

SINAL

AUDIO
VIDEO
SCRIPTO

REVISTA
DO INSTITUTO
PORTUGUÊS
DE ENSINO
A DISTÂNCIA
PERIODICIDADE
TRIMESTRAL

ANO 1986
NÚMERO 4

Abril
Maio
Junho

Preço
250\$00



4

SINAL

AUDIO
VIDEO
SCRIPTO



INSTITUTO PORTUGUÊS DE ENSINO A DISTÂNCIA

SINAL^{AVS}

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 4 / Abril Maio
Junho 1986 / 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

Se, nos trabalhos que se têm publicado, a tematização tem vindo a incidir, particularmente, em domínios específicos — AVS, no âmbito da tecnologia e da pedagogia do ensino a distância, decidiu a direcção começar agora a concretizar o que já se anunciara no editorial do número 1: «abertura também a reflexões, a vozes diferentes, a tentativas teóricas e metodológicas que saiam da rotina [...]».

Daí a abertura de debates, a partir de tipos diferentes de intervenção, orientados não só para «levantamento de problemáticas», e para propostas de «inovação pedagógica», como para maior diversidade na autoria dos textos.

Naturalmente, foi dada a palavra, em primeiro lugar, a um membro da comissão directiva da A.P.P.

Repetindo o que já dissemos no número 1, *que esta abertura e que esta diversidade permitam um diálogo autêntico [...]*.

NESTE NÚMERO

- 5 — Transferências e Interferências na aprendizagem
- 16 — Um texto de imagens apesar da imagem
- Abrindo o debate ...
- 21 — Sobre um projecto de investigação
- 36 — Sobre as redes que o texto tece

NO PRÓXIMO NÚMERO

Relatos de experiências com públicos-alvo muito diversificados: domínios AUDIO, VIDEO, SCRIPTO.

TRANSFERÊNCIAS E INTERFERÊNCIAS NA APRENDIZAGEM*

(o exemplo português)

É referida na primeira parte a noção de transferência na aprendizagem: positiva quando a aprendizagem é facilitada, negativa (interferência) quando ela é inibida ou anulada. Condições externas e internas têm que ser consideradas para que a transferência se processe nas melhores condições; no primeiro caso: papel da conceptualização da tarefa, papel do método de aprendizagem, influência das relações entre as tarefas. No segundo caso: a idade, o nível intelectual, a variação no modo de apresentar um problema, a experiência do indivíduo.

Na segunda parte (de que só se apresenta uma alínea) tenta-se fazer o levantamento de certas capacidades e hábitos da população portuguesa adulta. Partindo do princípio que certos destes hábitos e capacidades são negativos, calculam-se nesta base as interferências sofridas na aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Este trabalho consta de duas partes. Na primeira tentámos esboçar, em linhas gerais, o problema da Transferência na aprendizagem, na base de que a aprendizagem só é possível se uma aquisição realizada num primeiro ensaio se transpõe para um segundo, a do segundo para um terceiro e assim sucessivamente.

Sendo a aprendizagem um dos problemas mais importantes a focar em vista à elaboração de qualquer curso ou ao estabelecimento de qualquer escola, é-o igualmente o problema da transferência, visto que sem esta nenhuma aprendizagem é possível.

Por razões de complexidade e vastidão do tema, optámos pelo tratamento de um só aspecto da transferência: a interferência (Transferência Negativa). Questão esta que não é de facto muito tratada em livros da especialidade: a maior parte dos estudos incide sobre a transferência positiva, ou seja, sobre a facilitação verificada quando as tarefas sucessivas são idênticas. Fraisse^(*) refere determinado estudo com 78% de investigações sobre a Transferência onde se constatam efeitos de facilitação e 22% em que se verificam efeitos de interferência.

* P. Fraisse e J. Piaget, *Traité de Psychologie Expérimentale*, P. U. F., 1986, IV, p. 121.

Esta escolha teve como motivação o caso concreto da aprendizagem em Portugal onde os aspectos negativos, por razões muito variadas e complexas, sobressaem. Pareceu-nos, de facto, que as aprendizagens variadas que o estudante vai fazendo desde a infância à idade adulta vão sendo prejudicadas por interferências múltiplas que, em vez de facilitarem novas aprendizagens, as inibem ou anulam.

Tentámos por isso, na segunda parte deste trabalho fazer uma análise, embora sucinta, de algumas dessas interferências a partir do contexto português.

São elas:

- a) Traços da “maneira de ser” dos portugueses, com base em análise de autores portugueses e estrangeiros.
- b) Os meios de comunicação de massa como poderosos factores de interferências (o caso da TV especialmente).
- c) Os modelos da escola tradicional com linguagem muitas vezes hermética e expositiva.
- d) O desinteresse pela leitura equivalente ao desinteresse pela reflexão.

1. O PROBLEMA DA TRANSFERÊNCIA: EM QUE CONSISTE

Um saber de qualquer espécie só o é verdadeiramente se, em diversas situações puder ser transferido. Diz-se que há transferência (transfert) em todos os casos em que **uma actividade modifica uma outra que se segue de uma maneira qualquer, por facilitação ou por interferência**. (À Teoria que explica o esquecimento é chamada **Teoria da Interferência** significando que nada seria esquecido se não houvesse nenhuma actividade que intervisse). O que equivale a dizer que desempenhar qualquer tarefa não é nunca indiferente e haverá sempre alguma coisa adquirida na primeira tarefa que é utilizada numa segunda tarefa similar, com vantagem ou desvantagem. Fenómeno complexo este visto que se aplica a todas as modalidades de acção e a todas as aquisições.

Autores de língua inglesa definem a transferência como a “influência que um hábito, uma capacidade, uma ideia ou um ideal exercem sobre a aquisição, a **performance** ou a reaprendizagem relativas a uma outra característica similar”.

Quer dizer, portanto, que as diferentes aprendizagens interferem, facilitando (Transferência Positiva) ou perturbando (Transferência Negativa ou Interferência).

Vejamos o quadro seguinte:

Transferência	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: auto;"> Aprendizagem A nadar de bruços </div>	facilita	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: auto;"> Aprendizagem B nadar crawl </div>
Interferência	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: auto;"> Aprendizagem A escrever à máquina com dois dedos </div>	perturba	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: auto;"> Aprendizagem B escrever à máquina com todos os dedos </div>

Conclui-se que há comportamentos que estão mais ligados entre si do que outros: no primeiro caso haverá processos idênticos ou similares úteis para a realização da segunda tarefa (nadar crawl), acontecendo o inverso no segundo caso.

Haverá, portanto, hábitos ou ideias que facilitam uma nova aprendizagem enquanto outros a inibem ou tornam essa nova aprendizagem mesmo nula.

Toda a educação se baseia, assim, na existência dos fenómenos da transferência, o que torna o problema da aprendizagem fundamental e, em Cursos a Distância, dados os condicionalismos e as diferenças relativamente a cursos presenciais, esta importância torna-se ainda mais aguda e, portanto, é necessário que lhe prestemos toda a atenção: importa estabelecer, assim, as condições gerais que facilitam (ou inibem) novas aprendizagens.

A – CONDIÇÕES EXTERNAS

– **Papel da conceptualização da tarefa:** é importante que, previamente à aprendizagem de qualquer tarefa haja uma “informação sobre os princípios gerais que regem a execução dessa tarefa(*)”, o que provocará efeitos positivos de transferência. Há experiências clássicas feitas neste sentido: Léon refere a experiência de Judd – alunos de 10 – 12 anos devem lançar flechas sobre um alvo submerso. Os que recebem previamente uma informação sobre as leis da refacção obtêm melhores resultados que os seus camaradas. E Léon conclui que o ensino verbo conceptual condiciona o êxito prático: foram neste caso os conhecimentos teóricos que permitiram certas generalizações da prática. E, embora o exemplo referido incida sobre determinado nível etário, a importância da conceptualização da tarefa verifica-se igualmente na aprendizagem de adultos. A relação intensa e directa entre a teoria e a prática (melhora a prática pela teoria e vice-versa) não tem sido entre nós, como se sabe, a tónica da aprendizagem. E a separação entre os dois elementos (que deveriam ser compreendidos numa relação dialéctica) dará origem a muitas interferências.

* Antoine Léon, *Psychologie des adultes*, Paris, P.U.F., 1971, p. 140.

- **Papel do método de aprendizagem:** aspecto de extrema importância quando se visa a aprendizagem de crianças, adolescentes e adultos. Toda uma pedagogia activa tem insistido nas vantagens incontestáveis de um **aprender descobrindo**, investigando, procurando, contra a aprendizagem de repetição: os princípios transmitidos pelo mestre nunca são tão bem utilizados como aqueles que resultam de uma investigação pessoal. Neste sentido-se deve dar toda a atenção ao material **audio, scripto e video** a usar no ensino a distância de modo a que, elucidando de forma completa e clara os vários assuntos programáticos, **possibilite a procura pessoal, o despertar dos interesses**, a adaptação a situações novas (que tem sempre muito mais de esforço pessoal que de repetição de regras estabelecidas).

A transferência será, portanto, facilitada na medida em que esta condição relativa ao método de aprendizagem for respeitada.

De facto, a investigação desenvolve-se na base de uma série de associações que se terão de fazer, de uma série de escolhas e rejeições. Esse trabalho ajuda a memorizar, retardando o esquecimento e anulando as deformações a que todo o acto de memorização está, mais ou menos sujeito. Assim se transferem de modo mais seguro conhecimentos anteriormente adquiridos, adaptados agora a novas situações virá talvez a propósito pôr a seguinte questão: de que modo e durante quanto tempo os futuros estudantes da Universidade Aberta terão sofrido os efeitos de um ensino que não incitava à investigação pessoal? Que herança, neste sentido, trazem eles ao iniciar novos modelos de aprendizagem? Teriam sido marcados, e como, pelo **magister dixit**, por um ensino caracterizado pela extrema passividade? Se assim for, e como a selecção dos conhecimentos, por este processo, é mínima, o que deveria ser **transferência positiva** de uma aprendizagem para outra transforma-se em **interferência**.

- **Influência das relações entre as tarefas:** a aprendizagem é facilitada quando há **identidade** (de conteúdo, de métodos ou de princípios) entre as tarefas, sendo principalmente o grau de similitude que condiciona a transferência: positiva no caso de similitude total, negativa no caso de similitude parcial e nula no caso de heterogeneidade das tarefas. O que quer dizer que a aprendizagem será facilitada se houver o cuidado de pôr em realce esses **elementos comuns**. Esta é, de resto, a conhecida posição de Thorndike e também de outros autores como Dolinsky: “Cada vez que estímulos numa situação são similares ou idênticos aos de uma outra situação produz-se o **transfert** positivo de aprendizagem(*)”. Para outros (Judd, por exemplo) e como já referimos, a transferência positiva depende de se terem ensinado, previamente, a determinada aprendizagem, princípios gerais que favorecem a conceptualização das tarefas.

A **dificuldade** entre várias tarefas a realizar tem também de ser considerada, tal como o **intervalo óptimo** entre elas, de modo a favorecer a conceptualização e o domínio da primeira tarefa.

São conhecidas as consequências da aprendizagem de **novas noções** quando as anteriores ainda não foram suficientemente assimiladas. As interferências fazem-se sentir, neste caso, tal como quando se fazem apelos a aprendizagens muito afastadas no tempo.

O intervalo temporal depende, entre outros factores, de como se adquiriu a primeira aprendizagem (o que por sua vez dependerá do desenvolvimento do indivíduo): da evolução das curvas do esquecimento (não devemos esquecer que os efeitos da transfe-

*Richard Dolinsky,
Human learning,
C. Brown Company
Publishers,
1975, p. 9.

rência não são estáticos mas dinâmicos, evoluem no tempo. Há que ter em conta, portanto, o intervalo de tempo entre as tarefas). O intervalo temporal depende ainda da similitude das tarefas, etc. Mas, este intervalo é um factor que está sempre ligado ao esquecimento, que por sua vez depende da natureza e do número de tarefas interpostas. A aprendizagem de adultos, nomeadamente os futuros cursos da Universidade Aberta, tem de ter em conta este dado, sabendo-se que, nos adultos, a **deterioração** dos conhecimentos adquiridos durante os anos de escola é consequência de grande número de factores entre os quais avultam os seguintes: deficiente assimilação inicial, aprendizagens muito afastadas no tempo e ainda, como factor importante, a diversidade de matérias aprendidas e a aprender (e a reaprender). Assim sabe-se que, segundo P. Humbert Jean (citado por A. Léon) entre a **Matemática** e a **Física** é o primeiro destes conhecimentos que mais tarde com maior facilidade se “reactiva” ou recupera, enquanto o mesmo não acontece aos segundos. De facto “os conhecimentos da Física, melhor ou pior assimilados, são contaminados pelas representações forjadas a partir das experiências da vida quotidiana ou profissional. Pelo contrário, os conhecimentos matemáticos parecem conservar-se na medida em que constituem um conjunto mais estruturado e melhor protegido face aos fenómenos de contaminação em interferência^(*)”.

Vejamos agora factores de outra ordem, ligados ao sujeito.

* A. Léon, op. cit.

B – CONDIÇÕES INTERNAS

A idade pode ser considerada como um factor importante a ter em conta: sabe-se como certa plasticidade funcional começa a falhar a partir de determinada idade afectando principalmente as tarefas mais complexas. Mas há que ter em conta também uma **valorização por acumulação** – as pessoas de idade têm mais experiência: uma **valorização por diminuição** – as pessoas de idade têm menos ilusões, menos impaciência; e ainda uma **desvalorização por acumulação de experiências infelizes**, de choques, de traumatismos; e uma **desvalorização por diminuição de capacidades**, de interesses e de motivações (Léon).

Os autores que têm trazido o assunto não são unânimes quanto ao desenrolar das várias etapas ou períodos no ciclo da vida humana: há assim concepções fatalistas que se baseiam numa trajectória cujo sentido é o da deterioração irremediável dos poderes do indivíduo: dos 21 anos até à fase senil e à morte. É o caso da periodização de Bromley quando distingue cinco grandes períodos no ciclo da vida humana^(*). O primeiro período (21/25 anos) corresponde a um pleno empenhamento nas actividades adultas, sendo o segundo período (25/40 anos) marcado já por um ligeiro declínio das funções físicas e mentais, que continua no terceiro período (40/55 anos), se agrava no quarto (55/65 anos) e no quinto (além dos 65 anos).

