academia Nacional de Belas Artes.

# APPRENDRE LE FRANÇAIS PAR LES MEDIA

**Le seul usage de l'«AUTHENTIQUE» nuit, pour beaucoup, à l'efficacité d'un enseignement qui semble avoir oublié la force structurante d'un réel en simulation didactique.**

**L'essai ci-dessous découle d'une réflexion théorique, d'une analyse des divers discours «media» et de leur réinvestissement dans la pratique pédagogique.**

L'utilisation croissante de documents «authentiques» dans une salle de cours, et à l'université, a renversé schémas, habitudes, processus didactiques.

Ceci arrive même quand ce type de matériel subit des filtrages de toute sorte – institutionnels, idéologiques, perceptifs et autres – aux niveaux les plus divers.

Pour quelques professeurs ils sont prétexte à «divertissement», pour d'autres à créer une motivation que l'on veut ancrée sur du réel, un réel que parfois on oublie par la suite ou qui ne ré-apparaît qu'à la fin d'un cycle thématique, avec un autre document «authentique» que l'on introduit de façon aussi abrupte que le premier.

Ces documents, pris ça et là, souvent au hasard des possibilités, nous ont cependant obligés à poser des questions, à réfléchir, à chercher, surtout lorsque la sociologie des communications de masse a commencé à s'interroger

- d'abord, sur les rôles et les effets de ces “documents”, effets surtout culturels et éducatifs;
- puis, sur les rapports pédagogie, *media*, politique.

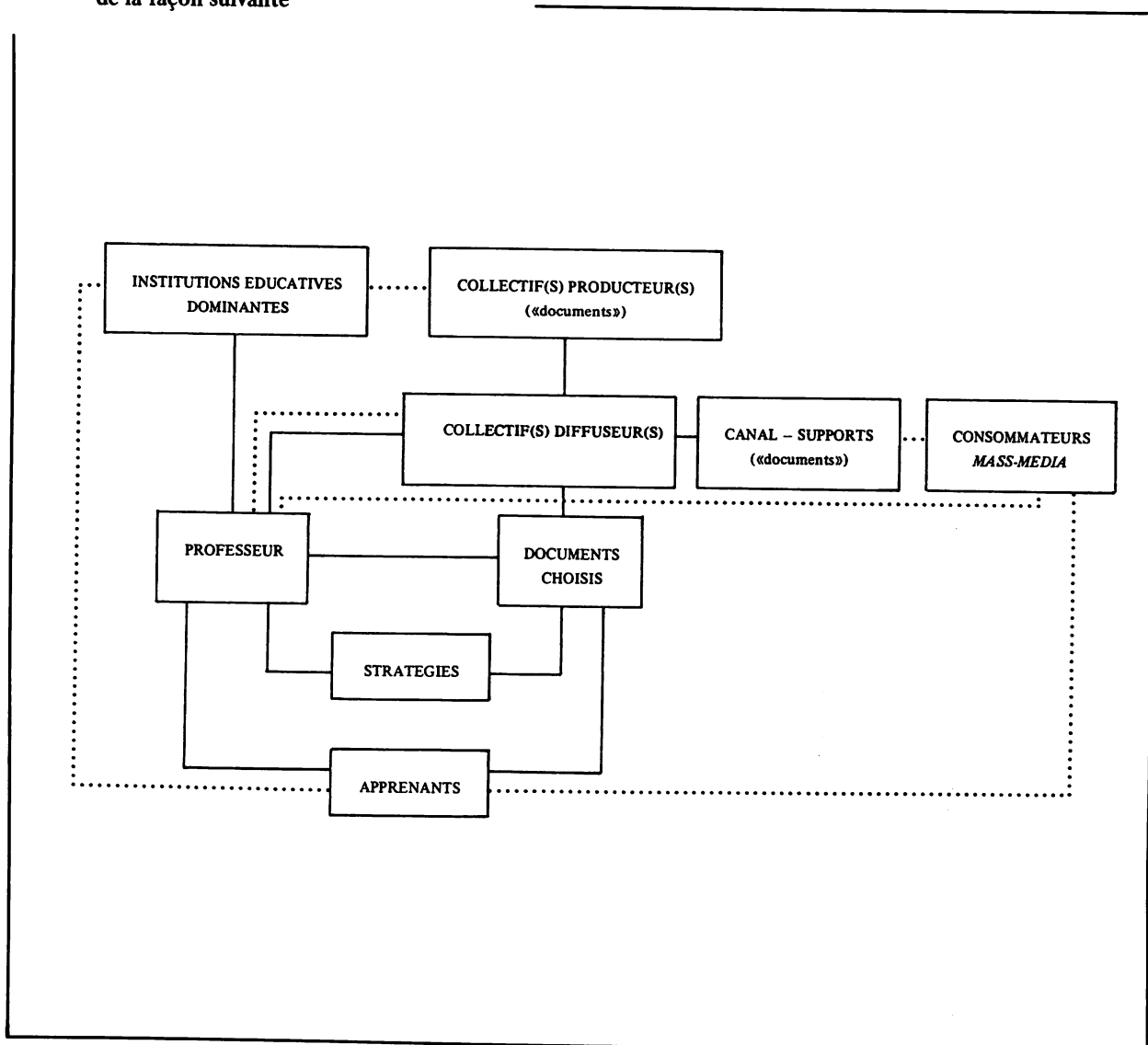
Tout en abandonnant, pour le moment, certains de ces problèmes, je me propose de centrer mon attention sur l'interaction documents ensemble classe, interaction autrement différente de celle qui s'établit entre production consommateurs *mass-media*.

