

# SINAL

AUDIO  
VIDEO  
SCRIPTO

REVISTA  
DO INSTITUTO  
PORTUGUÊS  
DE ENSINO  
A DISTÂNCIA

Periodicidade  
Trimestral

Ano  
1985

Número 1

Julho  
Agosto  
Setembro

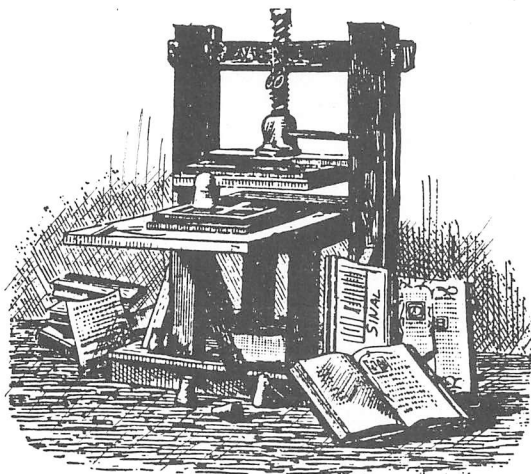
Preço  
250.00



SINAL avs é uma revista de divulgação científica que se propõe levar a um público o mais largo possível os trabalhos científicos originais (ou inéditos em português) que se insiram nas áreas da tecnologia e da pedagogia de um ensino universitário a distância, nas da comunicação e da linguagem mediatizada, naquelas, enfim, em que a análise do discurso didáctico se enraíza.

Esta aparente sectorização, o facto também de não aparecermos com a hipótese de um modelo integrativo pelo qual se tentaria dar coerência às teorias em que o "multi-media" se fundamenta, decorre do facto de, neste domínio, poucas poderem ser, de facto, as certezas e de haver uma necessidade real de hipóteses diversas de tramas interactivas, multivariáveis, e que teremos de explorar em função de complexos de coordenadas, decorrentes da diversidade das situações que conseguimos problematizar.

Pode interessar professores de vários tipos e níveis de ensino, investigadores e técnicos, não só pelo temário acima sumariado, mas também como órgão informativo do Instituto Português de Ensino a Distância. Assim, divulgar-se-ão aí ainda diversas actividades do instituto que podem vir a ser abertas a públicos especializados.



# SINAL

AUDIO  
VIDEO  
SCRIPTO



INSTITUTO PORTUGUÊS DE ENSINO A DISTÂNCIA

# SINAL<sup>AVS</sup>

REVISTA DO INSTITUTO PORTUGUÊS DE ENSINO A DISTÂNCIA  
PALÁCIO CEIA — Rua da Escola Politécnica, 147, Tel. 67 23 18  
1 200 Lisboa / Periodicidade: Trimestral / Ano 1 / Nº 1 / Julho Agosto  
Setembro 1985 / DIRECÇÃO: Maria Emília Ricardo Marques e Maria  
Emília Cordeiro Ferreira / Composto, Maquetizado e Impresso nos  
Serviços do IPED / Depósito legal nº 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

## EDITORIAL

Sinal – AVS é uma revista de divulgação científica que se propõe divulgar a um público alargado trabalhos originais (ou inéditos em português) que se inserem nas áreas da tecnologia e da pedagogia de um ensino universitário a distância, nas da comunicação e da linguagem mediatizada, naquelas, enfim, em que a análise do discurso didáctico se enraíza.

Pode interessar professores de vários tipos e níveis de ensino, investigadores e técnicos, não só pelo temário acima sumariado, mas também como órgão informativo do Instituto Português de Ensino a Distância. Assim divulgar-se-ão aí ainda diversas actividades do Instituto que podem vir a ser abertas a públicos especializados.

Esta aparente sectorização, o facto também de não parecermos com a hipótese de um modelo integrativo pelo qual se tentaria dar coerência às teorias em que o "Multi-media" se fundamenta, decorre do facto de, neste domínio, poucas poderem ser, de facto, as certezas e de haver uma necessidade real de hipóteses diversas de tramas interactivas, multi-variáveis, e que teremos de explorar em função de complexos de coordenadas, decorrentes da diversidade das situações que conseguimos problematizar.

Assim, a primeira fase da nossa revista apresentará sobretudo, problemas levantados, balanços informativos, relatos de investigações de terreno, reflexões críticas, hipóteses teóricas. Não existe da nossa parte, nem pode existir, a pretensão da síntese ou da enunciação mais ou menos rígida de sequências de preceitos metodológicos ou de regras normativas.

Isso seria contra a abertura que nos deve marcar. Abertura às novas Tecnologias, por nós encaradas como utensílios e já abarcando, porque no seu sentido mais lato, "utensílios intelectuais e verbais, além das técnicas matemáticas e linguísticas mais recentes. Resumindo, definimos Tecnologia como uma organização de saber(es) em função de objectivos práticos".

Abertura, pois tanto a novas e diferentes linguagens (Audio, Video, Scripto), como a diferentes saberes, uns e outros em inter-acção, pedagógica, tecnológica, linguística, sociológica, psicológica, semiótica, histórica ou outra.

Abertura também a reflexões, a vozes diferentes, a tentativas teóricas e metodológicas que saiam da rotina, estabelecida mesmo, e já, num domínio tão inovador como aquele em que nos colocamos.

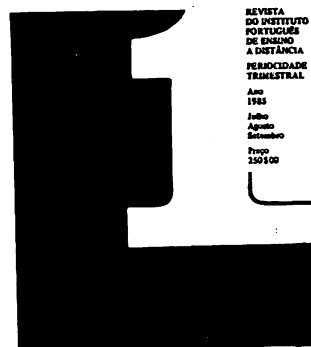
Abertura enfim à transformação que a nós, docentes, é exigida: transformação em comportamentos, atitudes e até em sistemas de valores talvez finalmente adequados ao significado etimológico de *ex-ducere*, ao significado real de educar.

Falámos de abertura, falemos ainda de diversidade.

Diversidade temática, diversidade nos tipos de intervenção (levantamento de problemáticas, balanços de investigações teóricas e de terreno, propostas de inovação pedagógica, recensões críticas, etc), diversidade na autoria dos textos.

Que esta abertura e que esta diversidade permitam um diálogo autêntico entre todos os que creem na educação, na formação e informação continuadas durante uma vida.

SINAL<sup>AVS</sup>  
AUDIO  
VIDEO  
SCRIPTO



## NESTE NÚMERO

Pag. **7** ACÇÃO EDUCACIONAL E PRÁTICA CULTURAL

Segundo o autor "a acção do ensino a distância insere-se no conjunto de outras acções, sejam pedagógicas sejam de outra natureza, económica, cultural, etc., e não podem ser vistas desligadas da cultura."

autor:  
Vitorino Magalhães Godinho

**29** A MOTIVAÇÃO NOS ADULTOS

Depois de tratar o conceito de motivação como dinamizador do comportamento humano e de delimitar o conceito de adulto a autora caracteriza o ensino a distância como via que de pleno direito assume um lugar de relevo na pedagogia actual, apelando para estratégias diferenciadas das do ensino presencial.

autor:  
Maria Luísa Ribeiro Ferreira

**17** CONSIDERAÇÕES SOBRE A ELABORAÇÃO DO TEXTO

Trata-se de um trabalho sobre as etapas organizativas que devem preceder a elaboração de um texto para ensino a distância e sobre a estruturação dos cursos e respectivas unidades didácticas.

autores:  
Ana Nascimento Piedade  
Maria Alice Mascarenhas  
Margarida Matos

**45** UMA LEITURA GRÁFICA

Uma leitura gráfica para uma análise diferente da comunicação. É um trabalho realizado no laboratório de Cartografia do IPED, que mostra possibilidades ainda pouco exploradas no campo da leitura gráfica. Um convite a novas maneiras de utilizar a comunicação gráfica.

autor:  
Manuel G. Baptista Antunes

## NO PRÓXIMO NÚMERO

O número dois da revista SINAL – AVS vai ser um número temático, totalmente dedicado à problemática audio. Os temas que vão ser tratados nesta perspectiva vão desde o estudo e análise da diferença entre a Voz e Palavra até um recenseamento de todas as experiências audio-educativas feitas na Europa e Norte-América. De realçar implicações pedagógico-didácticas do ensino através do suporte audio a partir da classificação e tratamento do material audio incluído neste número, e de outros estudos sobre o mesmo tema a publicar.

Colaboram no segundo número da revista – Julieta N. Piedade, Luís Filipe Duarte, Luísa Opitz, Maria Belmira A. Dias e Maria Helena Rodrigues de Carvalho.

# Ensino a Distância

A preparação do pessoal para lançamento de um projecto como a Universidade Aberta, tem sido uma das principais preocupações do Conselho Científico do Instituto Português de Ensino a Distância.

Assim a sua primeira grande acção de formação teve lugar durante um Seminário realizado na Aldeia das Açoteias. Coube ao Prof. Magalhães Godinho encerrar essa reunião de reflexão, na sua qualidade de membro do Conselho Científico do Instituto. As palavras que então proferiu conservam toda a actualidade e constituem uma importante base para a compreensão da importância que o ensino a distância poderá ter num país como Portugal.

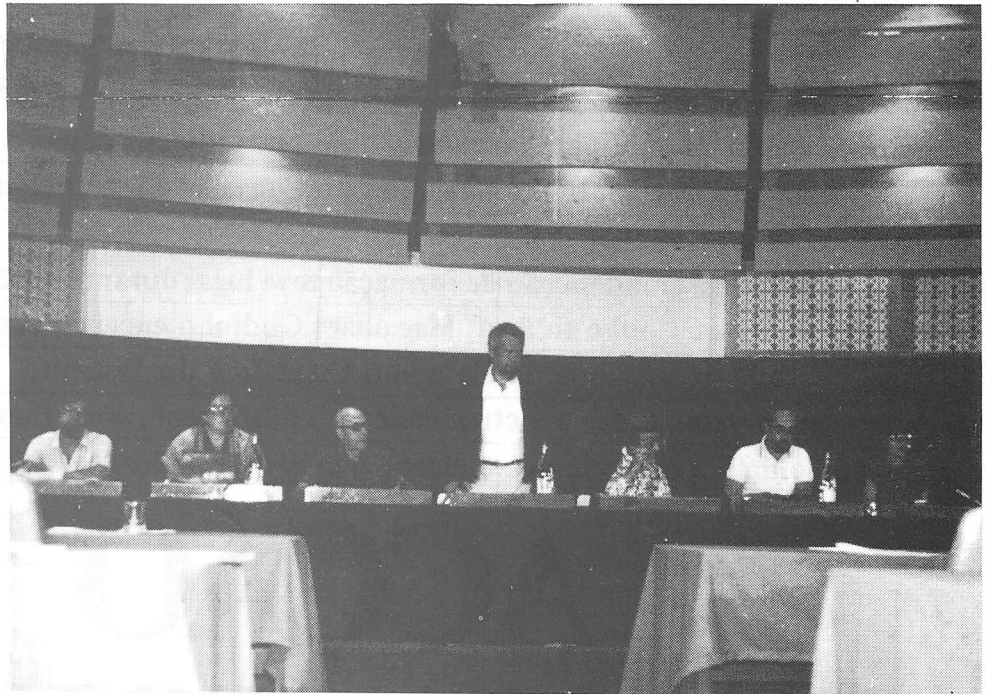
## ACÇÃO EDUCACIONAL E PRÁTICA CULTURAL

Cabe-me fazer um balanço destas jornadas. Esse balanço pode ser o retomar, passo a passo, de caminhos que foram seguidos; ou talvez, presentemente tentar problematizar as questões fundamentais, as dificuldades com que deparámos, retrazar os caminhos que foram abertos e aqueles que é preciso abrir; e dizer também, algumas palavras heterodoxas que tenham o condão de desagradar, umas ao clã de tecnologia, outras ao clã de pedagogia e outras aos diferentes clãs que pensam em termos diversos. Antes de mais, gostaria de sublinhar, embora reflectindo o que já aqui tive ensejo de dizer, que a minha preocupação fundamental é a acção educacional.

Porquê? Porque é uma das formas de intervenção na sociedade de que somos cidadãos responsáveis, ou pelo menos, de que devemos ser cidadãos responsáveis e que não podemos transmitir, às gerações futuras, nos mesmos moldes em que a recebemos, nem aqueles em que estamos a viver. Há todo um processo de mudança que se impõe quer o queiramos ou não, quer o apreciemos ou depreciemos, em que temos que nos inserir, e inserir nesse processo não simples imagens ilustrativas, ou segundo a linguagem noutra plano de compreensão mais terra a terra, mais elementos constitutivos dessa mesma mudança. Que se realize em nós, por nós, talvez, nem sempre para nós, em todo o caso, que exige a nossa presença, com uma tomada de consciência do legado que —→



O Presidente do IPED fazendo a introdução do Prof. Doutor Magalhães Godinho na sessão de encerramento do Encontro das Açoteias.



recebemos e da criação que queremos legar. Acção educacional é pois a nossa preocupação fundamental aqui e agora; poderia ser a acção económica, ou outro tipo de acção.

---

## Acção educacional

---

A acção educacional está institucionalizada em sistema escolar, mas em princípio, passa por múltiplos canais não institucionalizados do ambiente social cultural e julgo que ficou demasiado implícito, nas discussões que aqui desenvolveram, a articulação entre a acção educacional e o ambiente social cultural. Porquê? Porque pensámos em recursos técnicos, em artifícios, senão mesmo, em virtuosismos, em mensagens a transmitir, em receptores e emissores; esta linguagem é não só uma linguagem que me parece inadequada para tratar os problemas das Ciências Humanas, como talvez alienante. Alienante porquê? Porque ela destrói a própria concepção de acção educacional. Receptor-emissor-mensagem: temos o professor, o aluno, as pessoas que dialogam reduzidas à máquina e aos problemas tecnológicos. Ora entram aqui múltiplos factores e reduzi-los a esses aspectos é, de certo modo, impedir-nos de conceber adequadamente a acção educacional e o conjunto dos actos educacionais.

Para que sociedade, para que cultura? Reparem que nos países após industrializados, que nos finais do Séc. XIX, já eram altamente industrializados, nessa altura, o analfabetismo tinha, praticamente, desaparecido, reduzia-se a dois, três, quatro por cento. Em Portugal, tínhamos ao abrir do Séc. XX, 70% de analfabetos de maiores de 7 anos. Quer dizer que Portugal foi um país que, através da sua História, nunca sedimentou uma civilização da escrita; e isso é tanto mais grave quanto, se compararmos o número de edições e de tiragens, ao longo da nossa História, com o que acontece noutros países, vemos que a nossa produção tipográfica foi sempre inferior à das simples tipografias de Lyon.

---

## Formas de criação

---

Portanto, vamo-nos dirigir a um povo cujas formas de criação passam quase sempre mais pela oralidade e a gestualidade do que pela mensagem escrita e pela leitura. Com todas as consequências que daqui é necessário tirar quando transitamos para a imagem, a imagem reprodutora de objectos ou de acções sem a



mediatização da operatória conceptual. Isto impõe-nos, desde logo, o pensar a acção educacional e os actos educativos em relação com uma população-alvo que tem características socio-culturais peculiares; em que, por exemplo, as formas de contabilidade não entraram nos costumes, como necessidade quotidiana e, portanto, certos aspectos de uma mentalidade quantitativa se não formaram.

Ter em conta esse ambiente social cultural ainda, porque a população é bombardeada por múltiplos canais, não só de informação, como de formação ou de deformação ou de impressão: porque, quando se age junto de um público, não é necessariamente para o informar, mas muitas vezes para suscitar as suas emoções, para o impressionar, mesmo que seja sem o desejo de o condicionar. Ora a verdade é que o nosso ensino vai estar a par com uma imprensa que tem determinadas características, com uma televisão e um rádio, cujos programas têm as características bem conhecidas e que, infelizmente, por vezes, até se lembra de lançar os chamados programas culturais. Assim, nós não podemos desligar a concepção da nossa acção educacional, desse conjunto de meios que estão a moldar, em permanência, a mentalidade das populações: não podemos discutir em abstracto se devemos aplicar este fundo, ou aquele, a presença ou não do professor, utilizar este artifício,

ou o último recurso tecnológico, que tem um extraordinário efeito em Inglaterra; é esquecermo-nos de que os ingleses ouvem a BBC, têm outros jornais, que não são os nossos (não vou citar títulos) e têm uma ou outra televisão, além de terem uma outra escola. Esse aspecto também é importante, porque, quer queiramos, quer não, a existência de um sistema escolar institucionalizado vai ser não só um termo de comparação, com um condicionante geral do ambiente sobre o qual pretendemos agir.

## Objectivos gerais

Quais são os nossos objectivos gerais? Julgo que a discussão técnica começa por aqui. Porque em Portugal há o costume, quando se põe um problema nacional, de o discutir tecnicamente, quando temos primeiro que sopesar as opções políticas e discuti-lo politicamente, e só depois decidir por soluções técnicas. Invertemos, em geral, a marcha das coisas; não há plano técnico porque a técnica intervém depois de feitas certas opções; evidentemente que a técnica por seu turno, as condiciona, mas não pode ser desligada dos fins que pretendemos alcançar. Um exemplo muito simples: se considerarmos que a nossa missão é transmitir informação, utilizamos certos meios; se entendermos que a nossa missão é uma acção educacional, ou seja, formar cidadãos, formar trabalhadores, formar personalidades, então os meios de que devemos dispor, a maneira de os utilizar, tem de ser diversa, porque tem de conduzir cada qual a reflectir por si, a saber formular as questões por si, a criar um espaço de interioridade, sem a qual a sua personalidade se desfaz, estilhaçada por projecção nos múltiplos objectos que nos rodeiam e que não são apropriados, mas que se apropriam de nós. Objectivos gerais, portanto, de uma instituição, como esta, não são as encomendas circunstanciais que possa receber, ou as injunções que queiram importar-lhe de resolução deste ou daquele problema, são objectivos de formação da personalidade e de transformação social. Quer dizer, temos de nos situar nestes dois campos: levar à autoformação dos outros e à sua afirmação própria e por outro lado, controlar o processo de mudança, porque hoje acontece é que somos levados por correntes que não controlamos. →

É o caso, por exemplo, dos processos inflacionários, ou de desemprego, ou de inovação tecnológica, que não são controlados pela própria criação de atitude científica. Transformação social, quer dizer que não podemos escamotear certas opções políticas, no sentido em que o termo deve aqui ser tomado: em relação aos problemas globais da Nação portuguesa, em toda a sua dimensão histórica, em toda a sua projecção no futuro e em todos os múltiplos espaços em que ela se tem configurado e se configurará através dos tempos.

Objectivos gerais vão condicionar uma concepção da acção pedagógica e do acto pedagógico. Esse acto ou esse conjunto de acções encadeadas, têm portanto que partir do conhecimento do ambiente social cultural, daquilo que fomos, daquilo que somos, daquilo que queremos ser, para agir de uma maneira interveniente, lúcida, consciente, em diálogo efectivo, quer dizer, em discussão franca, leal, em que saibamos as razões reais das diferentes opções, que nos são postas, ou que nós avançamos.

Definidos assim os vários objectivos, não teremos uma pedagogia inteiramente neutra, teremos no entanto, uma pedagogia que eu penso ser nacional, no sentido de contribuir para a consciência colectiva deste povo que devemos querer ser, desta Pátria que devemos amar, que devemos construir, tendo-a recebido demasiado rasgada em muitos farrapos. Objectivos claramente postos sobre os quais haverá não o consenso fácil de cedência por cansaço, ou de cedência para carreirismo, mas em resultado, precisamente, da confluência que resultará de opiniões constratantes e do respeito por essa pluralidade.

## Problema das formas de acção educacional

A partir daí é que se vai pôr o problema das formas que a acção educacional reveste. Diria que não nos podemos limitar a uma forma de acção; isto é, a acção do ensino a distância insere-se num conjunto de outras acções, sejam pedagógicas, sejam de outra natureza — política, económica, cultural, etc., e não podem ser vistas desligadas da cultura. Não vamos

criar algo em vaso fechado, com pessoal altamente especializado, que vai ao exterior buscar uma colaboração, mas sem deixar que o professor, chamado de uma Universidade, penetre no santo dos santos; ele não deve ficar, necessariamente, na ignorância da própria tecnologia, com algo de fechado que não lhe diz respeito. Acabemos com esses compartimentos estanques: o que nós queremos é formar personalidades e construir neste país uma sociedade diversa, o resto são meios e como tal é que têm de ser considerados, não são os fins.

## Papel socio-cultural do professor

Assim, teremos que estudar, por exemplo, a evolução do papel socio-cultural do professor. Partiu-se, aqui, da ideia de um papel unívoco do professor, como transmissor de informação, dantes dizia-se de conhecimentos. A verdade é que o professor tem hoje papéis muito diversos, não apenas porque a sua missão é, essencialmente, a de formação, mas também porque ele não pode realizar um trabalho que seja independente dos outros intervenientes na realidade social, seja no plano local, regional, nacional ou internacional. E é por isso que eu considero que não há formação de professores separada, há formação de pessoas de determinadas aptidões e competências que tanto podem intervir numa planificação local, na gestão de um património cultural, na criação de outros aspectos regionais (modelação de paisagem, por exemplo) ou na solução de problemas como o emprego e o desemprego, como ensinar.

Decerto o professor terá, para além da sua competência de base fundamental, científica e humana, de conhecer a fundo o seu ofício. Nós precisamos, em todos os campos, do respeito pelo ofício e da dignidade do ofício, quer com as suas regras, com o seu conhecimento minucioso, inclusivé, de gestos, que se sucedem, segundo esquemas perfeitamente estudados; tudo isso faz parte do professor, mas o professor não pode ser alguém que desde logo se forma para ser professor. Parece-me esse um erro fundamental: o nosso ensino tem-se destinado a formar, por seu turno, professores que formarão outros professores. Ora deve destinar-se a formar sociólogos não só para irem ensinar sociologia



Tecnologia e Ensino  
a Distância, uma constante  
nos trabalhos  
do Instituto

para os liceus, mas também para intervirem na sociedade portuguesa, formar antropólogos, para intervirem no problema do património cultural, por exemplo, ou das actividades locais. Isso é tão importante que ainda agora a nossa participação no projecto n.º 5 do Conselho da Europa – o projecto das 21 cidades – falhou rotundamente, porque não passamos do amadorismo. Não tínhamos pessoas preparadas, os tais sociólogos, antropólogos, historiadores, geógrafos, etc., que em Portugal não sabem fazer mais nada senão ensinar. Aliás, se me permitem uma pequena maldade, eu diria que um dos nossos dramas tem sido que formámos economistas para ensinar economia, e quando os pusemos a dirigir a nossa economia ... bem, não falemos mais no caso. Em suma: há uma multiplicidade de papéis sociais no professor, que não podemos reduzir a um esquema, a uma figura única, além disso, há as situações e os meios. Ensino presencial, ensino a distância são situações; mas o que há de fundamental são os objectivos, os papéis sociais e os recursos de que se dispõe, para uma acção

educacional, exerça-se de uma maneira, ou de outra. E nesse aspecto, o professor tem de ser aquele que leva, fundamentalmente, à auto-formação e à formação para uma sociedade e uma cultura em processo de criação permanente, que leva, portanto, aos outros. É essa a grande dificuldade do ensino a distância: é criar um espaço de formação que, na escola, está definido fisicamente, as relações têm, portanto uma base topográfica bem marcada, ao passo que nas formas não presenciais a primeira condição é um diálogo imaginário, ou um diálogo implícito, em que o outro tem o papel primacial e, no entanto, está ausente. Algo como a “Arlésienne” de Daudet, em que a ausente é a principal personagem. Formação de um espaço, um espaço de formação dos outros, como espaço mental, com os tais interlocutores ausentes. Com que recursos, por que formas? A forma escrita, a forma de transmissão de imagem, seja fixa, seja em movimento; e aqui, tendo em conta que a nossa cultura vai caminhar para formas de pensar e de mentalidade diversas. Não temos uma razão dada de



Aspecto geral da sala onde decorreram os trabalhos do Encontro das Açoteias

uma vez para sempre, mas uma razão que vai construindo a si própria operatoricamente, através da História, da evolução social.

## Pensar em moldes novos

Por isso, temos que saber pensar em moldes novos. O nosso problema não é tanto um problema técnico de saber em que momento se insere ou não a imagem, saber se há que inserir uma imagem, ou reduzir à fala, se o apresentador, ou melhor, o professor deve ou não estar presente, mas sim, sabermos raciocinar racionalmente, cientificamente, duma maneira tal que o raciocínio gráfico, chamemos-lhe assim, seja incorporado num discurso lógico. Temos, aliás, um exemplo que é a gráfica criada por Jacques Bertin e que permite a resolução de problemas estatísticos altamente complicados por operações extremamente fáceis, elementares, de puro grafismo. Portanto, é essa concatenação lógica, a possibilidade de articulação, entre aquilo que eram diferentes planos e hoje deixam de o ser, que constitui, para mim, o problema de base, nesta pedagogia. Não é o problema técnico, ou sofisticação deste ou daquele artifício a utilizar. Assim teremos que considerar que a concepção é algo

de extremamente complexo, porque implica equipas que trabalham em colaboração, mas que não percam de vista que há um discurso lógico, que é único, e que todas as contribuições têm de ser peças, perfeitamente ajustadas, nesse discurso lógico único. Por isso, não vamos previamente delimitar demasiado o que serão as funções de professor, de planeador, do realizador, dos operadores, porque é a nossa maneira mesmo de pensar que tem de ser transformada.

Hoje, o mapa não é uma ilustração da lição de geografia ou de história, é um meio de investigação científica; por exemplo, a construção duma série de mapas pode servir para encontrar correlações socio-culturais extremamente importantes, explicar a evolução de tendências eleitorais, ou de estruturas da sociedade e da economia. Quer dizer que temos de saber pensar em termos de espaços e de tempos múltiplos e integradamente.

