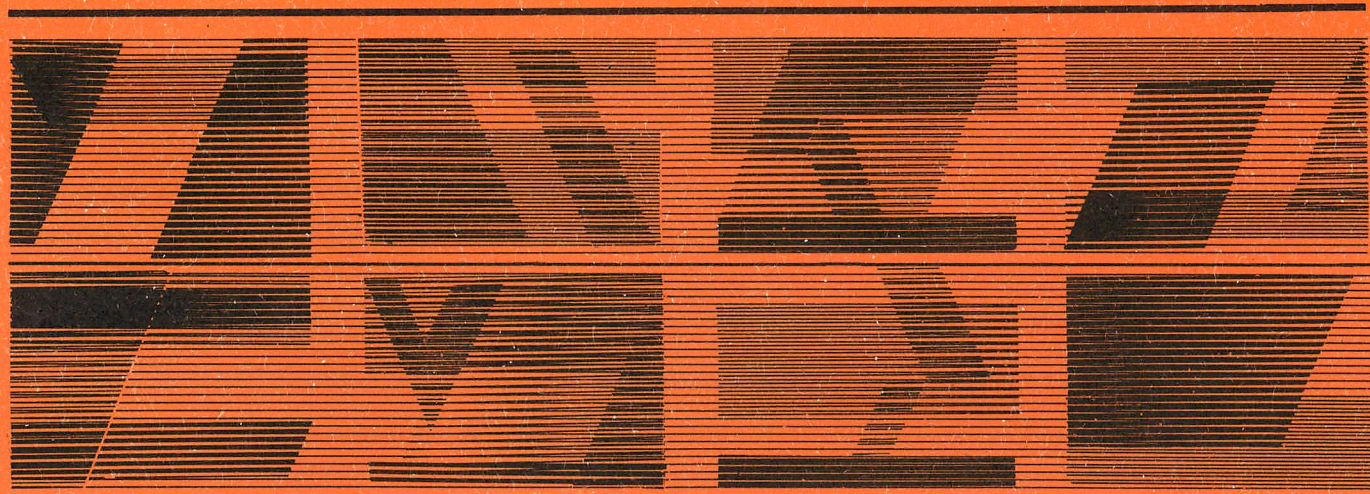


SINAL

AUDIO
VIDEO
SCRIPTO



REVISTA do INSTITUTO PORTUGUÊS
de ENSINO a DISTÂNCIA • LISBOA



A Revista SINAL que agora inicia a sua publicação reveste-se de um duplo interesse.

Por um lado, porque relatório-balanço ante um público, vai exigir uma conscientização e a verbalização conseqüente de pressupostos-objectivos-programas de ensino a distância a nível universitário, dados nem sempre passíveis de sumariação, quando do apresentar dos materiais editados.

Por outro, abre e acentua o nosso desejo de um diálogo mais profundo e de uma crítica informada e agindo de modo não atomístico quanto ao desenrolar da nossa acção.

O corpo redactorial deseja sinceramente atingir objectivos tão simplesmente enunciados.



Corpo redactorial

Leal Coelho, Maria Eduarda

Novais dos Santos, Maria Manuela

Ricardo Marques, Maria Emília (responsável)

Capa de Rocha de Sousa

ÍNDICE**A UNIVERSIDADE ABERTA: UM SISTEMA DE COMUNICAÇÃO MULTI-MEDIA**

- Transformação tecnológica e contexto educativo 5
- Ensino a distância: descrição e fundamentos de um sistema 8
- A Universidade Aberta numa opção multi-media 17
- Fases percorridas e objectivos últimos 23

Rocha Trindade, Armando

Ricardo Marques, Maria Emília

Gaspar, António

COMUNICAÇÃO

- Da teoria 29
- ... à prática pedagógica 37

Ricardo Marques, Maria Emília

O VISÍVEL E O INVISÍVEL, ENTRE MÁSCARAS 51

Rocha de Sousa, João Manuel

A UNIVERSIDADE ABERTA: UM SISTEMA DE COMUNICAÇÃO MULTI-MEDIA

● Transformação tecnológica e contexto educativo

1 – Confundem-se com frequência os conceitos de **audio-visual/audio-visuais, tecnologia educativa e ensino a distância.**

Na tentativa de os delimitar, propomo-nos analisar, não a diferença entre tecnologia **ligeira** e tecnologia **pesada** ou o que cada uma destas designações abarca, mas a oposição entre utilização tecnológica esporádica, gratuita quase, e uma utilização integrada, sistémica. O fosso assim surge cavado *ab initio*, revelando concepções diametralmente opostas de ensino-aprendizagem.

Abandonando o primeiro dos usos referidos até porque distractivo e perturbador, propomo-nos centrar as nossas reflexões nos diferentes tipos de transformação que a tecnologia educativa vai impor.

Lembremos que, em grego, o termo “*teknologia*” surge pela articulação dos conceitos de arte (*tekhne*) e de tratado (*logos*). Daí que J. Pedro Machado a defina como **exposição das regras de uma arte.**⁽¹⁾ Relevo portanto para os termos arte e regras. Relevo também para o facto de o primeiro se poder associar a ofícios (houve aliás escolas de artes e ofícios) e o de o segundo conduzir inevitavelmente à noção de sistema, à ideia de transformações, à necessidade de especificar as condições em que estas se processam.

Arte e regras são, além disso, dois termos nunca totalmente independentes; unem-nos conceitos como SABER, FAZER e, conseqüentemente, numa fase intermédia, SABER FAZER. Ora saber – saber fazer – fazer é trama passível de descrição. Primeiro, porque sempre interactiva através dos sucessivos estádios de um sistema que, na sua dinâmica, implica sentido de encadeamento, organização e subordinação esquemática de princípios, regras, ideias e factos. Depois, porque a própria exposição do sistema conduz à explicitação do devir do conjunto accionado, em função do qual nos propomos vir a atingir resultados determinados.

Daí que o conceito de tecnologia abarque

- maquinaria, suportes virgens, produtos materialmente visíveis;
- processos e métodos para a respectiva utilização;
- conhecimentos científicos;
- actividades produtoras.

A posição assumida não está longe das que actualmente dominam. Entre as mais difundidas destacamos:

- “A tecnologia deve ser encarada como uma tendência intelectual e prática abrangendo todos os aspectos do “*design*” e do controlo de sistemas [...] e tem por objectivo provocar um efeito passível de ser reproduzido. Admite-se que uma máquina, sistema tangível, surja muitas vezes como impressionante manifestação tecnológica. Contudo, são ideias e não mecanismos, os elementos centrais na tecnologia”.⁽²⁾

- “Encaramos a tecnologia como utensílios, utensílios no sentido lato da palavra, o que abarca maquinaria, mas também 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”.⁽³⁾

Temos portanto saber(es), para além de um saber pensar/dizer/fazer, o que nos afasta conceptualmente das significações mecânico-reducionistas dadas, por alguns, ao termo tecnologia. E isto, embora continuemos a manter como um dos constituintes do conteúdo, o da referência ao objecto, ele próprio produto da trama de saberes evocada.

2 – Tomando agora a palavra tecnologia no seu sentido mais lato e aplicando-a ao contexto educativo – independentemente de níveis e tipos de ensino, verificamos que nos conduz a conceitos operatórios tais como público-alvo (necessidades), objectivos, programação, valores, funções, etc., conceitos que permitem sistematizar programas de acções didácticas que abarcam, entre outros, processos conducentes a interrelações sistemáticas. Distinguimos, de entre esses processos, a avaliação que tem naturalmente de estar ligada, por um lado, à verificação da eficácia do próprio processo ensino-aprendizagem, por outro, a uma adequação cada vez mais perfeita ao público-alvo de programas, acções e materiais de formação – informação – condicionamento.

Vemos portanto que uma reflexão sobre tecnologia educativa abre o caminho do rigor e da eficácia.

Se encarmos agora o termo num sentido mais restrito, aquele que acentua a relação mais directa máquina-aprendiz, enfatizamos a rentabilidade de tal relação, isto independentemente do canal-suporte utilizado, facto que mais uma vez faz realçar a importância dos conteúdos como substância, mas também como forma.

Note-se que tal forma terá sempre de surgir enraizada numa reflexão globalizante, feita a partir de conhecimentos científicos e de pesquisa em matéria de educação. Reflexão e pesquisa atentas à hipótese de soluções sistémicas, reflexo da interdependência que marca qualquer subsistema interveniente – seja este de ordem humana ou não-humana (material, arquitectónica, financeira ou outra).

A tecnologia educativa surge assim facilitando ensino-aprendizagem e isto pelo cuidado exigido naquilo que se designa por “*design*” de formação. Neste, intervêm

- diagnóstico de necessidades (população-alvo)
- definição de problemática(s)
- estabelecimento de hierarquias de objectivos
- selecção de métodos e técnicas
- precisão quanto a substância e forma de conteúdos, quanto a instâncias de formação, informação, condicionamento
- concepção e desenvolvimento de um sistema lógico-didáctico passível de retroacção
- escolha e construção de diferentes tipos de instrumentos avaliativos (diagnósticos, frequentativos, finais)

É evidente que esta topicalização, de tipo geral, terá de ser sempre adequada não só à especificidade de cada matéria, como também aos meios tecnológicos de que poderemos dispor; a adequar ainda, como é evidente, ao tipo de ensino em que nos encontramos inseridos.

Se este ensino é presencial, é sobretudo no professor que se deverá processar a maior transformação, por se lhe exigir comportamentos, atitudes e até um sistema de valores finalmente adequado ao significado etimológico de *e(x)-ducere*, processo orientado para o que Faure designou por *aprender a ser*.⁽⁴⁾

Mas veja-se agora em pormenor, o caso específico de um ensino universitário a distância; ensino multi-media, com utilização portanto de meios tecnológicos diversos. Para o fazer atentaremos predominantemente nas concepções que orientam o projecto português da Universidade Aberta, projecto que o IPED tem vindo a precisar.

● **Ensino a distância: descrição e fundamentos de um sistema**

1 – O Instituto Português de Ensino a Distância, órgão do Ministério da Educação, com o estatuto de Direcção Geral, foi criado e activado em 1980 com o fim expresso de estudar os fundamentos, reunir e criar os conhecimentos, formar o pessoal, mobilizar os meios materiais e, de um modo geral, criar as condições necessárias para o arranque, em Portugal, de uma Universidade Aberta. A actividade do IPED confunde-se assim com o desenvolvimento do próprio projecto da Universidade Aberta; para mais, aquelas condições encontram-se praticamente já reunidas – o que significa que, à fase do projecto, se virá a seguir, brevemente, a da efectiva execução deste. Convirá, por conseguinte, ter em mente que o tema da presente comunicação se destina a enquadrar esse projecto num determinado referencial de análise e não numa perspectiva apenas conceptual, apriorística e abstracta, mas sim como um modelo, cuja garantia de exequibilidade decorre da efectiva concretização das várias fases desse projecto.

2 – Designam-se correntemente por Universidades Abertas, no consenso internacional, as estruturas de ensino superior universitário com vocação pluridisciplinar, diversificada e alargada, cujo modelo de leccionação é essencialmente não-presencial.

Sendo todo o processo educativo, refira-se ele a ensino informal ou a formal, baseado em processos de comunicação bilaterais, interactivos e continuados, entre docentes e discentes, constitui um desafio, nos planos conceptual, metodológico, técnico e organizativo, assegurar aquele tipo de comunicação sem que a limitação por ela implicada comprometa a eficácia do processo de ensino/aprendizagem.

Independentemente dos tipos de cursos leccionados, dos seus níveis e conteúdos, do número e dispersão geográfica dos estudantes, do regime lectivo e do nível de satisfação (ou da modéstia) dos meios mobilizados e utilizados, usa-se correntemente a expressão **ensino a distância** para identificar este tipo de ensino que, desde o final da década de 60, tem vindo a ser progressivamente adoptado em muitos países do mundo.

Sendo assim, uma Universidade Aberta é uma Universidade de Ensino a Distância (e, de facto, algumas há que preferem esta última designação: caso da Espanha). Outros tipos de instituição, não universitários, recebem designações variadas, podendo ocupar-se de cursos secundários ou médios, cursos técnico-profissionais ou, frequentemente, cursos informais do tipo designado genericamente ou por **educação permanente** ou por **cursos comunitários**.

3 – Para ultrapassar a situação lacunar de distanciamento físico (e temporal) entre as duas partes interlocutoras, que no ensino presencial se designam abreviadamente por Professor (P) e Estudante (E), é necessário criar um sistema institucional abrangente dessas partes, que proporcione oportunidades regulares e frequentes de comunicação bilateral. Para aumentar o número dessas oportunidades e conferir a iniciativa a cada um dos interessados, o sistema deverá

diversificar o tipo de canais de comunicação acessíveis e disponíveis, transformando-se assim, por imperativo de eficácia, em sistema multi-media.

No dualismo ensino/aprendizagem está implícita a necessidade de se verificar uma efectiva apropriação crítica de conhecimentos (isto é, a necessidade de, além de se transmitir informação, conferir condições suficientes para a sua aquisição e transformação); donde as razões suplementares para assegurar um mínimo de redundância dos dados transmitidos, particularmente pela utilização de diferentes canais, simultânea, iterativa ou sequencialmente, de modo a garantir que dificuldades na recepção (perda de uma oportunidade de receber mensagens, distorção, ruído, ...) ou até erros de codificação (má compreensão, falta de inteligibilidade, desadequação do discurso pedagógico mediatizado, ...) possam ser recuperados por outras vias alternativas no tempo, no espaço ou na natureza de canais e/ou suportes.

Finalmente, o ensino necessita de **avaliar** o resultado da aprendizagem. No caso do **ensino informal**, para fornecer ao estudante a referência do seu posicionamento em relação a um dado padrão de qualidade e de proficiência, de modo a “acompanhá-lo” no seu esforço de aprendizagem, igualmente para que o sistema docente possa julgar a sua própria eficácia e a partir daí corrigir entre outros, conteúdos programáticos, metodologias, técnicas. No **ensino formal**, que definimos pelo simples facto de conferir um “certificado de habilitação” e uma classificação quantitativa simbólica do nível de aquisições atingido pelo aluno, a avaliação serve, repetimos, para além dos objectivos comuns (vd. caso do ensino informal), aprovar e classificar, agora formalmente, o resultado do trabalho de aprendizagem produzido pelo estudante.

Da última consideração resulta que a exigência intrínseca do ensino formal em regime não presencial, ou seja a distância, se reflecte numa dupla exigência: em relação ao sistema de ensino, quanto à qualidade e eficácia de uma tecnologia e de uma pedagogia específicas; em relação ao estudante, quanto à necessidade de uma verdadeira auto-aprendizagem, dada a falta de controlos frequentes e de enquadramento presencial por parte do professor. Tal auto-aprendizagem implica, como é óbvio, a de métodos de trabalho intelectual.

4 – Resumindo rapidamente e, por isso, com algum sacrifício de rigor, definimos:

- **Ensino a Distância** – processo de ensino/aprendizagem essencialmente não-presencial, exigindo: canais de comunicação diversificados entre estudante e professor; mediatização do discurso pedagógico e didáctico; retorno de uma informação capaz de contribuir para a redefinição de situações e resultados de aprendizagem; aprendizagem esta assumida como auto-aprendizagem.
- **Universidade Aberta ou Universidade de Ensino a Distância** – instituição de ensino superior universitário, organizada como sistema de ensino a distância e que, pelo facto de ministrar ensino formal de nível adequado, tem de possuir: capacidade de comunicação bilateral multi-media; autonomia de produção de documentos didácticos mediatizados; capacidade de enquadramento e apoio aos estudantes em regime de auto-aprendizagem; capacidade de avaliação formal e rigorosa dos resultados por eles produzidos. Obviamente, as funções e obrigações típicas de uma Universidade farão que esta ministre, além dos cursos formais que conferem certificados e diplomas

superiores, cursos informais de divulgação, extensão, actualização científica e/ou profissional capazes de proporcionar um radiamento cultural alargado a nível de país.

5 – As definições acima não caracterizam, nem sequer descrevem de maneira completa os conceitos que referem; ainda menos contêm informação suficiente para que se possa estabelecer a ponte entre o conceptual e o concreto, entre o real e o operacional.

Para completar algum tanto essa carência, é indispensável considerar que em termos de uma apreensão sensível de conteúdos, de uma compreensão perceptiva completa e correcta, e até de uma aceitação emocional ou de uma motivação, a inteligibilidade de uma mensagem é afectada por condicionalismos de ordem individual (de que só de modo limitado, em ensino a distância, nos podemos dar conta) e por diferentes quadros de referência, diferentes para cada contexto etno-sociológico, nacional, histórico e linguístico, que devemos obrigatoriamente ter em conta, sob pena de perda total de adequação pedagógica e didáctica do ensino que se pretende ministrar – logo, total perda da eficácia do que nos propomos fazer.

Por outro lado, a relação presencial, típica, das formas clássicas de ensino, privilegia a comunicação directa e oral, sendo a componente escrita reduzida ao papel de complemento destinado a cobrir aquilo que não pode ser tratado nas aulas; ou até ao papel – embora tanto menor quanto mais elevado é o nível dos estudos – de uma simples transcrição do discurso oral do professor, destinado à aquisição, em diferido, da matéria leccionada nas aulas. Apagamos, voluntariamente, o “livresco” decorrente de certas listagens bibliográficas.

Em ensino a distância, a **mediatização** do discurso didáctico moderno (entendido como comunicação **interactiva** entre professores e estudantes), obriga a soluções pouco óbvias e, sobretudo preparadas **previamente** e com muita antecedência, o que aumenta a dificuldade da sua execução correcta, pois tal só pode conseguir-se através de um complexo processo faseado: execução – aplicação simulada – correcção – aplicação real.

Daí o ser imprescindível o domínio de uma **pedagogia específica do ensino a distância**, não extrapolável directamente das pedagogias tradicionais; o ser imprescindível o conhecimento aprofundado dos vários media, quer dos seus potenciais e das suas limitações, quer da especificidade dos seus discursos, até se possuir o domínio adequado de uma **tecnologia própria do ensino a distância**, abrangendo esta desde o tratamento de texto à produção áudio ou vídeo, utilização ou do vídeo-texto interactivo ou da conferência telefónica multipolar, atingindo enfim a aprendizagem assistida por microcomputador.