Notre réflexion part de prémisses fournies par l'analyse du discours et les théories de l'énonciation, de la communication, de la sémiologie théâtrale.

Disons encore que, en F.L.E. (français langue étrangère – niveau universitaire), l'objet de ces réflexions n'est ni le langage en lui-même, ni le seul perfectionnement d'un nouveau système verbal, mais surtout l'appro-

che de ce dont le langage parle, l'approche des structures d'un agir humain qui transparaît dans la diversité, dans la pluralité des discours de l'action.

**F. L. E. – niveau universitaire: le vécu didactique quotidien peut se schématiser, si de documents "authentiques" il s'agit, de la façon suivante**



L'ensemble «documenta» est riche, voire disparâtre. Aussi faut-il poser certaines questions:

- Quels documents choisir?
- Pour quels programmes? Pour quel public?
- Avec quelle fonction?
- Selon quels critères?
- De quel type: Audio? Video? Scripto?
- .....

Dans nos options, donnons la première place au critère de l'adéquation (sens linguistique du terme), ce qui implique que ce premier choix doit se porter sur des documents à imbriquer de façon presque parfaite (contenu, formes, stratégies, ...) dans le «continuum» didactique, «continuum» en mouvement progressif pendant l'instance apprentissage. PRESQUE parfaite, ne l'oublions pas, puisque, en utilisant ces matériaux, nous ne pouvons pas nous empêcher de construire dessus un discours institutionnel, didactique, aux ré-écritures et aux buts les plus divers, en détruisant ainsi leur ancrage originel, si de documents «authentiques» il s'agit, en les détruisant aussi en tant que discours sociaux plus ou moins efficaces. Or, de ce fait, effets (intentionnés, possibles, produits dans le tout social), mouvements discursifs, modalités de réception, etc., deviennent tout autres et naturellement très différents de ce qu'ils avaient été dans le circuit de circulation d'origine. Et cela qu'il s'agisse de narrations, de descriptions, de récits, de dramatiques, ..., etc., etc.

Souvenons-nous encore que toute disparition d'un réseau contextuel initial, lors d'une situation d'apprentissage langagier, fait qu'un ensemble quelconque de destinataires, le plus souvent, et autrement, consommateurs, soit remplacé par un public d'apprenants universitaires. Souvenons-nous aussi qu'un public récepteur, passif en général, rarement «écoutant» — «voyant» et, à plus forte raison, rarement «interprétant» — «analysant», est remplacé, fréquemment, en situation apprentissage, par des groupes récepteurs qui eux, écoutent, voient, interprètent, analysent, critiquent, discutent, tout en s'écou-

tant les uns les autres, tout en se parlant, tout en écrivant et, surtout, tout en pensant. Du moins ... on l'espère.

Les conséquences de ce renversement, de cette re-contextualisation, sont immenses et nombreuses. Limitons-nous cependant à mettre en relief, pour le moment, celles qui touchent l'effacement de tout effet initialement prévu, à un niveau grand public, par le collectif énonciateur et, par conséquence, une transformation telle du champ de ces effets qu'elle frôle leur substitution totale. Et c'est dans ce domaine que nous avons pu cerner, avec plus de précision, quelques unes des difficultés éprouvées par les étudiants.