Outras periodizações acentuam as noções de **crise ou de conflito** que se dão na passagem de um período a outro, relativizando a noção de maturidade e justificando as acções de educação e de autoformação.

O que importa de momento reter com vista à explicitação do assunto que nos ocupa, é a maior ou menor facilidade do aparecimento de transferências e principalmente de interfe-

* D. M. Bromley,
The Psychology of
Human Ageing, Londres,
Penguin Books, 1966.

rências (transferências negativas), provocadas pela idade. Quer dizer, a idade do indivíduo tem de ser considerada como um importante factor em todo o processo de aprendizagem.

A título de exemplo note-se o caso referido por R. M. Belbin e citado por Ailéon (*Psychologie des Adultes*): quando da aprendizagem de veículos puxados a cavalos, a transferência é positiva para os veículos automóveis, se o indivíduo tem menos de 40 anos, mas é negativa nos maiores de 40.

Se pensarmos que é o receio do novo, do desconhecido, acompanhados por certa ansiedade, o responsável por interferências desta ordem – teremos de ponderar sobre os possíveis efeitos de uma aprendizagem que farão adultos afastados há tempo das lides escolares (apesar de que, em certos casos, pode haver vantagem em deixar a escola mais cedo e voltar mais tarde, quando a maturidade é maior).

O problema da idade relacionado com a maior ou menor capacidade de inovação é discutível. Para certos autores, como E. M. Rogers (*What are Innovators like?*)* os inovadores são geralmente jovens visto que estão menos dispostos a serem condicionados pelos hábitos tradicionais da cultura estabelecida. Para outros autores, no entanto, como R. Lippitt (*The teacher as Innovator, Seeker and Sharer of New Practices*) os inovadores tanto podem ser mais jovens como mais velhos – antigos professores, por exemplo, gostam de experimentar processos novos.

* Cit. por Ivor Morrish, *Para uma educação em mudança*, Livros Horizonte, 1981, p. 137.

– **O nível intelectual:** é um factor igualmente a considerar: quanto mais elevado for, mais fáceis se tornarão as transferências, embora as interferências possam ocorrer provocadas pelo peso dos conhecimentos anteriores que, nas pessoas mais inteligentes, mais depressa poderão entrar em conflito.

Há condições, portanto, a considerar para determinar o grau e o sinal (positivo ou negativo) de uma transferência.

Quanto às formas de favorecer os processos de transferência é importante, antes de mais, ter em conta as características a transferir (conhecimentos, atitudes ou capacidades).

A **variação** no modo de apresentar um problema é igualmente importante; determinadas noções podem ser abordadas através de aprendizagens diversas: os mesmos conhecimentos matemáticos “servem” para a resolução de problemas em Física, em Tecnologia, na Sociologia.

Programas, métodos e suportes didácticos são, assim, altamente responsáveis pelos efeitos de transferência positiva ou negativa.

Um dos aspectos que já foi referido consiste em incitar e favorecer os esforços que o estudante deve fazer com vista à investigação pessoal – aprende-se e reaprende-se melhor o que por nós próprios foi investigado e elaborado.

A forma de apresentação de um problema, favorece igualmente a transferência: de uma maneira geral todos os métodos e suportes didácticos têm naturalmente a ver com a **experiência** do indivíduo (portanto entre outros factores com a idade) e com o próprio meio cultural de onde provém: numa mesma sociedade há condições comuns – a língua, as escolas que se frequentaram, as emissões de Televisão, os livros, os filmes ...

Dáí que o conhecimento de como funcionam as Universidades Abertas de países com uma cultura muito diferente da nossa, só tenha para nós um interesse relativo.

2. Dada a noção de transferência e as condições em que ela se processa, e partindo do princípio que é fundamental determinar a influência que **hábitos, capacidades** ou **ideias** exercem na aprendizagem de qualquer conteúdo, parece-nos de interesse tentar um levantamento, ainda que muito incompleto, de certas capacidades e hábitos da população portuguesa adulta que terão reflexos na aprendizagem (ou reaprendizagem). Ou: saber que **interferências** se fazem especialmente sentir na aprendizagem, derivadas dos ditos hábitos, capacidades, ideias.

Iremos, assim, referir em primeiro lugar (e como já indicámos na Introdução):

- a) Certos traços do que poderemos chamar “maneira de ser” dos Portugueses, com base em análises de autores portugueses e estrangeiros.

Portugal apresenta-se-me como uma formosa e doce camponesa que, de costas para a Europa, sentada à beira-mar com os pés descalços sobre o rebordo da margem, onde a espuma das gemebundas ondas vem banhá-los, os cotovelos fincados nos joelhos e a cara entre as mãos, vê o Sol mergulhar nas águas infinitas. Porque para Portugal o Sol não nasce nunca: morre sempre no mar, que foi Teatro das suas façanhas e berço e sepulcro das suas glórias.

Unamuno, *Por Tierras de Portugal e España*,
Madrid, Espasa - Calpe, 1976.

* A. José Saraiva,
A cultura em Portugal,
Lisboa, Livraria
Bertrand, 1982,
pp. 82 e seguintes.

Há uma certa semelhança entre a forma como Unamuno vê o nosso povo e a análise de António José Saraiva (*): para ele, o português caracteriza-se por uma fraca capacidade de idealização, de conceptualização, por falta de empenhamento e pelo conformismo: um certo sentimento de **isolamento** provocado pela situação geográfica fez-se sentir desde o Século XIV devido à independência relativamente a Castela, que passou a funcionar como deserto isolador, e devido também à existência do oceano, a ocidente, que ao longo dos séculos tem funcionado talvez mais como impedimento do que como saída e solução de carências e desejos.

Estes condicionamentos irão dar origem ao que António José Saraiva chama de **complexo de ilhéu** e que se caracterizará por um ambíguo desejo de aventura: na sua terra o português é extremamente **passivo** mas fora dela é aventureiro (ou então vive a aventura pela imaginação). Interessa-nos fixar a característica de **passividade** (muito escreveu Antero de Quental sobre a indiferença dos seus contemporâneos), que na perspectiva de toda uma aprendizagem e também de uma cultura, terá forçosamente ressonâncias que adiante serão analisadas.

Um outro aspecto curioso da mentalidade portuguesa, ainda segundo A. J. Saraiva, liga-se

ao facto de o português avaliar mal as suas possibilidades: ora se inferioriza. ora desafia o mundo (Magalhães Godinho, que a seguir citaremos, alude a este mesmo aspecto: *nunca se temeu tanto e se foi tão esmagado, nunca se foi tão prepotente descaradamente, sem base legal qualquer*. Análise que, como veremos, incide sobre os tempos de crise que Portugal atravessa).

E Oliveira Martins, com as suas críticas demolidoras, retrata um povo diminuído:

... de espantar seria que um povo educado tão anormalmente para a vida contemporânea, mostrasse força e agudeza bastante para se emendar, sem que as circunstâncias o obrigassem à abstinência e à opção entre o trabalho e o desespero.

... eu desafio quem quer que seja a provar-me o nosso progresso intelectual e moral. Eu vejo uma decadência no carácter e uma desnacionalização na cultura^().*

* Oliveira Martins,
Portugal Contemporâneo,
Lisboa, Guimarães ed.,
1976, pp. 14 - 20.

Sabe-se como em Eça de Queiroz e em Ramalho Ortigão, a ironia cortante pretende pôr em realce as fraquezas de um povo.

E também, mais recentemente, disse Fidelino de Figueiredo:

Nas fisionomias, no caminhar pelas ruas, na linguagem, no critério de avaliação, no ritmo da administração, toda instabilidade e contradição, sente-se essa falta de objectivos, de afinação em conjunto, dum plano de vida, dum sistema de ideais guiadores, dum gosto decidido, tudo que eu envolvo na palavra cultura.

... o patinhar anónimo dum povo sem função, que prescinde de futuro vogando ao sabor de sucessos que se travam e liquidam muito longe da penumbra do seu desterro; e a impotência dos homens de pensamento em perpétua menoridade^().*

* Fidelino de Figueiredo,
Ideias de Paz, Portugal
ed., 1966, pp. 72 - 73.

Ou então, no polo oposto, o português firma-se em certas formas de messianismo, que têm como eixo o destino providencial de Portugal.

A referida fraca capacidade de conceptualização revelar-se-ia no desinteresse e pouco aprofundamento das questões filosóficas para as quais o português é pouco dotado (dizia Unamuno: *"o povo português é ainda mais infilósofico que o espanhol – e atenção, porque este já o é muito ..."*).

Em contrapartida as questões concretas da história interessá-lo-iam mais, apesar de este interesse poder ser interpretado de forma negativa como contemplativismo passadista, uma forma de saudosismo (A. J. Saraiva, p. 94). De qualquer maneira, nomes como Fernão Lopes, João de Barros, Herculano, Oliveira Martins ... revelam o interesse e a importância da historiografia na nossa cultura.

Mas preocupações de índole filosófica que requeiram **reflexão** ou elaboração de sistemas, portanto um maior empenhamento e uma maior criatividade não caracterizam regra geral, o português.

De facto a **reflexão** é capacidade activa, exige uma **tensão constante** entre polos muitas vezes opostos, exige **concentração** e **espírito crítico**. Inversamente, o conformismo na cultura, como em outros domínios, caracteriza-se pela **passividade**. E teremos então, para a análise da questão que aqui mais nos importa – consequências positivas ou negativas de certos hábitos ou capacidades, ideias ou ideais de uma pessoa, um grupo ou uma população, na aprendizagem – teremos que a **passividade** (“indiferença resignada”, segundo Magalhães Godinho), o conformismo, certa falta de empenhamento que caracterizam a população portuguesa adulta, irão necessariamente reflectir-se na forma como se aprende, se fixa melhor ou pior o que se aprendeu, se consolidam ou não as aquisições, se permitem ou não interferências.

Será pois de ter em conta, em futuros cursos da Universidade Aberta (na forma como se estruturam os conteúdos a transmitir, se redigem as lições, se motivam os estudantes, se preparam emissões de TV, ou gravações audio, ou certos encontros presenciais, todo e qualquer elemento de aprendizagem) terá de ter em conta os referidos factores, muito importantes, de **passividade, conformismo e pouco empenhamento**. Factores que foram favorecendo, ao longo da vida de um indivíduo que interferências de vária ordem se fizessem sentir de forma mais aguda: assim, a **passividade**, implicando uma resistência à mudança e ao diferente, uma ausência de **espírito crítico**, de actividade mental orientada num sentido de **selecção**, irá facilitar que aprendizagens múltiplas, positivas e negativas, se absorvam de igual modo (a **passividade** e o conformismo são parentes próximos da receptividade amorfa) e que a evolução das curvas do esquecimento se altere substancialmente relativamente ao que acontece em melhores condições.

Quando se diz que é de ter em conta os factores de **passividade, falta de empenhamento e conformismo**, pensamos que a elaboração das lições deve incentivar bastante a actividade pessoal, fomentar no estudante o interesse pelo que faz alertar para a importância do **espírito crítico**:

*
M. B. Miles,
“Planned Change and
Organizational Health:
Figure and Ground” in
Carlson, R. O., *Change
Processes in the Public
Schools*, University of
Oregon, 1955, pp. 11.

Um sistema saudável tende a inventar novos métodos, a procurar novos objectivos, a produzir novos tipos de produtos, a diversificar-se e a tornar-se, com o passar do tempo, um pouco menos diferenciado. De certo modo pode dizer-se que este sistema cresce, desenvolve-se e transforma-se, em vez de permanecer padronizado pela rotina^().*

Da Matemática e da Física às Ciências Humanas, pensamos ser perfeitamente possível dar atenção a estes factores. E se eles são sempre e em qualquer circunstância de aprendizagem, factores a ter em conta, entre nós, e dados todos os condicionalismos apontados, revestir-se-ão de uma importância ainda maior.

Relativamente a esta primeira questão que designámos como “maneira de ser dos Portugueses” repetiremos, a concluir, que nos parece ser ela a causa de muitas e variadas interferências: de facto uma atitude passiva e um espírito crítico adormecido não permitem que se faça uma selecção de entre o que já se aprendeu e o que se irá aprender: receber-se-á toda e qualquer informação sem filtragem criando-se assim as condições óptimas para as deturpações da memória e para certo número de interferências.

Poderá parecer que o traçado deste “perfil” de população portuguesa remete para uma visão pessimista da realidade e que os estudantes adultos não apresentam tais características, além de que tal retrato, nada tendo de estimulante, só servirá para desmotivar ainda mais.

Mas não se percebe bem porque não deveremos estar conscientes e encarar com lucidez uma crise que atravessamos e se reflecte em todos os sectores da vida nacional. Qualquer medida que se tome e a qualquer nível, deverá, parece-nos, ter sempre presente tal crise o que não implica se invista menos ou pior (acontecerá antes o inverso).

Ao preparar o lançamento de uma **Universidade Aberta**, empreendimento arrojado e corajoso, pensamos não bastar que se preparem cuidadosamente aparelhos, gravações, se investiguem novas técnicas e processos de comunicar a distância, se planifiquem lições, se estudem termos específicos, pedagógicos ou outros. Evidentemente todos estes aspectos são importantes. Mas há um “pano de fundo” a considerar que remeterá para os tais hábitos, capacidades, ideias de um povo, que é mais do que cenário porque tem uma força activa e dinâmica e condiciona poderosamente toda a conduta do dito povo. Haverá que ter presente este fundo ou antes **esta estrutura**: trata-se, de facto, de um conjunto de factores sem os quais nenhum desenvolvimento cultural, político, económico, etc., é possível.

Traçar, portanto, mesmo sumariamente, um perfil de mentalidade portuguesa (com vista, neste caso, a perceber melhor os efeitos de determinado tipo de aprendizagem) é, por um lado, ir ao encontro de dificuldades; mas por outro, será talvez a melhor maneira de encontrar soluções adequadas, ou seja, de superar as ditas dificuldades.

São de Vitorino Magalhães Godinho as palavras que se seguem, passagens escolhidas de uma análise feita em 1983 num jornal diário.

(...) não hesitar em enfrentar com dureza os obstáculos, em denunciar os culpados, em não pactuar com manobras de cordelinhos, em não se incomodar com o apodo do pessimismo quando a atitude rotulada de tal é tão só lucidez e coragem.