Se se tratar de uma Universidade Aberta, como no caso português, o sistema deve ser auto-suficiente, pelo menos nestes domínios, e neles estudar, criar e inovar. Daí a necessidade da existência de núcleos de investigação fundamental, aplicada e de desenvolvimento, nos campos investigativos em epígrafe. Assim surgem os núcleos de estudos de Pedagogia e de Tecnologia do Ensino a Distância, cuja prática se liga intimamente à dos que actuam nos domínios da Cultura e da Língua Portuguesa, tal como nos das didácticas próprias a cada ramo disciplinar; donde ainda a imperatividade de se dispor de meios de produção próprios, em locais onde todos coexistam e onde possam interagir a experiência, a simulação e a produção real; locais onde se faz, se critica e

se corrige; onde se re-analisa, refaz, reavalia; onde simultaneamente se trabalha, estuda, investiga e até, por vezes, se inova.

6 – Os piores erros que se podem fazer – e se têm feito, a custos extremamente elevados noutros países – consistem no ignorar dos requisitos acima descritos, nomeadamente:

- procurar diminuir os encargos do investimento inicial, à custa de sacrificar o requisito de autonomia da produção didáctica, confiando-a a organismos exteriores à instituição, como sejam órgãos de comunicação ou produtores independentes, cujas qualificações ou motivações estão totalmente desfasadas do processo pedagógico;
- abdicar, por comodismo ou economia mal orientada, da necessidade imperiosa de manter, a par das acções de projecto e de produção de materiais didácticos mediatizados, actividades de estudo, investigação e avaliação da qualidade pedagógica e técnica dos elementos produzidos (fácil é encontrar exemplos dos resultados desastrosos desta abdicação);
- prescindir da aquisição autónoma de um “know-how” científico, tecnológico e pedagógico (difícil e trabalhoso de conseguir, convenha-se), copiando, adaptando ou traduzindo materiais didácticos produzidos em contextos culturais, linguísticos ou sociais diferentes: consequência inevitável, a efectiva rejeição de tais materiais porque desadequados em termos de populações-alvo.

7 – A descrição do projecto português de Universidade Aberta, considerada como sistema generalizado de comunicação bilateral multi-media, pode ser sintetizada nos esquemas seguintes:

– Descrição Diagramática (D₁)

Sem prejuízo da capacidade de comunicação directa, bilateral entre os estudantes e o sistema central (designados por SEDE no esquema), utilizando os meios de comunicação previstos e abertos sem deslocação física dos interessados (rádio, televisão, imprensa, correspondência, telefone, ...) e, entre estes, os que podem servir de veículo à transmissão de um tipo diferente de documentos – pelo correio podem circular livros e outro material escrito, suportes de gravação magnética, etc., isto num e noutro sentido; por telefone pode obter-se acesso a telecópia, a computadores interactivos, teletextos, etc.. Há, em muitos casos, a vantagem de assegurar acesso a outras fontes de informação, mesmo se obrigando a uma deslocação física quando de prestação de provas formais de avaliação, visionamento de cassettes video, uso de terminais informáticos, teleconferência, videotexto; não esquecemos também a possibilidade de obter um apoio científico e/ou pedagógico presencial, individualizado.

Para este fim está prevista a criação de uma rede de apoio primária, baseada em estabelecimentos universitários com os quais a Universidade Aberta terá estabelecido convénios de colaboração. Aí, em horários convencionados será prestado um apoio docente activo e igualmente qualificado aos estudantes que a eles se desloquem.

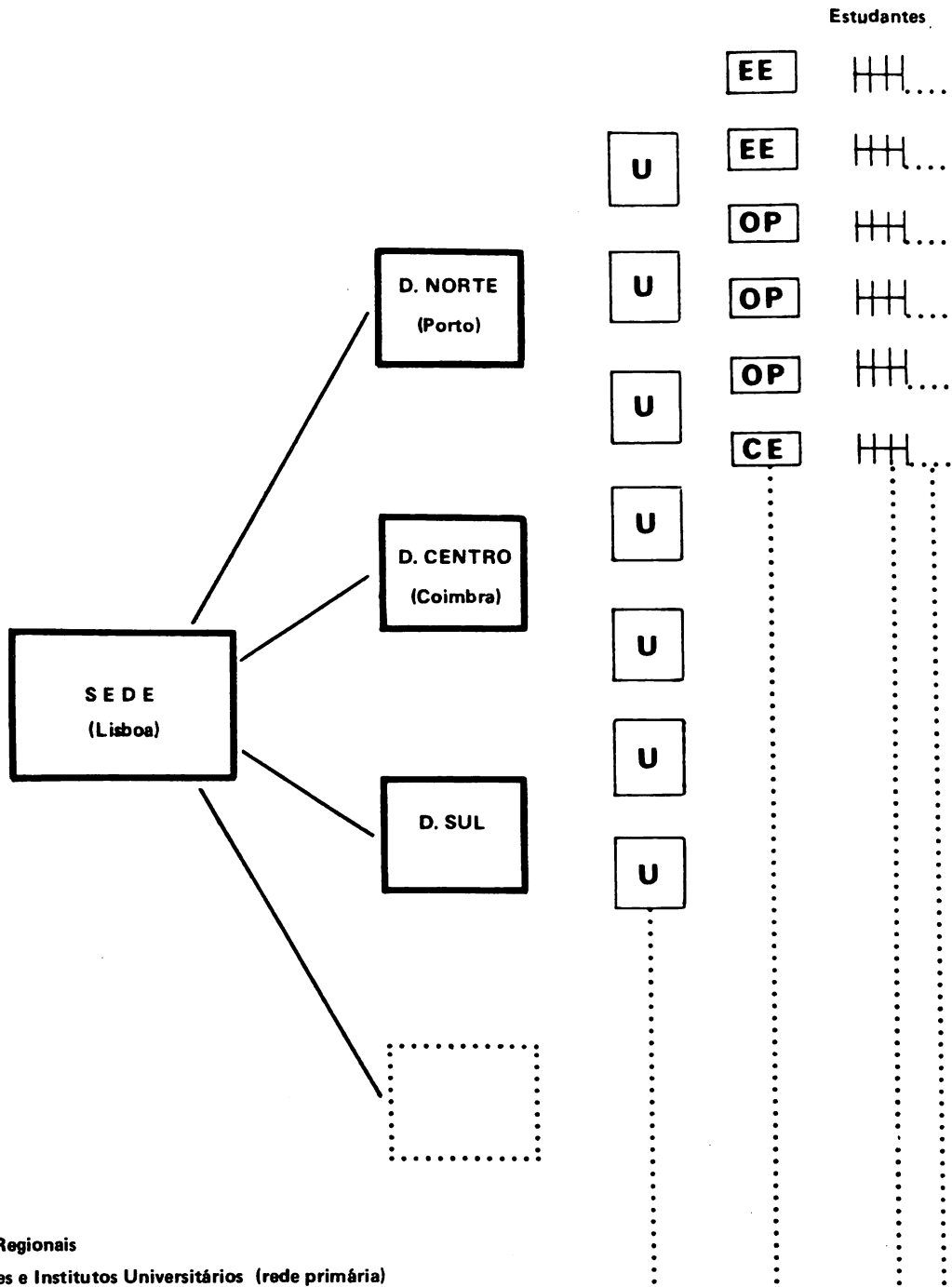
Uma rede secundária de apoio, de malhas mais apertadas (os seus nós serão agora outros estabelecimentos de ensino e certos organismos públicos de localização estrategicamente escolhida para assegurar uma boa cobertura do território) será sobretudo vocacionada para a prestação de apoio pedagógico e científico de tipo quase só mediático, embora individualizado (acesso a livros e outra documentação escrita, cassettes e outros meios de aprendizagem); vocacionada ainda para um enquadramento administrativo e logístico activo, como encaminhamento de correspondência levantamento e devolução de exercícios propostos e resolvidos, informações de carácter organizativo. A distinção entre os tipos de competências das duas redes de apoio advém da necessidade de o apoio científico e pedagógico activo ser assegurado por pessoal docente exercendo no ensino superior.

Desta rede secundária de apoio poderão, em fase ulterior, fazer parte correspondentes situados fora do território nacional, quando seja considerada viável a extensão das actividades regulares da Universidade Aberta para além do país.

Finalmente existirá um conjunto de delegações regionais todas possuidoras de competências genéricas tais, que se considere útil atribuir-lhes: coordenação regional de acções, enquadramento de centros de apoio e do pessoal (docente, investigador e técnico) que preste serviço fora da sede, tal como daquele que, pertencente a outras instituições, esteja temporariamente a colaborar nos trabalhos da Universidade Aberta.

Destas delegações apenas se encontram criadas a Delegação Centro, em Coimbra, onde funciona o Centro de Estudos de Língua e Literatura Portuguesa e o Centro Norte, no Porto, em curso de instalação. Num desenvolvimento futuro a mais longo prazo, prevê-se que essas delegações possam vir a possuir centros próprios de produção de materiais didácticos.

D₁ – ESTRUTURA TOPOGRÁFICA
SISTEMA: UNIVERSIDADE ABERTA



- D** – Delegações Regionais
- U** – Universidades e Institutos Universitários (rede primária)
- EE** – Outros Estabelecimentos de Ensino (rede secundária)
- OP** – Organismos Públicos (rede secundária)
- CE** – Correspondentes no Estrangeiro (rede secundária)

– Descrição Diagramática (D₂)

Considera-se que a separação física existente entre a SEDE (origem do sistema de ensino) e os seus interlocutores obriga a reduzir ao mínimo qualquer forma de comunicação presencial (P): esta só ocorre por iniciativa do estudante, durante a generalidade do processo lectivo, o que implica a deslocação daquele a um centro de apoio*. Para além deste contacto-tipo, o estudante deverá remeter ao centro de apoio, em pessoa ou pelo correio, os documentos que tenha produzido (texto escrito ou registo audiomagnético). Os mesmos suportes serão, aliás, utilizados por iniciativa do centro, na sua correspondência com o(s) estudante(s).

Na ligação pelo correio entre o sistema central e os centros de apoio, os documentos transmitidos já podem surgir em suporte video, sob forma de cassettes, destinadas a visionamento nos centros, a pedido dos estudantes que os procurem.

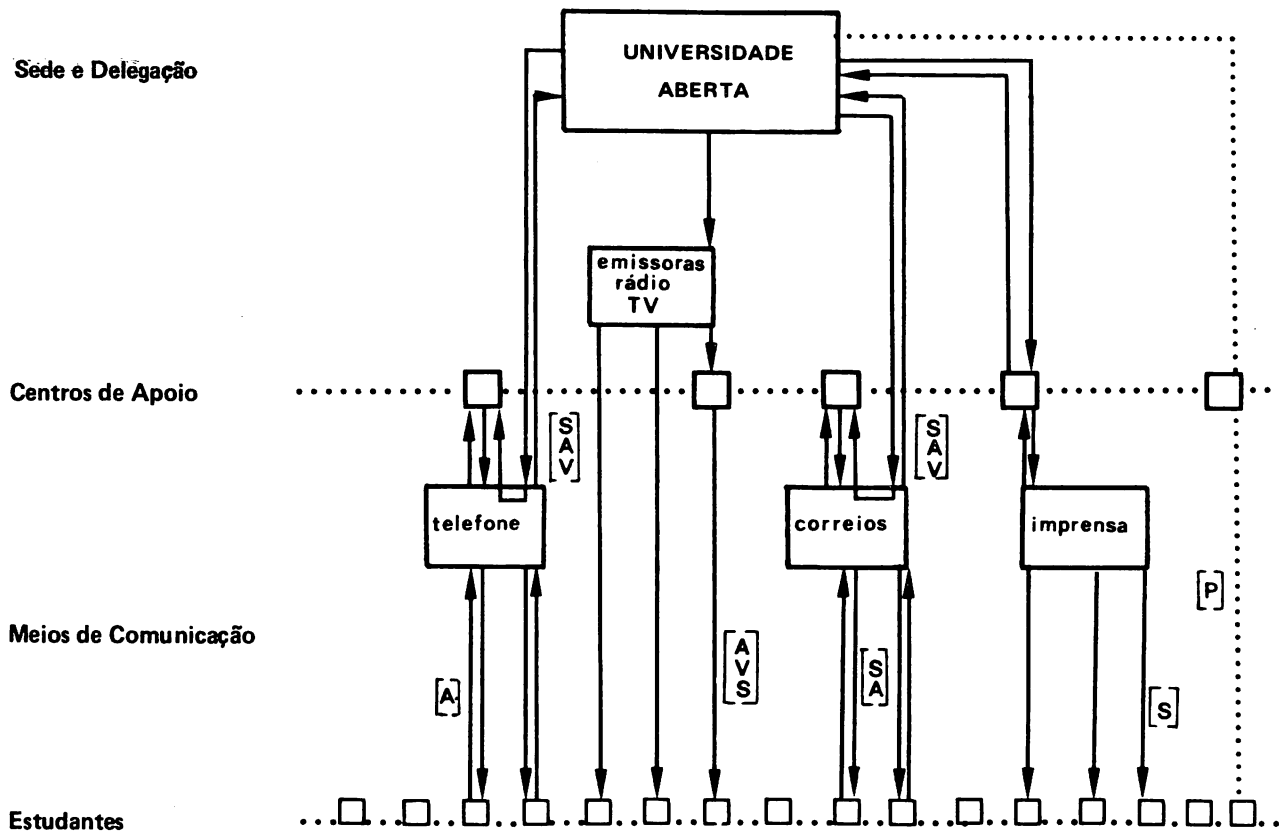
A ligação telefónica, além de estar aberta aos estudantes para contacto com o centro de apoio, ou directamente, com a sede, pode proporcionar suportes mais diversificados, quando o contacto seja efectuado através do centro de apoio. Damos como exemplo o acesso ao teletexto ou à telecópia que se consideram formas particulares de “Scripto”, tal como ao videotexto, interactivo, mais correctamente assimilável a um tipo de comunicação “Video”.

A mesma diversidade de canais e suportes, todos directamente acessíveis ao estudante, ocorre quando da recepção unilateral em antena, provinda de estações de rádio e/ou de teledifusão: o teletexto é mais uma vez considerado como assumindo a forma “Scripto”. Há também quem considere puramente “Scripto” a forma que reveste a informação veiculada através da imprensa, por iniciativa do sistema central e, ainda neste caso, não passível de retorno informativo imediato.

Lembre-se contudo que, para muitos outros, o legível assume, primeiro, uma forma visível e que tal impacto (vejam-se as célebres primeiras páginas de alguns jornais ou em certas datas) motiva e até condiciona interpretações e análises em instância de leitura.

* Não se considera típica, porque obrigatória, a situação de deslocação e de presença do estudante no final de um período lectivo, quando da imprescindível avaliação formal.

D₂ – REDES E MEIOS DE COMUNICAÇÃO
SISTEMA: UNIVERSIDADE ABERTA



→ : sentido, origem ou iniciativa de comunicação

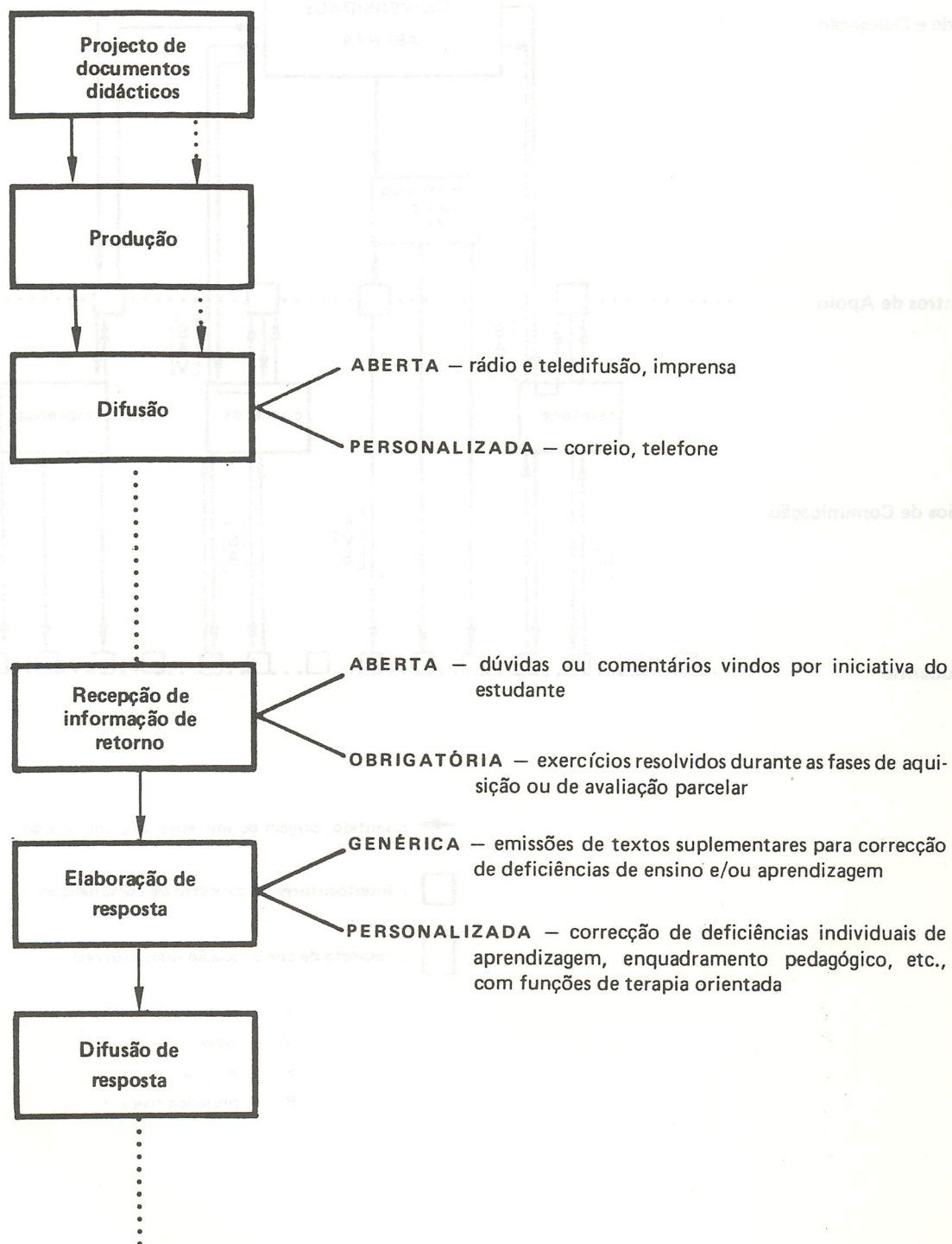
□ : interlocutores no processo de comunicação

[] : resposta de comunicação mais provável

- A – audio
- V – video
- S – scripto
- P – presença física

D₃ – FUNÇÕES DE ENSINO/COMUNICAÇÃO, EM SEQUÊNCIA CRONOLÓGICA

SISTEMA: UNIVERSIDADE ABERTA



- **A Universidade Aberta numa opção multi-media**

1 – Para transmitir um conteúdo sob forma de comunicação didáctica, isto é, para transmitir uma informação considerada relevante integrando-a num contexto de ensino/aprendizagem, pode recorrer-se a vários canais e/ou suportes, uns de abrangimento limitado, quase às vezes pontual; outros, alargados e difundidos por uma população contida num espaço geográfico extenso.