Tout d'abord accentuons les difficultés qui ont trait à la re-création d'un contexte quotidien, étranger, non-institutionnel en plus, avec ses rites, ses traditions, ses mythes, ses symboles. Cette longue reconstruction, qui, en plus, sera atomisée, implique une double insertion:

- d'un côté, dans une situation complexe, particulière, inconnue ou méconnue, toujours difficile à déchiffrer;
- de l'autre, dans un temps et dans un espace marqués.

Voilà pourquoi, dans nos cours, tout document travaillé oblige à des tentatives de déchiffrement, au repérage aussi de ces marques et de ces indices, qui, dans le circuit initial, visaient surtout à créer des effets historiques, d'actualité, socio-culturels, de connivence sociale, de mode, des effets aussi rayant parfois le ludique ou la «plus value esthétique».

Mettons en relief, cependant, que le premier groupe d'effets joue surtout sur des trames référentielles, récupérées d'autres discours, avec des variations historiques ou autres, des références devenues reflets d'interactions ayant eu lieu dans un réel extra-linguistique et extra-institutionnel, dans un vécu étranger, au sens le plus fort du terme.

Nous travaillons en plus, sur des documents fortement marqués de préférences socioculturelles et même affectives, préférences que des sondages nous font connaître, surtout si de documents *mass-media* il s'agit, et qui nous permettent d'hierarchiser les choix (du plus au moins fréquent): télédisques, «vidéoclips», drames, comédies, farses, spots publicitaires, ..., etc., etc. Et l'hierarchie de ces «créations» apparaît conforme, naturellement, à une échelle de valeurs qui n'est ni celle des créateurs, ni celle des spécialistes, mais celle de la plupart des grilles grand public.

Ce sont des documents de ce type qu'il faut défaire, analyser, reconstruire, en fonction de la culture cible mais aussi de la culture d'origine, et introduire dans nos cours, si nous voulons des documents qui apparaissent sur antenne dans le pays étranger, c'est-à-dire, des documents authentiques.

Il faut cependant, continuer à se poser des questions:

- pourquoi ces documents, simulant ce qui, dans la culture cible, se présente déjà comme une simulation du réel?
- pourquoi ces «constructs» opium, ou somnifère, de «Monsieur le Monde»?

Pour nous, on peut accepter ces documents dans la mesure où ils sont un type de matériel qui peut tenir compte de ce que l'on pré-suppose être su par connu d'étudiants d'un certain niveau, à un moment X, dans un quelconque apprentissage langagier, à un niveau universitaire.

Réfléchissons maintenant sur ce niveau d'apprentissage langagier et rappelons qu'il s'agit d'un niveau de perfectionnement pour professeurs de langue – culture – littérature française, pour traducteurs, pour chercheurs, dans les domaines ci-dessous.

Remarquons maintenant que l'apprentissage langagier en processus dans un cours universitaire, se déroule encore en cours de langue, puisqu'on y vise le développement et le perfectionnement d'une compétence de communication, même si dans le sens de «ethnography of speakink». Or cet approche exige une réflexion et une

analyse approfondie sur, par exemple, des complexes socioculturels en contraste ou sur des pratiques diverses dans un grand nombre de situations où naturellement interviendront différents acteurs sociaux, aux statuts et aux rôles marqués, même si parfois typifiés.

On pourra nous dire que, dans ces «constructs» on court le risque de faire naître des clichés, des stéréotypes. Peut-être. Mais, même si cela arrive, l'analyse guidée et les divers filtres auxquels ces matériaux sont soumis (de perception, d'attention, de mémoire, etc.), le degré de profondeur et l'exactitude du travail de chacun, les marqueront de traits et d'empreintes individuels.

C'est pourquoi à partir de ces matériaux, nous nous proposons, en cours de langue-culture (sens ethnosociologique):

- de cerner la diversité et les particularités des discours, des gestes, des silences;
- de mettre en relief ressemblances et différences soit dans la spécificité des rapports société-culture-langue, soit dans la façon d'être et dans la vision du monde, dans la culture autre, de groupements sociaux divers.

Cela, un autre type de documents le permet. Voyons comment et sur quel «autre type de documents» porte notre choix.

Compte tenu du cadre où nous travaillons et des propositions de Hymes concernant l'«ethnography of speaking», notre choix porte sur l'usage de documents construits, **simulant** un réel extra-linguistique.

Rappelons qu'une simulation de ce type nous permet de travailler de façon plus rentable tout programme fortement structuré.

Elle nous permet en outre d'agir sur deux niveaux discursifs et précisons-le, sur la combinatoire qui les entremêle.