É na medida em que nós pensarmos o mundo da imagem, digamos, para simplificar, na mesma operatória global de investigação científica e criação cultural, que nós depois realizaremos o acto educacional completo, no ensino presencial, ou a distância. Falei em criação cultural e chamo aqui a atenção para aspectos que me parecem extremamente importantes. É

que em meu entender, as imagens, os slides, os mapas, a música, etc., devem intervir na medida e só na medida em que têm uma conexão lógica com o discurso que se está a realizar; nunca são ilustração, nem devem ser motivos de, para tornar atraente, ou motivar. Eu diria que sou pelo ensino desmotivado: quer dizer, se não formos capazes, pela formulação de problemas, pela posição de questões, pelo arquitectar de hipóteses, por todo o raciocínio científico, ou pelas formas de criação cultural, de levar os outros a reflectir, a aprender, a buscar por si, a interessar-se do mais fundo de si próprios, o recurso a "motivações" só desservirá os nossos fins. Insistamos na criação cultural. Qualquer que seja o campo — a música, a arquitectura, a modelação de um espaço, a renovação de um sítio urbano degradado, como é o caso do Martim Moniz, etc., se não formos capazes de ver as coisas nessa perspectiva, julgo que estaremos todos num caminho totalmente errado. Porquê? Porque a criação cultural é a forma viva de nós preservarmos o lugar que recebemos. Não vemos este país num conjunto de museus, ou de sítios para turistas visitarem, embora isso possa trazer um número apreciável de divisas; o que interessa é saber ligar o que recebemos com aquilo que vamos criar. Suponhamos o caso da paisagem minhota e dos imperativos de uma modernização agrícola: o que nós temos é de estudar primeiro se é ou não possível, e se não é mesmo a melhor solução, preservar essa paisagem e introduzir as modernizações que não a alteram naquilo que tem de essencial.

Com este, outros casos. É evidente que o legado não permanece imutável, ele vai tendo leituras diversas através do tempo e no nosso ensino teremos de apontar diversas leituras de uma obra cultural, seja um pelourinho, seja uma fonte, seja um quadro, um retrato, seja um quarteto de Bartok ou outro tipo de criação qualquer. É evidente que, ao longo do tempo, há uma multiplicidade de sentidos, ou (para não me considerarem totalmente ignorante) uma polissemia.

Pois bem, isso é natural, mas há uma dialéctica difícil e que temos de respeitar, entre a obra, a sua intenção, o seu significado e os vários significados que lhe vão sendo atribuídos e as várias leituras e as várias utilizações.

Pergunto-me se em muitos dos casos a ilustração de uma obra cultural noutra registo sob pretexto de a tornar acessível, não nos distancia dessa obra cultural.

## Registo em suporte diferente

Essa transposição é, ou pode ser um caso inteiramente diferente do próprio processo de criação cultural: porque a cultura não se cria a partir da realidade, a cultura cria-se a partir da cultura; a literatura faz-se a partir das obras literárias, a pintura faz-se a partir das tradições oficinais e dos quadros, como a música através das realizações sinfónicas, música de câmara, ou outras obras anteriores. Portanto, é perfeitamente legítimo que qualquer autor beba, vá haurir a todas as obras existentes as possibilidades de criação e execução; mas isso é diverso de darmos a essa obra inaceitável uma interpretação viva que saiba ao mesmo tempo respeitá-la. É pegar na *Ilíada* ou na *Odisseia* e, por exemplo, mudar os nomes geográficos, os nomes das personagens, ou transpor os deuses para outras concepções e interpretações. É perder por completo tudo o que está nessa obra cultural e a partir daqui quando se começa, não há limites; há pequenas transposições que por si só bastam para impedir a compreensão e a função de dada obra cultural. Um exemplo muito claro é o da tradução do *Livro dos Cantares*, compilação atribuída à Escola de Confúcio, tradução feita em Macau, por Jesuítas: utilizam-se conceitos que são inteiramente estranhos à civilização chinesa.

Será isso que nos aproxima, que nos permite fruir desses cantares, aliás, muitos deles hinos sagrados, outros poesias profanas? Não: distancia-nos deles. E temos de ter um cuidado extremo em não querer dar um discurso que se situa ao nível dos conceitos, digamos, dentro do calão mais fechado da investigação científica, e depois acompanhá-lo por desenhos em que, em vez de se destinarem a adultos, se destinam ao meu neto que tem 12 anos. Penso que é um dos erros comuns, que é o de querer tornar fácil. O acto educacional não torna fácil. Ajuda a resolver as dificuldades, apetrecha-nos para resolver as dificuldades, mas como dificuldades; e o nosso mal é que, como sabem, somos, dizia Herculano, país de madraços e mendigos, e continuamos a sé-lo à custa dos empréstimos internacionais, a bem da madracice nacional. O português trabalha, sim, se for emigrante.

Nós temos a tendência para a preguiça, para escamotear as dificuldades, não as enfrentar, não decidir nunca, não tomar uma posição clara, não arriscar. Usamos o

“talvez” da pior forma: não é o “talvez” da dúvida metódica, mas o “talvez” da cobardia de errar. Nós temos de ter a coragem de errar e mal vai o professor que não errar de quando em vez. Os erros são necessários para o ensino, fazem parte do acto educacional. Ora eles, evidentemente, devem ser corrigidos, embora nem sempre haja ocasião de o fazermos. Há pouco, por exemplo, mencionou-se o nome de Jaime Cortesão, quando se estava a falar de Eduardo Zuzarte Cortesão. Não se tratava evidentemente do historiador, mas do que tem um consultório de psiquiatria. Ora este lapso não foi aqui corrigido; claro que não tem importância, todos teriam feito a correcção mentalmente.

O que é certo é que no ensino há uma sucessão de aproximações e temos de errar e depois mostrar em que é que errámos e corrigir esse erro. Isso faz parte do próprio acto educacional. Se apresentarmos um produto acabado, muito bem embalado, sofisticado, etc., sabonete usado pelas grandes stars do cinema, penso que estamos a trair o que há de fundamental numa acção educacional.

É claro que essa acção tem que escolher entre meios, entre linguagens; nem todos os actos pedagógicos utilizam a mesma linguagem e em certos casos, há uma combinação de linguagens.

Aí o problema é o da compatibilização dessas linguagens, de nível e de estrutura, para que não resvalem na desagregação mental, quer dizer, no processo que em vez de ser de concatenação das ideias será da desconexão das ideias e da sua mistura híbrida com imagens que não são operatórias, portanto, não são ideias.

### Acto pedagógico

Penso, por isso, que o acto pedagógico é uma obra de arte. É uma obra de criação cultural, porque diz respeito à pessoa que é contactada na sua individualidade, porque implica inovação. Como sabem, pode-se improvisar quando se tem muitos anos de estudo, de prática do ofício e uma perfeita ordenação mental. Ora essa querela da ordem prévia, rígida, ou da criação, parece-me uma falsa querela, porque, ou o acto educacional requer novos moldes, a modelação de uma obra cultural, ou não é um acto educacional. Aliás, o problema põe-se, e eu diria que num outro domínio cultural, algo que me

impressionou profundamente. Seguiram, com certeza, o Campeonato Mundial de Futebol.

O desporto é uma forma de cultura, é é uma forma de civilização, implica valores, que são fundamentais para a personalidade. Não sei se repararam que umas quantas equipas fracassaram, porquê? Porque o seleccionador-treinador foi incapaz de modificar o esquema inicial, que tinha previsto, em face de uma equipe que se revelava diferente do que ele previra e do que ele conhecia. E temos o caso dramático do Brasil; outros poderia apontar, em que de facto não houve desporto, porque não houve capacidade de criação cultural, quer dizer, de modificação do esquema inicial, que estava errado, ou que estava certo no momento inicial, e depois tinha de ser mudado de andamento, de ritmo, de ataque, pela descida pela direita, ou pela esquerda, a utilização do ataque na defesa, ou da defesa no ataque, etc.. Tudo isso tem de ser uma função das próprias situações, e a situação educacional é uma situação de criação; é, nesse aspecto, como um desafio de futebol. Nós não podemos levar a equipe com os lugares inteiramente marcados — Sócrates, não saís do meio-campo, Bento, cuidado mas não vais para a direita, etc.. Pela mesma razão porque não há ensino de ciência feita, todo o ensino é uma partilha de investigação científica e de criação cultural.

### Circulação de professores

Isto implica algo de muito mais difícil, implica também que saibamos sair de certos esquemas rígidos, como aqueles que dizem respeito ao ensino superior. Há professores para o ensino superior, com uma certa preparação, há professores para o ensino secundário, há professores para o ensino primário, etc., há professores para o ensino a distância, para o ensino presencial.

Ora eu tenho defendido a ideia da circulação de professores, através dos graus de ensino, nas diferentes formas de ensino. Porquê? Porque precisamente, a acção educacional é uma obra de criação cultural e se nós criarmos o modelo único de galo de Barcelos e passarmos, em todas as aulas, a fazer o mesmo galo de Barcelos, não estamos a realizar obra de criação cultural, mas apenas uma obra de comercialização. Portanto, os professores devem circular, devem ter uma preparação que lhes permita circular; assim

o professor do liceu deve ir ensinar no ensino superior, pode e deve, se necessário, doutorar-se, regressar ao liceu — porque não? —; não tem nada de extraordinário, não é baixar de grau, como professor universitário, ir preparar, nas escolas do magistério primário, no ensino secundário, etc., e circular, trocar ideias, ter a plasticidade que o leva também a intervir na vida social, a não ser professor em dedicação exclusiva; foi a pior cousa que se inventou neste país. Além de uma profunda imoralidade, pois, como sabem, os professores com dedicação exclusiva têm outros empregos, em que recebem, muitas vezes, mais do que do seu vencimento de professores, isto é perfeitamente corrente e há múltiplas formas de receberem do próprio Estado dois e três vencimentos de dedicação exclusiva. Tem o gravíssimo inconveniente de fechar o professor no seu papel social de professor. Não teremos ensino assim, não teremos professores assim. Ou temos professores que são cidadãos, que são trabalhadores que intervêm na criação cultural, em múltiplos aspectos da mudança social e cultural, ou não temos acção educacional e não temos professores. Há necessidade não de uma dispersão, não de uma comercialização dos professores, mas de exercerem actividades que os levam a inserir-se em múltiplos outros problemas e correntes da vida nacional.

Dir-me-ão que ficam os problemas fundamentais por resolver, aqueles com que estivemos ocupados aqui, durante estes dias, os problemas propriamente técnicos. Penso que talvez não. Quer dizer que será a partir de uma reflexão deste tipo que nós poderemos compreender o plano técnico e inseri-lo na cultura.

Porque eu julgo que tem havido um tremendo equívoco que é contrário a uma das directrizes fundamentais da civilização europeia: separar, para um lado, a técnica, e para outro, a ciência, ou a cultura. Ora o que caracteriza a nossa civilização, em contraste com outras, precisamente, em contraste até com uma das matrizes donde viemos — a Civilização Helénica — é que a mão e o cérebro estão interligados e que não há um plano técnico que possamos desprender do plano científico e do plano cultural.

Dir-me-ão ainda que não passei de banalidades e que fugi, precisamente, às grandes dificuldades, que não lhes disse quando deviam usar a grande angular ou a teleobjectiva, se deviam usar o desenho animado, ou

a fotografia, ou o filme, mas penso que esses problemas têm que ser dominados com toda a competência do ofício, no entanto, penso igualmente que estão inseridos num contexto, num conjunto de opções, que são determinantes e que são os que definem o acto educacional. Por isso, concluiria que o que nós pretendemos construir, não é o ensino a distância, é um conjunto de formas de acção educacional, que sirva para que Portugal seja um país de civilização da dignidade de todos os portugueses.●




---

**\* PROF. DOUTOR VITORINO MAGALHÃES GODINHO**

Membro do Conselho Científico e Director do Núcleo de Estudos de História e Cultura Portuguesa do IPED. Professor da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Professor da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade de Clermont-Ferrand (França). Membro de várias Academias Científicas Europeias.

---

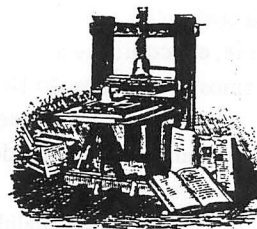
## COMUNICAÇÃO DE MASSAS E ENSINO A DISTÂNCIA

Todo o acto de ensino implica um processo de comunicação. No caso do ensino a distância, a dispersão e elevado número dos estudantes tornam necessário o recurso a meios de comunicação de massas diversificados.

Assim, o domínio das características específicas de cada um dos "media" e dos seus discursos próprios torna-se um requisito essencial a qualquer docente ou técnico de ensino a distância. O reconhecimento deste facto levou o Instituto Português de Ensino a Distância a realizar, em Dezembro de 1981, uma Conferência Internacional (seguida de um Seminário para o aprofundamento dos problemas tratados anteriormente) sobre "Comunicação de Massas e Ensino a Distância", no quadro das acções de formação do seu pessoal docente, investigador e técnico.

A organização da Conferência e Seminário foi confiada à Prof. Maria Emília Ricardo Marques, responsável do Núcleo de Estudos de Tecnologia de Ensino a Distância do IPED, que para o efeito convidou um conjunto de especialistas estrangeiros de reconhecido mérito e elevada qualificação nos vários domínios do conhecimento e da utilização dos "media".

As comunicações (em versão original, embora já adaptadas de forma a incluir algumas das conclusões obtidas durante os debates) apresentadas em Lisboa, de 14 a 18 de Dezembro de 1981, foram reunidas em volume editado pelo IPED.



À venda nas boas livrarias  
Distribuição Diglivro

# CONSIDERAÇÕES SOBRE A ELABORAÇÃO DO TEXTO

**Este trabalho indica as etapas que devem preceder a elaboração do texto para ensino a distância. São elas a identificação das necessidades e correspondente população-alvo, a definição dos objectivos e a consideração dos recursos disponíveis. Refere-se ainda o planeamento do material escrito que aborda a preparação do curso e a estrutura didáctica. Finalmente tratam-se as particularidades do texto de ensino a distância tais como a linguagem e o aspecto gráfico.**

## 1

### **FASES PRÉVIAS À ELABORAÇÃO DO TEXTO**

Todos os professores, sem excepção, quando confrontados com os problemas de aprendizagem, têm que se preocupar com múltiplos aspectos que vão desde a motivação dos estudantes até aos que decorrem da necessidade de avaliação. De modo geral pode dizer-se que os professores de ensino presencial têm à sua disposição uma abundante literatura relativa a estes problemas. O mesmo, porém, não acontece com os professores de ensino a distância que possuem escassa bibliografia e poucos dados experimentais conclusivos.

No entanto, com base nas experiências feitas, pode dizer-se que o texto escrito constitui o principal instrumento do processo de aprendizagem no ensino a distância. Se, em determinadas circunstâncias, pode ser reforçado — e é desejável que o seja — por meios audio-visuais, não deixa por isso de ser a via privilegiada para transmitir a informação, tanto básica como complementar. Permite ainda solicitar actividades e avaliar a progressão da aprendizagem. Mas, para ser eficiente, deve obedecer a normas bem definidas; delas indicaremos as que consideramos fundamentais.

Antes, porém, parece-nos conveniente lembrar que todo o processo de aprendizagem tem de obedecer a um plano sistemático quer se trate de ensino presencial ou de ensino a distância.

Um projecto de ensino a distância não difere, em termos globais, de qualquer outro projecto de ensino e como tal deve enquadrar-se no plano geral da educação, o que não significa que em alguns aspectos não possa distanciar-se dele e que, pelo facto de nele se integrar, fique diminuída a sua capacidade inovadora. Aliás, se admitirmos que o plano geral de educação é estabelecido de acordo com as necessidades reais de um povo e com as suas raízes culturais, o projecto de ensino a distância poderá, como é evidente, colher benefícios dessa integração.

Alguns pedagogos defendem que no ensino a distância se deve assumir uma atitude dirigista dada a não existência de comunicação entre professores e alunos. De facto, parece ser necessário que o professor exerça maior controle sobre o que o aluno faz, como aprende, que esquemas de trabalho segue. É, no entanto, necessário que o sentido e oportunidade deste controle não sofram desvios.

O primeiro passo a dar quando se pretende elaborar um projecto de ensino a distância é procurar **identificar as necessidades** às quais ele vai responder. Esta fase do planeamento necessita de ser cuidadosamente preparada porque é fundamental descobrir as necessidades sentidas realmente pela população-alvo e que não são, em geral, apenas aquelas que os elementos exteriores à população julgam conhecer.

Por outro lado, se são detectadas múltiplas necessidades, é preciso proceder à escolha daquelas às quais é possível dar uma resposta real, tarefa que nem sempre é fácil.

Esta definição de necessidades simplifica-se quando as próprias populações já as identificaram e as manifestaram, por exemplo, através de inquéritos. Mas noutras situações a tarefa é complexa e é aconselhável, primeiro, tentar “conscientizar” as próprias populações das suas necessidades e alertá-las para as vantagens que obteriam se a elas houvesse resposta adequada.

A pesquisa das necessidades engloba diferentes fases. Na École Normale Supérieure Saint-Cloud, por exemplo, foram programados quatro níveis de pesquisas.

“A pesquisa de base consiste em reunir a informação necessária para justificar a criação da instituição ou do serviço proposto e para os descrever de maneira suficientemente precisa para que os futuros planos sejam convincentes” (1).

Seguem-se as pesquisas formativa e cumulativa que são complementares. A primeira, feita em concertação com os autores do curso, tem como objectivo fazer funcionar o sistema; a segunda pretende verificar se o sistema funcionou bem e, em caso contrário, determinar as causas do fracasso.

Finalmente a pesquisa estratégica, constitui uma pesquisa contínua para vigiar o bom funcionamento da instituição e da eficácia do ensino. Para isso é necessário controlar a adequação entre o material produzido e as respostas da população. A escala deste nível de pesquisa e os meios de a executar variam consoante a instituição e o sistema; torna-se mais necessária quando o seu âmbito de actuação é muito vasto.

Na identificação das necessidades às quais o projecto de ensino a distância quer responder, o conhecimento das características da população-alvo é, pois, um precioso auxiliar.

Exigência de planificação global.

Identificação das necessidades.

École Normale Supérieure Saint-Cloud, l'efficacité des moyens audio-visuels au service de l'enseignement supérieur, 1979, pg. 208-209.

Identificadas as necessidades procede-se à **definição dos objectivos**. É conhecida a controvérsia existente entre as diferentes teorias de aprendizagem no referente a este problema. A planificação por objectivos tornou-se nos últimos anos obsessiva e, por vezes, é dispendido demasiado tempo com a sua formulação e com a discussão das “virtudes” que lhe são ou não atribuídas em prejuízo de outros aspectos da planificação.

Afirmam os seus defensores que a formulação de objectivos fomenta no estudante a motivação e a aprendizagem, reduzindo tempo e esforço; dá indicações claras para seleccionar os meios e critérios de avaliação, proporcionando as bases para a auto-avaliação.

Mas as pesquisas efectuadas revelam que a relação entre o uso da formulação de objectivos e a aprendizagem é complexa e levanta múltiplos problemas: qual o nível de especificidade, o local de colocação no texto, o número e a distribuição, quando usá-los e mesmo se usá-los. Daí a necessidade de rever os efeitos, funções e valor deste processo enquadrado no processo mais vasto da aprendizagem.

Segundo Duchastel (1979) a formulação de objectivos facilita a aprendizagem intencional mas dificulta ou anula a acidental, na medida em que canaliza a atenção apenas para o material necessário à satisfação dos objectivos indicados. Ora a aprendizagem acidental pode tornar-se extraordinariamente fecunda se os seus efeitos negativos forem reduzidos e reforçados ou positivos. Por isso nunca deve ser subestimada.

Conhecidos os condicionalismos do ensino a distância, a formulação de objectivos pode tornar-se útil se for elaborada com as devidas precauções.

Em primeiro lugar, os objectivos especificados representam apenas um núcleo que pode e deve ser alargado. Isto requer a associação de outras estratégias como questões inseridas, resumos, conclusões, sugestões de leituras.

A localização dos objectivos no texto depende da função que lhes é pedida: como motivação no início ou ao longo do estudo de uma unidade ou sub-unidade ou como avaliação no fim. Parece ser aconselhável a sua distribuição ao longo do texto, mas, nesse caso, não em número excessivo para que a actividade do estudante não fique limitada. Se forem usados como instrumentos de avaliação no fim de determinada unidade o seu número já pode ser mais elevado incluindo objectivos que visem conhecimentos ou actividades para além dos usados nas lições. Só assim a sua formulação servirá de estímulo à criatividade do estudante e à sua capacidade de selecção e de comunicação.

Quanto ao grau de especificidade, a decisão compete ao professor-autor. Conforme a matéria a leccionar escolherá uma formulação de objectivos gerais ou descerá aos específicos e comportamentais. De qualquer modo fá-lo-á sempre de modo claro e preciso informando o estudante da intenção que o levou à formulação dos objectivos.

Seguidamente torna-se indispensável conhecer os **recursos disponíveis** para a realização do projecto, uma vez que deles depende a escolha dos materiais a utilizar. Assim, é preciso definir, de acordo com o orçamento, que diferentes meios vão ser utilizados (textos, rádio, cassettes, diapositivos, TV, suportes presenciais) bem como os meios a usar na distribuição que garantam eficiência.

Para quem escreve textos de ensino a distância esta fase é decisiva porque, quando se utilizam diferentes “media” o modo como eles se ligam varia conforme os diversos condicionalismos inerentes ao projecto e os que envolvem a população-alvo à qual o projecto se dirige.

Uma vez elaborado o primeiro esboço do plano e os respectivos materiais é fundamental, então, a realização de uma **experiência piloto**, envolvendo os materiais reproduzidos e respectiva avaliação, antes de se proceder à execução do projecto.

Definição dos objectivos.

Recursos disponíveis.

Experiência piloto.

## 2

## PLANEAMENTO DO MATERIAL ESCRITO

## ✎ Preparação do curso

A selecção dos tópicos da matéria a incluir no texto do curso, deve ser feita de acordo com as exigências próprias da situação **concreta** dos estudantes que constituem a população-alvo. Assim, os tópicos seleccionados devem relacionar-se e adequar-se perfeitamente às necessidades (educacionais) e aos objectivos (do curso) inicialmente definidos e listados, mais do que às próprias ideias do professor sobre a matéria. O professor/autor deve começar por se interrogar sobre o que é que a maioria dos estudantes para quem escreve **precisa** de saber para colmatar a necessidade educacional detectada.

Seleccção dos conteúdos de acordo com as necessidades educacionais.

Por outro lado, ainda nesta fase de decisão há que estabelecer previamente o que se pretende que os estudantes **façam** enquanto estudam a matéria escolhida. E isto porque é fundamental não descurar a importância da **aprendizagem activa** num texto de ensino a distância. Para tal é necessário que desde o início, a exposição da matéria seja pensada e desenvolvida **em simultâneo** com actividades várias cuja função é, por um lado manter os estudantes atentos e interessados ao longo de todo o texto e, por outro, sugerir-lhes uma pausa que os ajude a consolidar e lhes possibilite aplicar o que acabaram de aprender, antes de prosseguirem o estudo de novos tópicos.

Actividades dinamizadoras da aprendizagem.

Estas actividades não devem ser, portanto, um exercício meramente suplementar que se acrescente ao texto, mas constituir um essencial factor dinamizador do processo de assimilação da informação nele contida, por forma a evitar, o mais eficazmente possível, uma certa passividade e falta de motivação para que o estudante "a distância" naturalmente tende.

O planeamento rigoroso do material escrito que compõe um curso depende ainda estritamente da qualidade e quantidade de trabalho que se pede ao estudante para efectuar durante o estudo. Convém, portanto, ter presente que em cada unidade didáctica deve ser mantido um equilíbrio entre o conteúdo que se expõe e as respectivas actividades que se exigem. Tal implica que se faça uma avaliação prévia do tempo de trabalho necessário a cada unidade – e ao conjunto delas – de modo a conseguir uma relação de perfeita adequação entre os tópicos incluídos e o número de horas em que devem ser trabalhados.

Organização do calendário.

Finalmente deve ainda considerar-se a **intervenção de outros "media"** e preparar por menorizadamente a sua articulação com o texto escrito. Por exemplo, se foi decidido fazer acompanhar cada uma das unidades didácticas por um programa de rádio, então cada uma delas não deve tratar mais matéria do que a que puder ser contida nesse programa.

Articulação com outros "media".

Por outro lado, é também importante ter uma ideia clara e definida sobre a função dos diferentes materiais que podem compor um curso para ensino a distância, a fim de evitar sobreposição de informações. Por exemplo, não é aconselhável incluir instruções sobre o exame no livro de textos ou ao longo das unidades didácticas, se está programado elas serem fornecidas nos programas de rádio. Ao mesmo tempo, é igualmente indispensável assegurar que todos os que participam no curso saibam aquilo que é suposto fazerem e quando. Isso pressupõe um esforço para que todas as indicações sejam explícitas e apareçam sempre e onde for mais apropriado. Outro exemplo: pode ser preciso referir a dado passo de uma unidade didáctica, um programa de rádio que a complementa ou uma parti-

cular passagem de um texto de apoio. Há pois que especificar ao grupo de estudantes que está a trabalhar com vários materiais diferentes **em simultâneo**, exactamente quando ligar o rádio ou precisamente qual a passagem do texto que deve ler.

A impossibilidade típica em ensino a distância de verificar a imediata reacção dos estudantes às dificuldades e inflexibilidade própria do material impresso, só reforçam a vantagem e a importância de um planeamento suficientemente antecipado e cuidadoso do conteúdo e estrutura do curso.

Resumindo, o planeamento deve ter em conta:

- . o reconhecimento das necessidades e nível de conhecimentos dos estudantes;
- . a explicitação dos objectivos gerais, dos objectivos específicos do curso e das unidades que o compõem;
- . a planificação do tipo e quantidade de trabalho que os estudantes devem realizar;
- . o estabelecimento das articulações com outros “media”.

Um curso para ensino a distância surge geralmente organizado em unidades didácticas, as quais devem ser **precedidas por todo um conjunto de informações essenciais** que se destinam a orientar o estudante na aprendizagem e a facilitar-lhe a utilização dos materiais que compõem o curso. Estas informações constituem-se sob a forma de uma “Introdução Geral” que inclui os seguintes pontos:

Introdução geral ao curso ou  
Guia de Estudo.

- . uma explicação dos **objectivos** em curso;
- . um plano de conteúdo do curso que pode coincidir com o **índice**. Estas visões de conjunto (“overviews”) constituem uma das estratégias normalmente utilizadas para introduzir os estudantes nos conteúdos fundamentais. Podem tomar a forma verbal, pictórica ou gráfica. Devem ser breves e muito condensadas.
- . uma lista de todo o equipamento que os estudantes eventualmente necessitem;
- . conselhos sobre hábitos de estudo, incluindo sugestões sobre como usar os “media” complementares;
- . notas sobre as convenções usadas no texto como símbolos-chave, caixas, etc., e também sobre a sua estrutura e melhor forma de o utilizar;
- . indicações de outras fontes de informação, especialmente bibliográficas;
- . informação básica sobre o exame para que os estudantes se preparem, se for este o caso.

### Estrutura da unidade didáctica

Quando se está a escrever um curso para ensino a distância há que preparar esquemas para cada uma das unidades didácticas. Deve, pois, planear-se pormenorizadamente o conteúdo e estrutura de cada uma, tal como se fez para o curso considerado como um todo.