(...) Esta crise nacional é uma crise propositada e conscientemente provocada; é uma crise que emerge da nação portuguesa e pouco tem que ver com a crise no Mundo, embora esta venha abrir mais brechas. Crise de valores, de civilização, arrastando no seu vórtice, economia, educação, cultura, saúde, administração pública, vida familiar, convívio de amigos.

(...) A indiferença resignada, generalizando-se, entorpecendo tudo e todos, deixa à solta as mafias, impede de retirar este país do fundo do pântano.

(...) os Portugueses (...) não trabalhando embora, acusando os que não trabalham de provocarem a crise, acobardando-se perante os que julgam ser mais fortes mas calcando os que estão certos de não gozarem as protecções (...) afastando-se quando se trata de assumir responsabilidades cívicas, recalcados, frustrados, sem ilusões consigo próprios, sem confiança em ninguém a não ser a troca de serviços, arrastam-se ou correm num quotidiano cinzento ... barafustam pelo que não devem e quando não devem: resignam-se afinal perante o que poderiam e deveriam mudar.

(...) não se põe a trabalhar uma população de madraços e mendigos (mesmo se abastados) se não se mudar a mentalidade, se não houver uma autêntica revolução cultural^(). ■*

* Vitorino Magalhães Godinho, *Uma Pátria que se chamou Portugal*, Diário Popular, 1, 2, 3, 4, 5 e 7 de Março 1983.

* Primeira parte de um trabalho a prosseguir.

* MARIA ISABEL DE CASTRO MONTEIRO MARNOTO

Licenciada em História e Filosofia, professora do Ensino Secundário. Elaborou de colaboração e a convite do Ministério da Educação programas de Filosofia e Textos de Apoio. Foi orientadora pedagógica. Tem trabalhos publicados de índole pedagógico-científica em jornais e revistas (Revista de História das Ideias da Faculdade de Letras de Coimbra). Tem publicado de colaboração livros de carácter didáctico (Filosofia). Colaboradora do IPED.

UM TEXTO DE IMAGENS APESAR DA IMAGEM

Entre a palavra ausente e o perfil fugaz das coisas, no limiar do texto, o mundo parece destituído de significação. A quem ocorre esta contingência, na quase ocultação do visível e dos símbolos que o referem, surge a necessidade de um vocabulário figurativo capaz de tornar corpórea a própria sombra — ou, por fora do texto nem sequer iniciado, o desejo dessa imagem susceptível de activar, no espaço de coisa nenhuma, a primeira lembrança. A memória dá a ver, reinicia a consciência, reescreve a palavra. Mas a palavra, que é também instrumento do ver, não explica o que se vê: abre caminho ao lugar das coisas, confunde-se com elas. E é então que tudo começa.

A IMAGEM DENTRO DA PALAVRA

Um homem, sentado na fronteira do mundo sem o saber, inventa-se pelas imagens *inúteis* e *provisórias* do cenário aparente: terra solta, arbustos, a nuvem que passa, imóvel, por cima da sua cabeça. Se ele desconhece as convenções alheias, outras línguas que dizem a terra e o céu de outro modo, resta-lhe entender-se com o próprio olhar. É através desse olhar que consolida o espaço da memória e é com a memória, na proporção relativa, que se torna criador de símbolos, ou seja: artífice da verosimilhança surpreendente do sonho, embora partindo de situações sem princípio nem fim. Preso à sua territorialidade, vê em cada arbusto, por exemplo, a permanência da vida, uma forma vertebrada de crescer, um corpo feito, afinal, à semelhança do seu. E embora esse corpo esteja retido na margem do pó, realizando devagar a metamorfose das hastes pelo milagre das raízes, o homem relaciona essa brevíssima mudança com a viagem da nuvem por distâncias indefinidas. Transita assim das suas nomeações contingentes para um espaço imaginário onde a aparência das coisas — palavra a palavra — atinge outro contorno, a dimensão e o sentido dos símbolos: como se o olhar, cavalgando a nuvem efémera, pudesse desfazer as opacidades do limite, descobrir os lugares improváveis de toda a infinitude.

É então esse o *trabalho* que nos distingue: resolver pela memória (utilizável) o recorte de cada experiência, ficcionando a duração e a relação das situações imediatas ou longínquas. Os símbolos, com efeito, nascem daí, num articulado sintético de referências e de sentidos; são eles, no fundo, que simultaneamente consolidam e rompem a nossa *insularidade* indivi-

dual. As palavras convencionam as imagens dessa aventura, agrupam as percepções em arquipélagos diversos, pela analogia, pela extrema diferença, entre oceanos de ruído ou grandes silêncios. Habituaamo-nos a pensar o visível, não apenas através de imagens directas, como parece decorrer de cada olhar, mas largamente através de palavras, ou grupos de palavras, que contêm desde a sua formação a memória visual dos seus referentes.

*Ao abordar a cultura dos "mass media", em "A necessidade do Consumo", Jean Baudrillard traduz "cultura de massa" por "menor cultura comum" e integra aqui a falsa democraticidade dos múltiplos de arte, bem como o mínimo de "respostas justas" que o cidadão médio deve dominar para alcançar um estatuto cultural ou o seu menor padrão possível.

O sistema dos arquétipos imagísticos no mundo consumista, tende a desgastar o conteúdo profundo da palavra a favor do seu império emblemático, trabalhando as coisas da realidade através de processos redutores, numa ordem cultural dos "menores múltiplos comuns"(*).

É nessa base que se fala hoje, genericamente, de comunicação. Alienando, portanto, os aspectos *incomuns* da sua qualidade poética – o corte imprevisto que impede a petrificação do mundo, trajecto entre as coisas e as imagens, entre as coisas e as palavras, entre as marcas do gesto inicial e os símbolos complexos da nossa intrigante diversidade.

MENSAGEM SEM CÓDIGO OU ESPAÇO DE DECIFRAÇÃO

Dizem-nos, a cada instante, que somos protagonistas de uma civilização da imagem; e, porque continuamos a ser capazes de ouvir, revelam-nos o imperativo dos meios audio-visuais. A televisão, como grande oceano onde podem mergulhar quase todas as variantes da comunicação pela imagem e pelo som – e não é inocente esta ordem designativa – está apta a integrar as diversas experiências didáctico-pedagógicas trabalhadas, por vezes de forma muito inovadora, em suporte vídeo. O advento das novas tecnologias, cujos perigos ainda se minimizam pelo encobrimento da paixão, envolve os *mass-media* da área audio-visual e estes crescem em todas as direcções, escalonando segundo as circunstâncias os nossos canais perceptivos "mais nobres". Como se a visão, em sentido amplo, pudesse submeter-se à radical sistematização do quotidiano pelo novo-riquismo de um mercado de vídeo-cassettes, de tele-discos, de jogos por computador, de slogans figurativos sumptuosamente animados, de tele-novelas, tele-concursos e mesmo tele-cursos. Ou, por outro lado, como se a especificidade das ordenações semânticas da palavra pudesse diluir-se de todo e plena hemoptise de imagens, entre qualquer leitura off segundo os efeitos desse simplismo (ou enunciado primário) eufemisticamente designado por simplicidade e eficácia.

A produção de unidades didácticas em vídeo subentende, apesar de tudo, a interdependência manifesta e indissolúvel de dois eixos na transmissão de conteúdos: o da palavra/som e o da imagem (também não é inocente esta ordem outra das designações). Surgem em campo, com uma certa simetria, esses dois eixos: como *estrutura* e como *estratégia* de um processo de transmitir mensagens, mas sem que o poder da persuasão se confunda com as regras alienantes da persuasão do poder.

Parece abusivo, seja qual for a perspectiva de construção e argumentação dessas unidades didácticas, continuar a insistir-se (aí) no emprego de esquemas típicos da televisão comercial, onde é frequente a obtusidade do olhar criativo e se assiste a um inventário de

fascínios elementares, tudo em nome do alinhamento médio dos tele-espectadores, do seu apetite por consumos dogmatizados ou indiscutíveis. Parece abusivo, também e por outro lado, que a sensibilidade a esse apetite constitua factor para legitimar a permanente redução dos conteúdos de cada unidade ao pragmatismo do mero efeito de absorção, ou seja: a campos de mensagem destituídos de *contingência* poética, espaço de relações onde o olhar só pode ter um sentido e a memória uma ordem sem abertura à ficção. Perante a inevitável rede de códigos de um texto, é difícil acreditar-se na sua integral e universal inteligibilidade.

Em face de um duvidoso lado literal da realidade, não se pode sustentar naquela linha, como já foi apontado no caso estrito da fotografia de imprensa^(*), a produção de um registo do visível em termos de “mensagem sem código”. O registo *literal* é também memória, dado anterior, trabalho de ficção sobre a ordem *natural* das aparências: porque se realiza num campo próprio e através de escolhas de enquadramento, porque, seja qual for o seu nível de obviedade, veicula sempre *um ponto de vista* e portanto um princípio de *modificação* da coisa registada. Isto significa que toda a imagem denotativa é também conotativa, envolve um espaço de associações, pressupõe um ou mais níveis de decifração. É igualmente nessa perspectiva que se apercebe a *imagem didáctica*, tanto mais rica de conotação quanto o objectivo pedagógico se determinar na abertura da consciência à análise crítica das questões, à capacidade de descoberta e ao sentido da interacção criadora. Se a imagem visual pode sugerir uma simples transferência analógica da realidade, as imagens de um texto são, por inerência dos sinais de suporte, compostos codificados, realidades dinâmicas e moventes, impulsos de conotação, espaços de decifração.

* Estudo sobre a mensagem fotográfica, em “O Óbvio e o Obtuso”, de Roland Barthes (edições 70).

A REESCRITA DAS ESCRITAS

Os “modelos” de concepção e tratamento do “script” ao nível de sequências didácticas audio-visuais^(*) têm de ser ponderados apenas como *material* a utilizar em termos criativos, na base de uma visão que se move pela sua própria natureza e que se reflecte nos sistemas de representação em permanente alteridade. Conferências, palestras, lições, documentários, debates, dramatizações e outros processos desse tipo, no quadro referencial apontado, devem poder escapar, na forma e no fundo, ao apetite (ilusório) da completa e prévia descodificação das mensagens. Os indivíduos receptores, divididos entre a solidão e o grupo, são de facto agentes críticos, entidades criadoras, apresentam-se desde logo dotados de um estatuto cultural (mínimo que seja) donde extraem várias possibilidades de interpretação dos fenómenos audio-visuais. Essa condição ultrapassa sempre a mera obviedade de um texto linear, colocado em off sobre determinada imagem fixa ou inserido, ele mesmo, graficamente, no écran electrónico. Nesses casos de alguma distanciação – uma voz sem dono, um conjunto de símbolos gráficos – o apelo ao receptor passa, não tanto pelo carácter objectivo das imagens *ditas* ou *escritas*, mas pelo modo como tais imagens são propostas e encadeadas, pelo seu efeito de surpresa, pela sua *novidade*. O novo é sempre mais complexo do que o óbvio. A natureza *rara* das formas assim apresentadas tende a romper a aparente solidez da maior parte dos estereótipos da televisão comum, isto é, tende

* No Ensino a Distância, por exemplo, em “distribuição” por canal televisivo.

a mostrar a opacidade consoladora dos modelos repetidos, alguns aspectos obscuros da sua génese, o equívoco do seu tipo de persuasão. Denso ou rarefeito, o texto (para os contextos indicados) aparece assim claramente marcado por uma *mensagem segunda*, decididamente aberto à presença do estímulo poético. E é o estímulo poético, não o mero reconhecimento da coisa literal, que pode, apesar do seu grau de dificuldade, abrir o receptor a respostas de modificação na aprendizagem, ao desejo de reutilizar a memória, à necessidade de conotar cada parte do *discurso* com os cenários diversos da experiência pessoal, alargando-a.

Não há portanto um conjunto de regras fixas, de modelos ideais, para as explorações apelativas nesta área de comunicação — nem a imagem precede o texto, nem o texto precede a imagem. O sulco inovador da realidade poética — abertura sensível aos *sentidos* accionados, relação nova de sinais, símbolos e metáforas — é que marca, de forma mais ou menos intensa, a *qualidade* da construção proposta. Texto e imagem surgem de uma conjugação profunda no próprio projecto dessa construção: escreve-se no jogo simultâneo da banda de imagens previsíveis e da banda coincidente de palavras. Há modos de pensar com a câmara, de *escrever* com ela, antecipadamente, o texto plural dos próprios registos do visível. Mas as imagens assim obtidas, articuladas ao sabor de um primeiro olhar e na pressuposição de um projecto ainda difuso, só alcançam a qualidade de escrita visual quando trabalhadas por sucessivas operações de reescrita — o conceito (a palavra) capaz de sustentar, implicitamente que seja, um novo corpo de imagens. A festa nascente de um certo amanhecer pode assim transformar-se na cadência nostálgica de um certo crepúsculo: a ordem das imagens, como acontece com as palavras, refaz, no conjunto, o sentido aparentemente óbvio de cada plano. A invenção dessa ordem, esse jogo poético de sucessivas metamorfoses, é que constitui o caminho das várias *raridades*, tanto do discurso artístico como do discurso pedagógico. No fundo, trata-se de um trabalho da visão, se a tomarmos na perspectiva já aqui sintetizada: trabalho de *montagem*, de reordenação dos diferentes materiais, das imagens do texto e das imagens recolhidas electronicamente — notas soltas também, recomeços, fragmentos de memória, relações imprevistas, um caminho de redescoberta e reconstrução dos símbolos, um discurso outro, em suma, do qual extraímos com frequência o feixe de novas significações como sabedoria para o projecto seguinte.

* Conjunto de programas e/ou cursos audiovisuais (cinema, televisão, diaporama).

As séries didácticas^(*), em todo o caso, não podem ficar suspensas (acentuadamente) desse exercício, desse método de construção, se se tomar de facto como medida a não medida de um tempo aleatório na recolha de imagens. As séries didácticas, pela sua própria natureza, tempo de exposição e *raccord* entre as unidades, são um *produto* que depende de projectos mais definidos, de vários tipos de coordenação interdisciplinar, passando assim por fases preliminares em que os objectivos delimitam a pura manipulação de meios e recolhas. A necessidade de economia, quer no plano da prática criativa, quer considerando a previsibilidade dos tempos de distribuição, sublinha o esforço conceptual, isto é, obriga a um trabalho de escrita suficientemente conclusivo, suficientemente manejável, um texto que prefigure a sequência das várias apresentações visuais e integre as suas próprias imagens, apesar (ou a par) das imagens a recolher. “Os caprichos também contam”, como diria Mário Dionísio^(*), mas tais caprichos são os da ordem interna da construção, o registo singular já dentro da escolha global — entram, com outras linhas de ultimação, na própria textura poética das duas escritas entrosadas, a da palavra/som e a da imagem visual.