Mettons l'accent d'abord sur le **Discours Informatif**, référentiel – dénotatif et, en Linguistique Française, à forte dominante métalinguistique. Ce type de discours conduit l'apprenant – le verbe conduire est

choisi exprès – à prendre conscience ou à se souvenir de ce qu’il a toujours su de façon plus ou moins consciente.

L’autre discours, le discours «TRAME qui sous-tend» est celui qui **SIMULE** ou **MET EN REPRÉSENTATION**. Il semble viser la dissolution des contenus informatifs cités ci-dessus, tout en continuant de les travailler de façon didactique, selon les voies ouvertes par une dramatisation qui raie, par exemple, la fiction la plus traditionnelle – rappelons les divers modèles de feuilletons ou de dramatiques que ceux-ci soient radio ou télédiffusés.

Tout en continuant de travailler sur ce dernier exemple, nous finirons par constater qu’il peut y avoir là un jeu d’alternance selon certains types de base de segments discursifs. Et cela d’une façon telle, que cette alternance nous permette de situer les dits fragments dans deux types de champs fondamentaux :

- *Primo*, celui qui est réduit à la fonction symbolique de pouvoir donner accès à la parole normative. Et si parole normative il y a, elle touche tout autant le langage que la culture ou le «tout» social.
- *Secundo*, celui qui simule un quotidien plus ou moins familier et qui sert de décor à l’humain par opposition au grammatical.

Disons que les deux niveaux discursifs qui sous-tendent le document de simulation sont marqués par une double série de traits distinctifs. Cette série serait dominée par l’opposition **HUMAIN** vs. **GRAMMATICAL**, même si variation il y a, concernant combinatoires et distribution, par exemple.

Ainsi :

HUMAIN	VS.	GRAMMATICAL
production langagière		activité métalinguistique
les histoires/les discours		la vérité de la norme
le quotidien d’un Monsieur		la voix universelle,
tout le Monde		indiscutable
une microsociété		un collectif normatif
.....		.....

Tout programme construit devient ainsi une croisée de ces deux types discursifs fondamentaux, aux effets calculés, mesurés et, par là même, nous permettant de reprendre certains axiomes de tout travail médiatisé : à savoir, nous le disons encore à titre d’exemple, qu’un moyen de communication ouvert à tout public ne peut être sûr de toucher chacun des sujets destinataires que sur **UN** thème général, répété de façon itérative. En ré-introduisant la distinction établie ci-dessus – **HUMAIN** VS. **GRAMMATICAL** – dans tout programme, un seul «leit-motiv» nous semble devoir être retenu : que le programme ait, disons-le d’une façon simpliste, le trait [+ **HUMAIN**] ou le trait [+ **GRAMMATICAL**].

Il est évident qu’un réseau textuel didactique devient bien différent d’une trame communicationnelle «authentique» et que, à la base de toute interaction didactique, il y a toujours les mêmes déclencheurs : professeur-étudiants – documents.

Cependant, lors de l’introduction, surtout des media lourds, il y a encore une difficulté qui surgit, au niveau des réactions automatiques liées aux modalités habituelles de contact consommateur - medium. Celles-ci interfèrent négativement en situation d’apprentissage et empêchent même parfois la création d’un nouveau type de rapports, didactiques cette fois-ci, avec ces media devenus part d’un vécu quotidien.

Et cela, à un point tel, qu’on «écoute» la radio en faisant sa toilette, en conduisant, en étudiant; qu’on «voit» un programme T.V. en mangeant, en tricotant; qu’on «lit» le journal en écoutant des bavardages – et en les écoutant vraiment, puisqu’il arrive même qu’on y participe. Nous avons donc des modalités de réception diversifiées, quoique ayant toutes une caractéristique commune : une stimulation perceptive, plus ou moins sous-jacente, accompagnée de gestes automatiques (ex. lorsqu’«on ne fait rien», en tournant les pages du journal), stimulation fréquentative et où le «stimulus» peut, soudain, changer de champ et devenir efficace, atteindre son but.

Un autre type de modalité réceptive, quoique tout aussi fréquente, est celle qui apparaît avec le consommateur mass-media qui voit tout, qui entend tout, sans jamais regarder, lire ou écouter.

L'une et l'autre expérience nous arrivent à tous, de même que celle où, soudain, on est pris par le spectacle (pris au sens où Eco l'entend) et intégré à un « continuum », phénomène qui alors risque d'engendrer de nombreuses tensions<sup>(1)</sup>.