2 – Assim, se pensarmos em termos de televisão, lembramos que a largura de banda do canal e a natureza do transductor que se encontra no terminal de recepção são alguns dos elementos condicionantes da forma que essa mensagem assume. Concretizamos, referindo diferenças a nível de uma mensagem em escrita alfanumérica sobre suporte plano (SCRIPTO), seja ele papel, como um livro, revista, jornal ou tele-impressor; seja ele écran catódico, como num terminal video de computador ou como num televisor.

A mensagem recebida pode ainda assumir a forma de vibração coerente audível (AUDIO), resolúvel em discurso oral, música, até ruído identificável constituidor de ambiente; ou pode articular-se com um discurso imagético – icónico, este, em comprimentos de onda visíveis (VIDEO) mostrando ou representando personagens e ambientes, reais, simulados ou imaginados, ou apresentando mesmo imagens não figurativas. Todos estes elementos surgem em geral possuidores ou afectados por movimento.

É óbvio que uma mensagem pode ser complexa, apresentando simultaneamente características SCRIPTO, AUDIO e VIDEO; estes conceitos operacionais não se utilizam aliás senão por comodidade de designação, não sendo lógico prendermo-nos rigidamente à imperiosidade de uma utilização sistemática.

3 – Não é possível analisar em profundidade a utilização dos vários media em ensino a distância, nem descrever as características específicas das respectivas linguagens ou “discursos” quando reescritos em termos didácticos. Mas talvez seja oportuno, tratando-se de ensino a distância, descrever algumas das suas utilizações mais típicas, o que faremos seguidamente.

4 – O documento escrito

Apesar de todo o processo da imagem que caracteriza a civilização contemporânea, o “scripto” mantém uma posição dominante, já que somos – sem opção – herdeiros de uma cultura que primeiro terá sido oral mas que passou depois à forma do “ler e do escrever”.

Daí a importância desse campo, tão vasto, que vai desde a investigação do impacto da maquetização e paginação na correcta forma de comunicar com um público “alvo”, até ao domínio de toda a forma da imagem. Isso explica a existência, já nalguns países, de um Laboratório de Gráfica e Cartografia onde se pretende realizar investigação, abarcando do domínio da análise matricial à comunicação, num Mundo saturado pela imagem e que, herdeiro de uma cultura de

“sebenta”, não aprendeu e nem sequer aprendeu, as virtudes da visualização da mensagem. Assim, se aceitarmos que cada mensagem tem de ter um suporte próprio, teremos igualmente que aceitar a “gráfica” como forma privilegiada de visualização de certas comunicações.

No que respeita à expressão gráfica é mais importante ter em conta todos os meios que facilitem a leitura de um texto, desde a forma dos caracteres tipográficos aos tipos escolhidos, desde a altura do começo do texto às margens ou aos parágrafos, numerados ou não, o papel escolhido para o livro, a capa deste, a ilustração por que se optou.

Ter-se-á assim em conta a percepção visual e as suas implicações psicológicas, (vd. relação figura fundo; mimetismo; ilusões ópticas; movimento aparente; permanência rítmica, ...). Todos os aspectos apontados têm algo em comum: a objectividade que faz da página tornada imagem, algo apreensível e legível por todos.

Ainda no que respeita ao Documento Escrito é relevante referirem-se certos aspectos que são específicos do texto para ensino a distância.

Um deles é que um texto, para ensino a distância, não é um texto qualquer, como aquele que se encontra em geral num livro. É um texto que tem que ser tratado para um regime de auto-aprendizagem. Não esquecer também que é um texto didáctico, não esquecer sobretudo que o aluno está isolado, não tendo em princípio, alguém que o ajude a “digerir” tal texto.

O aluno não deve ficar desencorajado por textos excessivamente longos ou excessivamente densos e uma das características que têm tais elementos quando preparados para ensino a distância é um significativo “arejamento” do espaço impresso, uma apresentação gráfica extremamente cuidada, ilustrada, compartimentada, bem maquetizada, de tal modo que torne atractivo o estudo e estimule o trabalho de leitura.

Por outro lado, dado que um professor não está presente para iniciar ou facilitar a leitura desse texto, ele tem de ser auto-explicativo em todos os espaços da sua leitura, ou seja, em geral, deve começar (supondo que se trata de uma lição) por explicar quais são os objectivos dessa lição; o que é que se pretende com o assunto que se vai tratar; qual a sua utilidade; qual a metodologia utilizada. Se o tema a estudar exige conhecimentos de base que são supostos estarem dominados, é de toda a conveniência que o texto contenha também no início, uma indicação desses conceitos. Assim o aluno, antes de iniciar a leitura, poderá recordar ou mesmo procurar conhecer aquilo que lhe é exigido como fundamental para entender o texto que no momento é proposto.

Poderia dizer-se que, como introdução, o texto exigirá uma “espécie de guia da própria leitura”. Num texto de ensino a distância, a um conjunto de ideias expresso deve seguir-se uma oportunidade para uma pausa, para uma síntese, para um diagrama explicativo. Esta pausa deverá sempre conduzir a uma reflexão sobre o que foi lido e pode, muitas vezes, ser sugerida por uma pergunta que interrompe o texto e remete o aluno para um outro tipo de actividade.

Quando chegamos ao fim de um conjunto de ideias, é preciso fornecer aos alunos, no próprio texto, a oportunidade de poderem auto-avaliar-se, ou seja, de poderem tentar aplicar e verificar os conhecimentos, propondo exercícios de aplicação. Será necessário, talvez, mostrar primeiramente, a partir de um ou dois exemplos, como é que esses exercícios se resolvem e, seguidamente, apresentar exercícios cada vez mais complexos, onde a resolução não implique apenas uma transferência analógica. Isto permitirá ao aluno avaliar, para além das dificuldades inerentes aos exercícios, as próprias capacidades de imaginação criativa.

Num texto de ensino a distância aparece, como foi referido, uma componente gráfica significativa, em particular no que respeita à visualização, por exemplo, de andamentos variáveis ou de funções (gráficos, mapas, cartas, ...). E isto sempre pela mesma razão: porque não está presente o agente de ensino que ajude quando de uma leitura eventualmente difícil.

Em consequência, nas instituições de ensino a distância, deve existir, para além de um "Departamento de Tratamento de Texto", aquilo a que se pode chamar um "Laboratório de Gráfica" e um "Centro de Maquetização".

Um organograma, um esquema complicado de uma empresa que seria penoso traduzir ou explicar em texto, será de fácil compreensão visualizar desde que apresentado cuidadosamente e se acompanhado de uma explicação pormenorizada.

5 — O documento video, recebido em antena

Uma lição transmitida por video implica um cansaço inevitável para o estudante. O tempo em que se pode exigir que a sua atenção esteja concentrada é bastante reduzido. Normalmente uma lição em video atinge meia hora e deverá fazer passar uma ideia força: o estudante verá a lição como monográfica, havendo uma ideia central que ficará depois associada à memória da lição. Todo o desenrolar desta será no sentido de conduzir a essa ideia, a determinado tipo de afirmação considerada relevante. O ritmo de desenvolvimento da ideia e/ou das imagens a ela referentes deverá ser suficientemente lento e, até certo ponto, redundante, de modo a permitir recuperar eventuais falhas de atenção da parte do estudante.

De modo nenhum deverá tentar apresentar-se um conjunto de informações excessivamente longo, condensado, ou demasiado diversificado, porque, nessas circunstâncias o rendimento obtido será extremamente baixo.

Os aspectos estéticos muito característicos da televisão comercial não são de modo algum discipendos: é sempre agradável ver algo bonito. Mas, em ensino, há que dar prioridade à comunicação didáctica e não esquecer que um documento pode ser esteticamente muito satisfatório, mas um "desastre" do ponto de vista pedagógico.

6 — O documento em video cassette

Tem características diferentes do documento video recebido em antena, principalmente na medida em que, quer o desenrolar linear sequencial, quer a duração deixam de implicar restrições importantes no contexto de aprendizagem.

Assim numa cassette, poderá haver uma, duas horas de gravação que o próprio estudante doseará consoante as próprias capacidades (atenção, memórias, etc.). Se o rendimento for bom, poderá seguir a gravação durante uma hora, se não for, optará por um quarto de hora ou por voltar a ver a mesma gravação ou partes dela.

A grande virtude do documento video lido por meio de um leitor é que o ritmo com que se desenrola a imagem e o próprio acompanhamento musical ou sonoro — a fala, por exemplo — já não tem que ser tão lento e redundante como no documento recebido por antena. Qualquer perda de atenção, qualquer falha de compreensão poderão logo ser superadas numa outra visualização.

Em contrapartida, o preço muito elevado, tanto do leitor como das próprias cassettes video, torna-os pouco acessíveis. A poucas pessoas será viável a aquisição desse material enquanto a posse de um televisor está relativamente generalizada. No entanto, nas Universidades Abertas — e prevê-se que também no caso português — conta-se com a existência de dois tipos de centros de apoio onde os estudantes poderão ter acesso a material de leitura video e a cassettes gravadas.

7 — O documento audio, via radiodifusão

De um modo geral, os leigos em matéria de ensino a distância, têm tendência a menosprezar a Radiodifusão como veículo útil para este tipo de ensino.

Ora, a Radiodifusão é um veículo extremamente poderoso. E poderoso pelas muitas vantagens que apresenta, até relativamente à televisão: é muito mais portátil um pequeno rádio do que um televisor por muito pequeno que também seja; é pouco viável transportar uma televisão para a praia, para um barco ou possuir uma num automóvel ou no próprio local de trabalho, enquanto o rádio é logicamente possível.

Por exemplo, uma pessoa que exerça uma actividade manual ou até certos tipos de actividade intelectual, pode, durante o trabalho, escutar uma emissão de rádio, ao passo que, na maioria das profissões nem sequer é possível estar simultaneamente a trabalhar e a olhar para um televisor.

Ora, se a profissão o permite pode estar-se a trabalhar e, ao mesmo tempo, a ouvir rádio.

O rádio é, portanto, um meio mais conspícuo que a televisão — no sentido de que pode estar em muitos sítios. Isto torna-o extremamente poderoso como meio difusor.

A Radiodifusão tem ainda a grande virtude de implicar custos de emissão muitíssimo mais baixos. É por isso muito frequente o facto de as emissões de rádio representarem, na totalidade das emissões de ensino a distância, uma percentagem de tempo muito maior do que o das emissões de televisão.

Outro aspecto que se deseja salientar é o da real utilidade e importância das emissões de rádio em ensino a distância, como meio didáctico específico.

Poderia pensar-se que um meio como a Televisão é muito mais rico; no entanto, talvez valha a pena fazer-se uma reflexão.

No televisor há uma espécie de competição entre a imagem e a banda sonora visto haver dois estímulos perceptuais e isto, de tal maneira que, se houver divergências entre eles, há em geral dificuldade na respectiva compreensão: ou não se vê bem a imagem, ou não se ouve bem o que está a ser dito.

Em contraste, a Rádio tem a vantagem de possibilitar que toda a atenção seja concentrada numa única sensação — a auditiva — o que, em muitos casos, é extremamente útil.

Outro ponto a considerar é o da possibilidade de se estar a ouvir uma emissão de rádio acompanhando-a de um texto escrito, o que se torna impossível no caso do programa teledifundido.

De facto, quando se utiliza a televisão não há possibilidade de se consultar simultaneamente um texto escrito, a menos que existam pausas especialmente destinadas a esse fim.

Pode concretizar-se partindo de um esquema, de um organograma de uma empresa, de esquemas de programação complicados, por exemplo no domínio da electrónica ou ainda no campo das instalações industriais, que, em geral, quando traduzidos ou explicados unicamente em texto escrito, se tornam de leitura extremamente longa e penosa, se leitura chega a ser. Pelo contrário, é fortemente motivante poder ouvir-se uma explicação a propósito de um esquema, por muito complicado que este seja, seguindo-o visualmente, a par e passo. Esta é, de facto, uma técnica muito útil.

Outra aplicação da Rádio igualmente com grande utilidade, é na aprendizagem de línguas estrangeiras, embora se deva reconhecer que, por exemplo, para a fase de iniciação (principiantes absolutos), haverá bastante interesse num acompanhamento de imagens (exemplo, radiovisão).

Outros casos se poderiam ainda apontar. Limitámo-nos a seriar os que consideramos mais importantes.

8 – A gravação audio

O que já foi referido na problemática da gravação video, aplica-se igualmente à gravação audio.

Todavia, vantagens deste tipo de gravação, tais como o custo acessível (inclusive para os próprios estudantes) de um leitor de cassettes, aliado à possibilidade de um formato reduzido e facilmente portátil, levam a maioria das instituições de ensino a distância a investir nos documentos audio.

Além de, pelos motivos já apontados, os estudantes poderem efectuar registos dos próprios cursos, a gravação audio pode ainda constituir uma motivação para elaboração de trabalhos sob temáticas afins às apresentadas nos cursos. É possível também, através delas, simular diálogos (a 2, 3 ou 4 tempos), o que motiva fortemente para a realização de exercícios mais complexos. Finalmente, no âmbito da aprendizagem de línguas, é indiscutível a utilidade da gravação audio, assunto já abordado no ponto anterior.

9 – O Teletexto

O Teletexto pode ser um meio fácil de transmitir toda a espécie de informação “scripto” aos alunos da Universidade Aberta. Num sistema operacional de Teletexto – não confundir com a experiência da RTP – o utente dispõe de um descodificador através do qual pode chamar o número da “página” que contém as informações que lhe interessam.

10 – O Videotexto

O Videotexto utilizável através de linha telefónica tem a virtude de permitir o acesso a um banco de dados. Considerando os obstáculos técnicos e económicos à difusão deste processo, haveria que criar facilidades para a sua utilização em cada Centro de Apoio da Universidade Aberta, sobretudo na rede designada por secundária.

11 – A Teleconferência

A utilização do telefone – por convenção entre a Universidade Aberta e os CTT-TLP –

poderá criar um meio fácil, bilateral, e até já multilateral, de comunicação. O mesmo é possível em video, embora com meios mais sofisticados e mais caros.

12 – A Telecópia

A Telecópia pode ser usada para transmitir informação escrita muito pormenorizada. Funcionaria entre a Universidade Aberta e os centros de apoio, sobretudo se pertencentes à rede secundária. Este meio sublinharia até, e apesar de tudo, a importância do texto escrito.

● Fases percorridas e objectivos últimos

1 — Vimos como o desenvolvimento tecnológico dos últimos vinte anos teve repercussões, quer nos domínios da informação e da comunicação, quer no mundo da educação, onde a Tecnologia Educativa propõe respostas para muitos problemas, sobretudo, no campo do ensino universitário.

Isto porque, para além de auxiliares mais ou menos modernos e sofisticados que até, de facto, facilitam a aprendizagem, a Tecnologia Educativa levou a pôr em causa, a nível de ensino de adultos (permanente e/ou superior), objectivos, métodos, estratégias pedagógicas. Daí que se tentem redefinir organizações institucionais, outras linhas de força para a acção educativa e, sobretudo, o próprio ensino superior, dado o papel crescente que a referida tecnologia nele tem vindo a assumir.

Foi a este nível de ensino que se fizeram as experiências mais originais, mesmo se em situação presencial — veja-se por exemplo, o trabalho experimental realizado em Klagenfurt, Áustria, 1981. Na base, estavam princípios e conceitos de tecnologia educativa, combinados com a aceitação da autonomia do estudante. Este factor é o que conduz, aliás, àquelas situações de auto-aprendizagem e de auto-controlo que têm na base a utilização de blocos multi-media, plurifacetados e readaptáveis a toda uma diversidade de receptores, depois do diagnóstico e da avaliação de necessidades e de objectivos gerais e individuais.

A dinâmica que assim se pretende imprimir ao acto de aprendizagem, evita que o estudante se transforme em consumidor passivo (o que em universidades presenciais tantas vezes acontece) e acorda nele atitudes críticas e capacidades criativas, favorecendo, quer a individuação, quer a democratização do ensino, logo, a sua humanização.

Torna-se claro que a transformação tecnológica a nível de ensino superior pressupõe um conceito diferente deste tipo de ensino. Diferente, porque o aluno universitário encarado como abstracção cómoda, se individualiza enfim, determinando outros materiais de trabalho e a implementação/aplicação de novos métodos de aprendizagem e de formação. Por isso, ao lado de ensinamentos gerais obrigatórios (formação científica de base), co-ocorrem aprendizagens instrumentais (ex.: métodos de trabalho intelectual) e, mais tarde, ensinamentos de especialidade. Sendo a tónica posta no ensinar a trabalhar/aprender, tendo em vista um futuro de estudo e de trabalho, também se impõe favorecer, numa Universidade Aberta, orientações e escolhas marcadamente interdisciplinares. E todos sabemos como a ideia da transdisciplinaridade se traduz imperfeitamente nas estruturas universitárias tradicionais.