* Em “A Paleta e o Mundo”.

Por outro lado, e nesta ordem de considerações, os registos do visível a incluir nas unidades de cada série podem não constituir, em certos casos, o centro principal do apelo à atenção: a subordinação da palavra ao poder da imagem, legítima quando propõe conteúdos esclarecidos, apreensíveis sem *ruído*, é substituível pela razão inversa. Ou seja: há projectos, sobretudo na área didáctica, em que a imagem visual se prolonga quase como suporte da imagem verbal, sendo este o veículo momentâneo ou decisivo do discurso proposto. Este critério tende a fornecer espaço de respiração à palavra — e a conceitos cujo apoio figurativo é difícil — funcionando a imagem como suporte significativa, como referência envolvente ou alegórica, sem as deslocações e sem os cortes que, se se verificassem, introduziriam na forma audio-visual um elemento de *ruído* impróprio para a correcta recepção da mensagem.

Estas breves anotações permitem-nos concluir pela necessidade de encarar o projecto didáctico audiovisual simultaneamente como um espaço bem caracterizado até certo ponto, entre as suas restrições e aberturas, e como um campo de empenho criador, onde a perspectiva poética, pela novidade implícita, constitui o próprio centro mobilizador da forma, devendo-se a ele, ao fim e ao cabo, a intensificação apelativa dos conteúdos, a sua receptividade não passiva.

Se somos, efectivamente, protagonistas de uma civilização da imagem, se os processos televisivos tendem a absorver na obviedade a relação complexa entre linguagens e destas com o mundo e as suas designações plurais, não é menos certo que o nosso principal papel enquanto protagonistas é, justamente, o de protagonizar a transformação desse mundo. Criadores de símbolos, agentes privilegiados da comunicação interactiva que confere novas dimensões ao diálogo das culturas, o nosso trabalho em vários domínios corresponde-se com a singularidade da descoberta poética — e isso significa que o conhecimento científico, a par do controlo tecnológico, tende a deslizar para a irrelevância quando se divorcia do risco criativo, quando se fecha sobre si próprio, alheio ao papel do sonho, das novas hipóteses de aproximação às coisas, da relação entre a memória e o fundo ficcional donde partem grande parte das nossas aquisições no concreto. O crescente abandono da palavra, a incapacidade de encontro com o texto e a sua fala, vem contrariar um dado estrutural inalienável do nosso comportamento: é que o próprio espaço do visível, apesar do pensamento específico que o resolve (por exemplo) em forma plástica, continua a ser compreendido e reflectido através de um vasto conjunto de designações — a convenção da palavra que permite ou aumenta o reconhecimento das coisas, desde o arbusto solitário à nuvem, ilusoriamente imóvel, que se desloca sobre as nossas cabeças. O poder da imagem, em sentido hegemónico, está longe de inviabilizar o aparente hermetismo de um texto ou a fala figurativa, o fluir das imagens verbais com que significamos o espaço em volta. Olhar o mundo é saber-lhe os nomes. ■

abrindo o debate ...

SOBRE UM PROJECTO DE INVESTIGAÇÃO

O grupo de francês actualmente a trabalhar no IPED tem vindo a articular uma reflexão teórico-prática, baseada

- *na experiência obtida em três anos de trabalho no «Ano Propedêutico» (matérias: Francês I e, sobretudo, Francês II;*
- *numa dupla hipótese de actividade futura:*
 - *ensino aberto ao público em geral*
 - *ensino orientado para um público-alvo específico*

com a produção de blocos didácticos experimentais (vd. Annexe).

Agradecemos aqui o apoio inequívoco que nos tem sido dado quer pela França, quer por outros países francófonos. O texto que segue é, com um mínimo de alterações, escrito em francês porque assim o foi na origem, aquele que entregámos no Ministère des Relations Extérieures, em Setembro de 1984, quando explicámos a estrutura do primeiro bloco da série «Tapisseries d'ici et d'ailleurs» (vd. Annexe).

O relatório a seguir apresentado tem por isso uma dupla função; pois, para além de divulgar projectos em curso, pretende suscitar diálogo crítico, debate profícuo para todos nós.

PROJECT DE RECHERCHE EN COURS – FRANÇAIS

1. Le projet en cours vise l'élaboration d'un ensemble (livre et blocs "multi-media") qui, au-delà de textes théoriques, présenterait sous forme systématique des activités fondamentales qui permettent des actions de formation intensive en Français et à distance. Ces actions seraient centrées sur un processus de communication conduisant à une compétence de communication, tout autant qu'à des habitudes de réflexion métalinguistique et meta-communicationnelle.

dans le sens de l'“ethnography of speaking”) doit se dérouler de façon dynamique, en système ouvert centré sur l'apprenant⁽²⁾ et sur son potentiel d'auto-apprentissage, l'enseignement de cette langue devient celui qui permet de rendre compatibles au mieux

contenu(s)

communication A.V.S. (audio - video - scripto)

approche interculturelle

pédagogie ouverte

didactique des langues étrangères, fonction du rapport

acquisition de la langue maternelle et d'une langue seconde

apprentissage d'une langue étrangère

acquisition de connaissances

Accentuons encore que, pour beaucoup d'entre nous, tout enseignement de langue doit être ancré dans des complexes socioculturels en contraste (culture de départ, culture cible), qui à des degrés différents et selon des formes diversifiées, marquent chaque instance de communication. L'étudiant pourra alors accéder à des connotations, à des significations non verbales, ensembles qui marquent, ne l'oublions pas, la culture étrangère.

2.3. Approche interculturelle de CORPUS A.V.S.

Ils conduisent à une recontextualisation des documents authentiques, transformant les circuits communicatifs de départ et le comportement de ceux qui en sont les nouveaux destinataires, puisque, de sujets interprétants, ils deviennent sujets analysants^(*) de ces documents, donc de pratiques, langagières ou d'autres, dans un grand nombre et dans une grande diversité de situations. La motivation des étudiants en est nettement accrue, peut-être par la distance créée, ce qui conduit les apprenants à l'intériorisation de “patterns” langagiers (prosodiques inclus), gestuels, culturels. Un milieu extérieur autre rendu vivant par l'approche “multi-media” rend ainsi sensible à plusieurs niveaux/registres de langue, par l'analyse et la réflexion sur des expériences langagières autres, dans des situations où interviennent certains acteurs sociaux, aux statuts et aux rôles marqués, typifiés parfois. Clichés? Stéréotypes? Peut-être. Mais même si cela arrive, les divers filtres auxquels ces matériaux sont soumis (de perception, d'attention, de mémoire, etc.), le degré d'analyse, la profondeur, l'exactitude du travail de chacun, les marqueront de traits et d'empreintes individuels. A partir de ces matériaux nous nous proposons de cerner et la diversité et la spécificité des discours, des gestes, des silences.

* Sinal AVS, 3 – IPED, Lisboa, 1986.

2.4. Approche socio-linguistique

– les rapports langage(s) - culture - société marquent toute production langagière, étudiée, analysée selon

- . des stratégies perceptuelles qui sous-tendent l'interprétation linguistique ou culturelle;
- . des "histoires langagières" individuelles et/ou collectives, qui imposent une grille sur toute expérience;
- . des études contrastives diversifiées aident à saisir ressemblances et différences dans la vision du monde de groupements sociaux divers.

Or, si nous acceptons l'altérité des systèmes de penser, de dire, et de vivre le monde, il faut entraîner l'apprenant à apprécier la diversité des expériences et à sentir la partialité, l'incomplet de toute formation monoculturelle. Il faut, en plus, refuser le "standard certifié", refuser les univers culturels figés, déracinés, reproduction de clichés souvent marqués par la propagande, refuser les préjugés, refuser les modèles hiérarchiques de certaines typologies faciles et simplistes; car, les accepter, ce serait courir le risque de ne jamais parvenir à l'autre.

Pour parvenir à l'autre, surtout en situation d'auto-apprentissage langagier et socio-culturel, il faut que l'apprenant prenne conscience de la complexité des rôles qu'on lui demande de jouer et des vecteurs qui peuvent déterminer le sens des divers parcours.

Parmi les premiers, mettons en relief les rôles de sujet énonciateur et le sujet récepteur (interprétant, analysant); parmi les seconds, ceux qui touchent programmes, stratégies, techniques; attitudes, valeurs, ...; conscience de rythmes et/ou capacités, d'aptitudes différenciées, conscience d'une histoire langagière, de cadres de référence et d'un apprentissage langagier propre à chacun, etc., "[in a process mode of interpretation, where the communicative process is treated] not as a matter of correlating what one perceives with already acquired schemes of knowledge but as an 'ongoing accomplishment' whereby one realises as much meaning from instances of use as seems necessary for one's purposes"(*).

*Widdowson, 79:48.

– rapports langage - littérature - société

le texte littéraire est le document authentique, par excellence, puisque, dans ce type de texte, un homme parle de l'homme aux hommes et ce qu'il nous dit est tout aussi valable pour un individu, comme pour la sensibilité d'une époque, ou pour celle d'un groupe linguistique, voire d'un pays. Ici, mieux qu'ailleurs, de façon à la fois plus pertinente et plus globale qu'ailleurs, fusionnent la perception comme manière de voir, la langue comme filtre (production - énonciation/compréhension - interprétation), les textes-documents comme manière de percevoir et de "vivre" le monde. L'art peut donc devenir "stimulus" révélateur de la seule trame, du seul complexe qui puisse faire appel à l'homme total. Peut-être parce que cette trame porte en elle tout aussi bien "la signature

d'une civilisation", que "la trace d'une élaboration humaine" (Merleau-Ponty) ou "l'irrationnel de l'inconscience et l'ineffable des symboles intimes" (Piaget).

3. RECHERCHE DE TERRAIN centrée sur une approche contrastive du discours publicitaire (Campagne SNCF)

3.1. Pourquoi ce discours

Les spots de publicité sont d'excellents instruments d'apprentissage langagier et d'information-formation socio-culturelle, à partir d'

A. une meilleure interrogation des matériaux didactiques par les apprenants, à qui ils fournissent des motivations pour les interroger dans la mesure où la surinformation (explicite, implicite; iconique et verbale) éveille toujours une infinité de questions;

B. approches contrastives, qui permettent aussi de travailler ces matériaux en tant que moyens de "persuasion clandestine" (Packard) conduisant à des modèles culturels de deux types:

3.1.1. dénationalisé, massif

ce qui implique des ruptures de dialogue et, qui plus est, de véritables agressions culturelles pouvant toucher l'acculturation, voire l'anomie;

3.1.2. nationalisé, régionalisé

ce qui implique le vécu interculturel d'un quotidien autre, repérable dans ces indices imagers et/ou verbaux qui marquent le flash publicitaire comme fait socio-culturel total.

3.2. Les objectifs terminaux de cette recherche de terrain

Touchent d'abord le processus de perfectionnement des compétences langagière et de communication tout en se situant à un autre niveau, bien plus profond et complexe, celui de la prise de conscience

- . primo, d'une identité culturelle qui co-existe et dialogue avec d'autres
- . secundo, de phénomènes de création culturelle (invention de nouvelles valeurs, normes, archétypes, attitudes)
- . tertio, de la possibilité d'un humanisme universalisant, puisque UNI / DI(S) – VERSUS.

4. Sujets à aborder dans le RAPPORT FINAL (plan):

- I. Introduction
- II. Positions théoriques (vd. 2): notre groupe essaiera d'esquisser des réflexions plus précises et plus détaillées concernant
 - A. les présupposés théoriques de base
 - B. leur application
- III. Communication et enseignement
 - A. compétence de communication et communication didactique
 - B. communication didactique et langages A.V.S.
 - 1. enseignement universitaire traditionnel vs. enseignement universitaire à distance⁽³⁾
 - 2. rôles des mass-media et des self-media
 - C. les langages A.V.S. dans l'enseignement d'une langue étrangère au niveau universitaire
 - 1. de "per se"
 - 2. em combinatoires diverses⁽⁴⁾
 - D. formulations didactico-discursives A.V.S. et documents authentiques^(*)
 - 1. modalités d'enseignement
 - 2. rôles des divers intervenants
 - E. blocs didactiques A.V.S. (vd. 3), problèmes de:
 - 1. production⁽⁵⁾
 - 2. préparation de ceux qui iront tester le matériel produit⁽⁶⁾
 - 3. expérimentation (au niveau de pratiques pédagogiques concrètes et diversifiées)
 - 4. analyse de résultats
 - 5. correction des premiers blocs produits
 - 6. diffusion du nouveau matériel (vd. annexe)
 - F. appendices
 - hypothèses concernant des fiches d'orientation pour
 - 1. actions de formation A.V.S., longues ou ponctuelles⁽⁷⁾
 - 2. activités de formateurs A.V.S. (générales et/ou particulières – accent mis, par exemple, sur la dynamique ou de réunions ou de projets)

*Sinal AVS, 3 – IPED, Lisboa, 1986.

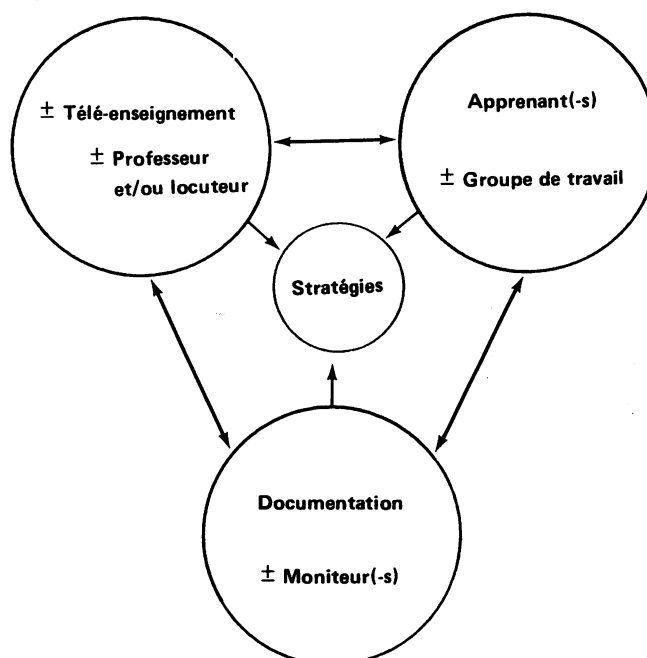
- G. glossaire
- H. bibliographie

5. Voilà, de façon schématique, le travail en cours. Une dernière remarque cependant: nous travaillons en essayant de ne pas oublier que

“What is needed is a new type of educational TV, a new approach to learning that combines all the appealing features of video, computing and electronics into a resource for individualized learning [... What is needed is a] formal education which captures [...] powerful motivation and appeal”⁽⁸⁾.