Il est évident que ce type d'occurrences a ses causes à l'intérieur mais aussi en dehors du cours/programme – spectacle, dans la façon dont ceux-là s'imbriquent dans le vécu du micro-ensemble, social ou institutionnel, qui les regarde.

En soi, et indépendamment de tout contexte de réception, chaque document - programme, proposé aux maîtres et aux formateurs de formateurs, a une structure et des fonctions qui lui sont propres. D'ailleurs, répétons-le, leur but est toujours double:

- **construire une expérience humaine simulée** à partir d'un schéma initial plutôt rigide (vd., par exemple, certains « squelettes » de romans – dont ceux de Sade, de même que des scénarios – récemment revalorisés et qui exigent une préparation réelle des scénaristes);
- **faire percevoir cette construction**, où ce type particulier de structure profonde devient perceptible, au fur et à mesure du déroulement de la surface discursive et à partir de ce qu'on pourrait appeler signes primordiaux (« gestus fondamentaux » de Brecht, « partition » d'Antonin Artaud). Car, seuls ces signes permettent non seulement la ritualisation de l'action simulacré déroulée devant nos yeux, mais aussi sa perception en tant qu'ensemble signifiant.

Or tout rituel implique un langage qui lui est propre (vd. Austin, Searle), paroles et/ou images, langage qui nous permet d'attribuer des significations particulières à des comportements conventionnels, ceux qui reproduisent, parfois en les concentrant, donc en les niant, des modèles sociaux.

D'un côté, un sujet énonciateur collectif a créé le document; de l'autre on le perçoit, ou on le choisit, en consommateur individuel, plus ou moins orienté.

Or, c'est là, c'est sur le rôle du/des consommateur(s), qu'il faut agir, si l'on tient compte de cette autre université envahissante et quotidienne qui est la télévision, la radio, la presse, le monde médiatisé. C'est là que le travail universitaire doit agir, soit en termes d'Université Ouverte, soit à un niveau plus modeste, en termes de transformation des spectateurs passifs en sujets habitués à interpréter, analyser, critiquer ces programmes reçus et travaillés, maintenant en pied d'égalité, avec les seuls textes qui porteront toujours des titres de noblesse, les textes littéraires.

Envers ceux-ci la distance se crée naturellement, distance au moins en termes de registres, sinon d'idiolectes. Elle se crée donc en termes de langage et ce sera aussi à partir du langage que la distance, condition d'analyse et de critique, pourra être créée maintenant, entre protagonistes (signes primordiaux dans une performance) et récepteurs, quels qu'ils soient, où qu'ils soient.

Il arrive en plus que ce premier type d'interaction, et sous la forme qu'il assume dans le quotidien non-institutionnel, ne peut jamais être effacé, car, par ses effets, il conditionne la démarcation de l'espace psychologique réel où tout spectacle est reçu, vécu. Et n'oublions pas, un cours en est un.

Interférant ainsi dans ses phénomènes interactionnels, il y a encore l'ambiance physique et le climat psychologique où la réception des programmes/des « constructs » a lieu. Et tous ces éléments interfèrent de façon positive ou négative.

En ce qui concerne l'ambiance sociale ou institutionnelle, une participation trop active ou une implication émotive des spectateurs/étudiants pendant le déroulement du programme risque de rendre la distance discontinue, subsidiaire ou nulle. N'oublions pas que les réactions d'un destinataire média, où qu'il soit, peuvent difficilement être réglées et que, dans tout rituel ou spectacle, ces règles sont beaucoup moins coercitives pour ces destinataires que pour les protagonistes.

L'ambiance physique, elle aussi, joue différemment pour l'un et l'autre groupe. Tout document produit aura créé, dans lui-même et par lui-même, un temps/ /espace de représentation, fictifs, mais où se déroulent des « processus » qu'un certain nombre de choix mettent en relief. Cependant, s'il s'agit d'un groupe-classe, ce « continuum » produit par les protagonistes est vécu

non plus en tant que «processus» mais en tant qu'événement, puisque le groupe le vit dans un temps/espace réel. Car vivre, agir, pour eux, se limite alors, à écouter – regarder – comprendre – interpréter – analyser.