Uma unidade didáctica deve, em geral, ser composta de três partes: introdução desenvolvimento e conclusão.

A introdução tem como função ajudar o estudante a orientar-se no estudo da matéria e deve conter:

- . o título e o número da unidade;
- . a explicitação dos objectivos;

Introdução.

- . uma breve esquematização da matéria que vai ser tratada;
- . uma indicação do nível de conhecimentos que os estudantes precisam de ter ou adquirir, rubrica geralmente designada por “pré-requisitos”;
- . uma nota indicando que outros materiais podem ser usados em simultâneo com o texto escrito;
- . a bibliografia aconselhada.

O texto para ensino a distância deve ser organizado com o objectivo prioritário de **ajudar** o estudante a assimilar a matéria de que trata. Nesta perspectiva, surge o propósito de fornecer aos estudantes conjuntos estruturados de ideias, previamente à apresentação do novo material a ser estudado. Esta estratégia pedagógica, foi primeiramente desenvolvida por Ausubel no contexto da sua teoria de uma “aprendizagem verbal total” (meaningful verbal learning) e baseia-se na premissa de que “o mais importante factor influenciador da aprendizagem total de qualquer novo conteúdo, é a situação da estrutura cognitiva individual no momento dessa aprendizagem”<sup>(2)</sup>. O termo indicado por Ausubel para designar esta estrutura preparatória foi “advance organizer”. Basicamente o “advance organizer” pretende fornecer uma estrutura conceptual que facilite e intensifique a aprendizagem e a retenção da nova matéria. Para cumprir tal objectivo, esta estrutura prévia deve conter, de forma hierarquicamente organizada, conhecimentos que sejam, por um lado conhecidos e compreendidos pelos estudantes (ou seja, já estabelecidos na sua estrutura cognitiva), por outro, relacionáveis com os novos conhecimentos a aprender, os quais se tornam deste modo mais acessíveis. O “advance organizer” deve assim apresentar um maior nível de abstracção e generalidade relativamente ao desenvolvimento do conteúdo da unidade. Para serem maximamente efectivos, recomenda ainda Ausubel, “os advance organizer devem ser formulados em termos de linguagem e conceitos já familiares e fazer uso de ilustrações e analogias apropriadas se o desenvolvimento da matéria o requerer”<sup>(3)</sup>.

A partir deste ponto inicial a matéria deve desenvolver-se etapa por etapa. Cada uma deve fazer com que os estudantes, por um lado avancem um pouco mais, por outro, e antes de abordarem a fase seguinte da sequência, consolidem e sejam capazes de aplicar o que estão a aprender, através de actividades cuja especificidade, variará conforme a qualidade da matéria em estudo e o nível de ensino a que se destina. Como já se salientou atrás, o texto para ensino a distância deve basear-se em actividades variadas a fim de promover maximamente uma aprendizagem activa.

Com efeito, a execução dessas actividades constitui um ponto fulcral no processo de aprendizagem, pois ajuda a compreender e a reter o que se leu, não só devido à repetição e ao esforço de elaboração a que obriga, mas também porque permitindo auto-avaliar o progresso conseguido na assimilação da informação e identificar e superar os erros ou lacunas cometidos, é fonte essencial de motivação para o estudante que se encontra “a distância”, contribuindo para atenuar o isolamento e a dificuldade de comunicação que basicamente o afectam.

O texto de ensino a distância pode por exemplo estimular a interpretação e relação de elementos da matéria em estudo, através do uso de **questões** disseminadas na unidade.

Tal como acontece com a formulação de objectivos, também a inserção de questões ao longo do texto pode ter efeitos motivadores. Em primeiro lugar, porque desperta a atenção para determinado problema que podia passar despercebido, depois porque canaliza a actividade para a sua resolução. Colocadas no fim do texto as questões constituem um material de revisão geral ou específica, relacionando-se assim com os objectivos formulados.

Desenvolvimento.

(2) Ausubel e Robinson, 1969: 143 cit. p/ P. W. Marland e R. E. Stone, “Some instructional strategies for improved learning from distance teaching materials” in *Distance Education*, vol. 3, N. 1, 1982, p. 76.

Ausubel e Robinson, 1969: 316 op. cit. p. 76.

O problema consiste em saber qual o tipo de questões a levantar, onde localizá-las e com que frequência. Parece ser recomendável a inserção de questões de nível elevado que impliquem análise de textos, aplicação de conceitos, exemplificações e relações, utilizando todo um material não contido na exposição. Mas também aqui tem de haver uma certa moderação para que um número exagerado de questões não provoque desinteresse e rejeição por parte do estudante.

Um outro problema consiste no modo de apresentar a resposta “modelo”. Colocá-la em caracteres invertidos junto à questão numa página seguinte ou no fim da unidade não garante que os estudantes tentem responder antes de lerem a solução proposta. Mas isto é um risco da auto-avaliação.

É importante indicar aos estudantes fontes de informação relevantes para o estudo da matéria em questão. O texto deve portanto conter amplas referências a bibliografia de apoio, programas de rádio, unidades didáticas anteriores, etc.. Tais referências devem não só explicitar o conteúdo destes materiais como também dar instruções sobre o modo de os utilizar.

A unidade deve terminar com um sumário e eventualmente com uma lista das actividades que forem pedidas ao estudante e por ele realizadas.

Referências auxiliares.

Conclusão.

# 3

## PARTICULARIDADES DO TEXTO DE ENSINO A DISTÂNCIA

### Linguagem

Não há um estilo padrão que possa ser indicado como modelo a seguir. Mas é conveniente lembrar que o texto desempenha, no ensino a distância, a função do professor na aula presencial. Por isso deve usar a mesma linguagem mas com maior preocupação de rigor e clareza dado que o estudante terá dificuldade em tirar qualquer dúvida ou esclarecer um ponto obscuro: uma linguagem directa, clara e atraente que siga uma linha lógica de raciocínio e explique cuidadosamente as ilações formuladas.

Torna-se assim necessário analisar essa linguagem ao nível da **eficácia das palavras**, da **legibilidade** e **inteligibilidade das frases** e dos **períodos**, considerando as diversas formas que o texto deve tomar, consoante a população-alvo e o assunto tratado.

#### Eficácia das palavras

Para ser eficaz a palavra tem de ser conhecida do leitor, fazer parte do seu vocabulário de base. Os especialistas da comunicação lembram que “para uma mensagem, expressa por um emissor ser efectivamente percebida por um receptor é necessário que emissor e receptor utilizem o mesmo código” (4).

É evidente que este vocabulário de base está condicionado por vários factores – idade, profissão, meio social – o que nos remete para a determinação da população-alvo.

Mas entre os termos conhecidos do leitor existem também diferentes graduações de eficácia.

(4) François Richaudeau,  
Conception et Production  
des Manuels Scolaires,  
pg. 132.

Ela é maior nas **palavras concretas** que facilmente possam ser **visualizadas**. Neste sentido os especialistas aconselham, sempre que possível, o uso predominante — o que, evidentemente, não significa exclusivo — de **substantivos** e **verbos** de preferência a **adjectivos** e **advérbios**, de **vocábulos curtos** em vez de longos e, sobretudo, o emprego das palavras com elevado grau de visualização.

Palavras concretas, visualizadas.

Substantivos e Verbos  
Vocábulos curtos.

Um texto de ensino não pode, no entanto, restringir-se ao vocabulário de base. Há necessidade de introduzir palavras menos usuais, longas e abstractas, além de termos específicos ou operatórios da disciplina em estudo. Aliás, neste aspecto o texto escrito adquire uma responsabilidade capital dado que, segundo os especialistas da comunicação, a aquisição de um vocabulário mais elaborado processa-se através da leitura e só mais tarde, quando é adquirido o domínio de uma palavra, esta entra na linguagem oral.

Para facilidade de compreensão os termos “novos” devem ser enquadrados por uma linguagem simples e corrente limitando a sua introdução a um reduzido número em cada unidade. O significado desse termo será então bem explicitado por meio de um sinónimo ou recorrendo a expressões como “isto é” ou “quer dizer” mesmo que tal prejudique a qualidade literária do texto. Uma vez introduzido, o termo “novo” deve ser repetido em diferentes contextos no decorrer dessa lição e nas seguintes.

Enquadramento de termos  
“novos”.

É evidente que estas recomendações são ainda mais necessárias quando se trata de conceitos específicos ou operatórios de uma disciplina. Mas, neste caso, levanta-se a dúvida se será mais eficaz dar uma definição correcta logo à partida, quando o conceito aparece, ou se devemos esperar que o leitor a formule ao longo do estudo da unidade. A definição poderá aparecer em momento mais tardio, e, neste caso, reforçada com um texto indicador.

Finalmente, se a função de um texto pedagógico consiste em fornecer ao estudante algo que ele ainda não conhece, é necessário que esse elemento novo fique impresso na sua memória: “a melhor ou pior memorização de um texto é afinal o melhor critério da sua eficácia pedagógica” (5). Para isso é necessário que o significado desse termo seja bem compreendido, que ele esteja inserido numa **mensagem significativa**.

(5) François Richaudeau, op. cit. pg. 137.

### Legibilidade e inteligibilidade das frases e dos períodos

Tal como as palavras, as **frases curtas** e de **estruturas simples** são, em geral, mais facilmente compreendidas e memorizadas. Para o adulto médio a extensão de uma frase não deve ultrapassar as quinze (6) ou vinte (7) palavras. Considerando que uma frase é constituída pelo conjunto de palavras compreendidas entre dois sinais de pontuação forte — ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação — será conveniente dividi-la, se for longa, em subfrases. Entende-se por tal, “uma porção de frases com significação autónoma” mesmo que incompleta; usar-se-á então uma vírgula, o ponto e vírgula, o travessão, etc..

(6) François Richaudeau, op. cit. pg. 142.

(7) Writing for Distance Education: Manual, pg. 28.

Mas a legibilidade de uma frase não depende só da sua extensão: deriva muito mais da estrutura utilizada. Acontece mesmo que uma frase longa é por vezes de compreensão mais fácil do que uma muito curta em estilo “telegráfico”. Isto resulta do bom emprego das conjunções subordinadas. Um exemplo referido por Richaudeau mostra que das frases “como a correia se partiu, a máquina parou” e “a correia partiu. A máquina parou”, a primeira é mais facilmente compreendida. Assim, o autor defende que a **estrutura dedutiva** é mais aconselhável que a estrutura enumerativa, porque impõe um tipo de construção lógica que permite ao leitor antecipar, ou seja, prever o sentido do que se segue no decorrer do período. Por outro lado, na publicação “How to Write a Distance Learning Course” (8)

Estrutura dedutiva.

considera-se que as preposições periódicas são as mais fáceis de aprender e que nunca devem ser introduzidas duas proposições subordinadas no mesmo período.

Os mesmos autores aconselham ainda a utilização de verbos activos de preferência a passivos e de frases afirmativas em vez de negativas. É certo que ressaltam os cursos literários, onde estas directrizes não podem ser aplicadas. E ainda outra ressalva: se um conceito é, já por si, complexo, não pode haver a pretensão de o explicitar numa linguagem simples e breve: deve haver, sim, a preocupação de o comunicar da melhor forma possível.

Outro problema consiste na localização das palavras essenciais no âmbito da frase. O autor citado <sup>(9)</sup> refere os resultados de uma experiência realizada em que “de 100 palavras fixadas, 63 pertencem à primeira metade das frases lidas e só 37 à segunda”. Isto em termos de médias. Daqui que seja aconselhada a colocação das palavras essenciais – sujeito, verbo, complemento principal – na primeira metade da frase. Também o “écran linguístico”, ou seja, o conjunto de palavras intercaladas entre os elementos essenciais – por exemplo, entre o nome e o verbo – não deve ser longo; o ideal será não ultrapassar as dez ou quinze palavras.

Finalmente do encadeamento das frases resulta um texto que, no caso de constituir uma obra pedagógica, deve ser dividido em parágrafos, sub-capítulos e capítulos.

Ora a primeira regra fundamental é que esse texto seja estruturado segundo um plano conducente à realização dos objectivos. Os conteúdos serão ainda distribuídos numa ordem lógica de complexidade crescente.

Cada parágrafo explicita uma ideia básica e, quando muito, relaciona-a com outra já introduzida ou a introduzir. Fica assim constituído um conjunto redaccional, perfeitamente individualizado e autónomo com sentido próprio dentro do conjunto. Para maior facilidade de apreensão, estes conjuntos redaccionais podem ser destacados em blocos tipográficos e, se for conveniente, referenciados com um título e subtítulo. De qualquer modo sempre enquadrados por um espaço em branco que os distancie do texto precedente e do seguinte.

Esta necessidade de integrar todos os elementos do texto num fio condutor leva a evitar a introdução de referências enumerativas como sejam as listas de vocábulos “novos”, cronologias históricas, descrições geográficas. Será melhor encontrar um encadeamento para esses dados, formando frases de sentido preciso ou então remetê-los para o final do capítulo, como elemento de consulta.

Verbos activos.

Frases afirmativas.

(9) Richaudeau, op. cit..

Texto estruturado numa ordem lógica de complexidade crescente.

## Aspecto gráfico

O texto de ensino com mais razão ainda que qualquer outro texto pedagógico deve ter em conta que as capacidades de percepção compreensão e concentração dos leitores são limitadas e que é necessário prever tempos de paragem e repouso na leitura bem como insistir nas informações consideradas mais relevantes. Daí que os aspectos ligados à visualização sejam fundamentais e que, portanto, ao confrontar-se com o problema da impressão, o autor do texto tem toda a vantagem em se interrogar sobre as consequências que decorrem, para a leitura, de aspectos como:

- ilustração
- maquetização da página
- tipo de letra
- estratégia tipográfica
- número de sistemas de impressão empregues

Há que ter presente que existem hoje inúmeras possibilidades no domínio da impressão e que é necessário considerar o orçamento previsto de modo a utilizar as técnicas que permitam melhorar ao máximo a qualidade do texto.

### Ilustração

As virtudes pedagógicas da imagem são frequentemente ambíguas e por isso a sua utilização, deve ser feita com rigor e cuidado. A escolha da imagem deve **sempre** inserir-se num objectivo pedagógico. Não se deve, pois, incluir uma imagem que não esteja inteiramente relacionada com um texto e que não contribua para o seu enriquecimento.

Função pedagógica da imagem.

A utilização da imagem deve ter como fim ajudar a aprendizagem, motivando, completando a informação veiculada no texto ou apresentando-a de um modo variado. Quando usadas com propriedade, as gravuras podem ajudar a tornar o texto mais interessante e a transmitir certas informações de um modo mais claro do que através das palavras. Podem também demonstrar factos que se descrevem e que não são habituais (o homem na lua, por exemplo) ou reforçar uma mensagem escrita. Podem ser usadas como sugestões para ajudar o leitor em diversas actividades ou servir para recapitular mensagens já assimiladas. Pode dizer-se, portanto, que as gravuras são, geralmente, **auxiliares do texto** e não seus substitutos.

É preciso ter presente, no entanto, que a mensagem visual nem sempre é facilmente “lida”. Cada imagem tem um centro de interesse e exige um tempo de “leitura”. Para que esta se faça, de facto, o leitor deve não só compreender o que a gravura representa mas também descobrir a mensagem que ela contém e considerar essa mensagem como relevante.

Leitura de imagem.

Para ajudar a compreensão da gravura e da sua mensagem, é conveniente fazê-la acompanhar dos pormenores que são essenciais à sua identificação sem que, no entanto, esses pormenores a tornem confusa.

Uma ilustração pode servir vários fins e permitir diferentes leituras. Uma função óbvia da gravura é mostrar que é o objecto que ela representa, objecto cuja descrição é muitas vezes difícil. Basta pensar, por exemplo, na dificuldade ou até na impossibilidade de descrever uma peça de escultura de arte abstracta ou mesmo descrever um instrumento musical como o oboé, exclusivamente com palavras. Pode dizer-se que esta é uma função descritiva da imagem.

Função descritiva.

As gravuras também podem ser usadas para criar impacto emocional, por exemplo mostrar o terror da guerra ou para exprimir relações quantitativas de um modo claro e sugestivo, os gráficos de barras, por exemplo.

Função expressiva.

Função quantitativa.

Podem ainda permitir leituras analíticas que complementem o texto quando através delas se pode, por exemplo, concluir como uma máquina funciona.

Função analítica.

A escolha da gravura apropriada é, talvez, um dos problemas mais complexos que se põe ao autor de textos pedagógicos.

O uso da fotografia, do desenho ou do diagrama, tal como o uso do preto e branco ou da cor não obedece a regras fixas e depende muito dos circunstancialismos que envolvem a elaboração do texto. Além disto, não está provado que a fotografia seja mais facilmente

“lida” que o desenho como igualmente a experiência não comprova que o uso da cor garanta melhor compreensão.

Quando se inserem ilustrações num texto, elas devem ser sempre acompanhadas de uma legenda que, segundo os casos, deve conter ainda indicações diversas como a escala, o lugar, o autor, a data, etc..

O lugar que a imagem ocupa, tal como a sua dimensão, devem obedecer sempre a critérios de ordem pedagógica como os que já foram referidos, mas é importante também não esquecer os critérios de ordem estética. Embora secundários em relação à funcionalidade do texto, não deixam por isso de ser importantes.

### Maquetização

“A força, o impacto visual das composições deve corresponder à importância pedagógica dos textos”<sup>(10)</sup>. É através da maquetização que o autor de obras didácticas pode distribuir os conteúdos de forma racional e sugestiva e destacar aquilo que considera essencial.

A maquetização está dependente do formato do papel que for utilizado. A folha A<sub>4</sub> permite uma mancha mais vasta e facilita a inserção de gravuras, margens, etc.; por sua vez, a folha A<sub>5</sub>, reduzindo a superfície da obra, torna-a mais manuseável. Em qualquer delas é possível distribuir a mancha em duas colunas ou optar por uma coluna a 3/4 para o texto e deixar 1/4 para a margem; aqui serão colocados textos indicadores, notas complementares, referências bibliográficas, etc.. Num texto didáctico o corte da folha em duas colunas torna a leitura mais agradável exigindo menos esforço: tem ainda a vantagem de permitir uma disposição mais equilibrada dos blocos tipográficos.

O formato do papel está também relacionado com o corpo da composição. É conveniente utilizar uma letra não muito miúda, dado que os textos de ensino a distância se destinam a adultos e é de prever que alguns já manifestem um certo cansaço na leitura.

A informação fundamental deve ser composta num tipo de letra maior que o usado nas informações suplementares. Mas o texto base será autónomo permitindo uma leitura corrida, independente dos desenvolvimentos suplementares, quando estes forem introduzidos. Sugere-se assim o corpo 11 fino para o texto base, reservando o 11 negro para os títulos; neste caso, as notas ou textos suplementares serão impressos em corpo 10 fino.

Os títulos devem ser escolhidos com critério tendo em vista a sua função que é a de orientar e facilitar a leitura. A sua localização deve respeitar o movimento da leitura o que implica que sejam colocados em cima e à esquerda uma vez que, na cultura ocidental a leitura é feita de cima para baixo e da esquerda para a direita.

Também por este motivo, se a maquetização reservar um espaço para a margem, este deve ficar sempre à direita do texto.

A existência de uma margem permite a utilização de pequenos textos indicadores que sumariam o assunto exposto facilitando a compreensão dos aspectos essenciais do texto base.

Quando é necessário o emprego de números deve utilizar-se a numeração árabe de preferência à numeração romana.

Para valorizar “termos-chaves”, expressões ou frases no decurso de um parágrafo pode recorrer-se ao itálico – também utilizado nas referências das obras citadas segundo as normas convencionais – mas resulta mais eficaz a introdução de caracteres negros ou de

(10) Richaudeau, op. cit. pg. 71.

uma cor mais intensa. Há que escolher um processo – o mesmo para toda a obra – sem no entanto dele se abusar. Caso contrário o efeito de destaque fica anulado.

Um bloco tipográfico individualiza-se se for precedido e seguido por um espaço em branco, ou seja, por uma ou mais linhas de intervalo. Aliás, o uso do branco resulta por vezes mais eficaz que o negro ou o sublinhado quando se pretende realçar o que se considera essencial. O branco sendo a cor mais oposta ao negro do texto é a que melhor destaca os blocos tipográficos além de ser também o processo menos oneroso.

O uso do branco.



Resumimos neste trabalho um conjunto de indicações básicas que devem presidir à elaboração de um texto para ensino a distância.

As obras consultadas apontam para uma concepção dirigista do ensino. De acordo com as experiências feitas até agora, parece ser esta a mais indicada neste tipo de ensino. Nada impede, porém, que esta posição não possa ser questionada, tanto mais que a prática do ensino a distância é ainda relativamente recente e os próprios resultados experimentais não são suficientemente conclusivos. Assim, deixamos em aberto a questão de saber se será possível conciliar a estrutura dirigista, aconselhável a um ensino a distância, com a utilização de uma estratégia que salvguarde a capacidade de descoberta e de criatividade do estudante.



\* **Dr.<sup>a</sup> ANA NASCIMENTO PIEDADE**

Assistente do Centro de Estudos de Pedagogia de Ensino a Distância.

\* **Dr.<sup>a</sup> MARIA ALICE MASCARENHAS**

Colaboradora do IPED. Professora do Ensino Secundário.

\* **Dr.<sup>a</sup> MARGARIDA MATOS**

Colaboradora do IPED. Professora do Ensino Secundário.

## BIBLIOGRAFIA

BÄATH, John A. – "Ausubel's advance organizer model" in Correspondence Education in the light of a number of Contemporary Teaching Models, LieberHermods Malmö 1979, pgs. 39 – 49.

How to Develop Self-Instructional Teaching – A self-instructional guide of self-instructional materials. Edited by Derek Rowntree & Brendan Connors, The Open University, s. d., England.

How to Write a Distance Learning Course – Edited by Council Educational Technology (CET), London, 1980.

L'efficacité des moyens audio-visuels au service de l'enseignement supérieure, École Normale Supérieure Saint Cloud, 1979.

RICHAUDEAU, François – Conception et production des manuels scolaires guide pratique. UNESCO, 1979.

Some instructional strategies for improved learning from distance teaching materials in Distance Education, vol. 3, n<sup>o</sup> 1, 1982.

Writing for Distance Education: Manual – Edited by International Extension College, Cambridge, England, 1979.

Writing for Distance Education: Samples – Edited by International Extension College, Cambridge, England, 1979.

Este trabalho pretende ser uma abordagem crítica do conceito de motivação considerando-a enquanto dinamizadora do comportamento humano e enquanto responsável pelo desencadeamento e manutenção de determinados processos cognitivos e afectivos. Considera o conceito de adulto, atendendo aos aspectos psicológicos e sociais que, para além do factor etário, o caracterizam.

Refere as motivações que interferem negativa e positivamente no comportamento do estudante adulto, propondo uma distinção entre pedagogia e andragogia. Finalmente caracteriza o ensino a distância, não mais considerado como algo de subsidiário mas antes assumindo de pleno direito um lugar de relevo na pedagogia actual, utilizando motivações específicas e apelando para estratégias diferenciadas das do ensino presencial.

# A MOTIVAÇÃO NOS ADULTOS

## Factor fundamental de aproveitamento no ensino a distância

**Aproximação  
crítica  
do conceito  
de motivação**

*“Talvez que a capacidade de estar aborrecido seja uma das mais importantes qualidades do homem”.*

S. Mednick. *A Aprendizagem.*

A importância da motivação no ensino dos adultos é fundamental. Se em todo o processo de aprendizagem ela é determinante, no caso de um ensino a distância torna-se mesmo o factor imprescindível para o seu êxito. O interesse que o adulto tem e mantém na actividade desenvolvida é o motor que conduz o processo. O ensino de adultos assenta numa base de voluntariado. O aluno adulto não é obrigado institucionalmente a estudar. Apenas o faz se e enquanto estiver motivado. Assim, torna-se essencial conhecer as suas motivações específicas para que a elas se atenda quando da elaboração de unidades didácticas e/ou cursos a distância.

Mas como o conceito de motivação é complexo e sujeito a inúmeras interpretações urge defini-lo, delimitando claramente o sentido em que o usamos neste trabalho. Nas inúmeras perspectivas com que deparámos encontramos uma constante – a consideração da motivação como o factor que dá início e dirige o comportamento de uma pessoa. A perspectiva de Nuttin<sup>(1)</sup> pareceu-nos a que melhor correspondia a um consenso geral.

A motivação é uma “orientação activa persistente e selectiva” que surge sempre que há uma actividade orientada para um determinado fim



Para este autor motivação é uma “orientação activa persistente e selectiva” que caracteriza certo tipo de comportamentos. Ela surge sempre que há uma actividade orientada para um determinado fim, colocando-se simultaneamente como “fonte de actividade e como direcção”.

A motivação coloca-se como dinamizador do comportamento humano, imprimindo uma certa orientação à aprendizagem. Assim, é simultaneamente responsável pelo desencadeamento de um processo onde o interesse e a atenção dominam e pela manutenção destes estados.

Há inúmeras motivações que dirigem o comportamento humano. Interessa-nos no âmbito deste trabalho atender aos móbeis, aos motivos e às necessidades que dizem respeito ao fenómeno motivacional presente no ensino dos adultos. Sabemos que o indivíduo humano se dá a si próprio um objectivo, quer devido a factores meramente pessoais, ligados à sua personalidade, quer devido a exigências sociais que o levam a querer mudar de estatuto. Mas não podemos falar genericamente do homem, dado que estamos a lidar com uma classe bem determinada — o adulto. Interessa pois delimitarmos o conceito de adulto, tal como é aqui considerado.



### Delimitação do conceito de adulto

A formação que temos em vista visa essencialmente os adultos e a noção de adulto deixou de apenas ser definida pelo factor etário. As alterações do “modus vivendi” levaram a um prolongamento da adolescência para além da idade em que legalmente se é adulto. Nem todos os jovens de vinte e um anos são automaticamente considerados adultos. Muitos vivem em situação de dependência económica relativamente aos pais. Assim quando utilizamos a designação de adulto visamos genericamente um indivíduo com mais de vinte e cinco anos, que já não frequenta a escola de um modo regular, que tem uma situação social definida, que ocupa na sociedade uma determinada função.