TEXTES DE REFERENCE

- (1) “Leur adaptation à ce processus est naturellement fonction d’un rapport dynamique de variables en interaction. Les situations d’apprentissage seront ainsi interprétées à partir d’un système déjà défini de normes et de valeurs, assimilées et structurées sur des expériences antérieures que l’apprenant a jugées, consciemment ou pas, étant données les attentes et les motivations qui y auraient été liées. Car, il ne faut pas toute situation d’apprentissage est une mise à l’épreuve. Aussi pourra-t-elle mettre en cause l’image de soi et être à l’origine de sentiments d’anxiété, de manque de confiance. Tout apprentissage implique donc un risque: la frustration. Si nous essayons maintenant de schématiser les rapports mis en action dans un travail A.V.S., nous aurons



Remarquons que, il s'agit d'un enseignement à distance, il y aura, dans chaque sous-ensemble, à tenir compte, au moins de

- A. **Télé-enseignement** (professeur - locuteur) – attitudes, normes et valeurs, expectatives, statut et rôles, image de soi, objectifs pédagogiques, expérience professionnelle, personnalité;
- B. **Apprenant** – personnalité, normes et valeurs, rôles d'adulte, expectatives, images de soi, expériences antérieures d'apprentissage, attitudes en rapport à ce type d'enseignement, capacités mises en jeu par le type d'apprentissage;
- C. **Groupe** – climat socio-affectif, normes et valeurs, niveaux/types de performance, motivations, aspirations;
- D. **Stratégies** – sélection, organisation de contenus, de tâches, de rythmes; degrés d'individualisation; types, structures de réseaux d'évaluation;
- E. **Moniteur** (vd. professeur), mais dans une situation d'enseignement où les rapports avec l'élève sont bien différents de ceux qui naissent dans une salle de cours, face à face difficile, délicat, à l'équilibre mal assuré.

L'acte pédagogique éclate, dans le temps et dans l'espace, quoique l'apprenant soit toujours dans chacun de ces éléments "éclatés". Et puisque un de nos objectifs était d'ancrer une "pédagogie de la situation", on peut se demander, au-delà d'une programmation de contenus et/ou de manières de présentation, comment concilier l'éclatement dont nous venons de parler et cette pédagogie de situation, marquée de globalité.

Tout d'abord, nous pensons qu'il est nécessaire d'envisager chaque "éclat", comme le maillon d'une chaîne, comme la plus petite portion qui puisse exister à l'éclat sans perdre les propriétés de l'acte originellement conçu, c'est-à-dire du macroensemble "ciblé", de l'acte pédagogique comme un tout.

Cet acte est marqué d'intentionnalité et, à cause de ses rapports, médiats ou immédiats avec un savoir, quoique aussi une compétence de communication particulière, il fait naître un réseau d'interactions, enrichissant par la diversité des documents authentiques étudiés, mais pas sécurisant, étant donné le type d'enseignement imposé. Malgré ceci, l'acte pédagogique continuera d'être/sera toujours un acte de construction, donc de transformation d'une réalité; il sera toujours un "processus" où le rapport pensée-action d'apprentissage se doit d'être dialectique.

Cela exige, dans tout enseignant (mais comment y parvenir tout à fait lorsque celui-ci est à distance), de la part du professeur, une attitude expérimentale: observation et analyse des variables pertinentes dans la situation; intuition des sujets/moments qui soulèvent des problèmes; contrôle des divers "processus" individuels d'apprentissage; intervention, sélection, organisation de méthodes, de techniques, de stratégies; contrôle fréquent du travail fait, etc.

Rappelons que l'inventaire des variables, lors de l'analyse de la situation, nous oblige à être attentifs au professeur - locuteur, à l'apprenant, au(x) moniteur(s), au(x)

groupe(s) d'étudiants qui nous écrivent, à l'institution éducative en tant que telle, à la langue à apprendre, aux moyens technologiques dont on dispose, ..., etc.

Rappelons aussi que seule l'analyse de chaque situation proposée permettra de mettre en œuvre les méthodes, les techniques et les stratégies les plus efficaces. Souvenons-nous qu'une méthode, par exemple, n'est pas bonne ou mauvaise en elle-même, mais qu'elle risque de devenir l'une ou l'autre, dans et à cause de la structure d'une situation déterminée.

En ce qui concerne les jeunes adultes le cas devient plus grave. Des facteurs de blocage apparaissent et, malgré tous les inconvénients d'un enseignement multi-media envisagé dans l'optique d'une pédagogie de la situation, seuls les documents A.V.S. et surtout le document télédiffusé nous permet l'approche de "vraies" relations de communication et "la compréhension de tous les éléments communicatifs pertinents mis alors en jeu". Elle permet d'appliquer, "sur terrain", "une pédagogie interculturelle" qui mette l'accent sur des phénomènes d'acculturation, car "une description visualisée en termes de situation, de types de contact, de processus psychologiques et sociaux et de résultats est alors possible" (*).

*Education in the Video Age. In Journal of Educational Television, vol. 10, n° 2, 1984, p. 111.

(*) Ricardo Marques, M. E.: L'enseignement des langues étrangères, IN Biblos, 1982, pp. 304 - 306.

- (2) Il est évident que le fait d'avoir à travailler avec un public de jeunes adultes dans leur propre pays, facilite l'analyse générale de leurs besoins langagiers, n'oublions cependant ni la diversité extrême de l'auditoire, ni les conditions de travail dont nous devons tenir compte.
- (3) La passivité, la massification stérilisante, que certains croient être le distinctif majeur d'un enseignement à distance ne sera pas de mise, si l'on essaie de développer parallèlement la communication écrite, le tout contribuant à mettre entre les mains de l'individu l'initiative de l'analyse et de la critique, instruments de liberté intellectuelle.
- (4) Donnons un relief tout particulier à l'ensemble **livre + matériel audio visuel**, ce qui a été fait en 82, de façon toute particulière
 - . au XIV^e Festival International du Livre de Nice où "Marcel Julian, ancien président d'Antenne 2 et du groupe des Presses de la Cité, a lancé (...) le premier Festival International de l'Adaptation à l'Audiovisuel et au Cinéma (FIDAC) (...) Il envisage (...) la création d'une banque de données informatisées qui renseignerait les producteurs aussi bien sur les droits d'adaptation des livres disponibles que sur leur contenu, leur décor, leurs personnages, etc. (N. de F., 110, 1^{er} Mai 1982, p. 21).
 - . au XVIII^e Marché International des Programmes de Télévision à Cannes il y a eu, pour la première fois un centre d'adaptation des œuvres littéraires (... qui) proposait à tous les producteurs (...) des livres adaptables à l'écran (ibid., pp. 21 - 22). Rappelons aussi certains contrats de co-production (Gallimard et Gaumont fondent Edivisuel, Hachette s'associe aux éditions Mondiales Productions) ou la nouvelle collection "Témoins", "vidéo-livres" proposés par D. Delorme (société de production La Guéville vidéo). Il s'agit d'une collection de vidéocassettes fixant (...)

par l'image et le son le témoignage des grandes personnalités culturelles qui ont marqué notre époque", artistes, musiciens, auteurs – les premiers de la série étant Théodorakis, Genet, Trenet (ibi., pp. 22).

(5) De blocs pédagogiques expérimentaux, "ouverts"

- . impossibilité d'esquisser un travail purement langagier sur des documents-media authentiques, marqués d'ailleurs ethnosociologiquement
- . besoin de repenser les techniques d'approche, car il faudra y sélectionner celles qui permettront une phase intermédiaire de déchiffrement d'indices socioculturels (identiques, semblables, différents – plans du contenu et/ou de l'expression). Pourquoi ne pas envisager l'utilisation du texte "fabriqué" qui aiderait de par le travail contrastif qui en sous-tend la fabrication, à l'appropriation de certaines significations non verbales, gestuelles ou autres, à l'appropriation de certaines connotations, de certaines marques du message langagier?

(6) Il faudra informer, réfléchir, discuter ensemble sur ce qui sous-tend les blocs que l'on présente. Il faudra aussi aider à leur insertion dans une pratique didactique quotidienne différente de la nôtre.

(7) IN Apprentissage en langue de spécialité. CC – GP4(81) 42, Strasbourg, 1982, p. 35 – **Hypothèses de stages de formation:** "Stage intensif de trois jours, proposé par M^{me} Maria E. Ricardo Marques, Portugal".

1. **Avant le stage**

- 1.1. – Distribution des fiches d'inscription à des professeurs de langue qui deviendront formateurs d'enseignants (niveau universitaire – extension).
- Dépouillement, analyse, typification des situations immédiates et individuelles qui se présenteront.
 - Structuration des groupes-cibles selon les besoins et les objectifs particuliers de chaque ensemble typifié.
- 1.2. Objectifs de l'action de formation et contrat de formation (à établir dans une réunion quelque temps avant le stage) – démarche collective d'information, réflexion et planification.

Buts généraux

- associer ceux que l'on forme à un projet de travail axé sur l'autonomie du stagiaire;
- permettre aux futurs formateurs d'évaluer ce type d'action, de même que les stratégies mises en œuvre;
- renouveler des schémas de formation contraignants parce que découlant du seul modèle institutionnel.

Buts spécifiques

- présenter plusieurs formules et programmes de stage (leurs articulations)
- concrétiser

attentes des partenaires en présence concernant

l'analyse critique de

- . rôle(s) nouveau(x) du formateur d'enseignement (démarche prospective), processus d'innovation dans leur animation;
- . compétences à mettre en œuvre (à discuter, articuler, hiérarchiser);
- . choix dans les comportements, rôles, modes d'action qui découlent de de ces compétences;
- . relativité de tout modèle.

procédures d'évaluation de

- . formation (stage)
- . stratégies de formation

Il faudrait

que l'animateur (*) de cette journée puisse arriver à une idée sur

individuels

- . les buts

sociaux

- . les valeurs y sous-jacentes et qui conditionnent appréciations, jugements (explicites ou implicites), attitudes, "images"/représentations, etc.

(*) Il est évident que l'enregistrement vidéo de toute la journée aiderait, soit les futurs formateurs, soit les spécialistes responsables du stage, et en objectivant le tout, permettrait d'atténuer, peut-être d'effacer la subjectivité du jugement de l'/des analyste(s). L'analyse de cet enregistrement pourrait aussi rendre plus intenses certaines réactions.

- l'ensemble des réactions suscitées:
 - . que le groupe prenne des décisions concernant le stage:
 - formule
 - contenus, etc.
- et qu'il soit conscient
 - . des contraintes (sociopolitiques, institutionnels, locales et autres) qui auraient agi
 - . de la façon dont les décisions pourraient être prises, articulées, hiérarchisées.

2. Pendant le stage

(Application de ce qui aurait été décidé collectivement)

Hypothèse: réflexions sur le français technico-professionnel et scientifique

2.1. Distribution du travail journalier

9 h – 10 30 h	exposé suivi de discussion distribution de documents
11 h – 13 h	travail de groupes
15 h – 16 30 h	
17 h – 19 h	rapports de groupes, discussion
21 h	bilan

2.2. Linguistique appliquée à l'apprentissage d'une langue à usage spécial^(*)

Thèmes choisis (lors de la journée de travail avant le stage)

A. Niveau-Seuil et langue(s) à usage spécial (1^{er} jour):

- travail sur des typologies discursives spécifiques à certaines professions, dont celle de chercheur;
- étude contrastive de certains actes de parole à partir de documents authentiques;
- suivre les modifications d'une même idée, selon qu'elle est exposée par différents acteurs socioprofessionnels, ..., etc.;

B. Extralinguistique (2^e jour):

Répercussions de l'interaction sociale et de l'identification à un groupe socio-culturel dans le rôle des registres et des niveaux de langue (analyse d'échantillons de discours authentiques, issus de situations de communication réelle).

C. "Ethnography of speaking", fonctions du langage, énonciation et production langagière à usage spécial (Réflexions phonostylistiques, lexico-sémantiques, syntaxiques, pragmatiques), (3^e jour).

(*) Pour M. de Grève, "c'est, en effet, dans ce domaine, qu'un Niveau-Seuil peut être vraiment opérationnel".

3. Après le stage

(travail par petits groupes et/ou individuel)

- 3.1. Dans l'immédiat
 - 3.1.1. Bilan critique, évaluation de
 - l'expérience vécue avant et pendant le stage (stratégies)
 - l'information/formation acquises
 - 3.1.2. Expériences-pilote:
 - à mettre sur pied aux endroits choisis.
- 3.2. Un semestre plus tard
 - démarche collective d'information sur plusieurs expériences - pilote
 - évaluation de celles-ci (par ceux qui les ont menées, par le groupe)
 - révision de concepts/présupposés de base qui ont conditionné le travail fait

ANNEXE

vd. projet de recherches,

§ *diffusion du nouveau matériel*,
Paris, Septembre, 1984

1. Présentation de l'ensemble **TAPISSERIE D'ICI ET D'AILLEURS: Portalegre, la croisée des chemins** sur ce bloc multimedia il nous semble utile d'apporter les précisions qui suivent.

2. Introduction à **Portalegre, la croisée de chemins**

2.1. A l'Institut Portugais d'Enseignement à Distance le groupe de Français a repris tout en les élargissant (niveau universitaire), certains thèmes et options faits en Français I et II lors l'Ano Propedêutico – vd. ci-dessus "Projet de recherches en cours"; F.M. 158, Janvier 1981, pp. 60 - 63; **Triangle 1**, ed. AUPELF, British Council, Goethe Institut; Paris, 1981, pp. 35 - 46; **L'enseignement de la civilisation**, ed. AUPELF, Paris, 1982.