Le climat psychologique marquant l'espace réel conditionne, lui aussi, l'accueil fait au document – et, ici, tout professeur-animateur joue un rôle particulier, surtout lors de l'enracinement des premières habitudes de «lecture» critique de documents. Car, si le document en lui-même est immuable, aucun apprenant n'est identique à un autre, même si jouant les mêmes rôles. Et on ne peut pas envisager le document en tant que «construct» marqué d'individualités créatrices et les apprenants en tant que masse de spectateurs anonymes, public-cible ayant plus ou moins une fonction quantitative malgré leurs diverses personnalités – cela en contraste avec le document qui aurait, lui, une fonction qualitative.

Il y a, en plus, conditionnant tout travail sur contenus, une double inégalité, informationnelle et instrumentale, entre document, professeur et groupe-classe. Ces inégalités vont exiger des analyses, des «processus» individualisés de diagnostic et d'enseignement ponctuel, des raccourcis de formation et d'information qui toucheront autant le savoir faire ou le savoir être (*ser et estar*), que le savoir tout court. Il faudra donc du temps et des moyens pour conduire à des transformations d'attitudes et de conduites, voire à la conversion d'émotions en analyses, en prises de conscience, en jugements de valeurs. Ce sera ainsi aller d'impressions immédiates globales à des compétences spécifiques.

Parmi celles-ci, donnons un relief particulier à l'analyse que le public d'apprenants peut faire du vrai public-cible du document; car celui-ci a exercé son influence avant la production en qualité de spectateur(s) potentiel(s) marqué(s) par systèmes de valeurs, stéréotypes, préférences, imperméabilités (politiques, sociales, ...), disponibilités (culturelles, émotionnelles, ...), états d'esprit, etc., dont l'homogénéisation neutralisera tout trait qui, sur la masse, n'aurait pas porté.

Or sur cette masse, les apprenants, d'abord en tant qu'élément réactif, puis, en tant que multiplicateurs sociaux, pourront agir à leur tour, en transformant les quelques sous-groupes où ils seront naturellement intégrés. Cette transformation peut devenir plus profonde

qu'elle ne le paraît, car s'habituer à questionner des documents c'est aussi s'habituer à questionner leurs contenus et leurs formes, donc **les faits**, tout autant que leur choix et la façon dont l'information y est re-construite, re-formulée.

N'oublions pas que reprendre ces matériaux en un contexte si divers, implique, du moins en apparence, l'introduction de faits, alors eux authentiques, c'est-à-dire, des faits dont la vérité, l'origine ou l'autorité ne peuvent être contestées. C'est pourquoi un fait AUTHENTIQUE ne saurait être discuté, mis en doute, rendu objet de vérification. Voici des mots, des phrases dangereuses et qui justifient qu'on les discute, surtout si d'enseignement il s'agit, car de la simplification didactique réductionniste ... à la propagande, ou du publicitaire ... au politique, il n'y a qu'un pas, parfois vite franchi.

Ainsi Joachim Fest dans «Hitler» écrivait:

*«[ ... ] sa nature «théâtrale» réapparaissait irrésistiblement et le conduisait à subordonner les impératifs de la politique à ceux de la mise en scène [ ... ] Dans l'Etat hitlérien [ ... ] la politique elle-même semble y perdre sa pré-éminence et devenir la servante des effets grandioses du théâtre du régime».*

Ce nombre croissant d'effets de théâtre, de motifs, de suspense, s'accroît de jour en jour, de même que le nombre des faits politiques créés ou la constante théâtralisation du quotidien, ce qui implique nécessairement la généralisation de la qualité de spectateur devant des faits médiatiques et ... autres.

Nous sommes de plus en plus des spectateurs, surtout de rituels devenus symboles d'autorité ou de stabilité, fascinants dans les réseaux de complicités créées, dans le statut faussement attribué aux partenaires en présence simulée: protagonistes, spectateurs. Tout y est réglé, du vécu commun aux savoirs partagés, jusqu'aux modes d'intervention. Et ... des phénomènes de projection ou d'identification ont lieu. Des habitudes se créent et un risque surgit, celui d'annihiler tout désir d'expérience en dehors de celle des documents médiatiques, surtout si le spectateur évolue uniquement en tant

que synthèse d'expériences médiatiques préalables. Il faudra donc arriver, à l'Université, à dialectiser les rapports :

- . expériences fictives, inédites, mais accomplis par «medium» interposé;
- . expériences simulées dans un cadre institutionnel;
- . expérience réelle des apprenants – histoire de vie, histoire langagière.

Dans ce «processus», émergent collisions, conflits, dûs en partie, à un réflexe de défense envers l'agressivité de toute expérience hors du quotidien. C'est à ces expériences que des documents-media, bien construits et bien choisis, peuvent nous conduire, sans heurts et de façon critique.