O ensino superior a distância tem também como objectivo exemplificar novas práticas profissionais ou tentar o seu frequente aperfeiçoamento. E, mais uma vez, a Tecnologia Educativa aplicada ao ensino universitário a distância vem facilitar acções de formação, extensão, actualização e outras, sempre orientadas em função de necessidades e objectivos claramente definidos quando da detecção/análise das populações-alvo. Note-se que este tipo de acções, sejam elas formais ou informais, é para o estudante adulto no exercício de uma profissão, o caminho mais eficaz e mais cómodo pela maleabilização e individualização que permite. Acresce que, até para o Estado, se avera o caminho mais económico para o desenvolvimento e exploração dos recursos educativos.

Assim, as mesmas infra-estruturas técnicas e humanas necessárias à produção de materiais didácticos para ensino a distância podem adquirir rendibilidade suplementar, aumentando o seu índice de utilização, quando postas ao serviço das Universidades presenciais para a produção de textos ou gravações aplicáveis ao ensino aí ministrado.

2 – Compreende-se portanto que o IPED fosse criado. Foi-o em momento oportuno e, naturalmente, na sequência do Ano Propedêutico – experiência rica,⁽⁵⁾ diversificada, que, se outros méritos não apresentasse, teria de o obrigar, pela objectividade do sistema de avaliações, a atentar numa realidade escolar marcada pela extrema heterogeneidade dos perfis regionais a nível de ensino pré-universitário e em 18 matérias leccionadas.

Esta é talvez uma das potencialidades menos reconhecidas do ensino a distância: a centralização (inevitável) e o grande número de alunos que naturalmente abrange, permite uma análise estatisticamente válida de resultados e, quer um juízo sobre a adequação das provas, quer uma conclusão sobre o efectivo rendimento do ensino. Abre-se assim um campo de investigação promissor e de utilidade nacional inegável.

Foi portanto numa dialéctica prática \longleftrightarrow teoria que se enraizou o trabalho investigativo dos núcleos de estudo de pedagogia (NEPED) e de tecnologia (NETED) do ensino superior a distância.

O objectivo geral do NEPED é o estudo do processo ensino/aprendizagem quando se postula a utilização de meios de ensino a distância, “[...] cabe-lhe, no domínio das realizações concretas, a definição do ritmo de trabalho, da duração e da pedagogia geral e específica de cada disciplina a leccionar a distância e da estrutura geral da escolaridade e do curriculum. São problemas actualmente em estudo [...] os seguintes:

1. Comparação entre ensino a distância e ensino presencial.
2. Pedagogia específica do ensino a distância por ramo disciplinar e em relação com os meios de comunicação.
3. Psicopedagogia do ensino de adultos, no ensino a distância e na educação permanente.
4. Auto-aprendizagem e preparação dos respectivos textos de apoio.
5. Avaliação.
6. Ética do ensino a distância, parcialidade e manipulação, com particular enfoque nos problemas da sua imediata detecção e limitação dos efeitos negativos”.⁽⁶⁾

Os objectivos gerais do Núcleo de Estudos de Tecnologia (NETED) situam-se ao nível de uma teoria da informação e da comunicação didácticas e de uma metodologia em que meios de comunicação de massa, documentos “autênticos” e tipologias discursivas diversas surgem como eixos dinamizadores de análise, experimentação, simulação e “aplicação a casos e programas concretos de produção de material”.⁽⁷⁾

A título de exemplo indicam-se alguns dos problemas de ensino, aprendizagem e formação, para os quais o NETED tenta elaborar/adaptar e avaliar hipóteses de soluções.

- **Taxonomias de mensagens didácticas multi-média** decorrentes de
 - . objectivos
 - . escolha de canais e suportes (SCRIPTO, AUDIO, VIDEO)
 - . técnicas discursivas postas em jogo, modelos lógico-operatórios que as enformam, funções da linguagem que as marcam, operações cognitivas que exigem, domínios afectivos e psicomotores postos em jogo.
- **Relações entre linguagens verbal** (oral e escrita), não verbal e mista.
- **Seleção/adequação do meio** [de comunicação] a partir da mensagem a veicular e do objectivo desta (incluindo, as condições materiais e sociais em que vai ser recebida).
- **Coordenação dos meios de comunicação** entre si e com outras actividades aconselháveis e/ou exigidas.⁽⁸⁾
- **Sistemas de comunicação multi-média** e Universidade Aberta.

3 – A participação activa em reuniões nacionais e internacionais, tem-nos permitido fazer balanços frequentes do trabalho em curso, tal como redelinear, afinar, às vezes também corrigir opções feitas.

A partir de tais diálogos foi assim possível

- **fazer uma análise crítica de situações e de realizações** que, no domínio que nos interessa, se têm vindo a desenvolver;
- **estudar hipóteses**, quer da viabilidade da adaptação (condições e implicações) de materiais existentes ao contexto português, quer da elaboração, pelo IPED apenas, de blocos didácticos multi-média;
- **dar mais alguns passos no sentido de estabelecer uma real troca de informações**, de favorecer o diálogo entre instituições e países participantes, de dinamizar colaborações múltiplas e diversificadas;
- **abrir outras grandes linhas orientadoras de investigação;**
- **aplicar os resultados e práticas experimentais de terreno** que permitem intervenções posteriores a nível teórico.

Assim, na sequência destas actividades de informação-formação, parece importante listar alguns dos domínios e problemas que, para além dos primeiramente seleccionados, os Núcleos de Estudos do IPED se propõem vir a estudar, no quadro do ensino a distância:

- **Teoria da aprendizagem**, com particular incidência em
 - . modelos e sistemas de comunicação
 - . leis e processos de percepção (visual e acústica, sobretudo)
 - . atenção
 - . memória
 - . transferência por analogia
 - . [.....]
 - . motivação
 - . blocagens
 - . [.....], etc.

– Tecnologia Educativa

- . delimitação do campo
- . terminologias e vocabulário
- . perfis de programas para formadores em tecnologia do ensino superior a distância (formal e informal): identificação das necessidades, determinação dos objectivos, planificação das actividades e programação, escolha das estratégias/intervenções/“media” (selecção e coordenação), avaliação dos sistemas implantados.

Do trabalho que for sendo realizado no IPED iremos dando conhecimento, sempre abertos a críticas fundamentadas e a sugestões pertinentes. Sabemo-lo novo, perigoso, difícil. Esperamos contudo que os vários diálogos iniciados se multipliquem e frutifiquem, apesar de distâncias reais, no tempo e no espaço. Esperamos também que desse diálogo, nasça enfim a possibilidade de, através de um ensino superior aberto a todo um povo e a toda a cultura lusófona, dar vida a ideais educativos de sempre, mas que se têm mantido tão arredios da prática portuguesa.

Em 1871, Ramalho Ortigão escrevia: *«Aprende-se tudo, menos a discorrer, a descobrir, a pensar, a sentir conscientemente, analisando, criticando, dominando a sensação. Tem-se uma educação por via da qual se pode chegar a ser um bacharel, um deputado, um escritor, um empregado público, talvez mesmo um sábio, mas nunca um Homem»*.

É nesta óptica crítica e com este objectivo último, que nos propomos estudar, investigar e trabalhar, numa dinâmica educativa que leve à promoção cultural, a um desenvolvimento regional integrado, à evolução de todo um povo, no sentido de assumir responsabilidades, no sentido de aceitar compromissos livre e plenamente, compromissos assumidos por Homens formados de molde a poderem construir o próprio destino.

NOTAS – CITAÇÕES

- (1) PEDRO MACHADO, João
Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa, 3.^a ed., Lisboa, Livros Horizonte, 1977, p. 280.
- (2) MITCHELL, D.
A System for Permanent Education in PLET, September 1975, pp. 242-3 (tradução nossa).
- (3) OETTINGER, A.
Run, Computer, Run, Cambridge, Harvard Univ. Press, 1969, p. 1x (tradução nossa).
- (4) RICARDO MARQUES, M. E.
L'enseignement des langues étrangères par la télévision, in BIBLOS, Coimbra, 1981, pp. 209-311.
- (5) Experiência adquirida no Ano Propedêutico:
3 anos lectivos; 30 h/semana de televisão; 30 000 alunos inscritos/ano; 100 professores; 2 000 monitores; 18 matérias leccionadas; textos de apoio: 65 títulos diferentes e 1,5 milhões de volumes; cerca de 1 milhão de provas de exame; apoio logístico e gestão informática: 200 funcionários nos Serviços Centrais e Delegações Distritais.
- (6) Doc. Trab. n.º 9, fl. 7.
- (7) ibidem, fl. 5.
- (8) ibidem, fl. 6.

COMUNICAÇÃO

DA TEORIA...

1. Falar em comunicação tornou-se moda, hábito, obsessão quase. O processo é além disso estudado durante longos períodos e em vários níveis e tipos de ensino.

Pôs-se-me por isso o problema de como organizar estas breves reflexões e que introduzir nelas.

Pensando no possível público leitor decidi referir, antes de mais, alguns factos que por serem familiares perderam o seu carácter de evidência. Daí o se tornar necessário começar por repetir que pensar, falar, escrever – ouvir, ler, são, para professores e alunos, actividades banais e quotidianas; que também assim se apresentam, uso da linguagem verbal e o da língua materna, usos que, sobretudo no adulto, por já espontâneos, naturais, instintivos, impedem que este lhes preste a devida atenção como objecto de estudo.

Assim se explica que, mesmo para o professor de Português, seja muitas vezes indispensável *«un certain effort intellectuel pour voir comment de tels phénomènes peuvent poser de sérieux problèmes ou peuvent réclamer des théories explicatives compliquées. On a tendance à les prendre pour donnés, comme nécessaires ou comme plus ou moins naturels»*.⁽¹⁾

Teremos pois de destruir automatismos – até de resposta, **O Português não se estuda** – e tornar perceptíveis fenómenos que o quotidiano banalizou, mas sobre os quais é indispensável pensar.

Torná-los perceptíveis re-equacionando-os de molde a poder, partindo da **função comunicativa** (Malinowsky), desmontar, desmitificar, explicar tipos de práticas discursivas ou o funcionamento das instâncias de comunicação marcadas como [+humanas] e com maior relevo, dentro destas, para aquelas que a linguagem verbal consubstancia.

Situar-nos-emos portanto, neste texto e prioritariamente, a um nível de prática discursiva e não ao nível dos estudos teóricos que, quer a capacidade ou a aquisição da linguagem, quer as hipóteses descritivas gramaticais, determinam. Apenas prioritariamente, acentue-se, porque é inegável a interacção prática ↔ teoria no domínio que nos propomos abordar.

De facto, abordar práticas discursivas implica abrir à investigação o domínio da **performance** ou seja, tanto o das manifestações (orais e escritas) da faculdade da linguagem, como o da competência verbal própria a um sujeito falante e aos indivíduos da comunidade linguística de que aquele faz parte. Daí que, muito naquilo que os marca social e psicologicamente, tal como muito do que os circunda (contexto de situação, interlocutor(es), ...), condicione rituais, códigos, estratégias, géneros e tipos discursivos, e seja factor pré-determinante de mecanismos formais que, em circunstâncias determinadas, produzirão determinada forma discursiva.

Colocamo-nos portanto na posição de advogar interdependência entre um acto de fala x (acto individual, mesmo se muito marcado pelo sujeito enunciador) e um tipo abstracto de acto X (não individual), realizável n vezes (X_1, X_2, \dots, X_n), possivelmente de modo sempre diverso, contudo também sempre detectável como realização de X. É que há contratos linguísticos momen-

tâneos para além dos rituais socioverbais. E se o contrato evidencia normas que o contexto imediato impõe, isto é, o contexto particularizante, a verdade é que há também restrições contextuais gerais, comuns a todos os falantes de uma língua, e até restrições universais, a nível da teoria da comunicação.

«Sans aucun doute, pour toute communauté linguistique, pour tout sujet parlant, il existe une communauté de langue, mais ce code global représente un système de sous-codes en communication réciproque; chaque langue embrasse plusieurs systèmes simultanés dont chacun est caractérisé par une fonction différente».⁽²⁾

Um outro tipo de restrições vai ser ainda importante, aquele que o contexto verbal em si impõe, quando do seu desenrolar.

Teremos portanto, a nível de discurso, invariantes e campos de variáveis (semânticas, retóricas, pragmáticas), tal como, afinal a nível frase. Creio por isso ter interesse retomar aqui a oposição saussuriana *langue-parole*, nas palavras de S. Ullmann: *«La langue n'est que le résidu d'innombrables actes de parole, tandis que ceux-ci ne sont que l'application, l'utilisation des moyens d'expression fournis par la langue».*⁽³⁾

Colocamo-nos por conseguinte numa posição em que tentamos conciliar a liberdade do sujeito enunciadador, com as restrições reais que sobre ele agem, embora reafirmando a existência de liberdade e de criatividade, mesmo se, sobretudo a nível individual. Aliás a própria Gramática Generativa Transformacional (modelo standard) apesar da abstracção que representa o falante ideal numa comunidade homogénea, também reconhece uma forma de criatividade, essa não-subjectiva, interior à própria língua.

Fique contudo desde já claro que nos situamos longe desta posição, tal como longe das noções de falante ideal e de comunidade linguística homogénea. Tão longe, afinal, quanto de outras posições extremadas, que tudo querem fazer nascer de marcas acentuadamente individuais e que recusam — apenas para polemizar? — qualquer tentativa de generalização. Assim Zipf, que escreveu: *«If a linguistic description is to be consistent, it must be that of an idiolect».*⁽⁴⁾

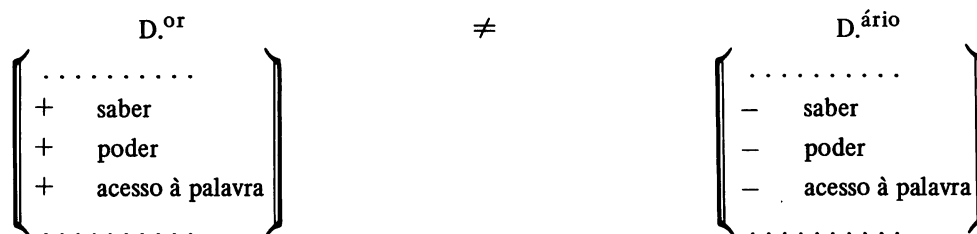
2. Definida a posição que assumimos, convém sublinhar algumas das consequências que dela decorrem. A mais importante situa-se quando da descrição do(s) processo(s) discursivo(s), onde teremos sempre de diferenciar descrições extrínsecas e análises intrínsecas da cadeia falada, e de tentar, por isso, dois tipos de interdisciplinaridade, o externo e o interno. Propomos, por conseguinte, no campo da linguagem, as seguintes perspectivas para o estudo de uma mesma superfície discursiva: fono-estilística, lexical, sintáctico-semântica, pragmática, semiolinguística., ..., etc. Como perspectivas periféricas, extrínsecas, teremos a psico-sociológica, a socio-histórica e a psicanalítica, entre outras.

Como articular então estruturas linguísticas («lato sensu») e estruturas psico-sociológicas?

Quanto a nós recusando esquemas descritivos reaccionais (vd. Skinner) do tipo $S \rightarrow R$ ou do tipo $S \rightarrow O \rightarrow R$ ⁽⁵⁾ como explicação de todo e qualquer comportamento verbal, até porque tal opção implicaria *«une saisie du fondement du langage dans l'organisation du système nerveux qui est sa matrice matérielle, et non pas dans cette communication dont on dit qu'elle est sa fonction».*⁽⁶⁾

Propomos, à semelhança de outros, um esquema informacional que ponha em cena protagonistas do discurso, referente, contexto, etc., elementos todos eles constitutivos do processo de produção discursiva.⁽⁷⁾ Convém lembrar, a título de exemplo, que quer o produtor de S (o sujeito

enunciador), quer o destinatário que interpreta e reage (R) ao enunciado-estímulo, têm de ser incluídos no esquema do acto de comunicação verbal e isto, seja qual for o tipo de canal-suporte da interacção: em presença ou à distância (rádio, telefone, carta, televisão, jornal...). Lembremos ainda que o estímulo muitas vezes, só funciona como tal quando contextualizado em situação e inserido no desenrolar da cadeia verbal, duplo contexto apreendido, percebido, tanto pelo destinador como pelo destinatário. O contexto, no sentido que lhe atribuímos, surge portanto duplamente marcado não só pela língua (L), **código linguístico** em princípio comum a destinador e destinatário; mas também pelo jogo de imagens que ultimam a definição de ambos os polos do acto comunicativo (D.^{or}, D.^{ário}), a saber, a do lugar que realmente ocupam na formação social a que pertencem e a do lugar que reciprocamente se atribuem. Jogo de imagens ainda no que ambos filtram do Referente (R = real extralinguístico) e até do devir da própria situação dialogista em que se inserem. A título de exemplo lembremos que a heterogeneidade



leva a discursos predominantemente persuasivos, pois o D.^{or} tenta transformar o D.^{ário} através da informação transmitida. São deste tipo, entre outros, muitos dos discursos didácticos. Concretizemos mais uma vez. Podemos ter, por exemplo, D.^{or} e D.^{ário} ambos marcados por uma certa cumplicidade cultural, pela partilha do saber, do poder e até do acesso à palavra. Surgem-nos então discursos cúmplices, entre iguais, como é o caso de certos debates, científicos e outros.

Limitemo-nos, contudo, por agora, a estes dois grandes tipos discursivos (D.^{or} — D.^{ário} ou estatutos diferentes ou estatutos iguais) e sirvamo-nos desta oposição mínima para acentuar que qualquer um desses tipos requer **rituais** sociodiscursivos específicos, tais como diferentes **configurações** e diferentes **estratégias discursivas** — configurações e estratégias também determinadas a nível de D.^{or} por uma antecipação das representações que faz acerca do D.^{ário} — representações imaginárias do outro, sem dúvida, mas também do referente (real extralinguístico), do contexto (de situação e verbal) e até de si próprio.