O adulto, devido às suas preocupações e responsabilidades, ao papel que desempenha no mundo do trabalho, não é um estudante a tempo inteiro. Mesmo no caso que aqui nos interessa – o adulto que pretende estudar – temos que admitir que, dadas as suas características, terá que ser integrado num processo específico de aprendizagem. Na realidade, apesar de não ser um estudante vulgar, ele tem marcas do seu passado estudantil, marcas geralmente negativas e que interessa tomar em conta. O adulto tem antecedentes cognitivos, resultantes de um passado escolar mais ou menos recente e que determinam as suas motivações para o estudo. Há indivíduos que não estão interessados em completar a sua educação pois têm más recordações da faculdade e encaram qualquer situação de aprendizagem como uma continuação da situação escolar. O adulto que se propõe seguir um curso a distância não aparece em branco face a uma matéria e como tal as suas competências e conhecimentos devem ser aproveitados. Um curso para adultos terá o cuidado de não desprezar os conhecimentos que eles detêm neste ou naquele campo, canalizando-os para os objectivos pretendidos, mesmo que haja necessidade de alterações.

O estudante adulto é alguém que devido à sua idade e estatuto social tem medo de fracassar. Esse fracasso é temido, não só por constituir um atentado a uma imagem de si próprio, por vezes penosamente construída, como porque o aluno se encontra socialmente inserido num contexto frequentemente hostil à mudança, à promoção. De qualquer modo um contexto perante o qual tem que prestar contas.

Mas mais até do que as interferências sociais da motivação, há que atender às interferências psicológicas. O aluno adulto possui ideias acerca de si mesmo e do mundo que o rodeia, tem um sistema de crenças e de valores a que é preciso atender ao elaborar um curso. A sua mundividência não pode ser frontalmente posta em causa sem risco de grandes traumas. E essa mundividência tem a ver com o indivíduo que ele é, bio-psico-socialmente.



Tomemos primeiro em conta o processo maturacional a que está sujeito. É sabido que a partir de uma certa idade há perdas na acuidade e elasticidade mnésicas. As operações formais que se organizam até aos catorze, quinze anos, tendem a decrescer, nomeadamente se não se mantém um hábito de trabalho intelectual. Apaga-se a curiosidade natural da infância. Dá-se também uma regressão na adaptabilidade e na criatividade. O ritmo de aprendizagem é mais moroso, torna-se-lhe difícil reconhecer que errou, tem tendências para repetir os mesmos erros.

A plasticidade do eu diminui trazendo como consequência uma resistência à mudança e à inovação, um certo equilíbrio defensivo. O adulto é cioso da sua segurança, tem ideias feitas que o instalam na passividade, que o levam a perder o desejo de mudar tão próprio da adolecência. Ora não podemos esquecer que o enraizamento no bom senso e na opinião são por vezes contrários à atitude científica. O ditado “burro velho não aprende línguas” é dessas verdades de senso comum que não correspondendo embora a uma situação totalmente verdadeira, o adulto interiorizou, tanto mais que o reingresso numa situação educativa lhe fez perder confiança. Ele tem um certo mesnosprezo relativamente às suas capacidades intelectuais. Mas será que essa desconfiança tem alguma razão de ser?

É indiscutível que para além destes factores que dificultam a aprendizagem há muitos aspectos positivos com um peso determinante. Assim, contrabalançando os factores negativos relacionados com os aspectos tradicionalmente assinalados, discutem-se actualmente as fases piagetianas, admitindo-se-lhe um prolongamento para além da meta proposta por Piaget<sup>(2)</sup>. Certos teóricos da educação defendem que o desenvolvimento cognitivo continua

## O que interfere negativamente nas motivações estudantis de um adulto?

no estado adulto, não correspondendo de modo algum o estágio das operações formais a uma fase de equilíbrio total<sup>(3)</sup>. Introduzem-se fissuras nas concepções piagetianas. Assim, testes realizados por Wason<sup>(4)</sup> sobre uma população universitária demonstraram que nem todos os estudantes tinham atingido o estágio do pensamento formal. Admite-se também a hipótese de Riegel<sup>(5)</sup> de um quinto estágio, posterior ao de Piaget, que inclui o pensamento divergente criativo.

Segundo Arlin<sup>(6)</sup> haveria um estágio de problem finding posterior ao estágio de problem solving.

O adulto tem vantagens relativamente à criança e ao adolescente pois tem possibilidades reais de efectuar tarefas mais complexas, de elaborar hipóteses, de raciocinar a nível hipotético-dedutivo. Apesar de nele existir um predomínio de uma lógica atributiva, em detrimento de uma lógica de relações, de tendência em representar certos conceitos de modo figurativo, personalizando-os, há no entanto no adulto uma maior capacidade de elaborar sínteses. Valoriza-se a aprendizagem pela sua integração no conjunto de conhecimentos que se detêm, provenientes de actividades e/ou saberes não escolares.

O adulto adquiriu conhecimentos, "know-how", experiência, modelos de conduta. Assume responsabilidades no seu trabalho, elabora projectos a longo e a curto prazo. Necessariamente que esta experiência o enriquece, enriquecendo por consequência quaisquer estudos que ele se proponha fazer. Só que é fundamental atender-se e valorizar-se esse conjunto de conhecimentos e de experiências. Torna-se indispensável distinguir a pedagogia do adulto da do adolescente.



## Pedagogia e Andragogia

Talvez que a mais importante conquista do nosso século no que respeita ao domínio da educação tenha sido a alteração provocada no binómio Professor/Aluno habitualmente usado para definir uma situação pedagógica. Na realidade os pedagogos actuais são unânimes em privilegiar o aluno como elemento central, estruturador e estruturante de todo o ensino. Este deixou definitivamente de se identificar com um ministrante de conhecimentos por via descendente, ou seja, de algo que tinha o professor como destinador exclusivo e o(s) aluno(s) como único(s) destinatário(s). A aquisição de um papel relevante para os alunos considerando-os parceiros de pleno direito na situação pedagógica, levou a pontos de partida, preocupações e estratégias totalmente diferentes dos habituais. Uma educação tradicional, baseada na autoridade, omnisciência e onipotência do mestre revelou-se inoperante, incapaz de dar resposta aos novos problemas de uma sociedade nova. Esta é essencialmente prospectiva, permeável à mudança. Assim, mais do que ministrar saber, interessa reformar mentalidades, abri-las para um mundo em permanente devir. Nisto estão de acordo os educadores.

No entanto, a partir deste consenso geral geram-se divisões quanto à especificidade das pedagogias relativamente ao nível etário a que se aplicam. Há quem defenda<sup>(7)</sup> que postas as bases de uma pedagogia activa, não tem sentido fazer distinções entre os métodos usados com a criança, com o adolescente e com o adulto. Todos eles valorizariam a relação pedagógica e o papel dinâmico que nela se atribui ao aluno.

Outros há que se baseiam na especificidade psicológica do aluno<sup>(8)</sup> propondo para ele um tratamento diferente. Para estes autores há que complementar o conceito de pedagogia, ligada essencialmente à criança e ao adolescente com o de andragogia que tem como objecto o adulto e os seus interesses particulares. As nossas preferências vão para esta orientação. Assim, consideramos como elemento importante a ter em conta quando se



É fundamental que o adulto saiba exactamente para que lhe servirá a aquisição de determinados conhecimentos

estrutura um curso para adultos o facto de estes estarem cientes da utilidade das lições de que são destinatários. O aluno adulto não é obrigado a estudar e dentro das múltiplas solicitações de que é objecto tem (ou deve ter) uma possibilidade de escolha. Sendo ele o principal interessado no curso que pretende seguir, há que o responsabilizar pela escolha que fez, mostrando-lhe as vantagens pessoais que passará a usufruir ao terminar o curso, sejam elas de que tipo forem (completamento de habilitações, maior cultura geral, obtenção de aquisições operacionais (skills) diversificadas, etc., etc.).

De um modo geral os adultos pretendem especializar-se em determinadas áreas que lhes serão socialmente úteis. Há toda uma pragmaticidade na sua escolha que não podemos quer esquecer quer menosprezar. Porque não inseri-la na apresentação dos próprios cursos, fazendo-os preceder de uma série de considerações sobre a sua possível utilização? É fundamental que o aluno saiba exactamente para que lhe servirá a aquisição de determinados conhecimentos.

Também o papel do aluno adulto é diferente no que respeita à estruturação do seu próprio curso. É óbvio que os cursos estão previamente feitos e que não podem atender particularmente a motivações individuais. Mas na aplicação dos modelos gerais a um determinado aluno há adaptações que podem e devem ser feitas em função da pessoa real que é visada, acentuando-se a necessidade de trabalhar mais este ou aquele aspecto, individualizando as questões a aprofundar, os trabalhos a desenvolver. (Aqui é fundamental o papel daquele que estabelece as ligações com o aluno, que lhe escreve ou de qualquer forma comunica com ele pois poderá estabelecer elos, pontes entre o curso, por vezes concebido de um modo teórico, e as pessoas concretas a quem ele se destina).

O adulto tem que sentir que a sua experiência, os seus conhecimentos noutras áreas, o papel que desempenha no trabalho ou na família são tomados em conta e justamente apreciados. Não pode sentir que voltou a uma situação de minoridade pelo facto de ter retomado os estudos.

E, no entanto temos que admitir que ele esqueceu (ou mesmo que ignora) certos aspectos básicos que nunca é demais relembrar. Tais aspectos dizem respeito à criação de



A realidade profissional em que o aluno se insere não pactua com a compartimentação estanque das várias disciplinas

hábitos de trabalho. O aluno adulto deve ser ajudado a retomar estratégias de aprendizagem, práticas já adquiridas mas eventualmente esquecidas ou mesmo perdidas. É importante que se retomem hábitos de estudo, que se estabeleça uma rotina de trabalho indispensável para o reingresso num ritmo exigido por uma aprendizagem. Mas a situação é diferente da do aluno comum. Neste há um tipo imposto pela própria instituição escolar que lhe preenche quase totalmente o dia e as actividades. A criança e o jovem orientam a sua vida por um horário em função do qual organizam os seus tempos de lazer e de estudo. O aluno adulto é determinado por um horário profissional, no qual terá que integrar o seu estudo, sacrificando devido a este os seus tempos livres. Assim há que ensiná-lo a ser económico, a aproveitar espaços em que habitualmente se dispersa, procurando recuperá-los (sem cair é claro no frenesim de tudo querer preencher). Há actividades mnésicas quase mecânicas que o aluno pode trabalhar em períodos de relativa algazarra. Há domínios em que é necessária uma concentração absoluta.

A aprendizagem que o adulto faz vai-se estruturando em situações de estudo, de trabalho profissional e de descanso. Seria bom aproveitar as possibilidades que cada uma dessas situações oferece, explorando-lhe as potencialidades inerentes. Há visitas de estudo que poderão ser sugeridas, filmes que serão aconselhados, museus, bibliotecas a consultar, etc., etc., que poderão preencher funções simultaneamente de trabalho e de distração. Mas cuja importância tem que ser previamente explicada.

Uma das vantagens que apresenta o aluno adulto face ao adolescente é a dispersão em que se encontra relativamente a inúmeras solicitações, é o carácter necessariamente secundário que o estudo desempenha numa vida profissional à qual tem que dar primazia.

Daqui a fragilidade das suas motivações e a tentação constante de largar o estudo quando surgem problemas profissionais, familiares ou mesmo de aprendizagem.

É importante ter em consideração esta insegurança permanente, contrabalançando-a com um acompanhamento contínuo, com uma estimulação constante. Torna-se imprescindível a presença de alguém a quem o aluno possa recorrer numa dificuldade. Mesmo que essa presença se materialize através de um simples telefonema. Nesse apoio temos que ser criativos pensando em estruturas novas que necessariamente terão que surgir pois que se trata de um processo pouco habitual de educação. Assim, poderá haver uma convergência de interesses e de pessoas, associando a universidade, a empresa, os sindicatos, etc., etc.. Há que criar novos tipos de instituições que pactuem nessa ajuda – grupos de pares, apoio de escolas locais, de instituições municipais, etc., etc..

O apoio deverá ser estruturado tendo em conta o estágio em que o curso se encontra. No começo o estudante tem necessidade absoluta de ser ajudado na definição das suas próprias metas, na clarificação das suas dificuldades, na detecção dos seus pontos fracos, na selecção do material de aprendizagem. Ao longo do curso, para além de um interesse que é preciso manter aceso, o aluno tem que ser informado dos progressos que vai fazendo. Isto prende-se com o tipo de avaliação a que deverá sujeitar-se. No caso do adulto, impõe-se uma avaliação frequente pois ele necessita absolutamente de um **feed-back** imediato, que o tranquilize quanto ao caminho que está a seguir. Na impossibilidade de organizar provas globais muito frequentes de avaliação, torna-se imperioso que o próprio texto das lições (na sua forma scripto, audio ou video) contenha provas de auto-avaliação suficientemente diversificadas para que o aluno vá tendo uma ideia do que já domina e daquilo em que está mais fraco.

Embora tenha que haver modelos pré-estabelecidos quanto aos níveis mínimos que todos deverão alcançar, não podemos esquecer que cada aluno tem o seu próprio ritmo, o seu próprio **back-ground**, as suas experiências. A criatividade no ensino dos adultos passa pela invenção de um sistema de bónus, de compensações que permitam uma demora nalguns temas e uma aceleração de outros consoante o estágio diferenciado em que cada um se encontra. O adulto tem um sentido crítico apurado, uma acuidade na selecção do que é essencial, qualidades que lhe são favoráveis quando integrado numa situação de aprendizagem. No entanto há que ter cuidado em definir objectivos de modo explícito pois que nem sempre aquilo que lhe parece de interesse secundário é realmente de desprezar.

O que até aqui foi dito poderia levar-nos a pensar erradamente que a organização de um ensino de adultos deve visar sempre actividades compensatórias, procurando superar lacunas e desajustamentos. Ora há aspectos típicos de uma andragogia que se revelam extremamente positivos face a outros tipos de ensino. Um deles é o carácter necessariamente inter-disciplinar de que toda a pedagogia de adultos se deverá revestir. A realidade profissional em que o aluno adulto se insere não pactua com a compartimentação estanque das várias disciplinas. O real é captado na sua globalidade, como um todo e não como uma série de aspectos fragmentados. Não podemos esquecer que os novos conhecimentos vão ser integrados em quadros mentais já existentes. Tem que haver uma relação estreita entre o que o aluno estuda e a sua experiência vivida, sob pena de os cursos lhe serem marginais, de lhe passarem ao lado.

Um dos princípios fundamentais da andragogia é estruturar os cursos em função de uma determinada situação profissional bem precisa. Os temas a que o adulto se dedica correspondem certamente às suas necessidades e exigências particulares. Muitos dos alunos adultos que estudam, fazem-no por razões práticas, dedicando-se a temas com ligação mais

ou menos directa com o emprego, com a vida familiar e política, com um desejo de promoção social. Assim os responsáveis pela organização de um curso deverão ter pesado as necessidades a que ele responde, examinando os requisitos necessários para uma determinada função ou qualificação a que o curso dá acesso. A formação assenta numa expectativa de mudança, de promoção ou de qualquer outro motivo. E os cursos deverão ser uma resposta a essas expectativas, evitando-se a gratuidade. O desejo de cultura geral ou de melhorar a criatividade são aparentemente gratuitos mas de facto assentam numa modificação de comportamentos que será uma consequência do curso e que este tanto quanto possível deverá ter previsto.

Esta centração na vida do adulto implica uma estreita relação teoria/prática, uma atenção aos valores do mundo do trabalho que geralmente estão ausentes da pedagogia juvenil.

Toda a educação visa uma modificação. No caso do adulto essa modificação tem que jogar com uma mundividência já formada que urge esclarecer, fortalecer, por vezes reformar mas nunca ignorar ou desprezar. Pois é a partir dela que se processarão todas as modificações de comportamento, de modo de ser e/ou de mentalidade que um curso proporciona.



## ESPECIFICIDADE DO FACTOR MOTIVACIONAL NO ENSINO DE ADULTOS A DISTÂNCIA

### Algumas constantes no ensino a distância

O ensino a distância conquistou o seu lugar como conceito corrente nas ciências pedagógicas, originando simpósios, discussões e encontros dos quais tem resultado uma bibliografia significativa. Alargou-se definitivamente o âmbito primitivo de um mero ensino por correspondência, destinado àqueles que não podiam frequentar regularmente as aulas, quer por impedimento espacial quer por dificuldades de horário. Actualmente o ensino a distância engloba uma gama ampla de actividades e processos que ultrapassam o mero texto escrito.

Hoje uma universidade a distância apresenta a sua vocação específica, incluindo cursos diferentes daqueles que habitualmente são ministrados nas demais universidades, facultando modelos de aprendizagem por vias próprias, recorrendo a métodos originais. Nisso consiste a sua atracção e o seu chamamento.

A educação a distância oferece uma estratégia educacional alternativa à educação clássica, aponta para um tipo de formação muito mais vasta, que não assentando numa obrigatoriedade, faz do homem um estudante permanente propondo-lhe uma meta nunca alcançada, na qual trabalho e estudo são vertentes de igual peso. É essa marca específica que toda a Universidade a distância deve ter e que é responsável pela atracção e manutenção de um público. Pois uma universidade deste tipo tem que visar uma determinada população alvo, população que não é de modo algum os restos daquilo que a universidade tradicional não quis ou não soube aproveitar. Ela corresponde a certo tipo de necessidades que uma educação clássica não contenta. Como tal não há possibilidade de transpôr para um ensino a distância os modelos pedagógicos tradicionais. Os meios, as técnicas e os materiais usados são diferentes porque os objectivos não são iguais nem são os mesmos os pontos de partida.

A educação clássica centra-se numa determinada camada de população, definida por um certo nível etário. Assenta na obrigatoriedade, partindo do princípio que dos seis aos

vinte e três anos a norma é estudar e de que a sociedade se encarregará de prescrever as regras a que esse estudo terá que obedecer.

A educação a distância tem como paradigma um novo tipo de homem, considerando-o como um ser dinâmico, em constante via de completamento, oferecendo múltiplas possibilidades de se modificar. É portanto inimiga da estratificação. A visão que tem da vida é realista. Como tal defende uma formação permanente, a única que se ajusta ao dinamismo do quotidiano onde é frequente a mudança de emprego ou de função dentro de um mesmo emprego. Mais do que aprender novas coisas há que saber ajustar-se ao novo.

É já uma banalidade constatar o desfasamento entre o que a escola ensina e o que o exercício de uma profissão permanentemente exige. Por muito avançados que sejam os currícula sabemos como é impossível que acompanhem o ritmo da inovação científica. No entanto, no ensino a distância é possível uma maior maleabilidade pois não está tão sujeito à rigidez que uma estrutura de escolaridade obrigatória inevitavelmente acarreta.

As hipóteses de desescolarização muito em voga nos anos sessenta<sup>(9)</sup> puseram-se hoje de lado como utópicas. No entanto, algo delas ficou, ou seja, a necessidade de uma formação permanente. A ela pode dar resposta uma universidade a distância, como alternativa viável para uma escolaridade que pára na idade óptima. Pois se não tem qualquer sentido que as pessoas sejam afastadas de uma formação universitária por motivos predominantemente económicos, geográficos ou profissionais, é igualmente absurdo que toda a informação teórica se tenha que processar até aos vinte e cinco anos, seguindo-se depois um período de concretização do saber.

Tal facto tem sido reconhecido pela maior parte dos países da C.E.E., onde os sistemas educativos evoluem para a organização de uma educação recorrente e alternativa à escolaridade oficial.

Porque a nova ordem económica e social que se está a construir escapará totalmente ao nosso controle se não formos inovadores, se não produzirmos instrumentos que proporcionem a criação de uma reforma de mentalidade. E esta passa pelo reconhecimento do valor formativo do trabalho, da importância que o exercício de uma actividade social desempenha como condição para o desenvolvimento pessoal equilibrado e para a consolidação da criatividade<sup>(10)</sup>.

Assim o ensino a distância, orientando-se para um novo modelo de homem, tem os seus valores próprios. Um deles é o reconhecimento de que a escola e o posto de trabalho podem ser inter-actantes. Não mais se trata de uma simples justaposição de elementos. O trabalho tem um valor didáctico, abre ao indivíduo inúmeras oportunidades de criatividade, que depois a escola tem que saber aproveitar.

Outro valor prende-se com a democratização do ensino. Devido às condições em que se processa o ensino a distância ele poderá ser realmente um veículo de democratização por oferecer reais possibilidades de uma formação contínua a quem trabalha a tempo inteiro, não podendo portanto deslocar-se regularmente a aulas ou a actividades académicas. Mas, para além destes aspectos genéricos já de si suficientes para o justificarem, o ensino a distância tem características que o tornam extremamente positivo.

De facto, assenta numa multiplicidade de meios, numa variedade de gamas de formação que nenhum outro sistema pedagógico pode oferecer. Nele os audio-visuais embora não tenham o mesmo peso do texto não são no entanto meros ornamentos. As aulas nunca são dadas sem que tenham sido previamente preparadas, não por uma só pessoa mas por uma equipa responsável. O ensino é sempre individualizado pois as lições são dirigidas a um indivíduo concreto e não à turma.

É também de considerar o carácter formativo de uma aprendizagem a distância pois há a nível de todas as disciplinas um treino geral de expressão escrita, da capacidade de análise e de compreensão de um texto.

A maleabilidade tem necessariamente que ser muito maior, pois as unidades didácticas são pensadas de modo a que os alunos organizem livremente o trabalho escolar em função das suas ocupações.

O "feed-back" é específico pois os comportamentos de ensino e de aprendizagem não são simultâneos. Há entre eles um intervalo, o que implica a invenção de compensações. A ausência de um professor tem que ser complementada com a introdução de outros factores – a utilização frequente do telefone com horário previamente determinado, a correspondência, o encontro com colegas, etc..

É importante que embora não assistam regularmente às aulas os alunos se sintam membros de um grupo. Como tal, terá que haver ocasionalmente actividades que congreguem os estudantes dispersos ou que lhes façam sentir a sua pertença colectiva a uma instituição e/ou a um grau de ensino. Os próprios testes de avaliação deviam dar esse sentido de colectividade, mostrando que quem resolveu determinadas questões se situa num determinado nível.

A grande dificuldade é justamente cobrir a ausência do professor pois todos sabemos que grande parte das motivações de aprendizagem deriva da relação mútua entre este e o aluno. O papel do professor é criar um grau necessário de curiosidade, de inquietação, que no ensino a distância deverá ser cuidadosamente ponderado, não podendo ser excessivo. Tem no entanto que existir pois é ele que torna a aprendizagem viva e dinâmica.

As sessões de aconselhamento deverão ser suficientemente demoradas, dando ao aluno não só a possibilidade de levantar os problemas que tem relativamente à matéria em causa, mas também de falar dos seus anseios e medos. Essas sessões (mesmo que de tipo informal, com a participação se possível de um grupo de alunos) são um apoio precioso para quem estuda sozinho.

A manutenção de uma pedagogia activa terá que ser uma preocupação constante da equipa que estrutura o curso pois o ensino a distância contém em germe todas as possibilidades de um ensino autoritário – o professor que de longe escreve ou fala, que coloca as normas de verdade, pode fomentar a passividade do aluno, levando-o a moldar-se a um figurino. Ora há que fomentar no adulto a criatividade, multiplicando-lhe as actividades de tipo formativo, levando-o a desenvolver as suas possibilidades, a sua imaginação, o seu espírito crítico.



Estas são pois algumas das características específicas de um ensino a distância que impedem que o consideremos como algo de subsidiário, de supletivo. De facto ele não se limita a tapar buracos, a responder parcialmente a lacunas. Afirma-se com o seu perfil próprio, com os seus valores e objectivos específicos, e, como é óbvio, com as suas dificuldades. Mas deixou definitivamente de ser o parente envergonhado de outros tipos de ensino.



No ensino tradicional a competição está sempre presente. Os alunos são avaliados comparativamente, são exortados a apressar o seu ritmo em função do ritmo médio de uma turma. Grande parte das motivações usadas pelos professores são intrínsecas aos alunos pois estes estão ainda numa fase de formação, em que é importante criar-lhes centros de interesse, apresentar-lhes propostas inovadoras, abrir-lhes horizontes que permitam a construção de mundividências próprias, estruturando personalidades, consolidando interesses.

O ensino dos adultos a distância lida com personalidades já feitas, com expectativas e interesses bem definidos. A estratégia motivacional a seguir deve ter um ponto de partida diferente, predominantemente de dentro para fora. Porque o adulto inserido num processo educativo está tanto numa situação de receber como de dar. As motivações que o levam a persistir no estudo, mesmo com sacrifício do tempo de lazer, estão essencialmente ligadas à satisfação de necessidades pessoais e sociais.

## A utilização de motivações intrínsecas no ensino a distância

O que leva um adulto a querer estudar?

De entre as muitas respostas possíveis destacaremos as mais frequentes — O adulto inscreve-se numa Universidade a Distância para completar habilitações, para aprofundar conhecimentos, por razões ligadas ao seu bem estar e ao dos seus familiares, para aperfeiçoar competências de ordem pessoal e também de ordem cívica, política e comunitária<sup>(11)</sup>.

A realização pessoal e social determinou a sua escolha e determinará a sua persistência.

Ao planear um curso para adultos temos que ter em conta as suas inquietações, o medo que têm de se exporem ao fracasso. As primeiras aulas não só terão que ser mais fáceis como deverão prever formas específicas de encorajamento que tranquilizem o amor próprio do estudante, que lhe dêem confiança nas suas capacidades, que o levam a encarar-se como um ser mais rico do que qualquer aluno vulgar, devido a todo o seu passado e experiência.

Uma das motivações a explorar é a inserção tanto quanto possível no seu quotidiano.

É um facto que muitas das matérias do curso podem não ter uma ligação directa com os interesses do adulto e nesse caso é forçado criar elos artificiais. Mas em muitos casos é possível estabelecer pontes, tanto mais importantes quanto sabemos que a partir de certa idade a memória é traiçoeira e a aprendizagem é mais conseguida se forem utilizados conceitos materiais e instrumentos que são familiares ao adulto.

A inserção no mundo do trabalho e o aproveitamento dos seus valores é fundamental. Porque todo o esforço está em integrar conhecimentos novos em quadros conceptuais velhos, aproveitando o muito que estes têm de positivo.

O indivíduo tem que se desenvolver e prosseguir a sua formação a partir da sua própria natureza mas não hesitando em abrir para esta novas perspectivas.

Assim é muito frequente no adulto uma prevalência de atitudes de acomodação passiva, de uma certa preguiça em investigar, em construir pessoalmente o seu próprio saber. Mas é no campo da criatividade que os resultados de um ensino a distância podem ser mais espectaculares. Por o adulto ser um indivíduo com o seu mundo próprio, é a partir desse mundo que ele será receptivo à novidade. É preciso portanto explorar todas as motivações que se ligam ao trabalho de um indivíduo, à relação teoria/prática, à utilidade dos conhecimentos a adquirir. Sem o que o discurso de que o adulto é destinatário, permanecerá irremediavelmente como algo de estranho, de não integrável.