N'oublions cependant pas que «la meilleure université [n'] est, et ne sera jamais, une bibliothèque», une médiathèque ou un centre de documentation, même si leurs utilisateurs sont déjà en train de devenir des sujets interprétants-analysants, critiques et créateurs, capables de CUM-PREHENDERE l'information communiquée, tout autant que la formation donnée par les matériaux lus, vus, écoutés, examinés si les étudiants sont en train de devenir des sujets capables de convertir expériences simulées en expériences intérieures directes. L'imprécis, l'indicible entrent ainsi dans les zones de la perception et ce, grâce aux rites, à la transfiguration symbolique des signes. Alors, et alors seulement, on fait «entrer l'irrationnel de l'insconscience et l'ineffable des symboles intimes dans le monde d'un langage normalement destiné à exprimer le communicable»<sup>(2)</sup>.

Cependant, pour y arriver, il faudra un grand changement dans beaucoup de secteurs et dans des étapes différenciées:

- **celui de la production/fabrication de documents médiatiques** – ici «un changement profond est nécessaire si l'on veut que les producteurs, qui forment un monde fermé, ouvrent non seulement

leurs rangs, mais leurs esprits [ ... ] Le producteur de T.V. ou de radio, tout autant que celui d'une campagne publicitaire doit presque se réorienter pour se mettre au service d'une nouvelle sorte de maître qui n'est ni le vaste organisme centralisé qui le paie, ni le groupe d'intérêts qui représente son propre milieu. Il doit se considérer avec plus de modestie comme un conseiller qui se met librement à la disposition des scénaristes et [des enseignants]»<sup>(3)</sup>;

- **celui de l'innovation pédagogique**

– due au changement dans :

les rôles de l'enseignant et des apprenants dans un processus de création d'habitudes d'auto-formation continue ancré dans un travail de groupe visant

assiduité et tâches de chaque membre du groupe

organisation et planification des tâches

liste des difficultés trouvées et des problèmes qu'il faut poser

rythme de progression des tâches

rôle des réunions de travail hors des ateliers

critiques à cette façon de travailler (positives et négatives)

**l'interaction** enseignant - enseigné(s) – document(s)

**l'assistance, l'appui** aux étudiants: types, sources, effets

**les agents de changement, eux-mêmes**

– exigeante aussi en ce qui concerne l'attention portée sur :

les contraintes institutionnelles et autres

la conduite de l'innovation

les divers scénarios possibles

le modèle didactique évolutif à choisir

les différents «processus» de maîtrise selon les niveaux d'utilisation

la mesure des effets (directs et indirects)

la stabilisation

les problèmes soulevés par toute approche expérimentale

- celui du transfert méthodologique qui permettra une double transformation: celle des consommateurs médiatiques en analystes critiques et celle des analystes en multiplicateurs sociaux.

Ce n'est pas la recherche, ce n'est pas la rigueur des enseignements programmés, ce n'est pas non plus l'analyse *de per se* qui nous obsèdent, même si nous pouvons sembler osés en voulant en changer l'objet. De fait nous avons conscience que «[en] tant qu'intellectuel, [ ... le professeur] appartient à un groupe qui est porté à admettre comme allant de soi les intérêts, les schémas de pensée, les problématiques, bref tout le système de présupposés qui est lié à la classe intellectuelle comme groupe de référence privilégié».

Cependant, ces réflexions de Bourdieu, dans «Le métier de sociologue» auraient pu s'appliquer à bien d'autres groupes socioprofessionnels, surtout à ceux qui tiennent en main les mass-media et qui ne servent, le plus souvent, que de courroie de transmission au pouvoir, à l'idéologie, à la culture dominante.

Et c'est à cela que l'introduction des documents construits par des scénaristes pédagogues (ou des pédagogues scénaristes?), de même que certains des documents dits «authentiques» doivent servir, à toucher, au-delà des acquisitions (contenus de programmes, stratégies, etc.), le développement d'aptitudes et même, parfois, la modification d'attitudes ou de systèmes de valeurs. La vraie démocratie est un but, de même que le dialogue entre les hommes. Pour y arriver il faut, au moins, apprendre ... à comprendre. ●

#### \* PROF. MARIA EMÍLIA RICARDO MARQUES

Membro do Conselho Científico-Pedagógico do IPED, onde orienta o Núcleo de Estudos de Tecnologia de Ensino a Distância; professora convidada da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – Universidade Nova de Lisboa, onde dirige a Núcleo de Estudos de Linguística Contrastiva – Centro de Estudos Comparados/INIC; membro da Associação Portuguesa de Linguística, da Sociedade Portuguesa de Estudos Sociais, da Sociedade Brasileira de Semiótica e Linguística, da AUPELF – reeleita para o Secretariado Europeu; do AIMAV – membro correspondente para Portugal.