Daí que toda a organização do discurso, cénica na procura de efeitos, tenha conseqüentemente de se enraizar, tanto no imaginário de uma sociedade, como em áreas culturais determinadas ou até em jogos de convivência social.⁽⁸⁾ Isto porque a trama social existe projectada, viva, no interior da linguagem, o sociológico marcando qualquer acto de fala a realizar-se, a ser representado («performed»).

Há, é evidente, restrições discursivas passíveis de formalização e generalizáveis. Por exemplo, as que resultam da escolha de determinados estilos de oralidade ou de escrita. O oral espontâneo é diferente do que, porque muito preparado, surge como sua simulação. Diferente o monólogo do diálogo. E neste ainda, há múltiplos tipos diferenciados: conversa telefónica, debate político, discussão familiar, etc. Afirmamos portanto haver, para cada tipo de discurso oral, regras formalizáveis. O

mesmo acontece com o escrito oralizado, o texto dito, ou com outras formas específicas de escrita: carta, telegrama, bilhete, anúncio, crónica, reportagem, tantos outros.

Nestas formas discursivas, orais ou escritas, interferem, para além das restrições já referidas, variáveis resultantes de diferenças geográficas, etárias, sociais, culturais, profissionais e de estratos socioeconómicos. Há por isso registos e níveis diferentes que se entrecruzam e se demarcam, isolando, entre outros, estereótipos, fórmulas de cumprimento, de delicadeza ou de tratamento, etc..

Todas estas variáveis são importantes, porque cada grupo e cada um de nós traz em si, não só uma maneira específica de falar e de ser/estar, mas também, uma cultura específica, raízes etnosociológicas dificilmente apagáveis. Acresce que uma história de vida implica sempre uma história de língua, vivida em nós e por nós. É que, desde o nascimento, vamos aprendendo o que se pode ou não fazer ou dizer; que assuntos de conversa podem ou não ser abordados e em que situação/-ões, podem ocorrer. Aprendem-se fórmulas, ritos, máscaras. Aprendem-se os contextos em que a subjectividade pode transparecer e aqueles em que isso não é permitido. Aprende-se o papel do silêncio, o modo de o usar, aprendem-se até comportamentos supletivos não-verbais: formas de comunicar por gesto, por mímica, num olhar; automatizando-se também determinados sons (hum?, hum..., hum!!), sinais com diferentes entoações possíveis; aprende-se o quotidiano, o automatismo da resposta-máscara, os ritos socioverbais.

Temos de nos lembrar que todos estes factores são específicos, próprios a cada contexto socio-cultural, podendo, noutro, ter significados diferentes – o que provocará embaraço, e até reais blocagens psicológicas.

Vemos portanto que a variância é marca de qualquer acto de comunicação, sobretudo se verbal e isto, embora axiomas, regras e vocabulário mantenham estruturas lógico-gramaticais e assegurem inteligibilidade aos discursos produzidos. Inteligibilidade conseguida dificilmente por vezes, o que conduz a posições extremas como as que focam «non-reciprocal intelligibility» (ex.: Wolff, 1959), ou «semi-communication», (ex.: Haugen, 1966). Posições deste tipo são também assumidas por poetas, filósofos, dramaturgos.

Recordo, pela forma demonstrativa que assumem, certos textos de Claude Mauriac – «La conversation» ou «Le dîner en ville». No primeiro, ressalta a não-comunicação quando as formas dialogistas são apenas resultantes do entrecruzar de monólogos. No segundo («Le dîner en ville»), acentua-se a oposição discurso interior – discurso exterior (máscara), dado que aí se põe em destaque, no momento da produção discursiva, a importância das selecções operadas (sejam-no de modo consciente ou não), no período pré-enunciativo. Decorrem, por vezes, de restrições contextuais de situação, outras vezes do processo discursivo no seu devir, com particular relevo para as que, num caso e noutro, resultam da *etnografia da fala*.⁽⁹⁾ *«Esta disciplina pretende preencher o vazio existente entre aquilo que usualmente é descrito e apresentado pela(s) gramática(s) ou científica(s) ou pedagógica(s) e o que é usualmente descrito pela(s) etnografia(s). Ambas usam a linguagem como algo que reflecte à evidência outros padrões, nenhuma a focando apenas nos limites que lhe são próprios. Explicando de outro modo, trata-se do problema de saber aquilo que qualquer criança interioriza acerca do que ouve, o que ela armazena e o que torna conhecimento activo, para além de regras de gramática e de um léxico, enquanto se vai tornando membro de uma comunidade linguística. Para os professores de língua [... levanta-se] portanto um problema de selecção, a selecção real daquilo que se pode definir como o que qualquer estrangeiro tem de aprender acerca do comporta-*

mento verbal de um grupo determinado, de modo a poder participar adequada e efectivamente, nas actividades desse grupo. A etnografia da fala estuda pois, de modo específico, uma problemática de situações e o uso da língua nessas situações, um problema de funções da linguagem, e, portanto, da fala em si, [do discurso] como actividade independente».

Lembremos que qualquer indivíduo inserido numa comunidade passa por um processo de socialização. Aí, entre outras aprendizagens aprende a significar (Halliday), isto é, adquire conhecimentos, muitas vezes explicitados (Não faças ...), outras vezes inconscientemente copiados, adquiridos por mimetismo, sejam esses comportamentos gestuais ou verbais. Recorde-se neste último caso, o re-emprego de certas palavras ou expressões que caracterizam, pela sua frequência, o comportamento verbal de um ou outro adulto com quem a criança está muito em contacto. Re-emprego, por vezes correcto, outras vezes inadequado em termos de contexto, outras vezes ainda adequado, mas com deturpação fónica ou morfológica do vocábulo utilizado. Para nós, o primeiro erro (não adequação ao contexto) é mais grave do que o segundo, embora advogemos a aquisição concomitante, das duas competências, a de comunicação e a linguística, ambas como vimos, estreitamente ligadas.

Pensarmos que qualquer falante nativo adquire uma real competência de comunicação pelo simples facto de viver (ouvir-falar, ler-escrever) é erro, e grave. É que tal competência, e o mesmo acontece com a linguística, não surge como consequência lógica do simples acto de existir e portanto de assistir, mesmo se em situações presenciais, ao desenrolar de diferentes e múltiplos actos de comunicação. O presenciar a distância (caso da televisão, por exemplo) torna-se ainda mais grave pela interferência de outras culturas (enlatados), pela medianização, mediania dos mapas-tipo, pelo carácter obsessivo, massificante de certos programas (telenovelas, por exemplo), que veiculam sistemas de valores, comportamentos e atitudes bem diversos dos que efectivamente marcam, definem uma identidade cultural. Falar sobre, discutir, analisar tais programas nunca acontece verdadeiramente, a não ser em termos de suspense acordado pelo desenvolvimento da intriga, ou de interesse afectivo por uma ou outra personagem ou enfim em termos de intelectualidade enfastiadamente distante.

Somos por isso apologistas da entrada de tais materiais, a chamada **escola paralela**, na sala de aula, onde por conseguinte terão de se instaurar outros hábitos de trabalho e onde terá de ser real a abertura ao exterior. Abertura como meio de veicular uma realidade extra-escolar que se trabalhará não em extensão mas em profundidade, partindo do diagnóstico de necessidades ou de lacunas detectadas, de objectivos claramente definidos, de opções pragmáticas e funcionais explicitadas negociadas.

Daí que o ensino, sobretudo no caso do Português, tenha de ser anualmente re-programado, isto é, que tenha de haver sempre programa(s) oficial(is) reescrito(s), re-estruturado(s) em função de cada turma, do público alvo real com quem o professor irá trabalhar. E essa re-escrita tem sempre e frequentes vezes, de ser re-adaptada em função do processo evolutivo do(s) aluno(s) durante o ano escolar. Há quem recuse um mínimo de programação a nível de aquisições verbais na aula de Português; há quem recuse até o simples orientar da atenção. Acontece contudo que ouvir não é escutar e, olhar, não é ver, havendo por isso necessidade, por exemplo, de conscientizar o aluno, quer do número reduzido de situações sociais em que se verá inserido, quer da variedade limitada dos diálogos que ocorrem no quotidiano de cada um. Esta atenção centrada em actos de comunicação reais que depois se analisam é essencial no aprendizado de qualquer língua, tanto quanto o é a chamada de

atenção para noções como sistema social, actores e papéis sociais — exemplificados facilmente a partir de contextos escolares, familiares ou outros.

Convém não esquecer que a oportunidade de adquirir uma linguagem rica, facetada, maleável em função da imprevisibilidade de um quotidiano futuro, não é fácil. Por um lado, porque as situações reais que a cada aluno se deparam são reduzidas na sua diversidade, dada a limitação dos contextos sociais em que cada um se move. Depois, porque as situações novas e realmente diferentes das do quotidiano ou são apenas escolares, logo simuladas e portanto não reais ou são as **mediatizadas**, as teledifundidas, sobretudo. E estas determinam recusas ou dinamizam modismos (verbais ou de comportamento, por exemplo). Por vezes ocorre ainda uma reacção neutra, dada a distância criada entre o apresentado e o quotidiano de cada um, o que se obsta a fenómenos de transferência por analogia, em nada contribui para o desenvolvimento de capacidades efectivas de compreensão — expressão verbal.

Convém não esquecer também que, se é fundamental aprender a OUVIR ou a LER, muito importante é também aprender a FALAR e a ESCREVER. E estas são situações de produção muito diversas. A competência comunicativa exige por isso treino idêntico, em qualquer um destes aspectos, treino este, repetimos, que envolve tanto a sensibilização a parâmetros situacionais e a uma pragmática («language and its users»), como uma real aprendizagem léxico-sintáctica ou estilística e até retórica.

«It is obviously not enough that [... one] should know what certain linguistic forms 'mean' by virtue of their cognitive content. Denotation and connotation must be known. Moreover, every language has alternative ways of saying the same thing, but these alternative ways are not in free variation [...], they have some social correlation, [... and one] must not only be aware of the social constraints on the selection of alternative linguistic forms, but also know how these alternative message forms are supplemented by gesture or other non-verbal means».⁽¹⁰⁾

Ao ensinar uma língua, convém portanto fazê-lo em função de comportamentos socioculturais e de situações que os contextualizem. Há por isso sempre necessidade de chamar a atenção para/de se informar acerca de uma cultura antes de apresentarmos textos, e sobretudo textos literários, nela engendrados.

Tudo isto conduz, como é natural, à recusa de construções artificiais, do tipo **Basic English** ou **Français fundamental**, construções perigosas porque, ou **fossilizadas** ou conducentes a uma sobreposição de estratos que, embora em graus diferentes, também se encontram marcados de **fossilização**. Tais estratos poderão, quando muito, aparecer como sistemas em complexidade crescente, em graduação de objectivos didácticos, ou como fases de uma **interlanguage** tipificada e por isso conducente a gramáticas reducionistas não sensíveis à pluralidade de contextos e sem o vivo das marcas socioculturais. Aparecem deste modo códigos simplistas que se tornam extremamente perigosos quando veículo de línguas com difusão mundial. Isto porque, se tais construções artificiais acabam aceites como veiculares, vão, no seu extremo simplismo, sufocar, quer culturas minoritárias (as dos países em que se limitam ao papel de veiculares), quer a do próprio país que as fala na sua forma não-básica ou não fundamental, visto que, na forma de micro-sistemas, elaborados a partir de frequências e de disponibilidades vocabulares, deixam de reflectir determinada cultura etnosociológica. São fenómenos a que devemos estar atentos, apesar do falso prestígio dado ao país utente de tal língua de origem, até por ter entrado, na sua forma fundamental/essencial/ou básica no reduzido

número de línguas que atingiram um tal grau de depuração que permite «*translability with [only a few ...] languages in a range of topics and forms of discourse [...] characteristic of industrialized, secularized, structurally differentiated modern societies*».⁽¹¹⁾ Aliás, só tais línguas terão fortes probabilidades de se tornarem **internacionais**. Viremos a desenvolver, noutro trabalho, as reflexões aqui apresentadas.

Fica contudo claro que não consideramos nocivas a fossilização de tais estratificações, como todo o trabalho, em aula, sobre ou textos depurados ou frases sempre simplificadas. São actividades que, embora **esporadicamente**, podem ser úteis, visto não conduzirem nem à aquisição de uma real competência de comunicação, nem à socialização que este processo implica e, muito menos, à compreensão de uma cultura ou de uma literatura, marcadas ambas por indícios etno-psico-sociológicos, por ritos socio-verbais determinados, por vestígios de sujeitos enunciadorens enraizados num contexto geopolítico e numa determinada situação de produção discursiva.

E, se todo o modelo reducionista do tipo referido, porque fechado sobre si próprio, quase destrói a relação língua–falante–real extralinguístico («*lato sensu*»), o mesmo acaba por acontecer quando em instâncias de interacção

real extralinguístico, referente
contexto de situação (C^s)
sujeito enunciador (S^{or})
sujeito interpretante (Sⁱ)
contexto verbal (C^v)
sujeito do enunciado
«TU» do enunciado.

Os códigos simplistas que apontámos apagam também qualquer hipótese de reflexo, a nível de polos da comunicação (sujeito enunciador – sujeito interpretante), de formações imaginárias e de estruturas de projecção que transformam em jogos de imagens subjectivas as posições reais dos intervenientes no acto de comunicação.

Todos estes elementos irão condicionar escolhas, a nível mais ou menos consciente, que serão feitas pelo receptor, como sujeito interpretante, a partir de uma superfície textual que abre caminho, até pela encenação verbal que implica, não a um, mas a vários possíveis interpretativos, qualquer um deles condicionante de uma pluralidade de efeitos.

E será a nível de efeitos produzidos e já no campo das significações diferenciais que convirá destacar, sobretudo em situação de aula, o facto de a recepção e a circulação dos discursos estar ligada a questões de «*leadership*», de dominância, na construção última da significação generalizada/ /a generalizar.

3. Tentámos esboçar alguns dos problemas que se põem numa sociologia do discurso que tente detectar elos conectores entre relações de força (exteriores à situação de discurso) e relações de sentido, de significação construída.

Dizer-se que este tipo de observação é inútil e que vulgarmente ninguém faz análise de discurso, será, mais uma vez, recusar o evidente. «*Toute lecture et toute écoute est analyse de discours*,

dans la mesure où elle ne réduit pas a priori la parole entendue ou le texte lu à une série de messages informatifs, dont le sens serait univoque, immédiatement accessible, et dirigé vers un destinataire précis, identifiable sans ambiguïté».⁽¹²⁾

E é precisamente porque o ambíguo existe, porque raros são os signos unívocos, que propomos o treino de uma competência de comunicação, que desejamos que se quebrem barreiras psico-sociológicas, de raça, de classe e outras. Quebre-se sobretudo a familiaridade que impede a visão real, embotando-a ou distorcendo-a. Que a arte do professor de Português possa ser a de reabilitar, voltando a torná-las *estranhas*, palavras, frases, formas que o uso gastou, as que já nem ouvimos, mesmo se ditas em voz forte ou que o ridículo nos inibe de dizer.

«The aspects of things that are most important for us are hidden because of their simplicity and familiarity (one is unable to notice something – because it is always before one's eyes) [...]: we fail to be struck by what, once seen, is most striking and most powerful».⁽¹³⁾ Daí que Wittgenstein se preocupe em não fornecer nunca curiosidades, «[...] *but observations which no one has doubted, but which have escaped remark only because they are always before our eyes».*⁽¹⁴⁾

Daí também que um poeta escrevesse: «*EU, próximo desconhecido*».⁽¹⁵⁾ Se eu, sou já próximo e de mim desconhecido, que acontece quando tento conhecer os outros, o mundo? Ajudem-nos nessa decifração, ajudando os alunos, aqueles que connosco têm de construir um discurso didáctico, a quebrar a barreira aparentemente mais simples, a da comunicação. Se o conseguirmos realmente, teremos conseguido ensinar Português.

... À PRÁTICA PEDAGÓGICA

1. Se toda a prática pedagógica é um longo aprendizado, mais atento e profundo deve ser o do docente de Português. Talvez porque trabalha um domínio fluido, em que o evidente, por não perceptível («blind spots»), dificulta qualquer programação muito estruturada.

Livros e programas – todos o sabemos – visam uma população abstracta e surgem mais marcados por necessidades socio-institucionais do que pelo concretismo de cada população-alvo. O mesmo se passa no domínio dos objectivos e o professor, ou «cumpre um programa» e «segue um manual», ou contesta polemicamente uns e outros, ficando a agir num gratuito verbal que a nada conduz. O professor não «dá o programa», mesmo se invejando a tranquilidade dos que dele fazem cartilha e, na aula, ou fora dela, ouvir-se-á – **O Português não se ensina, O Português não se aprende, O Português não se estuda.**

Não me preocupo, por isso, com programas ou manuais, nem, a nível de assuntos, com situações de iniciação a estudos culturais ou literários. Não me preocupo também, como é evidente, com aqueles docentes para quem ensinar-aprender são actos espontaneamente criadores e sempre função dos alunos, o(s) outro(s) que ouviram, com quem comunicaram, que compreenderam, que amaram. Amar, verbo ridículo, mas verdadeiro, se parassinónimo de estar ao lado de, de respeitar, de dialogar, de querer ajudar a ser/estar. E será por estes últimos verbos que o discurso didáctico de língua materna se quebra e se transforma, tal como se deve transformar a situação aula.

De facto, nesta, não há UMA situação de estudo do Português, há, no início de um ano lectivo, trinta, quarenta situações iniciais de aprendizagem. Tantas quantas as histórias verbais⁽¹⁾ de cada um dos elementos que as consubstanciam. Essas situações terão um desenrolar, um devir institucional e extra-escolar, mas diferente de todos os que acontecerão nas outras disciplinas.