En ce qui concerne l'enseignement de la langue française, le travail s'est structuré à partir de trois ensembles (Tronc Commun, Français I, Français II) et s'est axé sur l'articulation émissions en broadcast plus livrets d'accompagnement. Dans Français I, l'accent était mis sur les langues de spécialité, mais davantage en ce qui touche mécanismes, stratégies et rituels de mise en discours, lorsque fonction de quelques grandes aires socioprofessionnelles. En ce qui concerne le niveau II,

littérature et linguistique y prenaient le devant, tout le travail étant cependant orienté vers l'approche de sociétés, de cultures, d'écrivains francophones.

A partir d'une pédagogie ouverte on essayait de développer des habitudes d'auto-apprentissage chez les étudiants. Dans ce but aussi, l'explicitation d'objectifs, de méthodes de travail et des suggestions multiples quant aux moyens de se construire des itinéraires personnels.

Actuellement, au-delà de programmes qui toucheront, d'un côté, les compétences linguistique et de communication, de l'autre, les langues de spécialité, les thèmes fondamentaux ce seront la contrastivité, le multiculturalisme et le dialogue entre soi et les autres.

2.2. Dans ce but, un premier bloc multi-media a été construit: **TAPISSERIE D'ICI ET D'AILLEURS – PORTALEGRE, la croisée de chemins.**

Nos objectifs peuvent être résumés de la façon suivante:

– contribuer à la **coopération culturelle et technique** par le relief donné aux effets interactionnels, aux dialogues, tout autant marqués de liberté, d'ouverture à l'autre, que de retour sur soi-même;

– conduire à des **acquisitions**, dans le domaine

. *d'un savoir*

l'art de la tapisserie
les rôles d'Aubusson et de Portalegre
l'action de Jean Lurçat

.....

. *d'un savoir faire*

les techniques

.....

d'un savoir dire

langue de spécialité
(vd. Conseil de l'Europe, CCC - GPA (81)42, Strasbourg, 1982)

APPROCHES PROPOSEES:

– Pédagogie ouverte ou informelle, elle aussi enracinée dans un processus d'interaction né du jeu

- . des buts immédiats (institutionnels/personnels)
- . du contexte d'apprentissage et de tout ce qui en découle
- . des étudiants
- . du/des professeur(s)
- . d'un bloc multi-media ouvert

- Segmentation et reconstruction de l'ensemble pédagogique en fonction des choix faits; une attention toute particulière se doit d'être donnée à un travail interdisciplinaire ancré sur un même ensemble pédagogique ou thématique;
- Accent porté sur des effets interactionnels, des dialogues entre
 - a) étapes, outils, techniques, couleurs - formes - dimensions, motifs - thèmes, etc.
 - b) art(s) - technique(s)
tapisserie - peinture; peinture – poésie; ..., etc.
 - c) tendances actuelles, dont celles d'élever l'artisanat au statut des Beaux Arts, de remettre à l'industrie la production des formes décoratives utilitaires, etc.
 - d) espaces et temps
Orient – Occident; Islam – Europe Chrétienne; Moyen Age – XX^e siècle, etc.

Riche en mouvement et interférences, l'art de la tapisserie s'affirme multiple et universel, intégrant des systèmes de pensée et des procédés d'exécution de tout temps, d'ici et d'ailleurs, intégrant des idées, des arts et des techniques qui débouchent sur un ordre nouveau de l'imaginaire "inter - nation - al". ■

abrindo o debate ...

SOBRE AS REDES QUE O TEXTO TECE

Enreda-se a análise do «discurso» na articulação dos vários domínios da linguística. E assim se inscreve numa perspectiva interdisciplinar.

De acordo com a especificidade do texto, a análise recorre oportunamente a esta ou àquela teoria e tece relações nem sempre rigorosas, dada a multiplicidade dos recursos.

Complexo também é o diálogo entre a pedagogia insuficiente para aplicar métodos de análise — e a linguística.

De tentativa em tentativa, percorre a pedagogia caminhos diversificados mas sempre questionados como esta «leitura», que pretende responder ao problema da integração da «gramática» na abordagem do texto.

A R E D E

Naquele dia a rede também subiu cheia de peixes. Carpas, barbos, lampreias, cadozes, enguias e tantos outros acabaram dentro das cestas dos pescadores.

Lá em baixo, no rio, os sobreviventes preocupados e aterrados já nem ousavam mexer-se. Famílias inteiras tinham já sido deportadas para o mercado, cardumes haviam caído na rede e acabado na frigideira. Que fazer?

Alguns jovens cadozes reuniram-se junto a uma pedra e decidiram rebelar-se.

— Trata-se de um caso de vida ou de morte — disseram. A rede que é lançada todos os dias à água e sempre num lugar diferente, para nos aprisionar e destruir, acabará por despovoar o rio exterminando-nos. Os nossos filhos têm direito à vida, e nós devemos fazer qualquer coisa para salvá-los deste flagelo.

— E que poderemos fazer? — perguntou uma tinca que seguira os conjurados.

— Destruir a rede — responderam todos os cadozes.

A corajosa decisão, confiada às deslizantes enguias, propagou-se imediatamente a todo o rio, sendo todos os peixes convidados a reunir-se na manhã seguinte numa enseada protegida por grandes salgueiros.

De manhã, milhares de peixes, de todas as formas e idades, encontraram-se para declarar guerra à rede.

O comando das operações foi confiado a uma velha e astuta carpa, que já conseguira escapar à prisão por duas vezes, despedaçando com os dentes as malhas da rede.

– *Ouçam com atenção* – disse a carpa. – *A rede é da largura do rio, e cada malha, no lado inferior, tem um espaço de chumbo que a faz arrastar pelo fundo. Portanto dividam-se em dois grupos: um grupo levantará os pesos de chumbo mantendo-os à superfície; o outro grupo manterá bem firme as malhas da parte superior. As lampreias, por sua vez, cortarão com os dentes as cordas que seguram a rede entre as duas margens; as enguias, essas, partirão imediatamente em reconhecimento para nos indicarem o sítio onde a rede foi lançada.*

As enguias partiram. Os peixes, reunidos em grupos, espalharam-se ao longo das margens. Os cadozes entretanto, animavam os mais tímidos, recordando-lhes o triste fim de muitos companheiros exortando-os a não terem medo de ficarem presos na rede, porque doravante nunca mais nenhum homem os apanharia.

As enguias exploradoras voltaram. A rede fora localizada e encontrava-se a uma milha de distância.

Então, todos os peixes, como uma imensa frota, navegaram comandados pela velha carpa.

– *Atenção* – disse a carpa; *a corrente pode arrastá-los para dentro da rede: abrandem e manobrem as barbatanas como deve ser.*

E a rede, cinzenta, sinistra, apareceu.

Os peixes, tomados dum repentino furor, atacaram.

A rede foi levantada do fundo, as cordas que a seguravam cortadas, as malhas destruídas, mas os peixes, no auge da fúria, não largaram a presa. Todos eles, abocanhando a sua malha da rede, agitando as barbatanas e as caudas, puxaram-na em todos os sentidos, partiram-na, destruíram-na enfim, reencontrando assim, nas águas que pareciam em ebulição, a liberdade perdida.

(das Fábulas, Ar. 42 v.)

in FÁBULAS E LENDAS de Leonardo da Vinci, ed. Futura, Lisboa 1974

ESTRUTURA DA NARRATIVA – ALGUMAS QUESTÕES

O texto é um conjunto coeso, organizado em função de conteúdos que o narrador pretende enfatizar no final, quando da moralidade da fábula, o que é próprio do género.

Os enunciados são encadeados numa relação lógica de casualidade e constituem uma sequência de modificações estruturadas que se organizam num todo.

História de animais com comportamentos humanos e com a tipização do ser malfeitor – a rede – um singular simbólico, instrumento de poder de um colectivo dominante.

O esquema narrativo é simples e organiza-se a partir da função simbólica de disjunção exclusiva, isto é, da incompatibilidade entre os bons e os maus.

Parte de um elemento cognitivo partilhado pelo narrador e pelo narratário – o evento que resumimos: a rede pesa os peixes para os homens. Organiza-se a narrativa, de maneira a des-

pertar no receptor a atenção, a curiosidade e a ansiedade que, num crescendo, o conduzem para o desfecho – a liberdade reconquistada, alteração do acontecimento inicial. Essa tensão vai-se processando por etapas e decorre quer de factores emotivos, quer do facto de, o problema – como dizia Barthes – “consistir em manter o enigma no vazio inicial da sua resposta”.

Mas a competência cultural do receptor – neste caso o pressuposto conhecimento da tipologia da fábula e também todo um implícito extra-discursivo preparam-no para a revelação – fecho no final. É de esperar que os peixes sejam libertados, de acordo com a transformação

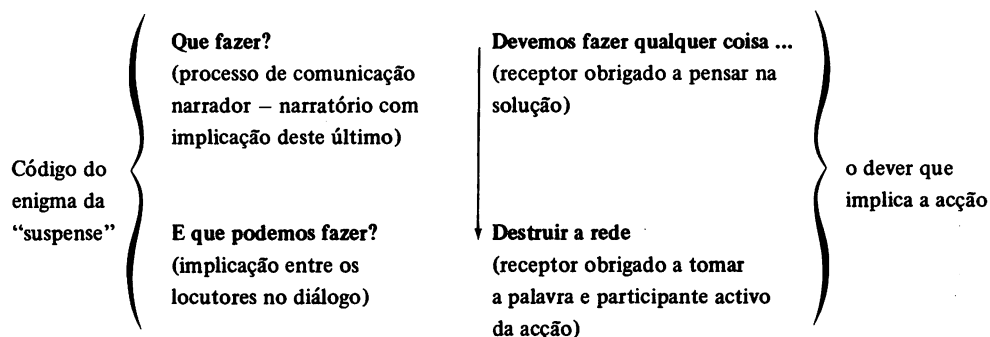
aprisionados	libertados
disforia	euforia
negativo	positivo
degradação	melhoria

O processo de transformação da narrativa decorre com etapas sucessivas:

prisão – morte de alguns peixes
 protesto e rebelião
 decisão, revolta → luta
 libertação (preenchimento da falta - recompensa)

A articulação dos segmentos narrativos vai inserindo gradualmente a disforia da abertura na euforia da esperança e, por fim, da liberdade, que culmina a “performance” final.

O funcionamento romanesco do texto apoia-se em duas perguntas e duas respostas que estruturam a narrativa e lhe conferem coerência semântica e unidade conceptual. São elas:

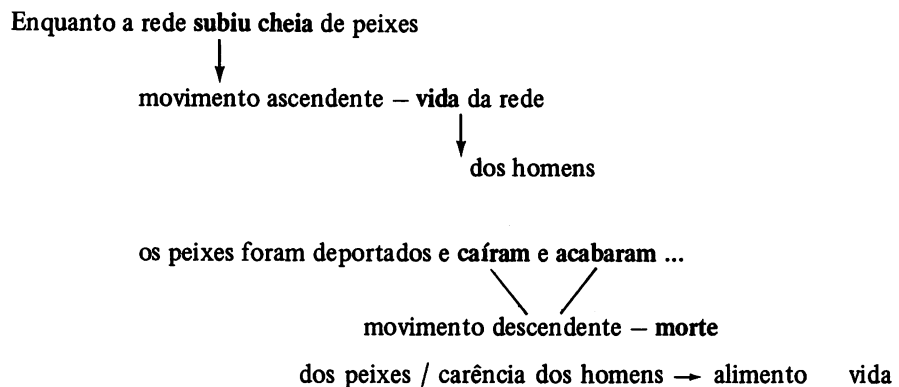


A primeira pergunta surge pela constatação de um facto – a destruição dos peixes. A segunda reforça a primeira para realizar o projecto já iniciado na resposta a essa mesma pergunta. É esse paralelismo que sustenta a trama da narrativa, que a mantém de pé.

São essas perguntas, esse conjunto discursivo anterior, que condiciona novos enunciados. Mas observemos mais detalhadamente o percurso narrativo. Inicia-se o texto por “naquele dia a rede também subiu cheia de peixes” – pressuposto que remete para um tempo omisso na narrativa, que aponta para um passado repetitivo que se consome no final do texto.

o reencontro – “reencontrando assim a liberdade perdida”.
liberdade perdida / liberdade reencontrada

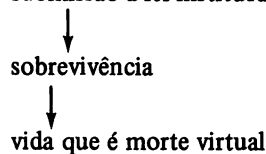
A primeira afirmação é seguida de uma explicitação – (que peixes?) – “carpas, barbos, lampreias, cadozes, enguias e tantos outros acabaram dentro dos cestos dos pescadores ...” ... “... famílias inteiras tinham sido deportadas ... cardumes haviam caído na rede e acabado na frigideira”.



E ainda:

a ousadia do movimento que é morte – os que ousaram mexer-se acabaram ...

a não ousadia — submissão à lei instituída



Uma morte que se concretiza na terra, no mercado dos homens, e se consome na frigideira. A rede e a frigideira – objectos do homem que fazem parte do seu programa de pesca e alimento – transformam-se nos objectos que consomem a prisão e morte dos peixes. Sempre presente no texto a dicotomia vida/morte.

Perante o acto consumado, surge a pergunta “Que fazer?”. O discurso dos cadozes é já, de certo modo, uma resposta e condiciona os enunciados seguintes.

São os jovens, os mais ousados, que iniciam a revolta. Os peixes são a personagem colectiva. Formam um só actante que inclui vários actores. São agentes indicativos constituídos por peixes de acções efectivamente realizadas. Constroem agora os sujeitos caracterizados pela modalidade do querer. Executam um programa narrativo de acção para a obtenção do seu objectivo – a liberdade, a vida. O papel da rede obriga-a a tornar-se anti-sujeito, uma vez que os peixes recusam submeter-se à sua função de objecto ... Só que a rede possui um

saber — aparece todos os dias em lugares diferentes — estratégia do jogo da vida e da morte. Esse saber constitui um obstáculo ao querer dos peixes — a destruição do inimigo — e pode reduzi-la, por sua vez, ao anterior estado de não sujeito.

É então que surge o programa proposto pela velha e astuta carpa — (herói da sua sequência que remete para o contexto socio-ideológico em que está inserido).