#### TABLE DE REFERENCES

- (1) Ricardo Marques, M. E. – Enseignement universitaire et documents "media" et Communication didactique et acquisition d'une langue étrangère (sous-presses).
- (2) Piaget, Jean – Le Structuralisme, Paris, PUF, 1968, pp. 73-4.
- (3) Cité du "The Guardian", A, Smith, 21.4.1972, IN A. J. Kinsbury: "La place de la radio et de la TV dans l'animation socioculturelle", Conseil de l'Europe, Mars, 1973.

**ESTÁGIO PARA FORMADORES  
DE FORMADORES DE ADMINISTRATIVOS  
DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
E CULTURA**

Orientado pelos Centros de Estudos de Pedagogia e Tecnologia do IPED, realizou-se durante duas semanas, a tempo inteiro, um estágio para formadores de formadores do Pessoal Administrativo do Ministério da Educação, a pedido da Direcção de Formação da D. G. P. O estágio teve um carácter teórico/prático e versou sobre os seguintes temas:

- características do Ensino a Distância;
- o uso dos média;
- o documento escrito;
- o audio;
- o video e a sua adaptação aos vários assuntos.

Foi estudado o fenómeno da auto-aprendizagem e foram sugeridas as linhas mestras a que deve obedecer a organização e a elaboração do material escrito para um curso de Ensino a Distância.

A maquetização do texto, a análise e a comunicação gráfica e cartográfica e a avaliação, foram outros tantos temas a serem tratados.

Foram analisadas as funções e as características de meios audio-visuais em Ensino a Distância.

Finalmente, foi abordado o problema da Deontologia do Ensino a Distância.

**ANÚNCIO DO VOLUME DAS ACTAS**

Em edição da Revista Sinal, surgirão brevemente as Actas do Colóquio Internacional sobre Discurso dos Media e Ensino a Distância – Dimed 86, que teve lugar em Albufeira, de 10 a 15 de Março, sob os auspícios do AIMAV/UNESCO.

Quer as comunicações e discussões, quer o balanço final serão apresentados em francês com resumos em Português e Inglês. Listar-se-ão também todos os materiais audio-visuais apresentados como suporte das comunicações e os que foram seleccionados para as sessões de visionamento e discussão.

Lembram-se os temas gerais do Colóquio:

- discurso mediático
- real simulado e documentos autênticos
- autenticidade, simulação, abstracção e imaginário
- argumentação e persuasão
- diversidade e complementaridade discursiva dos "media"

**Autores das comunicações**

**Bélgica**

*De Grève, Claude  
Horemans, Arnout  
Lavaud, Paul*

**Canadá**

*Carl, Diana Rae  
La Rocque, Gabriel  
Legris, Renée  
Malik, M.  
Sauvé, Louise*

**Dinamarca**

*Jensen, Eva*

**França**

*Dieuzeide, H.  
Egly, Max  
Grabovsky, Olga*

**Índia**

*Bhattacharya, Pramod  
Kelkar, Ashok*

**Polónia**

*Jakóbczyk, Stanislaw*

**Portugal**

*Gouveia, Alice e Ferreira, Edite  
Granja, Vasco  
Melo, Carlos  
Melo e Castro, E.  
Moreira, Cândida  
Nunes, Clara  
Pina, Luís  
Rebello, Dulce  
Ricardo Marques, M. Emília  
Rocha Trindade, Armando  
Tavares, M. Clara*

**Tunísia**

*Mahieu, Monique*

**U.S.A.**

*Mikail, Mona*

**Data para o lançamento:** 15 de Setembro de 1986

**Preço do volume:** 1 000 \$00

As encomendas recebidas e pagas até 30 de Julho beneficiarão do preço especial de 900 \$00.

Composto e maquetizado nos Serviços Gráficos  
do Instituto Português de Ensino à Distância  
Impresso na Gráfica Europam, Lda.  
Depósito Legal 6209/84

Copyright © 1984, Instituto Português de Ensino a Distância  
Palácio Ceia – Rua da Escola Politécnica, 147  
1200 Lisboa