## A importância dos sistemas de reforço – as diferentes estratégias motivacionais

No ensino de adultos a distância, é essencial que os níveis motivacionais se mantenham e para tal há uma necessidade absoluta de reforço. Este deverá já estar presente no próprio material distribuído ao aluno, que contribuirá não só para a manutenção do interesse como para o seu alargamento criando novos interesses.

Ao elaborar uma série de inquéritos sobre os temas de estudo preferidos, Mager<sup>(12)</sup> chegou à conclusão de que uma matéria é favorita por razões de vária ordem. Em primeiro lugar porque o indivíduo nela teve êxito, em segundo lugar porque a associou a professores, amigos ou conhecidos com os quais estabeleceu uma relação positiva, de simpatia ou de admiração. Finalmente porque o indivíduo se manteve intelectualmente à vontade quando a aprendeu. Muitas das causas que levam à rejeição de uma matéria ligam-se às condições desagradáveis em que decorreu a sua aprendizagem.

De facto, o papel do professor é essencial. No caso do ensino a distância em que não há o professor único mas uma equipa com funções diversificadas, há que seleccionar um dos membros para estabelecer um contacto pessoal com os alunos. Ele será o responsável pela integração das diferentes orientações, dando-lhes um carácter unitário e personalizando-as. O aluno tem que tomar consciência de que é um sujeito a quem outro sujeito se dirige, eventualmente num contacto pessoal. Este professor é responsável pela criação de laços afectivos, essenciais para uma situação conseguida de aprendizagem, estimulando os alunos e mantendo-os interessados no estudo.

A criação de um clima positivamente afectivo relativamente à matéria deve também ser reforçada pelo modo como os cursos se organizam. A apresentação das lições não é de modo algum um problema menor. A variedade de processos utilizados, os contrastes estabelecidos pelos diferentes “media” utilizados são importantes. A própria novidade de uma matéria pode actuar como reforço, assim como a personalização que se possa fazer de certas situações, ou as tarefas que se sugerem e que deverão ser efectivamente realizáveis (é absurdo, por exemplo, mandar o aluno consultar uma bibliografia que de antemão se sabe não existir naquela localidade).

A maior parte das pessoas que se inscrevem num curso a distância associa lições escritas com textos enfadonhos, lições televisivas ou transmitidas pela radio com passividade total, o que pode não corresponder à verdade. Há que diversificar a apresentação das lições, socorrendo-se das ajudas didácticas possíveis, alternando o texto escrito com outras modalidades. Mas é óbvio que estas só surgirão para responder a problemas que o texto escrito não consegue solucionar, para levantar questões que beneficiem com uma visualização e/ou audição. Nunca é demais ter presente que, cada meio tem os seus códigos próprios e as suas funções específicas, cada um deles apelando para determinadas faculdades, explorando os seus diferentes tipos de motivação. É absurdo dar uma lição pela TV a ler um texto, descrever qualidades visualizáveis através da rádio, ou demonstrar experiências por meio de um texto.

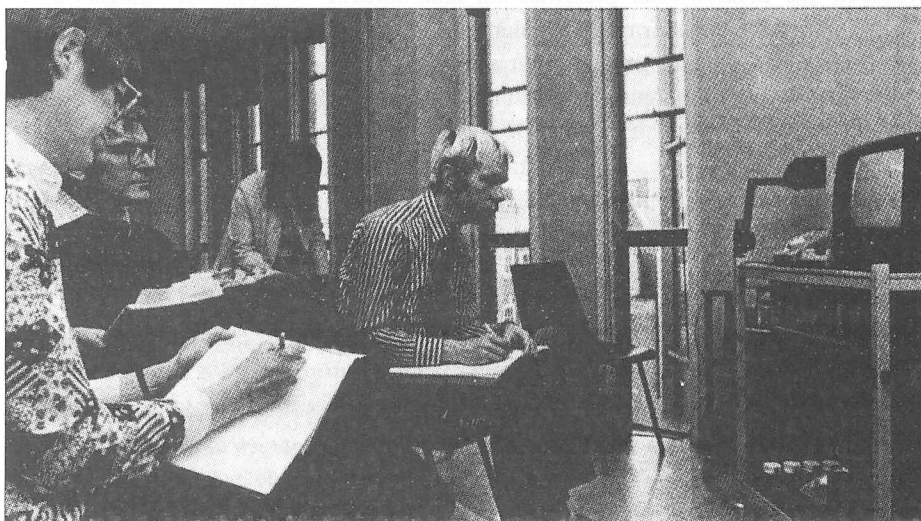
O material pedagógico utilizado deve facilitar o contacto do estudante com a matéria e não dificultá-lo. Por conseguinte, em todos estes meios é essencial que atendamos à linguagem. Os alunos de uma universidade a distância estão sempre muito dependentes da linguagem escrita que sabemos ser muito menos motivante do que a oral<sup>(13)</sup>. É essencial que os textos das lições sejam claros, que os termos complexos ou presumivelmente desconhecidos se vão definindo à medida em que se introduzem. E a grande dificuldade é a conciliação entre a clareza e a facilidade de uma linguagem e a sua cientificidade e rigor. Daqui a necessidade de uma equipa coesa para a redacção das lições. Um curso não pode

ser redigido como um artigo, tem que ter em conta os seus destinatários, que não são de modo algum especialistas, que se encontram sozinhos na sua decifração cuja capacidade de resistência à dificuldade é extremamente frágil. Daí que por vezes se sacrifique um estilo próprio a uma expressão clara, que se esconjure do curso o hermetismo, que o curso seja experimentado num grupo de controle antes de ser posto a circular em grande escala. O texto deve contribuir para o esclarecimento de dificuldades e não para o seu levantamento.

O próprio fraccionamento da matéria pode constituir um reforço motivacional. O curso tem que ser pensado dentro de critérios de progressividade, critérios esses que determinarão quer a extensão quer os conteúdos das lições. É aconselhável no ensino de adultos uma pedagogia de alternância, não só de processos como também de conteúdos e de ritmos. Há adultos cujo trabalho obrigou a um contacto intensivo com o concreto e que sofreram uma regressão relativamente a operações formais. Interessa recuperá-los pelo doseamento de tarefas deste tipo, pela intensificação de exercícios que treinem separadamente as variáveis necessárias ao pensamento formal. Porque é possível que o aluno adulto adquira estádios lógicos que uma saída prematura da escola não deixou desenvolver<sup>(14)</sup>.

O encorajamento e o acompanhamento constantes por parte dos professores têm aqui um papel essencial. É importante um contacto frequente com o centro, mesmo que seja meramente epistolar. Alguns centros têm cartas "standard" prevendo situações possíveis de desmotivação dos alunos. Estas detectam-se sempre que, por exemplo, passou mais do que o tempo normal em que um trabalho deveria ser apresentado<sup>(15)</sup>, sempre que haja mudança substancial de classificações, quando há sinais visíveis de cansaço ou de desânimo no estudo ou quando, dado o nível intelectual e cultural do aluno, se prevêem dificuldades futuras para o estudo da matéria.

Tal como numa lição presencial o professor deve atender ao número de conceitos trabalhados numa unidade didáctica, o professor a distância tem que ponderar sobre a capacidade receptiva e criativa dos seus alunos. Não se pode aproveitar do facto de estar longe e não ouvir imediatamente os seus protestos para os inundar de informações. Estas terão que ser doseadas, integradas noutras actividades. O fraccionamento das tarefas de aprendizagem poupa as dificuldades que o aluno tem quando se lhe deparam situações demasiado complexas.



O encorajamento e o alargamento constantes por parte dos professores têm aqui um perfil essencial. Não se pode estar longe e não ouvir imediatamente os protestos para inundar os alunos com informações. Sessões de apoio com meios a distância são comuns na maioria das Universidades Abertas

Não esqueçamos no entanto que o desconhecimento do curso e a sua divisão em tarefas fragmentadas pode levar a uma rejeição. O aluno precisa de situar cada rubrica no contexto, precisa de compreender a sua utilidade e o estatuto que desempenha no conjunto. A apresentação demasiado global de um assunto pode levar à frustração. Também no adulto há ciclos no ritmo da aprendizagem, também com ele temos que respeitar a alternância de momentos de concentração e de expansão, de conceitos densos e de discursos mais fluidos. O espaçamento de tarefas e o fraccionamento em unidades distintas, com os seus objectivos determinados, não deverá situar-se à margem de um plano geral do curso que o aluno deve ter presente. O conhecimento do contexto geral em que se inserem as lições pode funcionar como reforço. Se o aluno percebe que tem que dominar uma determinada matéria, se a relaciona com uma determinada finalidade, se consegue situar cada unidade no plano geral do curso, não terá problemas quanto à validade de cada etapa proposta, não perguntará porquê ou para quê precisa de aprender esta ou aquela matéria. Ao estudá-la torna-se co-autor de um plano que não criou mas de cuja significação e utilidade se apercebe.

Outro reforço é dado pelo recurso à experiência do aluno. Como já focámos é característica do adulto a resistência à inovação. É importante que a informação nova, proposta à aprendizagem, se articule com os conhecimentos que o aluno tem ou deverá ter.

A necessidade de encorajar o aluno pode passar pela definição de requisitos prévios. Estes farão com que tal ou tal matéria se torne significativa porque integrada naquilo que já se conhece.

Um bom processo é começar com um teste de diagnóstico que permita situar o adulto, que lhe detecte as dificuldades assim como a possibilidade de as ultrapassar mediante a proposta de tarefas susceptíveis de o tirar de uma situação negativa. Mas se por um lado é conveniente que teorias novas que o adulto estuda se apoiem em algo que para ele tenha sentido, não esqueçamos que a ciência é inimiga da opinião e que ela não se coloca numa continuidade com o senso comum<sup>(16)</sup>. Ora o adulto vive as mais das vezes de opiniões, muitas das quais estruturam a sua personalidade. Há portanto uma série de noções que é preciso desaprender.

Por fim, um facto que desempenha um reforço motivacional considerável é a avaliação. É importante que o adulto tenha conhecimento dos resultados do seu trabalho. Mas como é impossível provas muito frequentes de avaliação objectiva, há que pensar em provas de auto-avaliação que deverão estar presentes em cada unidade ou grupos de unidades apresentadas. É importante transformar o estudante num indivíduo activo. As provas de auto-avaliação têm como finalidade verificar até que ponto os conhecimentos foram assimilados. Mas é também sua função estimular o estudante, propondo-lhe tarefas criativas de investigação e pesquisa, impedindo que este se torne um simples reproduzidor de noções. Estas provas destinam-se essencialmente a informar o aluno do seu estado. Elas apresentam-se como reforço do seu empenhamento no estudo. Mas podem ter também a função de treino para outro tipo de avaliação que o aluno deverá enviar para os centros de apoio e que permitam que estes se mantenham informados sobre o seu aproveitamento, possibilitando-lhe a aplicação de estratégias adequadas.

A avaliação é um dos elos que estabelece a comunicação entre os alunos e a Universidade. É ela que permite a comprovação da eficácia do ensino que está a ser ministrado. É ela também que poderá desdramatizar, desbloqueando-as, certas situações de tensão. Assim, as suas condições não deveriam manter-se secretas. Porque não inserir as próprias cotações nas provas, o que permitiria ao adulto compreender a importância de cada questão?

Como o aluno está longe, a correcção terá que ser mais detalhada do que a habitual,

assinalando-se os erros e a possibilidade de os superar mediante tarefas de recuperação. Mesmo em provas objectivas é importante uma nota final que estimule o aluno. Este tira reforço do seu próprio sucesso, mas para tal tem que ter um conhecimento rápido do mesmo. Caso contrário perderá toda a sua eficácia. A equipa de avaliação esforçar-se-á por tornar frequentes estas provas e por variar os seus tipos. Se as provas objectivas são facilmente corrigidas prestando-se a uma auto-avaliação quase imediata, há que as complementar com provas mais abertas que permitam apreender a criatividade e originalidade<sup>(17)</sup>.

Os aspectos focados relativamente às motivações e ao seu reforço relembram-nos a necessidade de um trabalho em equipa. Um curso a distância visa formar seres autónomos, promover a originalidade da pessoa humana, abrindo-lhe perspectivas para um mundo que deverá conhecer para nele poder actuar. Não pode pois ser obra de um só. Mas se é desejável a presença de um psicólogo entre os vários elementos que preparem o curso, é indispensável que todos os membros que integram a equipa tenham um mínimo de consciência das motivações dos seus alunos. Foi objectivo deste trabalho pôr em comum algumas reflexões sobre esse tema. Seria desejável pô-las à prova em situações concretas que confirmassem (ou informassem) as asserções, feitas essencialmente na base de um estudo teórico e reflexões pessoais.

É o que esperamos que venha a acontecer quando do início dos cursos a distância promovidos pela futura Universidade Aberta.●



NOTAS

- (1) Jean Piaget e Paul Fraise in *Traité de Psychologie Expérimentale*, Paris, PUF, 1968.
- (2) Como é do conhecimento geral o desenvolvimento cognitivo em Piaget tem como limite e estágio das operações formais que se estruturam entre os onze e os quinze anos de idade.
- (3) *Adult Cognition: Piagetian based research findings*, Adult Education, vol. 30, nº 1, 1979.
- (4) *Adult Cognition ...* pg. 12.
- (5) *Ibidem*.
- (6) *Adult Cognition ...* pg. 11.
- (7) Antoine Léon, *Psychopédagogie des Adultes*, Paris, Sup., 1971.
- (8) Roger Mucchielli, *A Formação dos Adultos*, S. Paulo, Martins Fontes, 1981.
- (9) Vide obras de Ivan Illich, Reimer, Goodman e Gentis.
- (10) Vide *Actualité d'une politique d'éducation permanente. Le programme de Siennne*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1980, pg. 11.
- (11) *Learning Opportunities for Adults*, Paris OCDE, 1977, pg. 23.
- (12) Mager, *Pour éveiller le désir d'apprendre*, Paris, Gauthier-Villars, 1972, pg. 37 e segs.
- (13) Cf. Jaime Sarramona, *Tecnologia del Ensino a Distancia*, CEAC, pg. 115.
- (14) Vide Antoine Léon, *Psychopédagogie des Adultes*, Paris, Sup., 1971, pg. 85.
- (15) As situações que apresento são citadas na obra de J. Sarramona *Tecnologia de la Enseñanza a Distancia*, pg. 148 e segs.

\* Dr.<sup>a</sup> LUIÇA RIBEIRO FERREIRA

Colaboradora do IPED. Professora de Filosofia do Ensino Secundário. Assistente no Departamento de Filosofia da Universidade Clássica de Lisboa.

- (16) Vide G. Bachelard, *La Formation de l'Esprit Scientifique*, Paris, Vrin, 1977, pg. 14.
- (17) A especificidade da temática da avaliação e a sua importância na economia de um curso a distância levam a que este tema deva ser tratado demoradamente. Aqui apenas levantámos alguns problemas mais ligados ao seu papel motivador.

BIBLIOGRAFIA

Actualité d'une politique d'éducation permanente. Le Programme de Siennne. Conseil de l'Europe. Strasbourg, 1980.	Chicago, Association Press/Follett, 1980.
BUGELSKY - Psicologia da Aprendizagem, S. Paulo, Cultrix, s.d.	Learning opportunities for Adults, Paris, OCDE, 1977.
FRAISSE, Paul e PIAGET, Jean - <i>Traité de Psychologie Expérimentale</i> , Paris, PUF, 1968, Vol. V "Motivation, Émotion et Personalité".	LÉON, Antoine - <i>Psychopédagogie des Adultes</i> , Paris, SUP, 1971.
GOGUELIN, Pierre - <i>A Formação contínua dos Adultos</i> , Lisboa, Europa-América, col. Saber.	MAGER - <i>Pour éveiller le désir d'apprendre</i> , Paris, Gauthier-Villars, 1972.
LONG, B. e outros - <i>Adult Cognition: Piagetian based research findings</i> , Adult Education, vol. 30, nº 1, 1979.	MUCCHIELLI, Roger - <i>A Formação dos Adultos</i> , S. Paulo, Martins Fontes, 1981.
KNOWLES, Malcolm - <i>The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy</i> ,	MURRAY, E. - <i>Motivação e Emoção</i> , Rio de Janeiro, Zahar, 1973.
	SARRAMONA, Jaime - <i>Tecnologia del Ensino a Distancia</i> , Barcelona, CEAC, 1975.
	VÁRIOS - <i>Une nouvelle ère de l'éducation permanente</i> , Paris, Ed. du Cerf, 1971.

# UMA LEITURA GRÁFICA

## Cartografia de comunicação ponto de chegada de uma análise

Este texto pretende meramente introduzir o conhecimento de um processo de análise matricial. É muito difícil consegui-lo através de uma exposição escrita, porque se a gráfica tem a sua própria grafia é apenas por esta que se deve exprimir. Espera-se, todavia, conseguir provocar algumas dúvidas e algum interesse, capazes de dinamizar a procura da colaboração do Laboratório de Gráfica e Cartografia do IPED em projectos comuns de investigação.

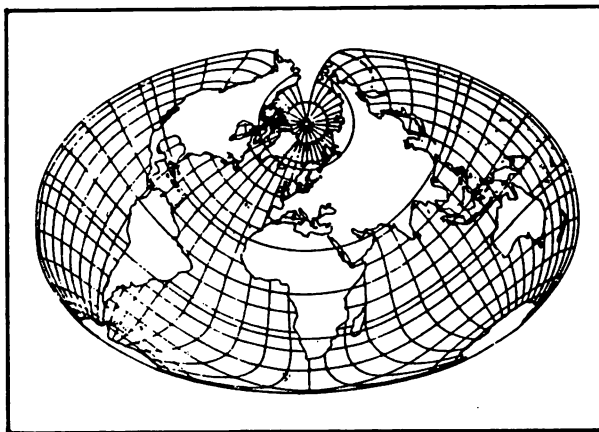
O Continente Europeu, mais do que qualquer outro, é herdeiro de uma cultura predominantemente escrita e oral.

Terá havido uma certa dominante visual noutras épocas – a pré-História, a Idade Média com as suas catedrais “narrando” os Textos Sagrados – ou noutros meios, considerados pelas convenções sociais como mais baixos, onde permanecem vestígios de uma forma de comunicação mais iconográfica.

Não podemos esquecer aqui a oposição à narrativa imagética, na maior parte das vezes, por razões religiosas. Escreve Enrico Fulchignoni – “*A cinq reprises au moins, Hébreux, Arabes, Byzantins, Luthériens, Calvinistes ont tout à coup trouvé pernicieuse l'influence des images et, sans hésiter, se sont livrés au massacre. Rien n'a été épargné: sculpture, peinture, fresques, hautsreliefs, tout subit les mêmes épreuves de destruction*”.<sup>(1)</sup>

Mas, no fundo, o que me parece mais pertinente é a legitimidade de poder afirmar que VER – no sentido de análise e comunicação – se tornou uma forma de conhecimento nitidamente subalterna. Para isso terão contribuído, desde a divulgação do livro impresso, a facilidade e economia desse meio de difusão do conhecimento. Institucionalizou-se assim a “crença” na obra impressa e na leitura como forma privilegiada de acesso à cultura.

Recorramos, de novo, a Enrico Fulchignoni – “*L'invention de l'imprimerie, dans ce sens, peut être considérée comme la première étape vers une culture de masse*



*et de standardisation”. ... “L'invention de Gutenberg a offert à la pensée conceptuelle une possibilité d'extension et une autonomie prodigieuses. Sous cet aspect, elle a ouvert une nouvelle voie dans l'histoire de l'esprit humain, et l'on peut parler ici d'une véritable révolution. Il en est résulté la civilisation du livre qui a donné aux images LE PLUS FAIBLE COEFFICIENT DE PRÉSENCE DANS TOUTE L'HISTOIRE DE L'HUMANITÉ.*

*La civilisation du livre a permis à la pensée conceptuelle de se constituer comme un monde à part, qui n'avait plus rien à demander aux symboles et aux mythes. Or une philosophie issue de ce type de civilisation est la moins propre à saisir les significations de la civilisation actuelle des images”.<sup>(2)</sup>*

Curiosamente tudo isto começa a ser posto em causa quando da invenção da fotografia, coincidente com o aparecimento da atitude positivista e começa, aquilo a que poderemos chamar, a civilização da imagem. A própria letra tornou-se IMAGEM não no sentido de iluminura decorativa, mas no sentido de uma forma mais visualisável.

O ritmo a que a imagem se difunde cresce em termos de quantidade, qualidade e facilidade e tenho, neste momento, a firme convicção de um excesso que, por impossibilidade de análise, nos invadiu como uma verdadeira forma de DESINFORMAÇÃO. Isto considerando, apesar de tudo, estarmos somente no limiar desse mundo da imagem por oposição ao mundo da escrita.



*“De ce point de vue, l'entrée des MASS MEDIA dans la civilisation contemporaine correspond exactement au saut de structures qui a caractérisé l'époque de l'invention de l'imprimerie par rapport à la culture manuscrite. Nous sommes à peine au début de ces expériences”.* (3)

Concluimos assim, julgo eu, pela necessidade de um tratamento analítico e necessariamente selectivo dessa forma de comunicação se quisermos utilizar tudo o que têm de positivo os media.

Acredito, todavia, na necessidade de não ignorar a existência de um suporte certo para cada mensagem. Eu julgo haver sempre o que se pode transmitir em verso e nunca em prosa, o que terá mais riqueza expositivamente do que iconograficamente. Mas, sem subalternizar outros meios, penso ser a imagem visual o meio privilegiado.

*“Actuellement, nous ne connaissons véritablement que ce qui s'imprime sur la rétine oculaire, et si l'on se livrait à une recherche sur l'évolution des diverses formes de mémoire, on s'apercevrait que celle-ci TEND DE PLUS EN PLUS À S'AFFIRMER SOUS LA FORME VISUELLE”.* (4)

Embora suspeito, dado o meu entusiasmo – que espero não seja obsessão – pelos problemas da GRÁFICA, eu diria até que o mais importante seria a descodificação da imagem, em formas eminentemente esquemáticas e, por isso, susceptíveis de serem analisadas e de levantarem hipóteses se usadas de maneira a poderem ser questionadas.

De que outra forma será possível utilizar como material de estudo e transmitir como certeza – de um certo momento e acervo de dados – uma tão incomensurável quantidade de imagens?

E aqui se abrem dois campos distintos à GRÁFICA e, como procurarei demonstrar, até à CARTOGRAFIA: um campo de análise e, necessariamente, de investigação e um campo de comunicação já resultante do tratamento de todos os dados disponíveis.

Para começar: *“Le graphique représente des relations entre des CHOSES identifiées indiscutablement et admises comme telles”.* (5)

É este o processo usado modernamente no domínio da investigação científica. A tradução GRÁFICA dos dados tem os seus próprios meios diferentes dos da matemática ou do texto escrito. Trata-se de passar a mensagem linguística à mensagem icónica.

A gráfica pretende assim estabelecer uma grafia para analisar matricialmente e para forma final de expressão de uma mensagem. É, pois, indispensável usar símbolos claros e explícitos.

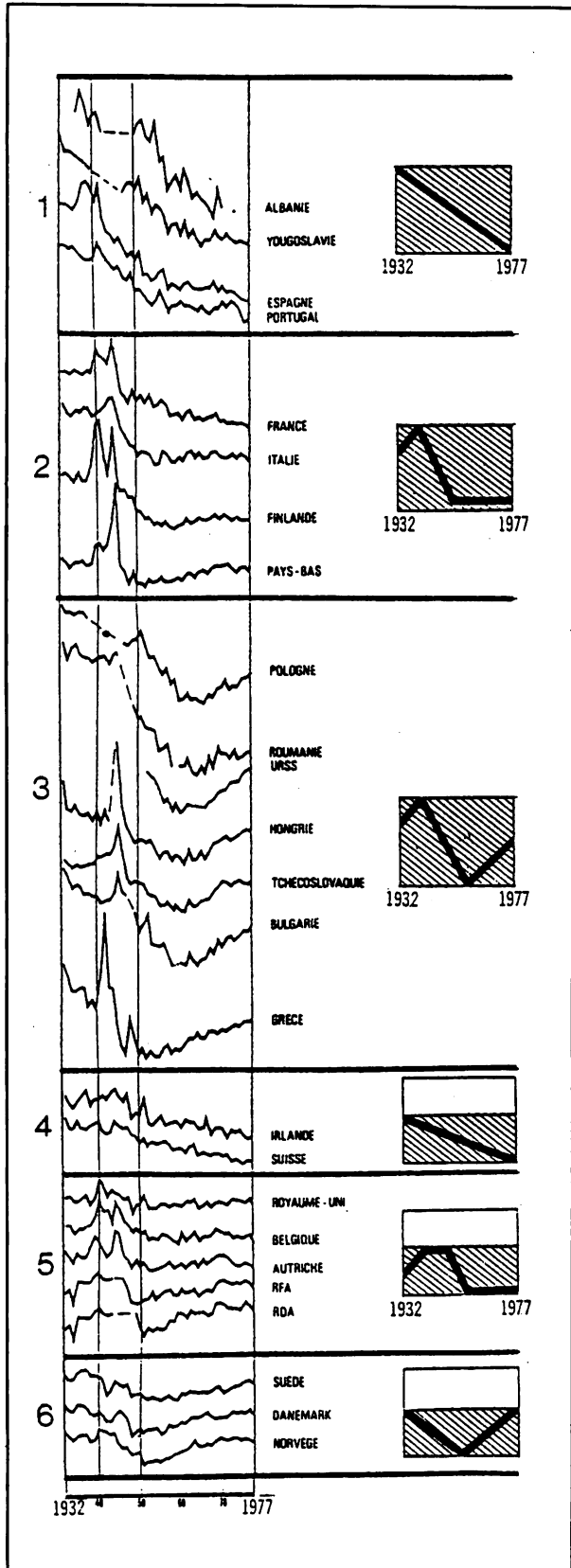
A ideia fundamentalmente subjacente a todo este processo é a de não haver NUNCA leitura, mas visualização.

E aqui surge o problema de uma sociedade em que as pessoas, embora invadidas pela imagem, estão habituadas a LER e não a VER. Por exemplo, no domínio da cartografia fazem cartas para ler quando deveriam ser desenhadas para ver. Será preciso não esquecer que se vê do global para o particular e que se lê do particular para o global. Consideremos assim que a lógica tem duas formas de expressão: a matemática – forma verbal – e a gráfica – forma visual.