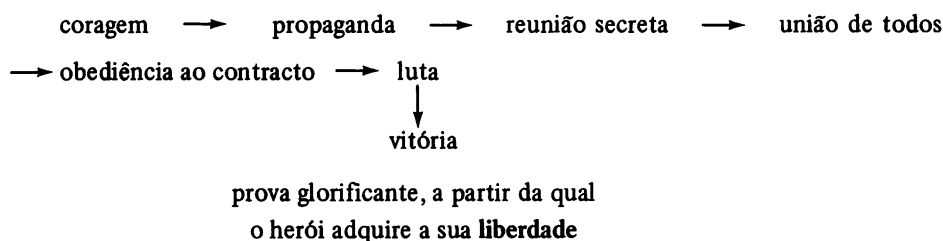
Ela concretiza a modalidade do poder, toda a competência necessária — querer e poder — para a realização do mesmo programa. O seu saber “de experiências feito” orienta o percurso narrativo na parte final do texto.

O desejo da personagem peixes torna-se assim apto a receber o poder para realizar o projecto.

Os episódios dinâmicos ao nível do fazer processam-se no sentido de restabelecer o equilíbrio da narrativa.

As acções ordenam-se cronologicamente para preencher esse fazer. O destruir implica toda uma estratégia, um jogo de astúcia do mais fraco para com o mais poderoso.

O destruir implica:



O jogo dos actantes é um conflito dramático de vida e morte. A interdependência das relações entre as personagens resulta da alternativa dos seus actos. E as escolhas que fazem traduzem-se na modificação da história, na irreversibilidade da narrativa.

Mas as personagens, na fábula, servem apenas para ilustrar a moralidade da mesma. O que interessa não são os animais em si mas a função que assumem. Elas integram-se numa ordem lógico-temporal — o código das acções — ao qual corresponde o código do emissor na resposta à pergunta “que fazer?”, concretizada no êxito da conclusão final — uma conclusão lógica, causal e temporal que tem a finalidade de manter a continuidade da narrativa e dar solução ao problema — peixes não felizes → peixes felizes.

O DISCURSO

A fábula preocupa-se mais com o que é contado do que com o como é contado. A história ultrapassa a estruturação do discurso. E é aquela que é mais facilmente memorizada pela comunidade, o que contribui para uma maior divulgação.

O discurso subordina-se à narrativa, obedece às regras do género, tanto quanto à do subgénero em que se insere: a fábula. Esta é um texto funcional, um discurso didáctico, que remete para um referente. O léxico e a construção sintáctica facilitam a comunicação para uma efectiva apreensão da lição final — a expressão de um dever.

E um discurso isento de reflexões, que não se detém em descrições minuciosas. Vai reproduzindo os acontecimentos, à medida que eles vão surgindo na história. O enunciado localiza-se relativamente ao locutor e ao alocutário num tempo e espaço que são os da enunciação e que são encarados como certos.

O narrador está ausente da história que conta, numa relação extradiegética. Há uma distância entre o sujeito da enunciação e o sujeito do enunciado, uma recusa de implicação que caracteriza o discurso na terceira pessoa.

Essa distância narrativa é assinalada por alguns deícticos anafóricos que situam os enunciados: “de manhã” ... “naquele dia”, etc., e também, pela introdução das falas das personagens, que projectam uma maior objectividade no discurso.

Mas é nessas incursões do discurso directo na boca das personagens que o narrador está ainda mais escondido, colocando-se na posição de narratário e “ficando a escutar” o que dizem as personagens. O texto é, então, um mediador de locutor - alocutário, apoiado na função performativa da linguagem.

A presença do narrador, apesar de fugidia, deixa as suas “marcas” no modo como qualifica aquilo de que fala – a **modalização**.

1. Marcas já citadas que se situam num espaço e num tempo, numa relação de continuidade: “naquele dia”, “lá em baixo”, “na manhã seguinte”, “de manhã”, “a uma milha”, “então”, “enfim”, (então, enfim – ligação de causa e efeito) “Portanto” (referência ao enunciado anterior com peso nos enunciados seguintes).

2. Operações de determinação que concretizam o real do texto, os termos apreciativos – adjectivos valorativos – que denunciam o narrador como:

“os sobreviventes preocupados e aterrados”, “a corajosa decisão”, “a velha e astuta carpa”, a rede cinzenta e sinistra (vocabulário organizado à volta do medo/coragem, carregado de subjectividade), **deslizantes**.

3. São também as comparações “os peixes como uma imensa frota”, e “águas que pareciam em ebulição” (relação água/fogo → furor).

A presença do narratário, ao qual o narrador se dirige, situando-o no mesmo espaço e tempo da narrativa, é directamente assinalada pela pergunta “Que fazer?” e também pelas informações que lhe fornece como: “os sobreviventes ... não ousavam ...”, “famílias ... deportadas”, cardumes ...”, “uma enseada ... salgueiros”. As comparações, já referidas, implicam também a pressuposição de um código comum a narrador e narratário.

Há, nas fábulas e lendas de todos os povos, um conjunto de valores herdados de imagens primitivas. Ora o símbolo vive desse inconsciente colectivo e também das imagens que, quotidianamente, a realidade oferece, daí que varie de cultura para cultura.

Ora a fábula é um património cultural etnológico tradicional que se apoia no enredo e que tem, subjacentes, códigos culturais - sistemas (de valores e atitudes e de comportamentos). É um género imperativo, normativo e, como tal, tem como objectivo influenciar o destinatário.

Essa influência manipuladora realiza-se no plano do simbólico:

O arquétipo do Bem e do Mal e da sua eterna luta é simbolizado nesta fábula pelo combate

entre os peixes e a rede que certos homens instrumentalizam. A solução proposta pelo modelo é que, na luta, a liberdade vence a morte (real e virtual), é que os mais fracos, unidos, batem os mais fortes.

Vejamos:

* A rede representa os homens que a utilizam, o inimigo, a condenação, o terror latente, a morte, mesmo se para os pescadores é símbolo de trabalho e de pão, mesmo se, para eles, é apenas instrumento de actividade laboral.

A carpa, de entre todos os peixes, consubstancia o poder instituído por consenso, a eficácia de comando reconhecido e aceite, visando estruturar uma acção colectiva. O “dominador” impõe a sua norma, porque o dominado não possui o seu saber e porque, neste caso, é dominador consentido voluntariamente pelo grupo que estabelece as próprias regras.

Os peixes, talvez a máscara em que se projecta o eu do narrador, simbolizam o colectivo oprimido por algo que não escolheu, nem aprovou.

* Processo de metonímia – sabe-se que a rede é o símbolo dos pescadores. O símbolo não está apenas ancorado no facto linguístico. Há uma relação extralinguística, uma rede, ela própria, de conotações que o texto acorda como efeitos.

Dá a revolta e a luta como solução do dilema da sobrevivência. A função simbólica alarga-se ainda a lugares do texto ideologicamente marcados:

- o rio ← a vastidão, a liberdade, a vida.
- a corrente do rio — corrente que arrasta para a prisão e para a morte ...
- O mercado, local de venda, para onde são conduzidos os “deportados” e os aprisionados – é um mercado dos escravos.
- A frigideira, a tortura pelo fogo, a morte, a destruição.
- A enseada protegida torna-se o local secreto da organização da revolta.
- A pedra, onde os conjurados se reúnem – um marco, uma ara, um altar para prestar juramento ...

Lembre-se contudo que o código simbólico não possui um sentido único. Dá a sua transcendência. Segundo Barthes, os semas são apenas um ponto de partida para o sentido. Só aparentemente são psicologizados. Obedecem, por vezes, mais ao discurso do que à história. Projecta-se um problema complexo, o da ideologia, questão sempre difícil, se considerarmos a “máscara”, com que se dissimula o narrador para enganar subtilmente o narratário e o submeter ao mundo da ficção.

Depois, o texto vai vivendo através das várias leituras. O destinatário consciencializa os seus próprios valores, constrói, por sua vez, a sua narrativa, recriando o texto e retirando dele todas as potencialidades de uma reescrita. É ao leitor que cabe participar na descodificação dos signos no momento da leitura. A compreensão dos textos nasce assim de uma interacção: interpretativa e analítica do texto ao leitor, deste ao texto. E, de novo, um recomeçar.

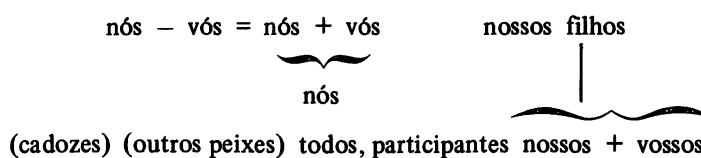
ORGANIZAÇÃO DO DISCURSO NA FALA DAS PERSONAGENS

O discurso é aqui organizado em função do alocutário e, pelo discurso directo, insere-se uma comunicação numa outra.

É um discurso noutra discurso, cada um conservando as suas características próprias.

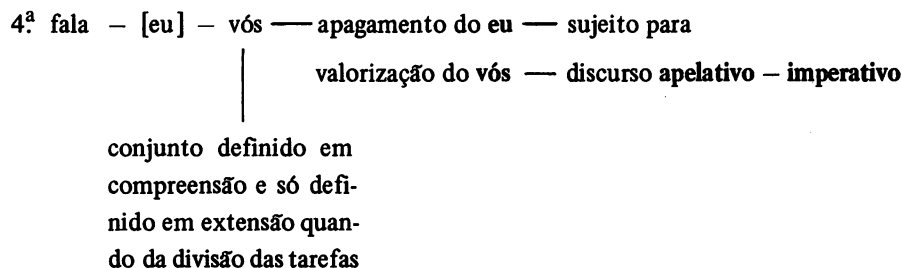
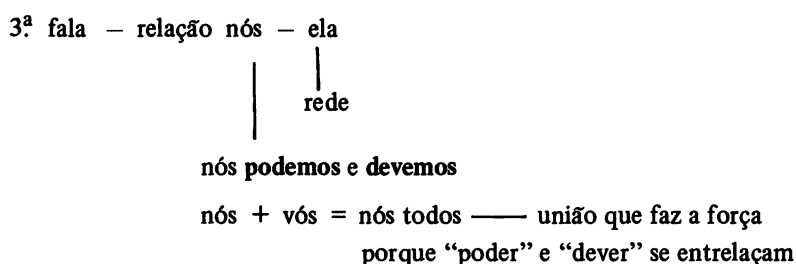
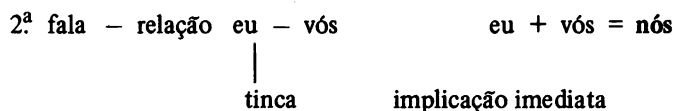
O discurso directo reproduz propósitos, repete-os. Tem a função de autenticar enunciados, de representar a comunicação inicial. É ainda efeito de um real simulado que marca as estruturas linguísticas.

1.^a fala — a comunicação estabelece-se entre



Um **nós** e um **nossos** englobantes. Índices declarativos para situar a comunicação.

Processo alusivo que remete para o locutor.



5.^a fala — [eu] — vós — continuação do discurso apelativo — imperativo

O jogo dos pronomes pessoais e possessivos manifesta as diversas modalidades de comunicação e processa uma transformação narrativa do desenvolvimento textual.

É um processo alusivo que remete para o locutor (sujeito do enunciado) produtor de um discurso pedagógico visando convencer o alocutário. Estrutura-se do modo que segue:

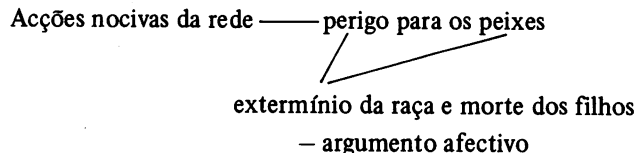
Parte de uma situação

- a rede **aprimorou** mais uma vez os peixes
- os peixes ... já **não** ousavam mexer-se
- **famílias inteiras tinham já sido deportadas** para o mercado
- **cardumes haviam caído** na rede e **acabado** na frigideira

para uma argumentação:

marcada pela hierarquia dos argumentos		<ul style="list-style-type: none"> – a rede acabará por despovoar o rio, exterminando-nos – os nossos filhos têm direito à vida – nós devemos fazer qualquer coisa ...
--	--	---

e por marcas afectivas que instituem um dever.



A intencionalidade dos argumentos culmina com um enunciado fortemente modalizado – **devemos fazer qualquer coisa** – verbo modal – **dever** que estabelece uma certa tensão discursiva, assumida por “nós”.

A argumentação atinge o seu efeito pleno na 3.^a fala, quando o acordo sobre o facto que se debate, quando da adesão dos peixes à tese defendida pelos locutores.

As unidades textuais funcionam simultaneamente em dois planos: **argumentativo e narrativo** e neles se cruzam dois discursos – um discurso argumentativo e um discurso polémico contra o poder da rede, sendo o objectivo ético o de situar o alocutário no domínio da moral, fazendo um apelo à razão e não só à afectividade.

A multiplicação dos sujeitos no diálogo, as falas que se introduzem no texto num encadeamento contínuo, produzem o efeito da apropriação pela escrita de um real complexo.

A 1.^a fala prepara para a decisão da 3.^a, curta, incisiva:

- se isto é assim (1.^a)
- devemos fazer isto (3.^a)
- desta maneira (4.^a)

A 4.^a fala é um enunciado geométrico com paralelismo no último parágrafo do texto: o que é ordenado na 4.^a fala é realizado no final.