Lembre-mos que o aluno fala a língua materna tanto na aula de Português, como noutras (todo o professor É professor de Português) ou como ainda no seu dia a dia. Ora é esse quotidiano que contamina, irrompe no discurso didáctico mais bem construído, mais defensivo até ante as chamadas realidades extra-escolares ou ante a escola paralela. Não esqueçamos que o próprio aluno intervém na construção do discurso didáctico e que a produção verbal nas aulas de Português, seja ela oral ou escrita, terá de ser diferente da que acontece nas outras matérias. Primeiro, porque o que é visado é uma competência de comunicação. Depois, porque naquela disciplina, a imagem que o estudante tem do que dele se espera é diferente. Por um lado, aparece como reflexo natural de uma competência de comunicação a que constantemente o professor faz referência. E, por outro, agora aqui como noutras matérias, irá interferir a imagem daquilo que o estudante julga ser do agrado do pro-

(1) «*Sim. Conheço as palavras. Tenho um vocabulário próprio. O que sofri, o que vim a saber com muito esforço fez inchar, rolar umas sobre as outras as palavras. As palavras são seixos que rolo na boca antes de as soltar. São pesadas e caem. São o contrário dos pássaros, embora pássaro seja uma das palavras. A minha vida passou para o dicionário que sou. A vida não interessa. Alguém que me procure tem de começar – e de se ficar – pelas palavras*». Ruy Belo, Homem de palavras, excerto incluído em A. Mea (E. C.) e D. da Silva (M. E.), *Palavras para leres*, 8.º ano, Lisboa, ASA, 1977, pág. 6. Sublinhado nosso.

fessor. Acresce ainda que a situação aula e a acção/actuação do docente serão sempre recebidas como um conjunto de possíveis interpretativos, compreendidos, não por um, mas por vários destinatários (30, 40, ..., segundo o número de alunos por turma) e, por isso enraizadas em sistemáticas diferentes, verbais e não verbais: exemplo, normas e valores escolares assimilados e estruturados a partir de experiências anteriores noutras matérias e noutros anos de estudo do Português. Tais experiências terão sido sempre julgadas pelo aluno, de modo consciente ou não, tendo por vezes bloqueado definitivamente expectativas e motivações. Não convém por isso esquecer que, em toda e qualquer aula (de Português ou não), o aluno é posto à prova. E, se ousa intervir, participar, torna-se vulnerável, pondo em causa imagens de si quer ante os colegas, quer ante o professor. Daí riscos de insegurança, de ansiedade, de falta de confiança, de frustração. O estudante PODE ter direito à palavra, sendo até por vezes obrigado a falar ou a escrever, mas raramente lhe é concedido o direito ao silêncio em situações de comunicação didáctica, mesmo na aula de Português. E aqui, tais situações, embora diferentes de todas as que se desenrolam nas outras aulas, em nada simulam o real dialógico, extra-escolar ou extra-institucional.

Como professores de Português façamos algumas perguntas a nós próprios, e, conscienciosamente pensemos nas respostas:

1. — Em fins do 2º período, e numa turma de nível médio de curso geral (7º, 8º, 9º anos) já se exprimirão à vontade e de modo pessoal, embora em função de um contexto determinado (de situação e verbal),

- . todos os alunos?
- . 50% da turma?
- . só alguns alunos?

2. — Para que um aluno fale, intervenha na aula, bastará

- . que o queira fazer, pois a isso o estimula o ambiente geral?
- . que tenha aprendido a fazê-lo (fórmulas de abertura e fechamento de uma intervenção, fórmulas de delicadeza, de tratamento, ou outras) porque aprendeu a dialogar e a viver com os colegas e com o professor, no clima específico que a aula de Português deve criar?
que o professor tenha cumprido um programa sistemático e exaustivo sobre técnicas de expressão?

Qualquer um de nós ao responder, obrigar-se-á a reflectir, a pensar no todo vivo que é a turma, tal como a aula, e no conjunto complexo que é a situação didáctica, quando do ensino da língua materna.

2. Passemos a seriar agora alguns dos elementos que intervêm, ao vivo, no processo didáctico em estudo.

Começamos por destacar o professor, por ser aquele a quem, de momento, nos dirigimos. Marcamos as atitudes, normas, valores, estatuto, papéis diferenciados que, ou no decorrer do ano ou mesmo numa só aula, tem de assumir. Marcamos os objectivos pedagógicos, experiência profissional,

estratégias — veja-se o papel dos diagnósticos iniciais, o delinear de perfis linguísticos, a estruturação de grupos de alunos em função destes, a selecção e a organização, ou de conteúdos e de modos de apresentação dos mesmos, ou de tarefas de grupo, ou ainda de acções pontuais individualizadas; veja-se também a **função** atribuída, quer à avaliação, e a que avaliação, quer a diagnósticos de momento, e o **grau** atingido pela individualização do ensino; vejam-se enfim tipos, estruturas e diferentes funções dos mecanismos de avaliação **realmente** utilizados pelo docente.

É evidente que, além destes, outros parâmetros entram em jogo. De momento limitá-nos-emos a dar relevo à imagem que o professor tem de si e à que supõe que os alunos têm dele, à imagem que faz dos alunos e à que imagina que estes têm de si próprios. Interações banais, sem dúvida, mas muito importantes na aula de Português, pois que a sua imbricação em vários tipos de estruturas dialogísticas delinea uma situação de ensino diferente da das restantes disciplinas, visto serem nela bem diversas as relações aluno(s) ↔ aluno(s), professor ↔ aluno/alunos. Mais do que em qualquer outra situação de ensino, acontece aqui um **frente a frente** delicado, difícil, marcado por equilíbrio mais instável, a conseguir com intuição, com arte, fazendo também apelo, como é evidente, a certos métodos e técnicas.

É que, para além de tudo o mais, na aprendizagem da língua materna, tanto está em jogo um SABER, como um SABER FAZER ou um SABER ESTAR/SER. Por isso toca mais fundo visto atingir o aluno como pessoa. Concretizamos esta diferença (Português — outras matérias) pedindo-lhe, a si, que nos leu até agora, para sondar colegas de outras disciplinas, e também os de Português, sobre quais as três capacidades, de tipo geral, que lhes pareçam dever assegurar melhores condições de desenvolvimento do aluno nas matérias que cada um lecciona. Listo algumas, a título de exemplo, e, por isso, naturalmente, por ordem alfabética:

- | | |
|-------------------------------|---------------------------|
| . adaptação a situações novas | . finura nas análises |
| . aplicação | . gostos estéticos |
| . atenção | . imaginação |
| . autonomia | . imitação de modelos |
| . criatividade | . intuição |
| . cuidado | . memória |
| . curiosidade | . não conformismo |
| . esforço colectivo | . obediência |
| . esforço pessoal | . originalidade |
| . espírito construtivo | . raciocínio lógico |
| . espírito crítico | . rigor |
| . espírito de equipa | . selecção e ordenação |
| . espírito de observação | . sensibilidade |
| descoberta | . transferência analógica |
| síntese | , etc. |
| . espontaneidade | |

Verá que as escolhas não só são diferentes, o que seria normal, em função dos diferentes tipos de disciplinas ensinadas, como até dentro de uma disciplina, mesmo quando esta é leccionada por professores diferentes em diversas turmas de determinado ano e com alunos do mesmo nível etário.

É certo que há vários tipos de objectivos a serem estruturados como focos dinamizadores de uma acção didáctica e que a diferenciação detectada poderia talvez deles decorrer. No entanto, tais objectivos terão de ser conjugados de molde a poderem contribuir para o desenvolvimento harmónico do aluno dentro dos parâmetros institucionais ou muito gerais, independentemente da disciplina ensinada e do currículo do ano em que se insere. Destaque-se nesse desenvolvimento harmónico

- . o **desenvolvimento individual**, onde entram em jogo personalidade, normas e valores, papéis sociais, expectativas, imagens, experiências anteriores de aprendizagem, atitudes em relação ao tipo e aos conteúdos do ensino, capacidades realmente postas em jogo pela escolaridade, etc.;
- . o **desenvolvimento social** pelo papel dado ao grupo na turma, pelo clima socio-afectivo criado nesta, pelas normas e valores que os grupos veiculam, pelo que àqueles é pedido como nível ou tipo de actuação, etc.

3. Tudo isto exige, da parte de quem ensina, uma atitude experimental.

Exige observação, análise de variáveis pertinentes numa situação: intuição dos temas ou dos momentos que determinarão o levantar de um sem número de problemas; controlo dos vários *processus* individuais de aprendizagem e controlo frequente, quer do trabalho do aluno, quer da própria actividade docente (no sentido mais lato do termo); atenção e intervenções oportunas; selecção, organização de materiais, de técnicas ou de estratégias, ... etc., etc.. Tudo isto, enquanto na aula o docente tenta accionar relações de comunicação próximas do real, simuladas de molde a tornar sensíveis os factores comunicativos pertinentes postos em jogo. Terá de conseguir delinear *«une description visualisée em termes de situation, de types de contact, de processus psychologiques et sociaux et de résultats»*.⁽¹⁶⁾ Terá de sensibilizar a/enraizar uma **etnografia da fala** e, quanto a nós, numa perspectiva intercultural. É que qualquer língua e, por conseguinte, qualquer ensino de língua espelha uma identidade cultural e a variedade de culturas (sentido etnosociológico) que a marcam, culturas igualmente vivas dentro de um macro-sistema, a nação portuguesa.

A competência de comunicação terá assim, na base, parâmetros etno-socio-psicológicos. Para além deles, e neste nível de ensino, teremos de continuar a desenvolver uma competência verbal, *«stricto sensu»*, pois o aluno terá de aproximar um perfil linguístico equilibrado nos domínios da compreensão e da expressão, orais e escritas. Ouvir é diferente de ler, falar é diferente de escrever. Serão? Ou carecerão de fundamento tais afirmações?

Quanto a nós, são actividades verbais diferentes (vd. «A voz e a palavra»), daí o considerarmos absurdas certas afirmações globalizantes tantas vezes ouvidas:

- . **Só interessa que o aluno se exprima.**
- . **Na expressão verbal só interessa o conteúdo.**

É que falar em EXPRESSÃO, apenas, não é nada, além de que se incorre no risco **romântico** do **nem regras, nem modelos**. Mas que regras, que modelos? Aqueles que se interferem de uma língua standard, a alargar, a maleabilizar embora mantendo a oposição língua-oral/língua-escrita, sistemas diferentes, diferentemente regulados e sobre os quais é inegável o interesse de estudos contrastivos?

Defendo aqui não haver necessidade em criar um fosso entre os registos/níveis que o aluno

utiliza (em casa, com os amigos, etc.) e a língua standard usada na escola ou na aula de Português. É que o standard não é a NORMA e, se só progressivamente interessa corrigir o aluno, até para evitar blocagens, também é progressivamente que interessa ir introduzindo materiais de níveis ou registos diferentes, tal não deve contudo acontecer numa abordagem ou normativa ou apenas valorizadora do LITERÁRIO, do poético, do texto a ler, do texto a escrever. É que também é errada a posição que afirma só poderem ser objectos de imitação os autores literários, mais, apenas os clássicos consagrados. Errada porque restritiva, errada porque normativa, errada também, porque, subjacente a ela, se encontra a ideia de que todos os exercícios que são feitos na aula de Português devem ter como finalidade o desenvolvimento de uma capacidade de expressão escrita literária ou literalizante. E sem que ninguém pergunte: porquê? ou com que vantagem? sobretudo quando o objectivo se situa na competência de comunicação.

Alargue-se por isso o quadro dos objectivos verbais e também o dos objectivos – instrumento, embora um desenrolar faseado possa ser útil. Como hipótese, sugerimos:

- 1.º sensibilização e apropriação de técnicas de expressão/compreensão enraizadas em situações, associadas a determinados actores e papéis sociais, a certos níveis ou registos de línguas, e levando a jogos dramáticos («Games people play»), a modelos de simulação cada vez mais elaborados, inovadores, criativos;
- 2.º levar os alunos a sentir que são capazes de pensar, de compreender, de se exprimir, de criar, agindo pela força da palavra, oral ou escrita;
- 3.º quando já se parte de textos literários, inserir estes numa antologia que oponha literário e não literário, tornando-a representativa do mundo dos autores de expressão portuguesa. É evidente que tais autores terão de ser contextualizados no complexo geo-histórico e na cultura que os marcou. Sem isso até a especificidade do literário poderá não ser atingida, tal como não se abrirá o aluno ao relativismo cultural exigido pela pluralidade de um espaço verbal distribuído no mundo.

Situando-nos, a título de exemplo, na segunda fase, talvez a mais difícil de trabalhar, várias questões se podem levantar: como motivar os alunos a tornar viva a aula? como os levar a uma expressão espontânea, oral e escrita, dentro da língua standard?

Proponham-se algumas hipóteses: actividades de expressão oral e escrita, tão variadas e tão motivantes quanto possível; jogos verbais que permitam enriquecer o vocabulário e maleabilizar estruturas sintácticas; da nossa parte, uma atitude comunicativa e aberta que se reflecta em apreciações positivas e em estímulos, verbais (Ótimo, Vamos, Nada mal, ...) ou outros; orientação e ajuda ao(s) grupo(s) ou a um aluno; valorização dos livros de consulta e da biblioteca como instrumentos de trabalho intelectual; conduzir à auto-aprendizagem e à auto-avaliação pelo uso de blocos didácticos de ensino programado destinados a uma aprendizagem sistemática da língua oral e da língua escrita (gramática, vocabulário); estimular a expressão livre, as dramatizações ou as leituras dramatizadas e os espectáculos teatrais.

4. Encaminhar para uma expressão livre, sim, mas gramaticalmente correcta. E focamos um dos pontos polémicos no ensino de qualquer língua: o da aprendizagem gramatical.

Sem falar dessa obsessão castrante, até do prazer do texto, defendo a sua necessidade, pois permite reforçar práticas da língua, descobrir restrições contextuais específicas da oralidade ou da escrita, melhor, de certos tipos de oral ou de certos tipos de escrita, permite aproximar a sistemática de uma língua. Trata-se de uma análise que pode ser apaixonante se conduzir à consciência de recursos e de técnicas de expressão mais apropriados à tradução de um pensamento ou mesmo à sua ocultação.

Neste-campo, outras questões se têm necessariamente de pôr:

- a. como preparar aulas que levem à realização dos objectivos referidos. Julgo que cada um terá de escolher o seu caminho, embora sugira que, a partir do público-alvo e da prática visada, se dê prioridade
 - . ou à construção de séries de planos de lições e, portanto, a uma programação relativamente rígida, embora pré-estabelecida a partir da turma;
 - . ou à elaboração de esquemas, apenas linhas gerais, de molde a poder utilizar ao máximo as contribuições dos alunos.

- b. sobre que material trabalhar? Para além do programa e das fichas-resumo de tudo que até à data terá sido feito, sugerimos
 - . frases compostas por si e por si estruturadas com determinado fim – o de evidenciar certas ocorrências de determinado fenómeno gramatical;
 - . dados recolhidos (análise de erros, informações de alunos);
 - . a Selecta e/ou a Gramática escolhidas (excertos de antologias, textos/frases de autor(es));
 - . outras selectas e/ou gramáticas usadas para o ano em questão;
 - . fichas gramaticais temáticas;
 - . materiais mais antigos ou de outros países, mas sobre o mesmo tema, e aplicáveis aos mesmos níveis de escolaridade e etário;
 - . gramáticas usadas noutros níveis de ensino (ex: as de Celso Cunha e Lindley Cintra, de Pilar Vasques Cuesta, de Maria Helena M. Mateus et alii);
 - . trabalhos de carácter pontual (ver Boletim de Filologia, Revista Portuguesa de Filologia e outras), etc.

- c. feitas as consultas, convém transformar descrições científicas e/ou pedagógicas mais ou menos exaustivas, em materiais didácticos contextualizados, que conduzam a reflexões de tipo gramatical: sintácticas, semânticas, pragmáticas. Em que princípio poderemos então basear-nos? Que tipos de práticas comunicativas irão deles decorrer? Terão estas de ser simulações do real que possam conduzir à reflexão sobre uma ou outra frase. Reflexão orientada, algumas vezes, mas bastante mais fácil de dinamizar se encontradas séries de oposições mínimas de frases facilmente contextualizáveis no diálogo quotidiano. Exemplo:
 - «Estuda o dia todo».
 - «Estuda o livro todo».

A partir de grupos binários deste tipo, orienta-se espontaneamente uma reflexão, que no caso acima apresentado parte do contraste entre as palavras sublinhadas, contraste a acentuar através de perguntas escolhidas e/ou pela sugestão de uma simples análise em constituintes ou pela síntese de paráfrases diversas ou de hipóteses interpretativas possíveis ou enfim pela manipulação de cada frase isoladamente – substituições, alargamentos..., pronominalização, passivização, ... etc..

Recorde-se que, no caso do ensino gramatical, ainda são múltiplas e por vezes extremadas as posições que vemos serem assumidas. Cremos no entanto, valer a pena reflectir sobre as mais correntes. Examinemo-las, sem que haja qualquer hierarquia na sua ordenação:

1. Há quem apresente um conjunto estruturado de observações, comentando-as e analisando-as em diálogo com a turma. Tais observações são depois trabalhadas através de exercícios pontuais, visto que, a partir delas e de outros exemplos, os alunos terão sido levados a induzir regras e/ou definições que irão aplicar. Convém não esquecer o risco ou de um atomismo perigoso ou de uma elaboração textual falsa porque, artificialmente, se inseriram, num único texto, muitas das dificuldades que necessário se tornava resolver.
2. Outro tipo de actividade é a que decorre da apresentação, numa ficha, de itens gramaticais contextualizados e que os alunos começam a trabalhar (individualmente ou por grupos), sem qualquer intervenção directa e imediata do professor. É evidente que este trabalho terá de ser precedido por uma sensibilização ao fenómeno que se quer estudar e que as fases, graus de reflexão em que a ficha se estrutura, se terão de suceder a partir de um diagnóstico de situações e em função de um nível mínimo de conhecimentos. Consequentemente, a nossa intervenção deverá limitar-se aqui a ser estímulo de observação e de análise. Só depois, o diálogo geral, a reflexão em comum, o exercício, a avaliação orientada – do bloco trabalhado e do que cada aluno dele reteve.
3. Hipótese diferente, a que propõe um reforço oral e sistemático das regras sintácticas de base e do vocabulário ocorrentes quando do estudo de determinado processo – exemplo, pronominalização. Depois, caberá ao aluno, individualmente ou em grupos, descobrir alguns dos aspectos particulares, mesmo se só de superfície, da transformação em estudo – isto, na linguagem oral e/ou escrita. Caberá contudo ao professor dinamizar e orientar as reflexões que irão conduzir à formulação de tais regras.
4. Há ainda quem assuma a posição de apenas ensinar a nomenclatura mínima indispensável e que, naturalmente, os alunos nunca poderão descobrir sozinhos. Mais tarde, quando já capazes de reconhecer a categoria e a função/valor das palavras, o professor esperará que descubram individualmente, por vezes em grupos, regras ou gerais ou particularizantes.