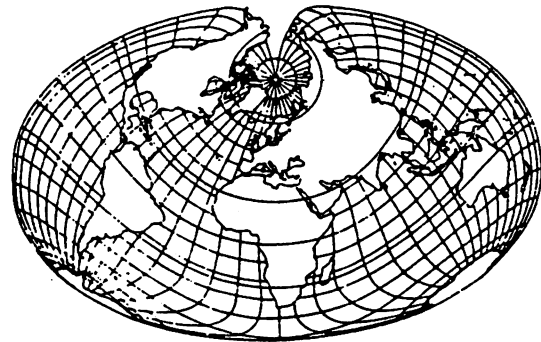
Para utilizar a gráfica como instrumento de análise há que considerar alguns pontos essenciais.



- Toda a construção gráfica útil tem por origem um quadro de dados homogéneos.
- Este quadro de dados deverá permitir colocar questões pertinentes.
- Estas questões deverão ser evidentes para quem concebe e para quem utiliza o gráfico como meio de comunicação.



Na imagem à esquerda representativos gráficos logarítmicos de dados demográficos organizados em função das semelhanças de perfil e definindo identidades entre grupos de países.



- A gráfica transcreve relações visuais. No caso do sistema dominó - de que falaremos adiante - e no caso do écran de micro-computador essas relações visuais são três.
- A gráfica será assim uma forma VISUAL da reflexão LÓGICA.
- A gráfica não deve ser NUNCA uma ILUSTRAÇÃO ESTÉTICA mas tem, pelo contrário uma função de memória artificial e de instrumento de investigação.

Vejamos agora, mais explicitamente, o que se entende por GRÁFICA DE ANÁLISE ou TRATAMENTO DE DADOS e GRÁFICA DE COMUNICAÇÃO.

A GRÁFICA DE ANÁLISE implica - indiferentemente do processo utilizado - mobilidade de imagem que permita descobrir, por si mesma, e ser assim um instrumento de investigação e de decisão.

A GRÁFICA DE COMUNICAÇÃO é uma linguagem visual, em forma definitiva, capaz de transmitir de maneira eminentemente simples e visual as relações tipológicas descobertas pelas ciências, utilizando ou não o processo de análise matricial gráfica.

## Técnicas de sobreposição

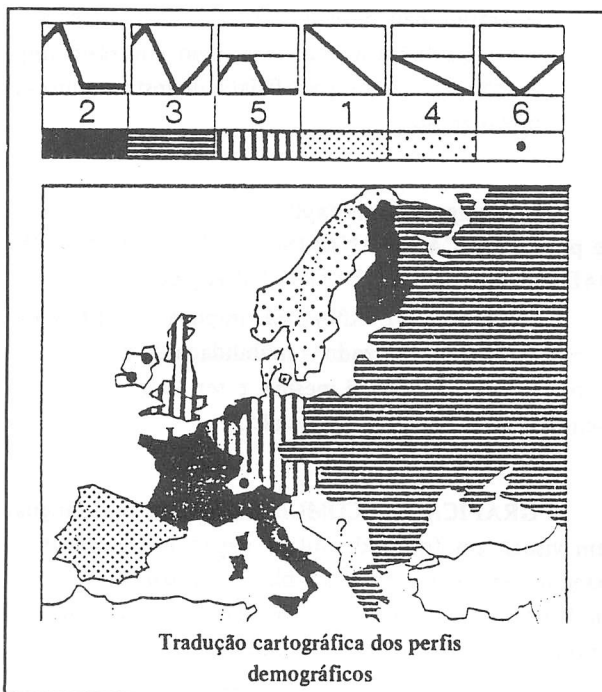
Passemos agora aos EXEMPLOS VISUAIS necessariamente mais claros já que, sendo a gráfica uma forma própria de linguagem, é quase paradoxal procurar transmitir o seu conhecimento através de um texto escrito.

Vamos considerar um trabalho do Professor Serge Bonin (6) utilizando curvas de gráfico na sua forma mais convencional.

Já me tinha ocorrido a mesma ideia, na montagem de material didático de História, utilizando transparências. Mostrei exemplos desse processo num programa de televisão educativa (7) mas utilizando apenas gráficos lineares. O Professor Serge Bonin recorre a gráficos logarítmicos construídos numa folha de papel logarítmico – não obrigatoriamente – e consegue assim séries mais longas pela redução de espaço resultante.

Temos assim, pela utilização da técnica de sobreposição de transparências, a possibilidade de encontrar as TENDÊNCIAS comuns caracterizando deste modo os países com um perfil demográfico idêntico.

Depois – e julgo a sequência de imagens perfeitamente explícita – com um código simples e eminentemente visual, temos a tradução CARTOGRÁFICA de toda esta reflexão.



*Dans le cas d'un "donner NEGATIVE ne rien écrire. Utilisez de préférence le crayon. Il vous sera possible de modifier vos réponses.*

*Ne rien écrire dans cette colonne*

<b>ETABLISSEMENT</b>		
1 PROFESSIONNEL	<input type="checkbox"/>	
2 SECONDAIRE	<input type="checkbox"/>	
3 PRIMAIRE	<input type="checkbox"/>	
4 MATERNELLE	<input checked="" type="checkbox"/>	
5 NOMBRE D'ÉLÈVES	100 200 300 400	<input type="checkbox"/>
6 EFFECTIF MOYEN DE LA CLASSE	20 30 40	<input checked="" type="checkbox"/>
<b>EQUIPEMENT</b>		
7 PROJECTEUR RADIO	<input checked="" type="checkbox"/>	
8 MAGNÉTOPHONE	<input type="checkbox"/>	
9 RADIO	<input checked="" type="checkbox"/>	
10 TELEVISION	<input checked="" type="checkbox"/>	
11 PROJECTEUR CINEMA	<input type="checkbox"/>	
12 ELECTROPHONE	<input type="checkbox"/>	
13 AUTRES	<input type="checkbox"/>	
14 SALLE AUDIO VISION	<input type="checkbox"/>	
<b>ARCHIVES</b>		
15 DIAPHS	<input checked="" type="checkbox"/>	
16 ENREGISTREMENT SON	<input type="checkbox"/>	
17 AUTRES (PHOTOS, FILMS)	<input checked="" type="checkbox"/>	
<b>UTILISATION</b>		
18 DIAPHS	<input type="checkbox"/>	
19 ENREGISTREMENT SON	<input type="checkbox"/>	
20 RADIODIFFUSION	<input type="checkbox"/>	
21 T.V. SCOLAIRE	<input type="checkbox"/>	
22 FILMS	<input type="checkbox"/>	
23 AUTRES	<input type="checkbox"/>	
<b>PROVENANCE DES DOC.</b>		
24 ENFANTS	<input type="checkbox"/>	
25 ENSEIGNANTS	<input checked="" type="checkbox"/>	
26 PRET, ACHAT, LOCATION	<input type="checkbox"/>	
<b>VALEUR PEDAGOGIQUE</b>		
27 INDISPENSABLE	<input type="checkbox"/>	
28 BENEFIQUE	<input checked="" type="checkbox"/>	
29 NEGLIGEABLE	<input type="checkbox"/>	
<b>Utilisez-vous vos documents A.V. 30 COMME DIVERTISSEMENT</b>		<input type="checkbox"/>
<b>31 COMMENTAIRES</b>		

**I**

**Modelo de uma ficha do ficheiro matriz**

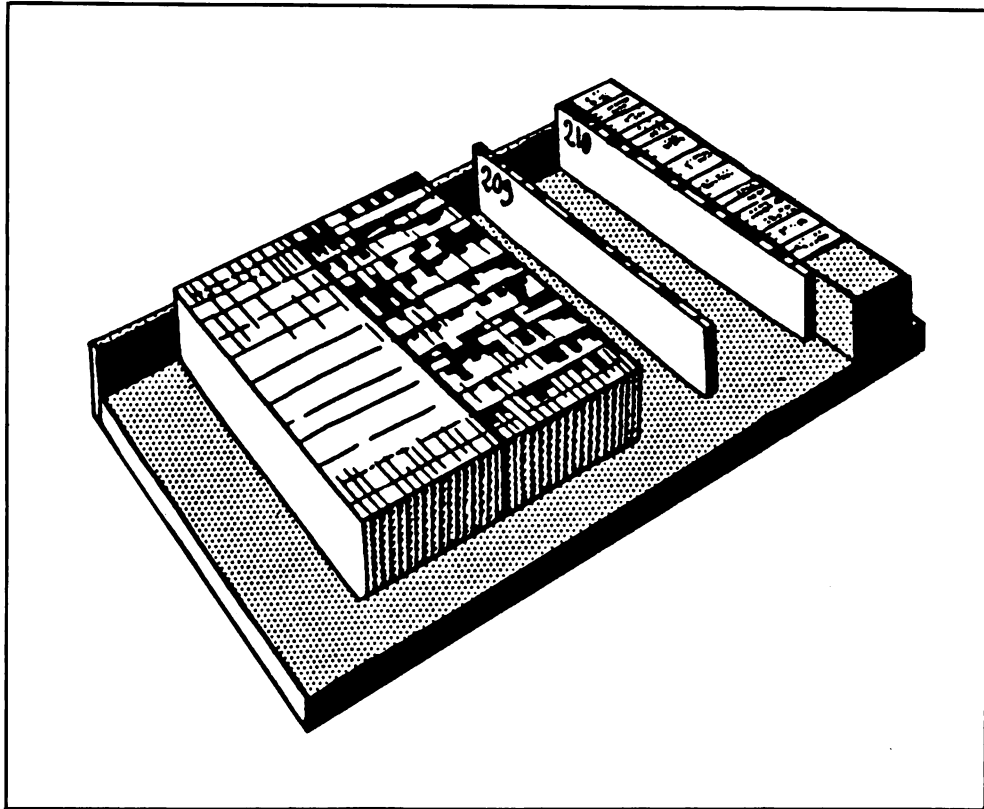
Passemos agora à demonstração de um processo simples, mas de utilização mais rentável. Trata-se do FICHEIRO MATRIZ e de um exemplo de utilização de uma ficha (8)

Podemos ver nesta ficha a transcrição gráfica, feita a negro, a partir das respostas ao inquérito constante.

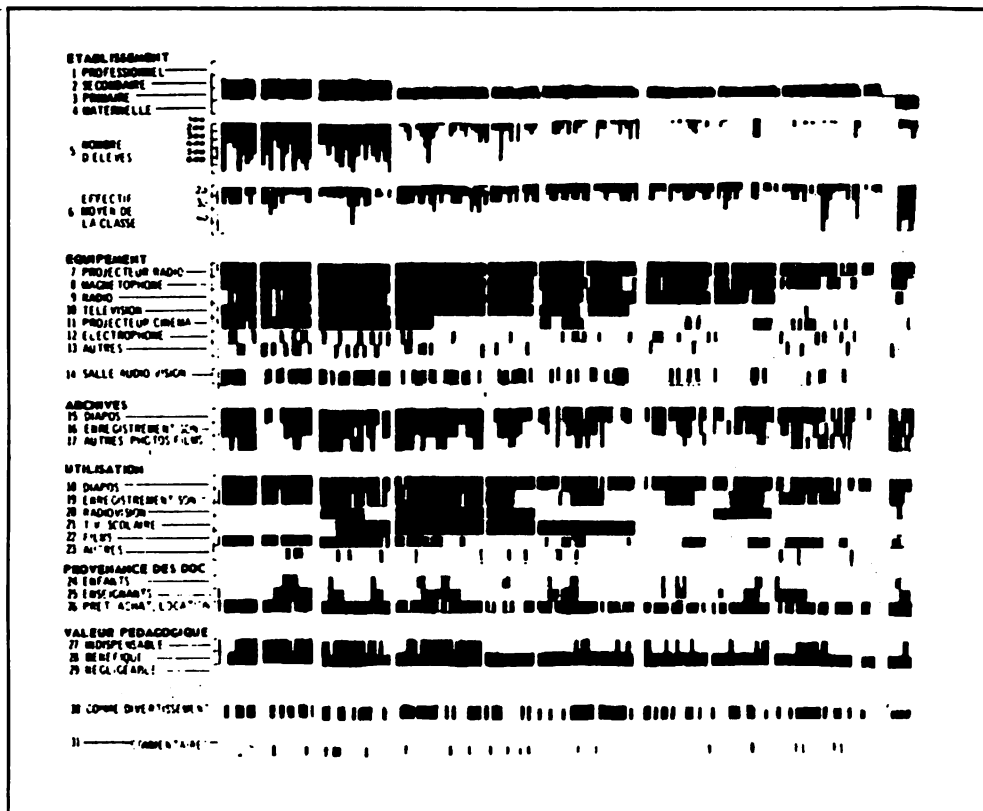
- As respostas SIM são visualizadas por uma mancha negra a as respostas negativas são deixadas em branco.
- As respostas quantitativas são representadas por traços negros cujo comprimento é proporcional às quantidades.

Uma vez dobrada a folha em quatro partes, ficando para fora a parte onde está inscrito o código gráfico, a ficha entra no ficheiro onde é manipulada de molde a encontrar as relações que tenham significado. Neste caso atingiu-se um último quadro em que estão representados os recursos técnicos de 135 escolas infantis, primárias e secundárias que responderam ao inquérito.

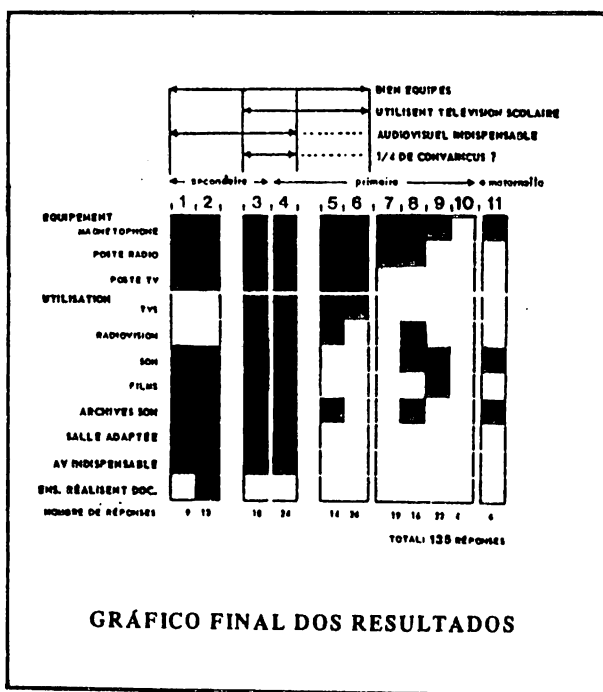
Modelo de um ficheiro matriz depois de inseridas as fichas inquérito uma vez dobradas as folhas A<sub>4</sub>



Mancha final do ficheiro matriz uma vez manipuladas as fichas até encontrar uma densidade gráfica significativa



Considerando que cada uma das fichas correspondesse a uma localização geográfica da escola, seria até possível passar à representação cartográfica, tendo assim as zonas do país em que este tipo de perfil existe ou não.



Neste caso concreto e montado em dimensão menor, dado interessar apenas a visualização da **mancha**, teríamos em cada coluna do lado B os países do Mundo e em cada coluna do lado A factores como – Hab./Km<sup>2</sup> – População total – PNB/Hab. – Produção de energia – Mortalidade infantil – População activa na agricultura – População por médico – População analfabeta – Mortalidade geral – Natalidade – Dívida pública p/hab. – Consumo de energia p/hab. – Produtos manufacturados p/hab. – Escolaridade superior – População urbana – Escolaridade primária e secundária – Consumo de proteínas por dia e por pessoa – Esperança de vida.



Dado que os 12 paralelepípedos são furados em dois sentidos, de modo a permitir que, enfiados em réguas, tenham mobilidade vertical e horizontal é possível movimentá-los a partir da matriz 0 até obter a **mancha** gráfica que define grupos de países com perfil comum em função dos dados inscritos.

Temos assim em 0 a simples inscrição dos dados relativos a cada país e depois – através das fases 1 e 2 – em 3 o que consideramos como definitivo.

Foi intencionalmente que a montagem foi reduzida – o original teria dimensões de difícil publicação – mas julgo, mesmo assim, mostrar por evolução de **mancha** e por movimentação horizontal e vertical o exemplo final de manchas mais densas que definem grupos de países.

Seria até possível passar estes dados a uma montagem cartográfica, mostrando por código visual como essas **manchas** estão implantadas no Mundo.

## O sistema dominó

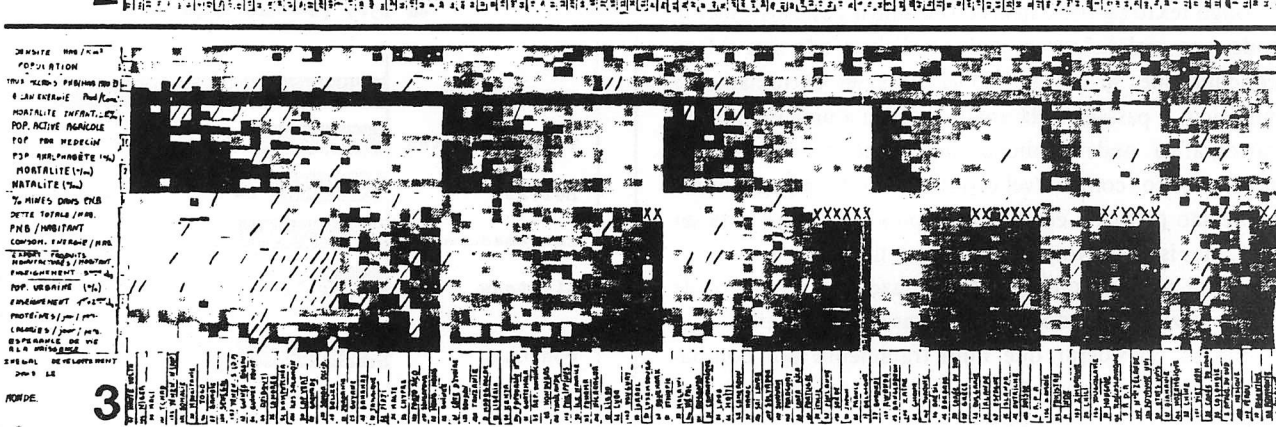
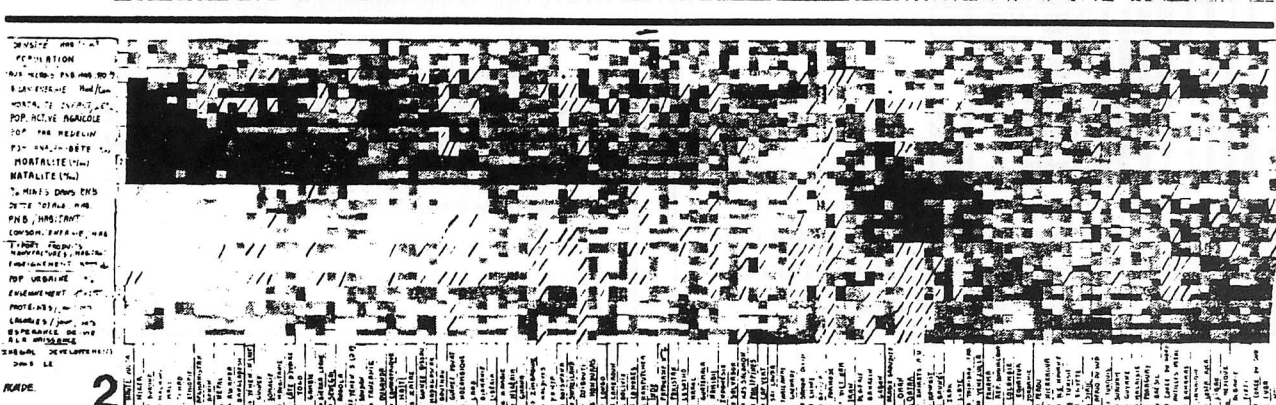
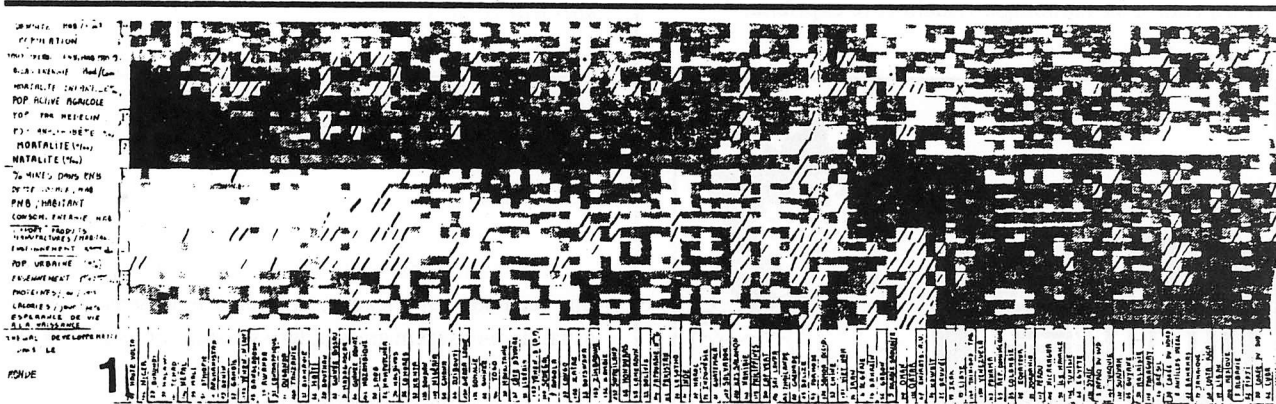
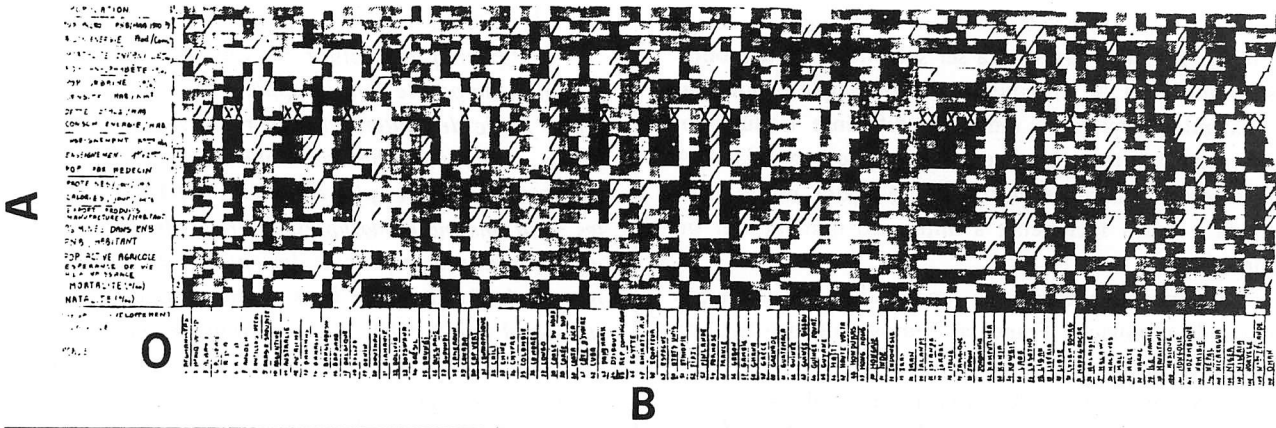
Embora abandonado neste momento e tendendo a ser substituído pela montagem gráfica em écran de micro-computador vale a pena citar o sistema DOMINÓ.



CÓDIGO DOMINÓ COM 12 NÍVEIS QUANTITATIVOS

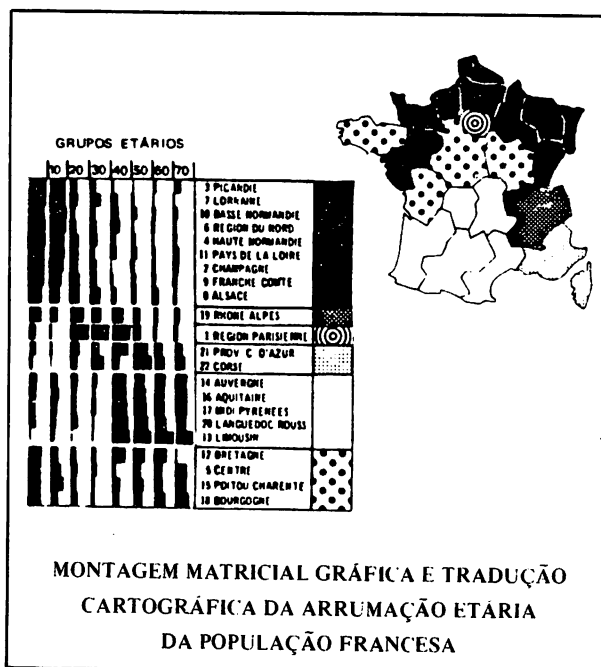
Como elemento de transcrição gráfica teríamos 12 paralelepípedos de plástico com um código negro, cinzento, branco, que mostraria, portanto, 12 níveis quantitativos – de máximo a mínimo – de uma série de dados quantitativos a tratar.

Na página à direita sucessivas arrumações dos dominós conducentes a manchas gráficas de grupos de países com tipologias comuns



O sistema DOMINO já não se vende, nem se fabrica e tende progressivamente, a ser substituído pela montagem em écran de micro-computador Apple, utilizando rectângulos negros de dimensão diferente traduzindo, assim, graficamente os diversos níveis de quantidade. A mobilidade vertical e horizontal é agora muito mais rápida e passa facilmente à impressão num printer ou num ploter.

Vejam os exemplos de uma análise de arrumação etária da população Francesa. Temos o quadro final da análise realizada pela movimentação gráfica num écran de micro-computador e a seguir a sua "tradução" cartográfica com uma simbologia visualmente explícita.<sup>(9)</sup>



Em face destas imagens seria curioso reflectir sobre o longo texto escrito capaz de transmitir expositivamente toda esta realidade demográfica. Talvez não seja difícil concluir que, se um gráfico já pode ser extremamente sintético, a passagem da análise gráfica a uma montagem cartográfica pode explicitar um longo e convencional texto escrito, com visível economia. Pode-se pegar numa expressão gráfica e escrevê-la depois num texto para ser lido, mas isso não torna a mensagem mais clara.

Será verdade que é possível fazer o tratamento de dados por computador, sem utilizar a forma gráfica. Mas é preciso considerar que num tratamento por computador todas as operações se desenrolam até final sem intervenção do investigador.