O discurso surge com predominância da função conativa, em mensagem com valor pragmático orientada para o destinatário. É um discurso que traduz uma posição social, hierárquica, que autoriza o ordenar e a sua aceitabilidade dentro do contexto. É um discurso alargado em explicitações, que se inscrevem no implícito discursivo do enunciado, e das quais o receptor extrai as suas conclusões:

a rede que é lançada todos os dias em lugares diferentes
 a carpa que já conseguira escapar à prisão por duas vezes
 as cardas que seguram a rede
 as águas que pareciam em ebulição

Relevo pois para enunciados apositivos com carácter parentético e assertivo. Aliás o que se nos depara é um discurso com grandes frases que mantêm a coesão interna e funcionam como agentes incontestáveis, levadas ao extremo:

Trata-se de um caso de vida ou de morte

(asserção no modo indicativo para emocionar o alocutário, no geral)

e no particular **Os nossos filhos têm direito à vida**

(daí o acentuar-se o direito que aponta para um dever – um dever de todos)

↓
nós devemos fazer
qualquer coisa
 ↓
destruir a rede

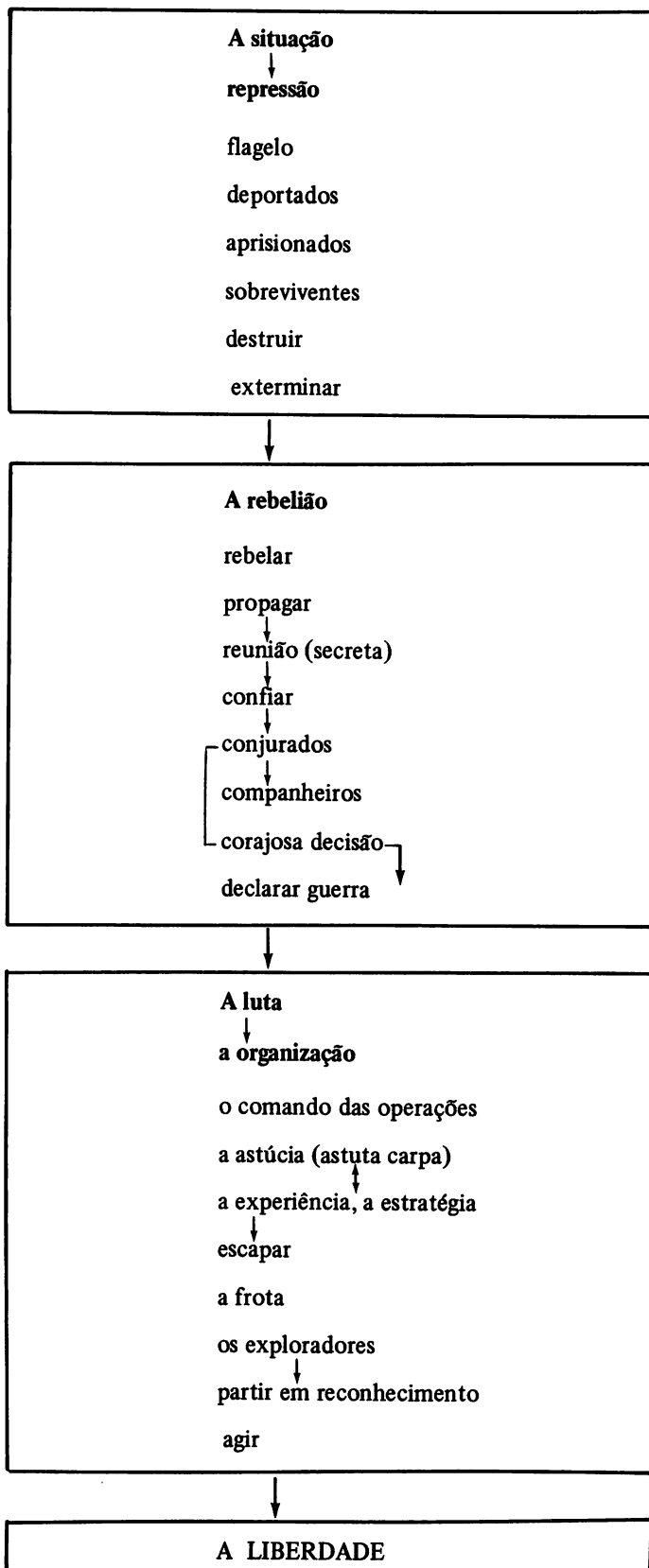
O L É X I C O

Todo o texto possui um léxico de base e outro ou outros que se situam no intertexto.

Esse léxico pressupõe o conhecimento do código por parte do narratário e estabelece também todo um processo de comunicação, no sentido de uma compreensão entre o eu e o tu.

O tipo de discurso determina as regras que constituem a forma de vocabulário entendido pelo receptor.

Na fábula que analisámos, um léxico militar e político aparece disseminado no texto. É um léxico não muito especializado que não interfere na comunicação, que não torna o discurso opaco.



ASSOCIAÇÕES POR ANALOGIA

famílias	preocupados	cair	guerra	conjurados	exterminar
cardumes	aterrados	acabar	flagelo	companheiros	destruir, partir (a rede)

ASSOCIAÇÕES POR OPOSIÇÃO**Vida**

salvar
coragem (corajosa)
manhã
liberdade

Morte

os sobreviventes
aterrados
deportados
cair (na rede)
aprisonar
apanhar
destruir
despovoar
exterminar
medo
flagelo
fim
sinistra

As variantes combinatórias do léxico estabelecem redes de relações que permitem a coesão do enunciado e se projectam intencionalmente sobre o receptor, situando-o na ficção, num mundo que se lhe afigura como real e que surge fortemente conotado. Quase todas as associações por analogia se referem à esfera da Morte. As associações por oposição revelam uma predominância de vocábulos inscritos na mesma esfera de conceitos. É a isotopia da Morte que atravessa a significação do texto e que se cruza com a isotopia da Vida, na disjunção disforia/euforia. É essa relevância semântica que acentua a coerência do texto.

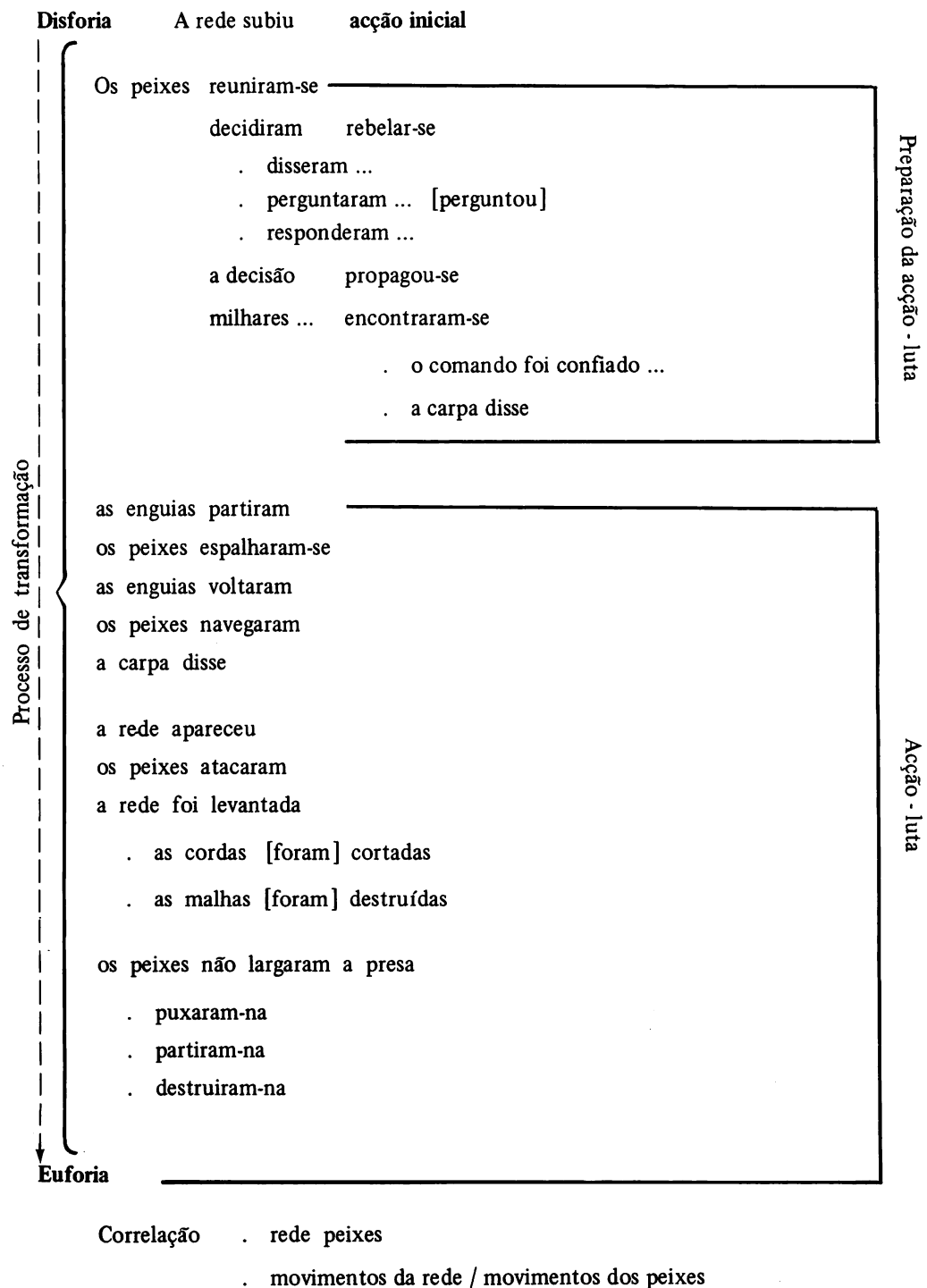
OS VERBOS – MODOS E TEMPOS

A transformação da narrativa é operada sobretudo pelos verbos. O presente aproxima do real, o imperfeito marca a duração da acção, o perfeito faz progredir a acção, marca-a como realizada.

Os verbos que surgem no texto são, geralmente, verbos de acção, verbos de movimento que emprestam à narrativa uma paisagem cinética.

Os factos surgem no passado, uns a seguir aos outros, de acordo com a ordem estabelecida numa "narrativa contínua".

É o perfeito que nela predomina. Assim:



CONSTITUINTE IMPERATIVO (OBRIGATÓRIO) TEMPOS E MODOS QUE O REALIZAM

1. **Presente** – na sua forma supletiva do presente do conjuntivo, para exprimir um acto ilocutório directivo, realizado no presente:

verbos que exprimem uma modalidade em relação ao alocutário	<table> <tr> <td>ouçam</td> <td rowspan="4">} programação nos actos ilocutórios</td> </tr> <tr> <td>dividam-se</td> </tr> <tr> <td>abrandem</td> </tr> <tr> <td>manobrem</td> </tr> </table>	ouçam	} programação nos actos ilocutórios	dividam-se	abrandem	manobrem
ouçam	} programação nos actos ilocutórios					
dividam-se						
abrandem						
manobrem						

2. **Futuro** – a passagem de um presente a um futuro, por meio de uma recomendação imperativa, a realizar posteriormente.

É um enunciado categórico empregado como resultado potencial assegurado.

(um grupo) levantará	} programação
(outro grupo) manterá	
(as lampreias) cortarão	
(as enguias) partirão	

E ainda o futuro no verbo aspectual **acabar** em:

a rede ... acabará por despovoar o rio ...

enunciado encarado pelo locutor como ameaça certa: enunciado prospectivo.

3. Um presente que aponta para o futuro no verbo aspectual
dever em: **devemos fazer** qualquer coisa.

Enunciado que afirma a intencionalidade do locutor para convencer e intimidar o alocutário, fazendo assumir o enunciado produzido. Fundem-se assim um presente e um futuro que se inscrevem na esfera do **fazer**, do que deve ser feito.

VOZ ACTIVA / VOZ PASSIVA

Para Halliday, a passiva é uma construção orientada para o agente. É a acção deste agente explícito que está na origem da transformação.

No tipo inacabado, a transformação é orientada de maneira mais subtil. Ex.: a rede fora lançada ...

Só o contexto pode evitar as ambiguidades. Na nossa Fábula, a ambiguidade é desfeita pela referência aos pescadores, aos homens, e também pelo conhecimento que o alocutário possui sobre o assunto.

A transformação passiva coloca sempre em posição inicial o complemento de objecto directo. Faz dele o tema-sujeito psicológico. É sobre ele que a frase se apoia dado que o topicalizava:

[Os homens] lançaram a rede

A rede foi lançada (pelos homens)

No texto, o enunciado estabelece sempre a relação rede/peixes. Antes da transformação narrativa, a rede é sujeito da acção – sujeito da voz activa – e os peixes são objecto dessa acção.

Após a transformação, a rede passa a sujeito da voz passiva e é objecto da acção dos peixes. Estes, por sua vez, tornam-se os agentes da acção e os sujeitos efectivos da voz activa.

A análise do discurso coloca-nos no nível da história.

As personagens principais, são a rede (que dá o título à fábula) e os peixes, discriminados, de acordo com os seus papéis de actores, mas instituindo-se como um só **actante**, actante colectivo. Definem-se ora como actantes sujeitos, ora como actantes objectos. Os seus papéis mudam à medida que a narrativa se vai transformando. São os peixes, que por fim, afirmam o seu papel de **herói** colectivo, vencendo a ameaça mortal. A rede e os peixes são constantemente re-nomeados no texto, em tópicos discursivos que contribuem para a coerência da estrutura temática da fábula.

VOZ ACTIVA / VOZ PASSIVA

Agente	Sujeito	Verbo	Objecto
– [pelos homens]	a rede a rede a rede	subiu (v. activa) é lançada (v. passiva) acabará por destruir (v. activa)	– – os peixes
[pelos peixes] enguias pelos peixes	a rede a rede a rede os peixes	fora localizada (v. passiva) apareceu (v. activa) foi levantada (v. passiva) puxaram – partiram – destruíram–	na [a rede] na [a rede] na [a rede]

De presa a predadores, os peixes transformam-se. Deixam de ser indivíduos singulares. Assumem-se em voz e acções colectivamente decididas. Surgem como exemplo a seguir.

E a fábula exerceu a sua função. ■

BIBLIOGRAFIA

- AUSTIN, J. L. – *Quand dire c'est faire*, Seuil, 1970.
- DUCROT, O. et ANSCOMBRE, J. C. – *L'argumentation dans la langue* – Langages 42.
- GARDIN, B. – *Introduction à la sociolinguistique*, Larousse, 1974.
- SEARLE, J. R. – *Os actos da fala* (tradução), Livraria Almedina, Coimbra, 1984.
- VAL DIJK, T. – *Grammaire textuelle et structures narratives in Semiotique narrative et textuelle*, Larousse, 1973.
- VENDLER, Z. – *Les performatifs en perspective* – Langages 17.
- WUNDALICH, D. – *Pragmatique, situation d'enonciation et deixis* – Langages 26.

* MARIA HELENA DOS SANTOS OLIVEIRA

Licenciada em Filologia Românica pela Faculdade Clássica de Letras de Lisboa.
Orientadora pedagógica de Português do Centro de Apoio Pedagógico de Lisboa.

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