São naturalmente possíveis quer outras estratégias de ensino gramatical, quer combinatórias diferentes das acima enunciadas, consoante os temas a abordar ou a personalidade da turma e do professor. Digamos que o seriado apenas se limitou a ser listagem pequena, mas ABERTA, devendo cada um de nós escolher o caminho mais adequado à situação em que nos encontramos.

É evidente que, ao trabalhar uma gramática da linguagem oral (na aparência tão valorizada no ensino das línguas estrangeiras e tão menosprezada no ensino do Português), convém usar recolhidas (registo audiomagnético) de tipos vários de expressão oral.

É evidente também que tal actividade implica o uso do magnetofone na aula e não só como instrumento de apresentação das amostras recolhidas.

Assim, e porque remetendo já para o estudo «A voz e a palavra», lembro que os registos audio, por exemplo, na própria aula, levam a uma correcção mais eficaz da expressão oral (o registo objectiva a voz do aluno), motivam-na, favorecem o seu estudo e aperfeiçoamento (exercícios de ortofonia ou fonostilística, por exemplo), até porque permitem comparar língua falada e língua escrita, confrontando, para um mesmo conteúdo informativo, diferentes substâncias e formas de expressão. Alguns exemplos:

- modos de contar qualquer acontecimento (oralmente e por escrito)
- dramatização de textos lidos
- poemas lidos, poemas ouvidos (ditos/falados/cantados)
- situações relatadas e situações simuladas (debates, entrevistas, etc.)

5. É evidente que o debate e a conversa espontânea ou simulada (teatro) poderão levar à ocorrência de palavras, expressões ou frases que quase automaticamente teremos tendência a corrigir. Deveremos fazê-lo no imediato ou deveremos esperar por um momento em que o tempo permita demorar a atenção em oposições de registos ou de níveis, às vezes em oposições dialectais?

Para muitos o imediato de tal correcção dependeria de factores vários: tipo de aluno que usasse a expressão, situação em que fosse utilizada, características dialectais da zona, etc., etc.. Também aqui não serão possíveis receitas. O professor terá de decidir, por exemplo e concretamente, quais as palavras ou as frases não aceitáveis, em determinada situação. Eis algumas que poderiam suscitar discussões:

SÉRIE A

- | | |
|-------------------------|----------------------|
| – Tá bem. | – G'anda pinta! |
| – É boca foleira. | – Vai um drink? |
| – O puto levou porrada. | – Tá legal. |
| – Tefona tu. | – Vou tamém. |
| – Raios partam isto. | – Bou lá'baixo. |
| – É memo assim. | – Presta-m'a caneta. |
| | |

Mas, se aceites em determinada situação, como as trabalhar? Explicar a diferença entre o dito e o que poderia/deveria ocorrer em linguagem standardizada? Estabelecer relações explicativas históricas,⁽¹⁾ geográficas⁽²⁾ ou outras? Não intervir logo, se o diálogo é vivo, com interesse, e se todos compreendem o aluno que falou, mas anotar a frase para a trabalhar mais tarde, em momento oportuno e, como é natural, sem referência a quem a empregou? Ou será de variar a nossa atitude, segundo as circunstâncias?

Talvez só esta última hipótese nos deva fazer pensar.

(1) queda do –n– e do –l– intervocálicos (tefona) como consequência de uma característica de português.
(2) marca dialectal a passagem de v → b (bou).

SÉRIE B

- « — Que tal foi o dia?
- Num foi mau. Estranha-me qu'isso num biesse nos jornais.
- Isso quê?
- Isso do home que se matou.
- Inda tás a pensar nisso. Ah, bão! tãoém os jornais num trazem nada que preste. É só guerras, políticas, cãocursos e coisas dessas dos astronautas.
- Pois é.
- Qu'eu num sei nem m'acredito munto qu'eles fosse à lua. Só sei que cãio essas trapalhadas todas, já não é com'era dantes! Tá tudo mudado. Quente no imberno e frio no berão.
- Ai, isso é. Sabes quem morreu? o filho do Crispim. Habias de ber o griteiro que foi hoje naquela casa. Eu tãoém fui lá e chorei que me fartei.»⁽¹⁷⁾

6. Depois de posto o problema da correcção da expressão oral, convém abordar o da consolidação de aquisições neste domínio, consolidação que se diluirá em longo devir temporal, o ano lectivo, o ciclo, o curso, mas que, iterativamente, aparecerá delineada com contornos nítidos e sob forma estrutural mais rígida, porque mais abstracta.

Também aqui pomos várias hipóteses de actuação: desmontar com a turma o mecanismo sintáctico-estilístico utilizado e escrever no quadro (mais tarde os alunos o copiarão no caderno ou em fichas/folhas soltas), quer a estrutura sintáctica subjacente, quer a própria frase ou frases que a representem em superfície? explorar a aquisição apenas por recontextualizações diversas ou pelos exercícios orais possíveis? apresentar exercícios escritos imediatos de aplicação? A série fica em aberto.

Com maior distância no tempo, o dia a dia da aula pode sempre permitir o reemprego, a repetição do mecanismo que se torne necessário voltar a focar; além disso o professor poderá ainda integrá-lo em trabalhos de composição colectiva ou até deixá-lo cair num esquecimento momentâneo se lhe parecer que o seu reactivar pode vir a interferir com uma aquisição nova.

Tais aquisições, umas e outras, serão ainda consolidadas pelo papel crescente a ser dado quer à leitura expressiva, dramatizada ou não, quer à representação teatral.

Convém por isso pensar na frequência e utilização destas técnicas, nos textos com que devem ser usadas, em quem os escolhe (porque não também os alunos?), na forma entoativa que devem assumir (exemplo: quando a leitura isossilábica, ritmada por grupos respiratórios e posta, uma hipótese, ao serviço da aquisição de certas estruturas sintácticas?), em quem deve ler ou dizer primeiro um texto, no papel de um ou de vários registos audiomagnéticos (diferentes interpretações do mesmo excerto) e até no papel da leitura silenciosa antes da leitura expressiva em voz alta.

Importa ainda habituar os alunos a versões, a reinterpretações noutras linguagens (SCRIPTO, AUDIO ou VIDEO), dos textos objecto de leitura — exemplos: maquetizações de capas de livros; cinematografização de um romance; adaptação à rádio de um conto; poemas de um autor, musicados e cantados de diversas maneiras, etc., etc. — o facto é que não só poderemos estudar versões já realizadas, como tentar produzir novas, reflectindo talvez a partir do excerto⁽¹⁸⁾ que segue.

«[...] O mais estranho é que, ante a minha cegueira de homem de Encruzilhada, a Poesia encontrara outra via de expressão provisória através de certos trechos que pareciam prosa e, no entanto, já se animavam de ritmo diferente, rude sem dúvida, mas quase de poema livre, carecido apenas de consciência gráfica externa e daquele misterioso toque de aparência a que se chama Beleza. Sim, porque a Beleza é esse milagre de superfície em que as coisas complicadas, feias, profundas, sangrentas se abrem de repente em melodia de pele doce.

Um exemplo encontrado nos papéis de 1923:

Numa janela do meu bairro uma mulher do povo dependurou numa corda roupa com rendas de miséria e camisas degoladas pelo vento...

Tudo menos lenços.

Na tua casa ninguém chora, pobre mulher de olhos vermelhos como bandeiras de futuro!

Sorriso desesperado. Pois não bastaria outra disposição gráfica para descobrir a verdadeira estrutura deste poema autêntico (embora primário) disfarçado de nota jornalística?

Assim:

*Numa janela do meu bairro
uma mulher do povo
dependurou numa corda
roupas com rendas de miséria
e camisas degoladas pelo vento...*

Tudo menos lenços!

*Na tua casa ninguém chora
– pobre mulher de olhos vermelhos
como bandeiras de futuro!*

Mas a descoberta deste jeito transfigurador, como se me afigura agora tão fácil, tornara-se nessa ocasião totalmente improvável. [...]»

7. Abordamos enfim o domínio das actividades de expressão escrita – múltiplas e enraizadas, de preferência, em situações de comunicação possíveis de ocorrer: correspondência, tomar notas a partir de uma emissão (rádio ou T.V.); escrever anúncios ou telegramas; fazer relatórios, esboçar projectos; resumir observações feitas durante uma discussão, topicalizar o balanço de uma série de reuniões, etc..

Convém que temas e formas sejam diversificados e tanto propostos pelo professor como pelos alunos.

Importante também o texto livre (sobretudo se sem limite de tempo e se sem horário previsto, dependendo o seu ritmo apenas do aluno) e a reconstituição ou as contracções de textos, sejam eles de autores ou não.

Pensemos contudo naquilo em que iremos insistir quando da preparação do estudo de um texto: conciliar o texto escrito com o texto da discriminação e da memória auditiva pelo desenvolvimento do sentido do ritmo ou pela maleabilização de melodias entoativas? sensibilização estética? aprendizagem de figuras de retórica ou de técnicas argumentativas? aquisição vocabular? São perspectivas de trabalho não exclusivas, parece-nos contudo dever ser apenas uma a que num bloco didáctico é aprofundada.

Se é o léxico que, por exemplo, nos interessa, convém fazer que o aluno sinta primeiro a sua importância como ferramenta forte, como instrumento de expressão rica, facetada, precisa. É aí de grande importância o que R. Galisson designa por **auto-dicionário** melhor talvez auto-ficheiro de palavras onde não só se indica o significado, como também as estruturas frásicas mais frequentes em que o termo em estudo aparece e até se põem notas quanto a níveis e registos de língua ou a possíveis situações de produção. Tentar-se-á depois combinar nessas mesmas fichas, o ocasional neológico e o sistemático, alargando sempre os processos utilizados para facilitar a apreensão do(s) conteúdo(s) de determinada palavra ou expressão: contexto (verbal e/ou de situação), família de palavras (com particular relevo para certas combinatórias – ler, reler, tresler, ou voluntarioso, voluntário, por exemplo), etimologia, sinonímia – mesmo se com diferenciação de registos (polícia/cinzentos/chui/bófia, ...) parassinonímia (tregar, amarinhar), antonímia (subir – descer), ambiguidade, etc..

Habitualmente associado ao estudo do vocabulário, surge o da ortografia, que necessita exercício sistemático, embora também selectivo e, sobretudo, pessoal. Convém que o aluno se torne consciente dos erros que faz e que possa usar prouros, dicionários ou gramáticas para os evitar. O autoditado pode ter aqui papel importante ligado até à reconstituição ou à contracção de textos, tal como jogos de palavras, de frases ou de séries derivacionais. O fundamental é que o aluno sinta necessidade de escrever sem erros e que descubra meios para se autocorrigir. Ajudá-lo, sim, sem dúvida, mas só depois de sentirmos que tentou realmente.

Não esqueçamos que, para muitos, a ortografia é um dos sintomas do grau de cultura atingido, tal como o são, afinal, o **falar bem** ou o **escrever bem**, muito raras vezes acoplados com pensar. É aliás estranha a série que se pode delinear:

falar bem – bem falantes – bons faladores
escrever bem – ϕ – bons escritores
pensar bem – bem pensantes – bons pensadores

Muitas reflexões, muitas perguntas suscitaria esta série. Lembremos duas:

- um bom falador será sempre bem falante?
- pensarão bem, os bem pensantes?

Como vemos, trabalhar uma língua pode levar a análises que quebram estereótipos e que conduzem a um modo diferente de pensar, ao domínio da reflexão íntima, domínio esse que a linguagem, se trabalhada, alarga e aprofunda, levando a saber ESTAR/SER.

O mesmo irá acontecendo com o conhecimento da realidade, com o SABER que se problematiza e formula; com tentativas de aprendizagens instrumentais para utilizar esse real – acção

do SABER FAZER ou para quebrar fronteiras de domínios pressentidos, às vezes até ainda não-designados.

Então a arte verbal, seja ela rítmica, poética, gráfica ou outra, revaloriza o indefinido e certos climas psicológicos que tanto permitem intuições únicas, como identificações, catarses, sonho. É que a mesma linguagem que reflecte a mecanização da trama das várias engrenagens quotidianas e que obsta à comunicação, pode também permitir-nos ultrapassá-la. Daí que maleabilizar uma língua, implique enraizar o hábito de uma constante aprendizagem dessa língua, o que nos transformará em seres capazes de diálogo, por nos ter tornado capazes de VER, e OUVIR o que nos rodeia, por nos ter feito sentir vivos, por nos ter coagido, na sua riqueza, a SER/ESTAR presentes na eterna re-invenção do mundo.

Maria Emília Ricardo Marques

REFERÊNCIAS

... DA TEORIA

- (1) Chomsky, N. (1968): **Le Language et la pensée**, tr. Louis-Jean Calvet, Petite bibliothèque Payot - 148, Paris, Payot, 1970, pág. 43.
- (2) Jakobson, R. (1963): **Essais de linguistique générale**, Paris, Editions de Minuit, pág. 213.
- (3) Ullmann, S. (1952): **Précis de sémantique française**, Berne, Franke, 1959, 2ª ed., pág. 16.
- (4) Corder, P. et alii (1972-3): **An Edinburgh Course in Applied Linguistics**, London, O.U.P., vol. 2, pág. 156.
- (5) S ≡ stimulus, R ≡ resposta, O ≡ organismo
- (6) Moscovici, S. e M. Plon (1966): **Les situations-colloques: observations théoriques et expérimentales**, IN Bulletin de Psychologie, xix, n.ºs 8-12, págs 702-722, pág. 720.
- (7) Jakobson, R. (1963): **Essais de Linguistique Générale**, Paris, Editions de Minuit, págs 213-4.
- (8) Berne, E. (1964): **Games people play**, London, Penguin, 1967.
Laing, R. D. (1970): **Knots**, London, Penguin, 1971.
- (9) Gumperz, J. J. e D. Hymes (1972): **Directions in Sociolinguistics, the Ethnography of Communication**, New York, Holt-Rinehart e Wiston.
- (10) vd. (3) págs 162-3.
- (11) Ferguson, 1968.
- (12) Levy, A. (1974): **L'interprétation des discours**, IN Connexions n.º 11, págs 43-63; pág. 43.
- (13) Wittgenstein, L. (1953): **Philosophical Investigations**, Oxford, B. Blackwell, 1978, Secção 129.
- (14) Ibid., secção 415.
- (15) Vasconcelos e Sousa, F. (1975): **Eu, próximo desconhecido**, Lisboa, Impretipo.

... À PRÁTICA PEDAGÓGICA

- (16) Sumpf (J.) e M. Hugues: **Dictionnaire de Sociologie**, coll. Les Dictionnaires du xx.º siècle, Paris, Larousse, 1973.
- (17) Contracção de um texto de A. R. Navarro, o discurso da desordem, citado em **Palavras para leres** (vd. pág. 1), pág. 56.
- (18) Gomes Ferreira (J.) excerto de **A memória das palavras**, apresentado em **Palavras para leres** (vd. pág. 1), pág. 118; consultar sobre este tema Scott (C.T.): **Typography, poems, and the poetic line**, IN M. A. Jazayery, E. C. Polomé e W. Winter (eds.), **In Honor of A. Hill, Linguistic and Literary Studies**, vol. iv, Studies and Monographs 10, Hague-Paris-N. York, Mouton, 1979, págs 153 a 160.

SUGESTÃO DE LEITURA

Bernstein (Basíl):

Class, Codes and Control. Vol. I: Theoretical Studies Towards a Sociology of Language, 1971; Vol. II: Applied Studies Towards a Sociology of Language, 1973; Vol. III: Towards a Theory of Educational Transmissions, 1975. Coll. Primary Socialization, Language and Education. London—Henley—Boston, Routledge and Kegan Paul.

(Alguns passos em tradução francesa: Langage et classes sociales, trad. Jean-Claude Chamboredon, Coll. Le sens commun, Paris, Les éditions de Minuit, 1975).

O VISÍVEL E O INVISÍVEL, ENTRE MÁSCARAS

«*Estamos condenados ao impossível*»

Esta frase de Picasso, que Claude Roy⁽¹⁾ nos garante sempre pronunciada com simplicidade, como qualquer verificação habitual no espaço quotidiano, ajusta-se bem à atitude criativa daquele grande artista, homem da **ruptura** e do **limite**, operador incansavelmente debruçado sobre as formas, de cada vez e de novo a deslumbrar-se com as realidades do seu próprio destino.

Os caminhos da arte, inscritos no largo horizonte dos fenómenos culturais, são também vias privilegiadas de acesso ao facto pedagógico. Ao contrário dos que pensam as áreas de aprendizagem em função de um mundo sólido, irreversível na sua marcha de progresso confirmado, os artistas, colocados perante o evoluir das forças, perante a relatividade dos pontos de chegada afinal só temporariamente definíveis, sabem que todo o acto de criação é um acto **frustrado** em sentido profundo — porque, desvendando-se como aventura incompleta que logo solicita diversos recomeços, nunca se conclui em valor absoluto, mesmo quando o parece.

A consciência dessa realidade desenha-se portanto no plano da mais consistente pedagogia: a que renuncia aos sistemas de exclusão, aos dogmas e às fixações menores, para se desenvolver em termos de questionação e de permanente descoberta.

1. Mobilidade visual, aparência e representação

Ver é compreender, escreveu Rudolf Arnheim.⁽²⁾

Levando mais longe essa afirmação, ou escrevendo-a de outro modo, poderemos dizer que ver é julgar, que ver é agir.

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

Qualquer aproximação didáctica aos fenómenos da representação artística, ao papel técnico e sócio-cultural desempenhado por pintores, escultores, designers ou arquitectos, passa sem dúvida pelo universo da visão, de como ela se realiza perante o mundo em que vivemos, de como exprime, através de juízos diversos e variadíssimas acções, a nossa própria identidade, o modo particular de usarmos a memória em cada projecto ou em cada ficção.