Diz o Professor Jacques Bertin:

*"Pour quelle raison certains traitements mathématiques de pointe font-ils appel à la graphique dans la phase finale de l'interprétation rigoureuse? Pour quelle raison certains problèmes complexes trouvent-ils des solutions graphiques plus complètes et plus efficaces que les solutions mathématiques. Pour quelle raison l'écran conversationnel graphique devient-il le terminal fondamental de l'ordinateur? Mais simplement parce que pour décider il faut "VOIR". Et la graphique moderne, particulièrement dans ses formes matricielles, est justement la manière d'utiliser les propriétés de la perception visuelle dans leur totalité."*<sup>(10)</sup>

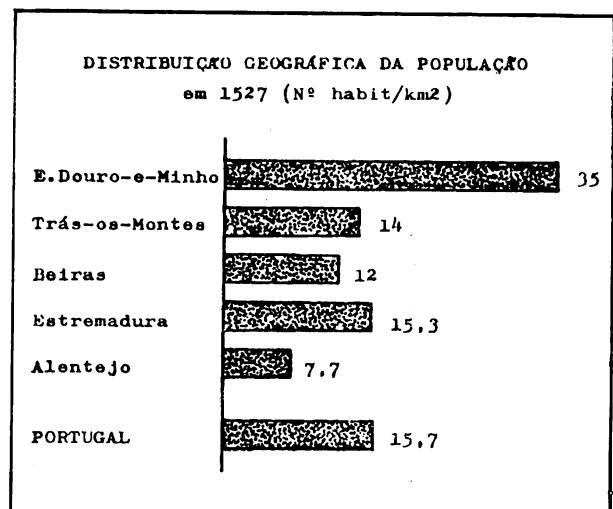
## Cartografia Analítica

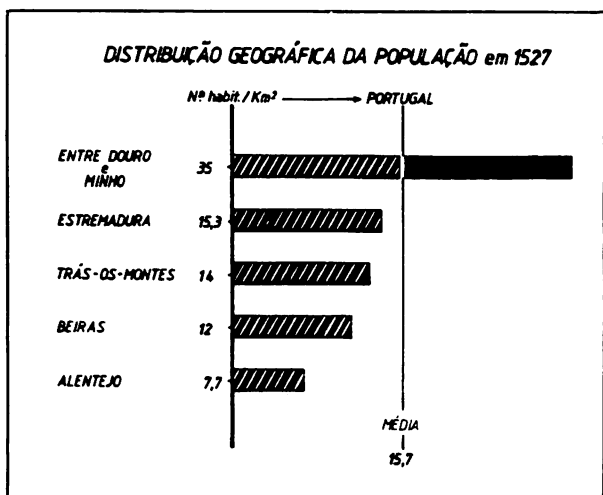
Gostaria, apesar de tudo, de sublinhar que, mesmo sem recursos sofisticados, um certo bom senso e ensaio visual da mensagem gráfica, *latu sensum*, podem melhorá-la como meio de comunicação.

Vejam, por comparação, um gráfico da distribuição da população em Portugal no ano de 1527.<sup>(11)</sup>

Abstraindo do melhor ou pior desenhado e recorrendo, de novo, ao Professor Jacques Bertin: *"Il n'est pas nécessaire d'apprendre à "DESSINER" pour se servir soi-même des propriétés de la graphique, il suffit d'apprendre à voir."*<sup>(12)</sup>

Julgo agora falarem por si, em termos de interpretação visual, as duas montagens gráficas.





Ultrapassando estes aspectos, relativamente explorados, haveria que procurar com paciência e trabalho outros caminhos.

No domínio da cartografia, por exemplo, a forma gráfica tem-se limitado ao aspecto da comunicação. Por isso mesmo julgo que teria interesse ensaiar algumas ideias daquilo a que me permitirei chamar cartografia analítica. Por exemplo, a utilização da sobreposição do relevo, das vias de comunicação, da navegabilidade dos rios, da profundidade dos portos marítimos, até mesmo, porque não, das condições climatológicas, sobre as manchas "humanas" de natureza económica, administrativa, política, etc.

Para concretizar tudo isto, penso existem duas vias. A primeira, é eu começar a recolher dados em relação a um problema determinado e uma vez obtidos iniciar o seu tratamento por este processo. Parece-me uma solução morosa e individualista.

A segunda é — reconhecamos as vantagens do trabalho de grupo — dinamizar as pessoas que já têm material recolhido para recorrerem à colaboração dos recursos imediatamente possíveis do Laboratório de Gráfica e Cartografia.

É esta a solução que eu julgo mais viável no imediato e é, em função dela, que me coloco numa atitude de expectativa. ●

\* DR. MANUEL G. BAPTISTA ANTUNES

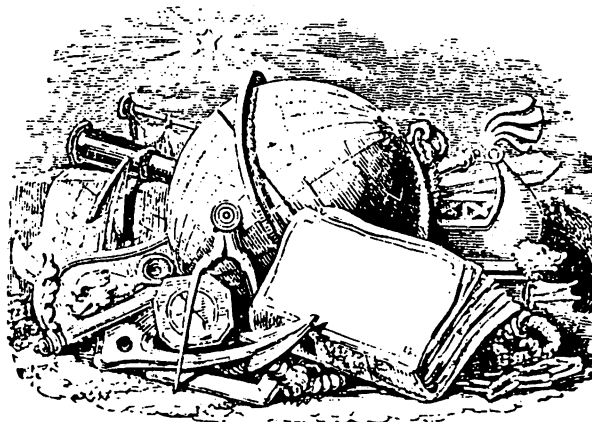
Coordenador do Laboratório de Gráfica e Cartografia do IPED, Membro da Sociedade Portuguesa de Ciências Humanas e Sociais

NOTAS

- (1) FULCHIGNONI, Enrico  
La civilisation de l'image, Paris, Petite Bibliothèque Payot, pp. 19.
- (2) Idem, pp. 13; pp. 43.
- (3) Ibidem, pp. 17.
- (4) Ibidem, pp. 41
- (5) BONIN, Serge  
Initiation à la graphique, Paris, EPI, pp. 8.
- (6) BONIN, Serge  
Jeux de Courbes, Nice-Antibes, 1<sup>er</sup> Colloque Franco-Polonais d'Histoire.
- (7) ANTUNES, Manuel G. Baptista  
Grafismos, Lisboa, Temas Educacionais - IPED (1/6 e 3/6 de 1982 - 16h 05m).
- (8) BONIN, Serge  
L'organisation et le Traitement Graphique d'un questionnaire à l'aide d'un fichier-matrice, Paris, Laboratoire de Graphique EHESS, pp. 378; pp. 380.
- (9) Comment éditer une publication - Recommandations aux administrations: Premier-Ministre - Secrétariat Général du Gouvernement - Commission de Coordination de la Documentation Administrative, Paris, La Documentation Française, pp. 28.
- (10) GIMENO, Roberto  
Apprendre à l'école par la graphique, Paris, RETZ, pp. 5.
- (11) CALDEIRA, Arlindo M. e DINIS, Maria Emília  
Dossier de trabalho para um tema do 11<sup>o</sup> ano, Lisboa, Boletim da Associação de Professores de História, n.º 6, pp. 48.
- (12) BONIN, Serge  
Initiation à la graphique, Paris, EPI, pp. 7.

BIBLIOGRAFIA

- BERTIN, Jacques  
1974 - Sémiologie graphique, Paris, Ed. Gauthiers-Villars, Mouton, La Haye, 2<sup>e</sup> éd., 432 p.
- 1977 - La Graphique et le traitement graphique de l'information, Paris, Flammarion, 275 p.
- BONIN, Serge  
1975 - Initiation à la graphique, Paris, Epi, 170 p.
- FULCHIGNONI, Enrico  
1972 - La civilisation de l'image, Paris, Petite Bibliothèque Payot, 305 p.
- GIMENO, Roberto  
1980 - Apprendre à l'école par la graphique, Paris, RETZ, 192 p.
- \* \* \*
- BONIN, Serge  
1977 - Problèmes rencontrés dans l'utilisation de la matrice ordonnable in Espace Géographique, septembre.
- La représentation graphique des données chiffrées in Comment éditer une publication administrative, Documentation Française, 2<sup>e</sup> fascicule.
- 1979 - Structure par âge d'une population: un problème de représentation graphique, in Annales de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de Nice, n.º 37.
- 1980 - Jeux de Courtes - 1<sup>er</sup> Colloque Franco-Polonais d'Histoire, Nice-Antibes, novembre.



## ÚLTIMOS LANÇAMENTOS

As mais recentes edições do IPED na colecção Temas de Cultura Portuguesa acabam de ser postas à venda.

### GALERIAS DE ARTE E O SEU PÚBLICO

(nº 7), 95 pp. da autoria de Isabel M. Martins Moreira

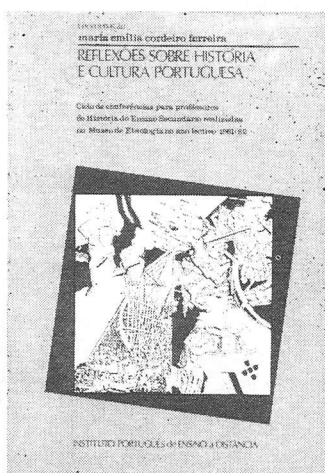
Através da aplicação de métodos da moderna cartografia procura-se uma leitura da localização e frequência das Galerias de Arte e do seu Público em Portugal que contribua para uma reflexão sobre a sociedade e a civilização portuguesa. Preço 500 \$00



### REFLEXÕES SOBRE HISTÓRIA E CULTURA PORTUGUESA

(nº 9), 286 pp. da autoria de Maria Emília Cordeiro Ferreira

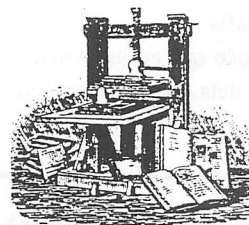
Trata-se da colecção, organizada pela autora, das conferências realizadas no ano lectivo de 1981/82, no Museu de Etnologia, sobre História de Portugal, cobrindo o programa do 10º e 11º anos do Ensino Secundário Complementar. Preço 600 \$00



### CONTRIBUIÇÃO PARA O ESTUDO DA FESTA EM LISBOA NO ANTIGO REGIME

(nº 8), 81 pp. da autoria de Maria Eugénia Reis Gomes

Levantamento e descrição de algumas festas litúrgicas e profanas de Lisboa dos Sécs XVII e XVIII. Referências aos tempos e aos espaços festivos. Breve descrição das grandes festividades da Igreja, da Corte, as touradas e o Carnaval. Algumas pistas para a compreensão do poder e evolução da festa no Antigo Regime. Preço 350 \$00



À venda nas boas livrarias  
Distribuição Diglivro

# RECENSÕES

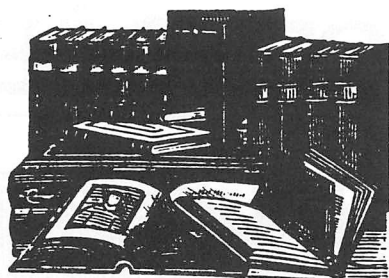
---



---

# LIVROS REVISTAS

---



A leitura de documentação escrita, livros, revistas e outros textos, constitui uma importante forma de recolha de conhecimentos. Numa matéria tão pouco conhecida entre nós como é a comunicação e em que a investigação pode desempenhar papel de grande relevo, assume especial importância a divulgação dos estudos que naquele âmbito, e, em especial sobre o ensino a distância, vão sendo publicados.

Acresce ainda o esforço que o Instituto Português de Ensino a Distância tem feito, para através do seu Centro de Documentação se manter a par da edição dos mais significativos trabalhos realizados em todo o mundo, para o que muito tem contribuído o acesso a redes de dados de que o Centro dispõe. Neste primeiro número do Sinal/avs, são publicadas as recensões de 7 obras todas elas referentes à área do ensino através da utilização dos mass media.



THOMAS HEINZE, O ambiente social e psicológico do estudante a distância, in *Distance Education*, vol. 4, n.º 1, p. 983.

Este artigo é da autoria de uma equipa da Fernuniversität de Hagen que procurou investigar se o contexto em que vive o estudante de ensino a distância, estudo/trabalho e estudo/trabalho/família constitui ou não para esses estudantes um problema.

Concluiu a equipa que as capacidades de estudo e a qualidade deste são largamente influenciadas pela vida

privada do estudante.

O primeiro passo dado por estes investigadores foi o de obter informações sobre as seguintes questões: situação do estudante no emprego, problemas de adaptação, satisfação no desempenho de uma actividade laboral, educação/preparação profissional, particularidades da situação familiar, situação financeira, ocupação dos tempos livres, problemas suscitados por ensino a distância, problemas alheios à sua situação de estudante, condições psico-sociais, razões que levaram o adulto a procurar um ensino a distância: motivação, expectativa frente à Fernuniversität, material de aprendizagem, etc..

O critério foi, como dissemos, fazer recair a investi-

DISTANCE  
EDUCATION

Volume 4, Number 1, 1985

D  
E

AN INTERNATIONAL JOURNAL

gação sobre o estudante com família constituída — dois ou três filhos — procurando pôr assim face a face os seus problemas familiares com o estudo.

A investigação alargou-se também ao estudante que vive isolado, sem possibilidades de comunicação, a donas de casa ou a deficientes físicos.

A idade de todos os examinandos variava entre os 25 e os 35 anos. O método usado foi o da entrevista que teve a duração de 3h e meia, e cuja transcrição oscilava entre 25/65 páginas.

A maioria dos estudantes mostrou-se esperançada em obter o grau académico; para o estudante a distância este era o único meio de poder estudar, enquanto empregado e sem grandes prejuízos financeiros; os factores que actuaram como força motivadora foram a possibilidade de promoção quer de ordem pessoal quer de ordem financeira e a possibilidade de competição com concorrentes qualificados, podendo assim defender a sua posição actual no emprego.

São igualmente motivados pelo facto de poderem estudar em casa e de receberem material preparado.

Ao lado destes aspectos positivos, apontaram tam-

bém alguns negativos: pouco tempo livre para poderem estudar, tensões de ordem familiar provocadas pela sua situação de estudante-trabalhador, dado que nem sempre a família compreende essa situação, (os próprios amigos mostram-se indiferentes ou até hostis), tensões no emprego.

O emprego é também um factor extremamente limitativo, visto que normalmente lhe dedica 40 horas semanais, obrigando-o a reservar praticamente ao estudo os serões e os fins de semana, com prejuízo da vida familiar. Não têm geralmente estes estudantes um horário fixo de estudo; as horas que lhe dedicam são particularmente afectadas por problemas familiares em especial com os filhos. Uns entregam-se ao estudo terminado o trabalho, outros preferem descansar. As situações são muito variadas.

Na maioria dos casos, o estudante a distância encara o estudo e a sua vida de estudante numa perspectiva muito diferente da que tinha quando interrompeu ou terminou os estudos na sua juventude, afirmando que dantes era mais fácil aprender, mas que agora o estudo tem mais sentido, é mais interessante e compensador; considera a grande maioria que o facto de estudarem voluntariamente é muito importante; o matricular-se num curso de ensino a distância é um desafio que impõe a si próprios, o estudante dá ao ensino a distância igual peso que dá ao presencial e sente que a sua condição de trabalhador é enriquecida e alargada pelo facto de ter assumido o duplo papel de trabalhador/estudante o que lhe permite representar dois papeis diferentes; no emprego, assume a sua posição de empregado, fora do emprego divide-se entre o estatuto de marido/mulher, pai ou mãe de família e o de estudante/membro da sociedade, o que nas suas relações com os outros não deixa de o afectar psicologicamente, mas ele tenta adoptar uma estratégia que o leve a ultrapassar com êxito os problemas suscitados por esses estatutos: trabalhador/estudante, pai de família/membro da sociedade, quer tomando uma atitude nihilista (tudo o resto não interessa) ou uma atitude segregacionista (os que não estudam valem menos). A adopção efectiva de uma destas estratégias leva a um sentimento de realização pessoal da parte do estudante/trabalhador que consegue um equilíbrio entre Trabalho/estudo/família.

Dos examinados 30/35% sentem-se forçados a abandonarem os cursos por pressões familiares ou pressões no emprego; outros ainda justificam o abandono por cansaço ou considerações de ordem psicológica.

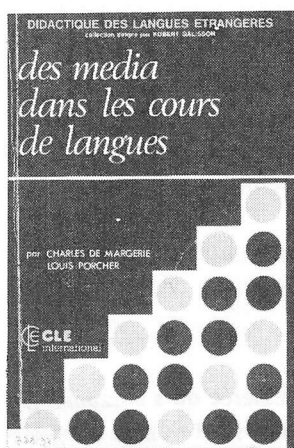


CHARLES DE MARGERIE e LOUIS PORCHER, *Des medias dans les cours de langue*, Clé-International, colecção didactique des langues étrangères, Paris, 1981.

A obra consta de três partes:

1) INTRODUÇÃO, em que se apresenta o espírito que norteou os autores deste volume tendo em consideração os métodos audiovisuais e todo o alcance dos “media” no ensino das línguas. De salientar, desde logo, a intenção de não contemporizar com modas ou clubes, esforçando-se por equacionar o tema numa perspectiva prática actualizada, com realismo crítico e noção das mudanças tanto no público que aprende como nos objectivos que ele próprio visa, não ignorando que o ensino tem de estar adaptado ao contexto, centrado no aluno, implicando-o enquanto pessoa diferente de outra, numa visão de “*approche systémique*”, funcional. É nesta visão que vai equacionar-se o papel e alcance dos “media” no ensino, como elemento funcional de um sistema funcional de conjunto.

2) A PRIMEIRA PARTE aborda a problemática do Audiovisual Pedagógico tradicional e dos “media”, na sua dimensão mais dinâmica, mais criadora, em que se



mostra que não é só uma nova forma de comunicação que está em causa mas antes uma nova maneira de pensar. Contrapondo-se ao exclusivismo eufórico de MacLuan “*Le message c’est le medium*”, os autores põem algumas reservas à ideia de que conta mais o modo como se comunica do que o conteúdo comunicado.

Nesta parte abordam-se aspectos inerentes à

DIDÁTICA E TECNOLOGIA, sempre mostrando a centralidade do aluno e a vantagem que os MEDIA têm nesse processo funcional. Aborda-se ainda, com muito interesse, o papel da imagem no ensino tendo em conta a sua natureza, o seu carácter pedagógico, e as suas funções. Sobre IMAGEM E LINGUAGEM analisam-se dificuldades de leitura, problemas de contexto, relações entre o texto e a imagem que podem ser de completamento, equivalência ou serem o próprio texto. As sugestões dadas parecem-me importantes para todo o professor de língua materna ou estrangeira.

Na TERCEIRA PARTE analisam-se os MEDIA como documentos autênticos de per si: a sua utilização, possibilidades e aproveitamento pedagógico. São notáveis as sugestões pedagógicas da utilização do jornal, da rádio, do cinema, finalmente com grande destaque da televisão cujo papel na formação de professores é indispensável.

● Maria Augusta Reis



**Language Learning and Distance Teaching**, in *Open Campus*, ed. Open University, Milton Keynes, 1981.

Cada vez mais as instituições de ensino a distância vêm sendo solicitadas para a realização de cursos de línguas estrangeiras — daí várias universidades terem iniciado estudos nesse domínio.

No presente número de *Open Campus*, apresentam-se dois artigos, o primeiro da autoria de uma equipa do Canadá, Universidade de Athabasca (Alberta, Edmonton) e o segundo por uma investigadora da BBC, no domínio do ensino de Línguas.

● Maria Luísa Sobral Mendes



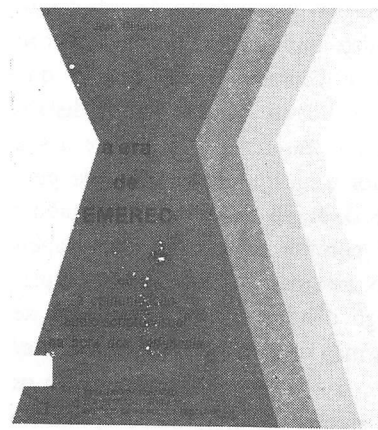
**JEAN CLOUTIER, A Era de Emerec ou a comunicação audio-scripto-visual na hora dos "self-media"**, Lisboa, Instituto de Tecnologia Educativa, s.d.

Os teorizadores da comunicação, desde Abraham Moles a Marshall MacLuan, têm-se preocupado em demonstrar a modificação do comportamento humano no Século XX, face a uma realidade que invade progressivamente e em ritmo acelerado o terreno da nossa exis-

tência como seres comunicadores: o fenómeno "mass media". Nessa linha de reflexões surge **A Era de Emerec** do canadiano Jean Cloutier, director-fundador do Centro Audio-Visual da Universidade de Montréal desde 1968 e coordenador do programa de formação de comunicadores africanos da Agence Canadienne de Développement International, cultivando uma mensagem icónico-verbal um pouco ao sabor de **Message et Massage** de Marshall MacLuan, mas com características profundamente didácticas.

Precisamente porque a semiologia gráfica tem uma incidência e um significado muito especial na obra, a nossa atenção foi desperta, desde o início, por aquilo que Abraham Moles menciona no prefácio como leitura "em duas pautas verticais" o fio da linha do texto e, justaposta a ele, uma série de imagens, de esquemas sempre presentes na margem, pérolas gráficas sobre o fio linear ...

E porque também somos Emerec, aprez-nos registar as impressões estimuladas por essa criação "scripto-visual", que consideramos uma lição verdadeiramente sugestiva de como fazer um livro didáctico.



Partindo da apresentação de Emerec, o "*homo communicans*", "personagem de um livro experimental que procura, pela sua forma, fazer a demonstração de uma comunicação audio-scripto-visual", J. Cloutier oferece-nos um estudo profundamente original sobre o poder da comunicação e dos "media". Desde a invenção do nome atribuído ao homem do Sec. XX, à "maquetização" do texto, intencionalmente ilustrado para proporcionar uma leitura de natureza scripto-visual, passando pelo artifício da transmissão de conteúdos informativos por meio de um discurso eivado de ingredientes narrativos, toda a obra se norteia por parâmetros de originalidade, expressividade e iconicidade que fazem dela um verdadeiro "medium".

Ler-ver *A Era de Emerec* é um prazer. Ao mesmo tempo que acompanhamos o percurso de Emerec na sua missão histórico-comunicativa, assimilamos quase sem dar por isso, porque inteligentemente integrados, uma quantidade de conceitos técnico-científicos ligados ao campo da comunicação. Estamos em presença de um caso em que o didactismo, por vezes hermético e enfadonho, dá lugar a uma pedagogia transparente, lúcida e eficaz, porque profundamente motivada e apoiada em linguagens muito claras e simplificadas.

Ensinar é comunicar. E comunicar é precisamente o que Jean Cloutier e Miljenko Horvat (autor dos grafismos) sabem fazer nesta obra, concebida para suscitar da parte dos receptores, atitudes de aceitação, de interesse, de participação, de fruição. (Veja-se, a título de exemplo, o "puzzle" das páginas 44 e 45 interessantemente apresentado em forma de história, em que a policromia e o imprevisito originam uma implicação imediata do leitor, produzindo nele o efeito de surpresa).

Para Cloutier, as funções da comunicação são: informar, educar, animar e distrair. Com *A Era de Emerec* cumprem-se integralmente estes quatro objectivos. A função lúdica da comunicação (animar e distrair) ao lado de uma função pragmática (informar e educar), preocupa constantemente o A. que maneja, com grande imaginação, todo o processo didáctico subjacente ao texto. Estratega, poderíamos dizer, da palavra e da informação, Cloutier sintetiza, esquematiza, concretiza, a partir da visualização, jogando com a mancha tipográfica, compondo formas, sugerindo ideias, criando uma metalinguagem visual.

Do contacto com a iconicidade nasce a empatia do sujeito-leitor, no sentido da aquisição dos conteúdos que nela são veiculados. Daí o sucesso dum aprendizagem que se vai interiorizando em actos lúdicos de estímulo-resposta: a visualização estimula a reflexão e consequentemente a apreensão da informação comunicada. O sujeito-leitor é, na óptica de Cloutier, um receptor-aprendiz, e, por isso, o acto da comunicação é partilhado pelos intercomunicadores nele implicados.

A história da comunicação é-nos apresentada numa perspectiva diacrónica, sob a forma de episódios em que Emerec desempenha o papel de protagonista. Assistimos à evolução do "homem-medium", integrado na "audioesfera", na "eidosfera" ou na "scriptosfera" e todos os fenómenos são explicados a partir de uma visão relacionada de conceitos e determinantes, para a qual muito contribui a ilustração complementar das margens do texto.

As linguagens audio, scripto e visual são analisadas e caracterizadas em termos esquemáticos, enriquecidos com sugestiva figuração gráfica que favorece a relação (V. p. 115, 123, 129, 137, 143, 151 e 153).

Uma terceira parte circunscreve-se aos "media" propriamente ditos e aos pormenores técnicos e de cibernética neles envolvidos. A introdução da noção de "self-media" revela-se operatória e importante em matéria de individualização da comunicação. A título de aplicação e síntese dos assuntos versados nos capítulos anteriores, uma parte final — *As Mensagens de Emerec* — estabelece paralelismos e antagonismos entre o ensino tradicional e a nova dimensão pedagógica decorrente do aproveitamento dos "media", considerando a aprendizagem da comunicação factor primordial a ter em conta na educação dos nossos dias.

Trabalho verdadeiramente esclarecedor, sistemático e motivador, na área dos estudos consagrados à comunicação, *A Era de Emerec* merece a especial atenção de formadores, pedagogos, animadores, professores, "comunicadores por vocação", pela sua intencionalidade didáctica.

● Maria Leocádia Reis



JOAQUIM DE AGUILERA, *Dimensión y sistema de la Television Educativa*, Editora Nacional, Madrid, 1975.

A obra em análise apresenta-se como uma síntese de conceitos, teorias e pontos de vista sobre a educação pela televisão.

Estrutura-se de forma clara, subdividindo-se em duas partes distintas: a primeira, *Dimension*, em que se analisa a relação televisão/educação e as implicações didácticas da utilização deste medium.

A segunda parte *O Sistema*, é mais pragmática e aponta, sem grandes preocupações de aprofundamento teórico, os caminhos fundamentais a percorrer na realização dum curso televisivo. De forma objectiva e depurada expende conselhos práticos sobre aspectos tecnológicos e didácticos que devem ser considerados pelos responsáveis por este tipo de ensino. Esses conselhos práticos entram em linha de conta com os elementos humanos e os elementos técnicos que são considerados indissociáveis. Aí se encontram normas para a constituição das

equipas; para o bom desempenho da função de apresentador; para o apetrechamento dos estúdios com os vários recursos técnicos utilizáveis; são ainda abordados pormenores como a redacção do guião. O trabalho encerra com uma reflexão sobre os condicionantes materiais e psicológicos da recepção.

A obra, ainda que, como já se disse, não apresente características de estudo aprofundado, constitui um útil elemento de consulta, quer pelas suas características de síntese, quer ainda pelas pistas que a referência bibliográfica constante sugere, remetendo o leitor para estudos específicos. Para além da citação de abundante bibliografia ao longo dos vários capítulos, a obra contém uma referência a todas as obras consultadas.

● Maria Odete Porto



**Language Learning at a Distance: International Comparisons** by Muriel Stringer, Douglas Shale and Dominique Abrioux.

Em 1978, a Universidade de Athabasca começou a oferecer cursos de Francês: como a mais antiga Universidade Aberta do Canadá, havia já alguma experiência em ensino a distância, mas tentou-se então isolar os aspectos que fossem específicos do ensino de línguas, tendo surgido de imediato o problema da oralidade.

Foi enviado um questionário a todos os estabelecimentos de ensino a distância espalhados pelos vários países, do que ressaltou a concentração na América do Norte da maioria dos inquiridos (em 42 respostas 35 foram do Canadá e Estados Unidos).

O questionário constava de perguntas que envolviam a definição de capacidades a atingir, tempo de duração do curso, componentes do curso, assistência ao aluno, sua avaliação e avaliação da própria experiência. Desejavam os autores com estes dados conseguir uma visão mais larga de métodos pelos quais uma língua pode ser ensinada em aulas não presenciais e também para uma percepção de como tais métodos poderiam ser adaptados à Universidade de Athabasca.

Verificou-se que os materiais utilizados foram basicamente: livro de texto, livro de exercícios e cassetes, sendo os programas de rádio e TV quase inexistentes. Também a maior parte das universidades respondeu pretender ensinar a oralidade e a escrita. No entanto, nem sempre ficou claro como era feita a avaliação da oralidade.

Por fim, a Universidade decidiu-se por cursos para níveis de principiante, médio e avançado, utilizando como materiais de estudo: televisão (BBC), rádio (BBC), audio-cassetes (BBC), laboratório de línguas sem monitor, livro de texto (BBC), livro de texto (outros que não BBC), livros de exercícios e condução do aluno ("study guide", em inglês) e o manual do estudante.

Havia ainda um acompanhamento por tutor em duas modalidades: oral — por telefone, duas vezes por semana e seminários, também duas vezes por semana; escrito — exercícios e ensaios.

A avaliação final dos alunos é feita por exames escritos e orais.

● Maria Luísa Sobral Mendes



**Teaching Language Through the BBC** by Sheila Innes

Durante largos anos os meios de comunicação social funcionaram como suporte do ensino presencial de línguas. Em 1975, a BBC elaborou um curso de Alemão para principiantes que se tornou uma data chave nesta matéria.

Pela primeira vez se combinaram emissões de rádio e TV, materiais escritos e apoio ao aluno a nível regional. Também os professores foram acompanhados por programas de formação profissional via televisão e rádio.

De maneira flexível, principalmente no que respeita a escolha de horários, ofereceram-se dois programas pela televisão e dois programas pela rádio cada semana, o que se revelou particularmente proveitoso para uma população escolar de adultos.

Ao mesmo tempo, houve reuniões com linguistas (a palavra inglesa é "language advisers") professores de adultos e outros profissionais que observam os cursos emitidos. Assim foi reformulada toda a experiência precedente e um novo curso surgiu — "Russo, a língua e o povo".

Não sendo um curso académico, as estruturas gramaticais foram quase omitidas, também os objectivos a atingir foram modificados: o alfabeto russo causa dificuldades a um estudante com pouca prática.

Concluindo, afirma-se a necessidade de adaptação do ensino à população a que se destina, bem como a conveniência da variedade de apoio que o aluno deve ter para escolha. A descentralização e grupos de trabalho têm um papel de relevo neste tipo de ensino.

● Maria Luísa Sobral Mendes



# NOTÍCIAS

A permanente actividade dos Núcleos de Estudos de Pedagogia e Tecnologia, empenhados num constante desenvolvimento teórico e prático dos seus membros, na preparação dos textos escritos e produção dos audiovisuais da Universidade Aberta, leva à realização de Seminários e Colóquios e à participação em outras actividades.



**D**urante os meses que antecederam a saída deste número da revista tiveram especial relevo, a realização de um Seminário sobre Tecnologia Educacional, uma palestra sobre linguística e o AIMAV, a participação no painel "Educação na Era da Tecnologia" organizado na Escola Secundária do Cacém, na Feira Nacional de Informática realizada em Tomar e no Festival Internacional do Filme de Arte de Aubusson.

## UM FILME PORTUGUÊS EM AUBUSSON

"**T**apeçarias de Arraiolos" é uma curta metragem, em video . com a duração de 20 minutos produzida pelo IPED e que foi exibida na secção 'ofícios de arte' do 4º Festival Internacional do filme de arte e dos ofícios de arte realizado em Aubusson, França, no início de Junho deste ano. Este filme produzido no âmbito das atribuições do IPED para a divulgação da Língua e da Cultura portuguesas no estrangeiro, põe em relevo a precisão e qualidade de um artesanato de genuína criatividade.

A versão francesa que foi exibida mereceu do júri o mais vivo interesse. O Dr. Manuel G. Baptista, do Laboratório de Gráfica e Cartografia do IPED, foi um dos seis membros do júri internacional do festival que apreciou 85 filmes e videos, enviados por representantes de dezenas de países de todo o mundo.

Este quarto festival, organizado pelo Centro Jean Lurçat, de que é director Patrick Cazals, era especialmente dedicado ao nosso país e ao seu artesanato; com estas iniciativas o centro Jean Lurçat pretende pôr em relevo as possibilidades económicas das realizações artísticas e em especial do artesanato.



**E**m Abril passado, o Professor Gomes de Matos da Universidade Federal de Pernambuco proferiu uma conferência sobre o tema "Criatividade Dinâmica da Aprendizagem e processos de educação linguística".

Esta palestra resulta das relações existentes entre o IPED e o AIMAV, de que é representante em Portugal a Professora Maria Emília Marques.



**C**om o título "A Educação na área da Tecnologia" realizou a Escola Secundária do Cacém, no passado mês de Abril, a Semana Juvenil da Informática e Comunicação e apresentou um painel sobre problemas de Educação.

Nesse Colóquio participou o Professor Manuel Antunes responsável do Laboratório de Gráfica e Cartografia do IPED com uma série de sessões dirigidas a turmas de diversos níveis etários e a Professores, sobre o tratamento de dados estatísticos a sua representação em gráfica e cartografia da comunicação, utilizando técnicas de sobreposição.

No mesmo Seminário participaram as Professoras de Matemática do Núcleo de Pedagogia, numa experiência com alunos do 11º ano, sobre o tema "Utilização do microcomputador no espaço aula". Os próprios alunos manejaram o computador com cassettes de programas realizados no IPED e outros adquiridos comercialmente. O mesmo Grupo posteriormente apresentou nas escolas nº 1 dos Olivais e Olivais Chelas um programa de Matemática realizado para o Spectrum.



## PROJECTOS DO IPED

**D**esde o início das suas actividades em 1980, que do IPED para além das tarefas especificamente destinadas à criação e lançamento de uma Universidade Aberta em Portugal, tem dedicado grande interesse à Investigação Histórica e Cultural

### Portuguesa, a par da que se refere à Tecnologia e Pedagogia do ensino a distância.

Assim, o Centro de Estudos de História e Cultura Portuguesa de que é Director o Prof. Magalhães Godinho, e o Centro de Estudos de Língua e Literatura Portuguesa, sediado em Coimbra e de que é Director o Prof. Carlos Reis, já apresentaram os planos de trabalho a curto e médio prazo destes Centros que foram já superiormente aprovados e incluem, entre outras, as seguintes actividades para o ano em curso:

- No âmbito do Centro de Estudos de História e Cultura Portuguesa, a elaboração de cursos curtos audiovisuais, apoiados na publicação do respectivo texto e iconografia, sobre temas como

Apresentação de Portugal – Bilhete de Identidade de um povo e reflexão sobre o seu destino

Os Descobrimentos, construção do espaço e invenção da humanidade

Instrumentos de trabalho e modelação da paisagem

Que é o património cultural?

Atitudes perante o legado da Cultura

#### História da Cartografia Portuguesa

De referir ainda no âmbito deste Centro, o estudo da realização de dois projectos de investigação, que ficarão a cargo do seu director. O primeiro desses projectos na linha da "History of Cartography", que vai ser lançada pelas Universidades de Wisconsin e Exeter sob a direcção dos Professores David Woodward e J. B. Haley; o editor será a University of Chicago Press. O período em que a Cartografia Portuguesa se mostra de grande interesse para a evolução da cultura mundial, vai de 1470 a 1640, e a investigação a ser levada a cabo no âmbito do Núcleo de História dos Descobrimentos do Centro de Cultura Portuguesa do IPED, integra-se na renovação deste campo problemático, reatando a grande tradição de Cortesão, Duarte Leite e outros. Reunirá, para além do Prof. Magalhães Godinho, cinco ou seis investigadores universitários, e deverá ter a duração de dois anos. Este trabalho reveste-se da maior importância, uma vez que depois do desaparecimento do Almirante Teixeira da Mota, apenas o Professor Luíís de Albuquerque da Universidade de Lisboa se tem interessado por este tema. Este projecto de investigação propõe-se contribuir com um olhar novo para a abordagem de tão complexo campo problemático.

O segundo destes projectos de investigação diz respeito à "Formação dos Impérios Comerciais – o papel da mercadoria, do comércio, e da configuração de mercados nas grandes transformações económico-sociais e de poderes de 1350 a 1750".

Portugal desempenhou nesta área um papel de primeiro plano, e os trabalhos do Prof. Magalhães Godinho

sobre os Descobrimentos e a Economia Mundial constituem uma das bases que levou a Universidade de Minnesota, sob a responsabilidade de três dos seus professores, James D. Tracy, Stuart B. Schwartz e Kathryn L. Reyerson, a se lançar neste estudo. Este projecto de investigação, que terá a duração de dois anos e será orientado pelo Prof. Magalhães Godinho, procurará trazer o contributo de novas investigações arquivísticas e repensar os feixes problemáticos, os problemas neles incluídos que lhe servem de contexto, as abordagens metodológicas e o esforço de teorização, para em especial melhor se compreender a evolução portuguesa e dos seus sucessivos impérios, e aproveitar as fontes dos arquivos e bibliotecas portuguesas para iluminar a evolução de outros impérios e regiões do globo.



- Quanto ao plano do Centro de Estudos de Língua e Literatura Portuguesa, a sua natureza como núcleo de investigação vocacionado para a valorização, salvaguarda e divulgação do património linguístico e literário português, impõe o desenvolvimento de tarefas repartidas por duas grandes áreas de trabalho, servidas por investigadores qualificados: a área dos estudos linguísticos e a área dos estudos literários.

#### Língua Portuguesa para Estrangeiros

A área consagrada ao estudo da Língua Portuguesa destina-se a desenvolver e aprofundar trabalhos que podem considerar-se experimentais em relação ao futuro. Trata-se basicamente de ajustar a mencionada vocação para a salvaguarda e divulgação patrimonial, aos recursos técnicos e à específica orientação de uma instituição como o IPED/UA; deste modo entender-se-á como tarefa a executar, a elaboração de um curso de Língua Portuguesa para estrangeiros, utilizando estratégias pedagógicas próprias de ensino a distância e procurando corresponder às reconhecidas carências com que, neste e noutros aspectos, se debatem os Leitores que em Universidades estrangeiras se dedicam ao ensino da Língua Portuguesa.

#### A Literatura Portuguesa no Séc. XIX

A área consagrada ao estudo da Literatura Portuguesa privilegiará, sobretudo o nosso Século XIX. Trata-se de uma época fundamental, dominada por períodos literários de grande projecção (Romantismo, Realismo, etc.), época de renovação da nossa língua literária, de afirmação de alguns dos nossos escritores mais destacados (Garrett, Herculano, Camilo, Eça) e de incubação de movimentos estético-literários estendidos ao longo do Século XX. Paradoxalmente, esta é também uma época afectada por lacunas flagrantes que os estudos literários portugueses não trataram ainda de preencher: por exemplo, o rastrear em textos de reflexão programática daqueles (e outros) escritores, da consciência e do grau

de clarificação de problemas estético-literários e ideológico-culturais cuja análise constitui um contributo decisivo. E também a recuperação de textos perturbados, em alto grau, por deformações, que a falta de critérios editoriais rigorosos e cientificamente fundados tem favorecido.

para um conhecimento mais profundo daquela época literária, enquanto etapa fundamental da nossa cultura. Deste modo e tendo em conta o que ficou dito, o Centro de Estudos de Língua e Literatura Portuguesa projecta as seguintes acções:

- Recolha de informações bibliográficas (bibliografias activas e passivas) relativas à Literatura Portuguesa do Século XIX tanto no que toca aos autores mais destacados como no que respeita aos que disfrutaram de menor projecção, mas que podem revelar-se extremamente importantes para a compreensão dos principais períodos e movimentos literários da época em questão.

- Constituição de fundos bibliográficos relacionados com a Literatura Portuguesa do Século XIX, com especial incidência na tentativa de recuperação de textos que hoje são de difícil acesso.

- Apetrechamento metodológico de investigadores capazes de corresponderem às exigências próprias da edição crítica de textos literários.

- Preparação da edição crítica de obras de escritores oitocentistas, a começar por Eça de Queirós, escritor cuja produção literária, pela sua projecção nacional e internacional urge salvar.

- Constituição e desenvolvimento de um plano de edições escolares de textos literários, preparados de acordo com procedimentos metodológicos modernos, e visando preferencialmente uma população escolar em situação de auto-aprendizagem.

- Paralelamente o C. E. L. L. P. tenciona ainda levar a cabo, de forma calendarizada rigidamente, duas outras acções de divulgação cultural:

- Propor, programar e realizar programas em registo audio sobre escritores e obras literárias portuguesas.

- Propor, programar e realizar programas em registo video sobre escritores e obras literárias portuguesas.

Em ambos os casos, trata-se de acções que podem ter uma certa aceitação não só junto do grande público, mas também junto de comunidades bem localizadas (agentes de ensino, leitorados de Portugueses, comunidades de emigrantes, etc.).

## A HOLANDA ENTRA NO CLUBE DAS UNIVERSIDADES ABERTAS

**O** Ensino a Distância e a sua forma institucional que é Universidade Aberta tem dado contínuos passos de desenvolvimento em todo o mundo.

Nos últimos meses um facto de especial relevo teve lugar na Europa: a fundação da Universidade Aberta na Holanda.

Fruto de um trabalho desenvolvido ao longo de alguns anos a Universidade Aberta Holandesa vem continuar o esforço europeu em desenvolver este tipo de instituições.

A propósito lembre-se que foi o Reino Unido o grande pioneiro deste tipo de instituições ao lançar após a guerra a Universidade do Ar. Também a Espanha e a República Federal Alemã dispõem de Universidades Abertas com apreciável implantação.

A cerimónia oficial de abertura da Universidade Aberta Holandesa contou com a presença da Rainha Beatriz, todo o governo holandês e convidados de todo o mundo, entre os quais o Presidente do Instituto Português de Ensino a Distância, Prof. Rocha Trindade.

## TÉCNOLOGIA EDUCACIONAL EM SEMINÁRIO

**D**urante duas semanas do passado mês de Maio, teve lugar no Instituto a discussão de temas relacionados com Tecnologia Educacional.

Este Seminário foi orientado pelo Prof. de La Roque, director da Secção de Tecnologia Educacional da Faculdade de Ciências de Educação – Universidade de Montréal. Nele colaboraram técnicos dos Núcleos de Tecnologia e de Pedagogia do Ensino a Distância do IPED, tendo sido discutidos os seguintes temas:

1. "La systémique et ses applications".
2. Enonciation et message pédagogique - mise en forme métaphorique.



# CONTRIBUIÇÃO PARA O ESTUDO DO PALÁCIO CEIA SEDE DO INSTITUTO PORTUGUÊS DE ENSINO A DISTÂNCIA<sup>(1)</sup>

Este é o primeiro de uma série de artigos dedicados ao estudo  
do Palácio Ceia, a serem incluídos regularmente  
em "SINAL A. V. S."

## 1. INTRODUÇÃO

O edifício hoje denominado Palácio Ceia, implantado na confluência do actual Largo fronteiro à Igreja de S. Mamede com a Rua da Escola Politécnica, e Rua do Arco a S. Mamede foi um dos primeiros palácios a ser construído após o terramoto de 1755, e ainda antes de 1760.

Situado no eixo do grande desenvolvimento urbano de Lisboa nos finais do séc. XVIII, ligando a zona do Tejo (Cais de Sodré) a um dos extremos da cidade

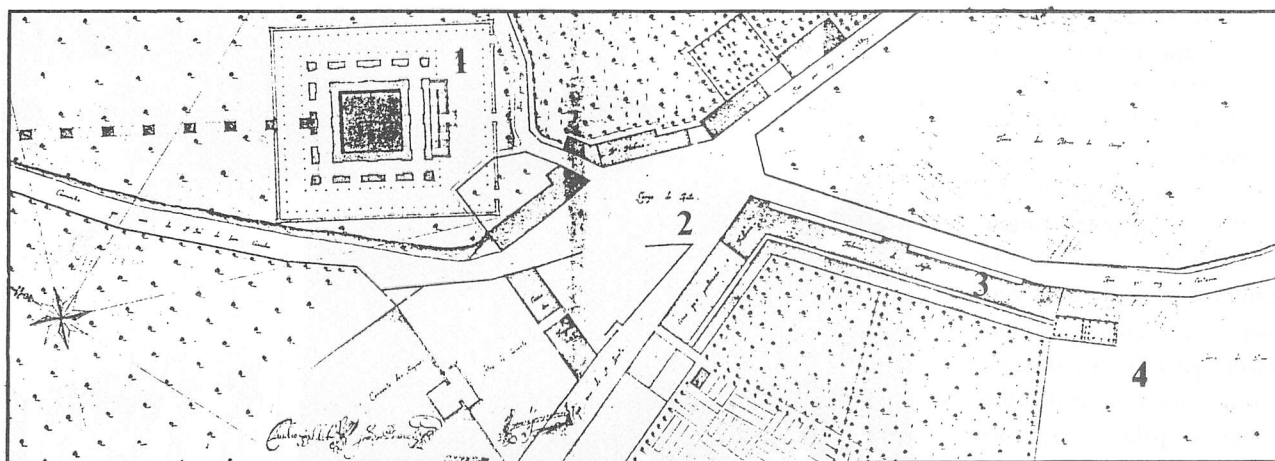
setecentista (Largo do Rato) e de localização estratégica em relação à malha da Av. da Liberdade, integra-se na reconstrução da cidade que obedeceu a padrões nacionais e funcionais, a que estão subjacentes imperativos de ordem económica e utilitária. Surgiu assim uma nova mentalidade urbana, que se materializou na grande importância dada ao tecido urbano, à articulação dos espaços exteriores, à normalização dos edifícios e



Palácio Ceia . Fachada principal

uniformização das fachadas que vieram a caracterizar o estilo da Arquitectura Pombalina.

Foi mandado construir por um homem de origem burguesa, António Rebelo de Andrade, que, para ele, escolheu o então denominado "Sítio da Cotovia", zona onde se criou um foco de desenvolvimento posterior ao terramoto, que, no entanto, não obedeceu ao plano traçado pelos arquitectos de Pombal.



Planta do Sítio das Amoreiras no Século XVIII. 1. Mãe-de-Água das Amoreiras. 2. Largo do Rato. 3. Fábrica das Sedas. 4. Terras de D. Rodrigo.

De facto, apesar dos projectos que se realizaram para esta área, dentro de um espírito de urbanização racional que pretendia controlar o crescimento da cidade, não se concretizou nesta zona o projecto Pombalino. Tem-se conhecimento de uma Companhia Edificadora a operar no Bairro de Cotovia, em 1760.

E foi nesta zona, coexistindo a Norte com a Fábrica das Sedas, ligada a toda uma área de oficinas industriais que se estende até às Amoreiras, onde foram construídas as primeiras habitações operárias, e perto do “Noviciado da Cotovia”, posteriormente “Colégio dos Nobres”, que se edificou o primeiro palácio da zona após o terramoto – precisamente aquele a que aqui nos referimos.



Estabelecido nas terras da secular Quinta dos Soares, num terreno aforado a D. Rodrigo de Noronha, com a sua fachada principal virada para a actual Rua da Escola Politécnica, à época designada por Rua Direita da Fábrica das Sedas, o palácio torneja para a Rua do Arco a S. Mamede.

Embora existam diversas referências quanto à propriedade do palácio ao longo das várias épocas da sua existência<sup>(1)</sup>, a maioria delas não se encontra ainda suficientemente confirmadas. Limitamo-nos, por conseguinte, a indicar os proprietários em relação aos quais existem evidências fundamentadas.

Segundo Gustavo Matos Sequeira, já era habitado em 1762, mantendo-se a propriedade na posse da família Rebelo de Andrade até 1805, data em que é vendido, desconhecendo-se quem o adquiriu. No entanto, em 1812, na Gazeta de Lisboa de 13 de Abril, surge um aviso de venda que descreve o palácio da seguinte forma:

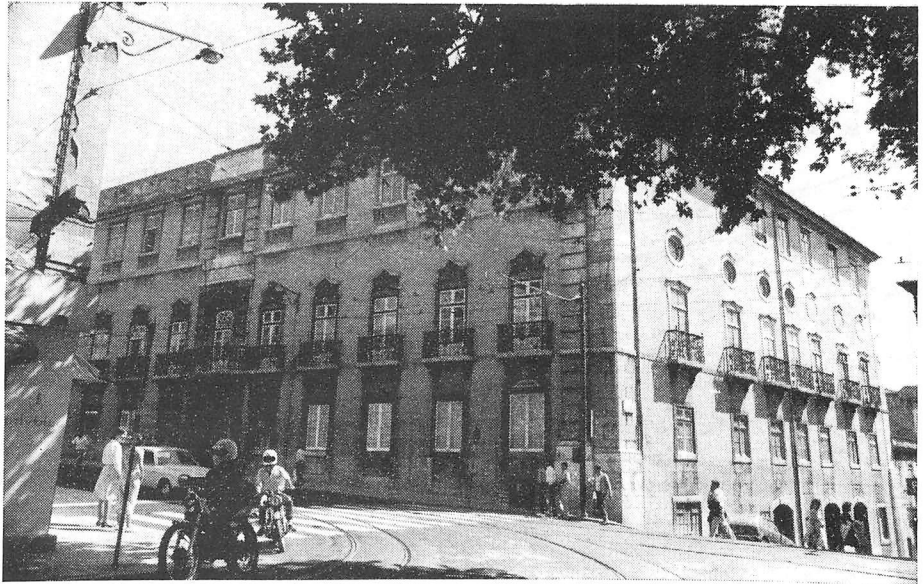


Palácio Ceia . Vista do jardim e traseiras

“Quer-se vender huma casa nobre, sita na Rua Direita da Fábrica das Sedas, construída de pedra de cantaria e madeiras do Brasil, com onze janelas de sacada em frente, e grande fundo, três frentes com o seu jardim e poço de nora com muita água, grandes acomodações para família, e muito boa cocheira e cavalharia, e grande palheiro de abobada”.

Em 1833 pertencia a um negociante, Manuel de Miranda Correia, sogro do Conde de Seia, o qual herdou o palácio após a morte daquele. Vendeu-o ao filho, o 2.º Conde de Seia, desconhecendo-se quem o adquiriu e em que data. Posteriormente passou para propriedade de José Avelino da Costa Amaral, que o vendeu ao Visconde de São Tiago de Caiola, e veio mais tarde a pertencer a D. José Saldanha da Gama, 2.º marido da Viscondessa, em usufruto.

Em 1904, foi o palácio integrado nos bens dotais da futura esposa de D. Vasco de Sequeira Bramão, por casamento celebrado em 1905 mas, só em 1910 ficará na sua totalidade na posse desta família, onde se manteve até 1977, data em que passou a pertencer à Imprensa Nacional – Casa da Moeda.



Palácio Ceia . Rua da Escola Politécnica, 147 – Lisboa

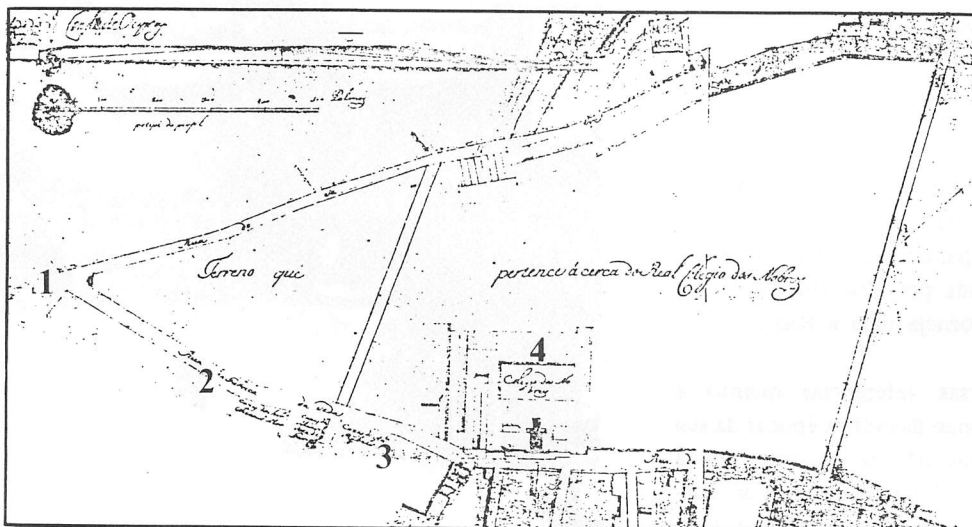
Em 1983 o palácio foi adquirido pelo Instituto Português de Ensino a Distância, para instalação da sede da futura Universidade Aberta.

- (1) ALMEIDA, Fernando (direcção de) “Edifícios e Monumentos Notáveis do Distrito de Lisboa”, 11 tomo, Lisboa, Junta Distrital, 1975, pp. 82-83.

ARAÚJO, Norberto, “Peregrinação em Lisboa”, Livro XI, Lisboa, Parceria António Maria Pereira, pp. 24-25.

FRANÇA, José Augusto, “Lisboa Pombalina e o Iluminismo”, Lisboa, Liv. Bertrand, 2.ª edição, 1977, p. 172.

SEQUEIRA, Gustavo de Matos, “Depois do Terramoto” vol. II, Coimbra, Imprensa da Universidade de Coimbra, 1918, p.153. ●



Colégio dos Nobres.  
Planta e Perfil do terreno  
entre 1759 e 1769.

1. Largo do Rato.
2. Rua da Fábrica das Sedas.
3. Casa de António Rebelo.
4. Colégio dos Nobres.