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

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

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

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

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

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

Quando se evoca a **mobilidade visual** como uma das características essenciais da nossa apreensão das coisas (e do sentido delas) estamos de facto a lidar com aspectos relativos à nossa **coloca-**

ção física e intelectual perante o que nos rodeia. Em primeiro lugar, a nossa colocação no espaço não é fixa e nada do que vemos se entende na pura imobilidade. Em segundo lugar, ainda que nos conservemos parados ao observar um «trecho» do real, a nossa atitude mental é essencialmente móvel: porque estamos sempre tocados de uma necessidade dinâmica (indagadora) e porque a nossa capacidade perceptiva depende de um conjunto de acções ou movimentos (mesmo implícitos) pelos quais nos é possível aumentar de facto o conhecimento adquirido (ou a adquirir) sobre determinada realidade. Esta atitude mental é inerente, como já vimos, à visão, envolve a sua mobilidade física e a sua mobilidade de pesquisa.⁽³⁾ O que se faz com uma câmara de filmar, através de panorâmicas, «travellings» ou movimentos ópticos, corresponde a uma descoberta plural dos diversos aspectos da realidade sucessivamente enquadrada no «campo»; mas a câmara não é senão o prolongamento instrumental do olho, por um lado, e da selectividade visual (a diversos níveis), por outro. Com ou sem esse apoio, saltamos ao encontro dos objectos, apontamos lugares e coisas na distância, escolhemos aspectos de um contexto, deslocamo-nos em torno do visível, completamos o que parece incompleto mas cuja realidade conhecemos ou julgamos conhecer.

As vias de apropriação da realidade aparente, e portanto os processos formadores da visão nessa relação, são dados indispensáveis para se conhecerem os próprios modos de representar nos diferentes «quadros» linguísticos. E não apenas de representar no sentido tradicional da palavra, tão ligado ao percurso das artes figurativas; não apenas isso, mas também, alargadamente, todo o acto instaurador do discurso, os modos de formar, como lhes chamou Umberto Eco.⁽⁴⁾

«Olhar é um acto», diz-nos Roger Garaudy.⁽⁵⁾ «Justifica-se por uma análise que corresponde, para lá das convenções contemplativas da pintura do passado, à experiência de um homem que explora activamente o mundo e as coisas, que tem a consciência do seu poder de transformar-se, e sobretudo da acção que pode exercer sobre elas para as transformar. Essa análise comporta novas exigências em relação à linguagem plástica, igualmente em relação ao espectador, convidado ele também não já só a uma mera contemplação, mas a uma acção».

Esta perspectiva, claramente expressa no modo como o espaço plástico se desdobrou e pulverizou, incluindo a dinâmica visual e de representação avançada pelo Cubismo, abre-se a várias linguagens, a vários campos do pensamento actual, facultando o acesso a novas concepções didácticas e do acto pedagógico em geral. O professor — se nos colocarmos naquela óptica sintetizada por Garaudy em *«Um Realismo sem Fronteiras»* — já não enfrenta um espaço concentracionário do conhecimento, da proposição e da recepção, mas um espaço plural, movente, onde o direito à diferença, à questionação e à resposta passaram a dados constantes do processo de aprendizagem. O mundo visível, que certos sistemas cristalizavam em valores perenes, tornou-se diverso e descentrado, ponta emergente de qualquer coisa em contínua definição, da qual a parte maior é a invisível. A mobilidade significante da arte, feita de máscaras correspondentes à provocação denunciadora ou simbólica, não serve para reproduzir o visível, como nos referiu Paul Klee⁽⁶⁾, antes torna visível.

«Há várias concepções nas artes sobre o que constitui a forma visível dos objectos. Na orientação criada pelo Renascimento, a forma de um objecto dependia do que se via de um ponto de vista fixo; os egípcios, os índios norte-americanos e os cubistas não tiveram essa restrição em conta; as crianças desenhavam por vezes os filhos no ventre das mães; os bosquímanos, os órgãos e os intestinos

do canguru; e o escultor Henry Moore modela uma cabeça humana com um elmo vazio cujo interior, visível, é tão importante como a parte exterior.»⁽⁷⁾

Estas diferentes concepções de apresentação/representação das coisas e dos seres foram assumidas no nosso tempo em virtude de uma evolução rápida dos modos através dos quais o homem passou a relacionar-se com o mundo, agitando profundamente o pensamento plástico⁽⁸⁾ e o projecto artístico, favorecendo certas rupturas no âmbito das regras de um fazer que tropeçava, a cada instante, nas roupagens do disfarce ou do puro ilusionismo. A razão pôde, assim, dominar com maior eficácia os problemas estruturais do espaço, da representação simultânea de aspectos «contraditórios» de uma ou mais aparências percebidas, do uso da cor e das duas ou três dimensões, da expressão de movimento, ritmo e tempo, do ajustamento entre a memória das coisas e a visão delas. «A qualidade de um artista depende da quantidade de passado que ele traz dentro de si»⁽⁹⁾ Quantidade de experiência, realização técnica, memória consistente do visível, domínio do imaginário que retoma do óbvio todo um universo novo, invisível ao primeiro olhar.

A análise do quadro de Velasquez *As Meninas*, proposta por Foucault,⁽¹⁰⁾ projecta uma luz exemplarmente esclarecedora sobre a experiência visual e a problemática da representação, mostrando como os sucessivos planos da pintura se desvendam em termos de relação significante sob uma perspectiva que releva da mobilidade do ver (no sentido amplo deste conceito) e portanto de uma mobilidade crítica accionada de dentro da representação para fora e de fora para dentro. A representação temática descobre-se dentro da representação global ou fora dela: o mundo das aparências deixa-nos então perceber que cada um de nós, fruidores de um certo visível imediato, se encontra no lugar de quem foi representado e não apenas olhando de fora o interior cénico de um espaço imutável, povoado de figuras em pose eterna.

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

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

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

2. Um olhar sobre «Les Demoiselles d'Avignon»

Num espaço indeterminado (isto é: sem definições cénicas de lugar, sem profundidade manifesta, sem exterior nem interior) cinco mulheres nuas assumem diversas atitudes, vaga memória de poses ou proposição de uma vivência específica. Os corpos, cuja disponibilidade inteira desconhecemos ao primeiro olhar, conquistam a pintura até quase aos seus limites, entre sugestões de panejamentos brancos (de que o azul é parte) e restos de um fundo calorosamente terroso. Em baixo, no plano avançado, repousam frutos triviais.

Toda a superfície pictórica apresenta, através daquelas configurações, um aspecto fraccionado e endurecido, escasso de linhas curvas, dobras de azul e branco azulado ou rosado interligando-se com as «arestas» dos corpos humanos. Mas talvez nem seja essa formulação (afinal um tanto unificante) o que mais intensamente capta o sentido do nosso olhar, os saltos selectivos da nossa atenção visual. De facto, os rostos das cinco figuras femininas marcam no quadro uma presença muito forte e absorvente — os dois da direita, sobretudo, insinuando a morfologia de máscaras estranhas, deformantes, aplicadas às cabeças. Um pouco como acontece na figura da esquerda, cuja cabeça tem, em todo o caso, uma modelação mais escultórica do que encobridora. Ao contrário, e de certo modo por contraste, as duas mulheres que se situam no eixo da pintura e logo à esquerda dele apresentam rostos humanizados, em parte contornados e em parte semelhantes, irmãs também no gesto e na luminosidade da pele, seres aparentemente desvendados que nos fitam de frente, olhos nos olhos, num tom talvez patético de quem aguarda o fim de um retrato improvável.

Quem são estas mulheres que nos fitam e as que fecham, de cada lado da pintura, um grupo em pose, objectos silenciosos de um ritual simultaneamente antigo e próximo? Pintadas por Picasso em 1907, essas figuras ficaram conhecidas no título da obra como **Les Demoiselles d'Avignon**. Rapa-rigas portanto e nem sequer francesas. Ou melhor: «meninas» d'Avinyo, rua de Barcelona onde havia um bordel muito conhecido na época, coisa outra que a aparente referência à cidade francesa de Avignon.

As **Meninas de Avinhão**, para falarmos objectivamente em português, são, por assim dizer, o início da revolução cubista, ruptura profunda com as tradições e as regras da representação no domínio da pintura. São também uma obra em que a **mobilidade visual** aparece assumida no tipo de apropriação representativa dos corpos, no agrupamento **ficcionista** das partes, na reinvenção acentuadora das formas em geral e dos rostos em particular. O pintor pinta o que sabe do que viu, mais do que as aparências entretanto percebidas: a pose, o gesto suspenso, o olhar consentido e um tanto pungente, as máscaras ao mesmo tempo encobridoras e reveladoras, tudo isso renasce da memória, incorpora uma nova maneira de ver e portanto de representar, revoluciona velhas convenções pictóricas e envolve (obliquamente embora) uma denúncia social possível. *«A mudança de meios é tanto mais completa quanto as novidades estão formuladas simultaneamente: o tratamento dos corpos, a composição, o espaço».*⁽¹¹⁾

O olhar desdobra-se pela superfície pintada e o que se vê não é propriamente a cena algum dia vista por Picasso: esta nova aparência (da forma plástica) torna visível o outro lado da aparência recordada em 1907. O outro lado do que nós teremos eventualmente visto ou conhecido na circulação das notícias do mundo. Outro lado, em suma, porque todas as coisas reveladas pela representação ultrapassam o óbvio, abrem caminho para o invisível, oscilam entre as máscaras e o que neces-

sariamente se situa atrás delas. Duas figuras expõem-se a meio do espaço, quase gémeas no gesto, e são de algum modo estereótipos da oferta maquinal apenas traída pela fixidez e pelo desencanto dos olhares. À esquerda e à direita, movendo-se para o centro, duas outras raparigas se revelam claramente parte do contexto: a primeira, talvez meio envolvida por véus transparentes, traz no rosto a máscara de uma decisão e de um vazio, mas essa máscara é ainda carnal; a segunda tem um rosto rasurado e angular que não lhe pertence, máscara expressionista, fealdade postiça, ritualidade por saber. Em baixo, à direita, a quinta mulher está sentada, os planos do seu corpo podem mostrá-la simultaneamente de costas e de frente. Mas a máscara que ostenta, essa é sem dúvida a mais estranha, memória «africana» do feitiço e do anonimato.

Tudo se move e tudo está imóvel, como naqueles instantâneos em que os retratados descobrem a máquina, uns a tempo de olharem para ela com o peso da sua humanidade, outros ainda à procura do seu lugar no real. Todas as formas foram acentuadas, clarificadas pelo excesso das deformações e dos contrastes gráficos, e todas as formas foram igualmente niveladas, por vezes quase geometrizadas (depois de passarem por Cézanne), sempre despojadas do sinal acessório, do claro-escuro dramatizante, dos adereços da temporalidade. E entretanto a Natureza passou por ali, os frutos subsistem num suporte vago como referência aos temas inertes da «natureza morta».

Garaudy produziu uma das mais interessantes análises sobre *Les Demoiselles d'Avignon* e as suas palavras fazem ressaltar os aspectos da técnica de representação decorrentes de um novo modo de ver, de um ver efectivamente **em mobilidade**:

«As cabeças evocam as primeiras visões da humanidade: as das máscaras africanas, de forma oval, órbitas vazias e com um olho pintado de face num rosto de perfil, à maneira egípcia. Os corpos são decompostos em planos distintos. A curva aparece cada vez menos, para dar lugar às linhas direitas, semelhantes às arestas de um cristal. As formas são arrancadas ao individual e ao transitório.

A composição assenta sobre grandes traçados simplificados, que já não são contornos, mas os limites de um único prisma fragmentado, no qual parecem presas as figuras da mesma forma que as roupagens. Os corpos humanos são integrados no espaço e o fundo é da mesma natureza que as figuras. Constituem partes de um todo único. A unidade do quadro nasce da interacção constante dos sólidos e do que os cerca, que não é um vazio, mas uma realidade tão captável como os corpos. Não há senão um campo de forças onde os seres e o espaço obedecem a um ritmo único. O equilíbrio é o do quadro, e nunca simplesmente o das figuras.

Este espaço único afasta deliberadamente o modelado e o relevo. Não cava a superfície do quadro. Pelo contrário, a impressão criada é tal que parece que as facetas deste cristal se destacam para a frente, a partir do plano da tela, em direcção a nós, e que por aí somos, de certa maneira, introduzidos no quadro. Alguns sombreados sobre os rostos ou algumas variações de matiz nas tintas cor-de-rosa ou terracota bastam para sugerir este deslizamento dos planos uns em relação aos outros.»⁽¹²⁾

Garaudy mostra-se seduzido pelos aspectos referentes à estética cubista, pela força renovadora das descobertas aí avançadas, e, à partida, pela ideia de máscara. A sua análise talvez pareça estritamente técnica (ou quase), mas a referência às cabeças, às máscaras africanas e ao processo de representação egípcia denota, do nosso ponto de vista, exagerada confiança na tese de que Picasso,

fascinado pelas artes dos povos de África, terá trazido para a sua pintura formas essenciais desses modelos. É preciso não confundir esse interesse real – inclusive essa descoberta – nem com a génese de revolução cubista (de que *As Meninas de Avinhão* constitui pedra angular, vértice histórico) nem com o uso aleatório das máscaras, na mera procura do insólito, do constraste ou da provocação. Garaudy omite as características dos rostos desvendados, as máscaras no sentido de uma fisionomia suspensa no instante, reveladora de uma condição, de uma espera, de uma vaga nostalgia que atravessa o espaço e vem colar-se ao nosso olhar, exprimindo a profunda humanidade de gente acorrentada a certos rituais e a certo tipo de utilização do seu próprio corpo. As máscaras à direita do quadro, nas duas figuras aí situadas, essas sim, vêm trazer para o espaço da representação uma certa simbologia do ritual, da técnica de sedução – milenária nas suas diferentes proposições – e do fulgor quase mágico de todas as máscaras, talvez símbolos dos sentimentos humanos perante os mistérios, as evidências e as solicitações do mundo. Feitiço, disfarce, anunciação, maquilhagem, cada máscara encobridora é também desencobridora, propõe-se como expressão, existe para nos apercebermos da «história» que os rostos explicam, dos olhares que os habitam, de uma realidade a mover-se por cada transformação, nos actos físicos e na cultura que nos antecede.

As «Meninas» de Avinhão, representadas uma a uma e concentradas na unidade plástica e simbólica do quadro, acabam por não descrever uma cena de bordel – são sobretudo pretexto para a denúncia e o elogio da pessoa humana, ascendem à essencialidade do mundo que as refere, trajectos num único trajecto, sonhos e ritos de um lugar subentendido que é sempre lugar dos lugares.

O invisível torna-se visível, entre máscaras.

3. As máscaras e o combate

«A pintura não é feita para decorar os aposentos. É um instrumento de guerra ofensiva e defensiva contra o inimigo».

A esta declaração de Picasso deveremos necessariamente acrescentar, pelas suas próprias palavras, que o desenho e a cor eram as suas armas, com as quais penetrava *«sempre mais além no conhecimento do mundo e dos homens»*.⁽¹³⁾ Combate feito portanto em nome dos mais legítimos valores da civilização, testemunho por vezes acusatório de convulsões próximas, mas sobretudo libelo contra o ódio e a injustiça através da indignação moral ou da alegria. Alegria, em todo o caso, que se constrói ou expande consoante o confronto do artista com as realidades do mundo sempre projectadas no seu olhar acutilante e luminoso. *«Vê-se na sua obra – como refere Claude Roy⁽¹⁴⁾ – coexistirem as tendências e as atmosferas, alternarem a um ritmo extremamente rápido a inspiração depressiva e a inspiração alegre, a ternura e a crueldade, a ironia e o lirismo.»* Esta «necessidade de realismo»⁽¹⁵⁾, no testemunho e na ruptura, é contudo tratada, antes de tudo, em termos de pintura, de força criadora, com intensidade imprevista na relação forma/conteúdo; tratada sempre através de um discurso cujo ponto de vista é essencialmente móvel – tanto quanto o é o espírito humano, tanto quanto o é a natureza intrínseca da arte e das próprias coisas a que ela se refere frontal ou obliquamente. Toda a linguagem sustenta um conjunto de simulações – palavras em vez de lugares, iconografias particulares em vez de rostos, de coisas ou de acontecimentos – e isso corresponde, sem perda da realidade, sem perda das raízes que a definem no espaço da memória – à criação de uma realidade outra, às máscaras que o artista usa para clarificar o sentido do próprio testemunho, o amor e a indignação que exprime.

O realismo de *Les Demoiselles d'Avignon* não se trata, nesta perspectiva, senão de um **realismo sem fronteiras**, conjunto de enunciados por nivelamento e acentuação, modo de ver plural, empenhado, dialéctico, que se transporta para o domínio da representação à margem das estéticas da imitação passiva e se remete para o interior das aparências, no seu passado, da sua presença, do seu futuro, privilegiado (mesmo quando não o parece) mais a essência do mundo percebido do que a existência dos seus instantâneos. Se estabelecermos aqui um paralelo com exemplos da literatura universal, poderemos dizer, com Ernst Fisher⁽¹⁶⁾, que a «*monotonia da vida quotidiana, elevada a um grau fantástico em Gogol e em Kafka, revela mais a realidade que muitas descrições naturalistas*». O espírito de pesquisa ou a inovação formal não são incompatíveis — expressamente nesse «realismo sem fronteiras» de que nos falava Garaudy — com a descoberta de qualquer modernidade actuante. Pelo contrário: é nessa modernidade duradoura, assaz de combate, que se inscrevem obras como *Guernica* — com toda a sua mutação e justaposição de planos, de materiais temáticos, de testemunho, de indignação e de esperança. O estrito realismo de uma cena de carnificina, olhar unilateral sobre o massacre produzido naquele lugar e sobre aquela população, apenas conseguiria produzir o quadro visceral de tantas dilacerações iguais, nunca a viagem multifacetada e multisignificante dessa obra universal, realista através dos próprios símbolos, que Picasso legou aos homens de todos os tempos, a mais exemplar das pedagogias em que o **fazer se responsabiliza por inteiro no ser**.

Rocha de Sousa

REFERÊNCIAS

- (1) Obra **O Amor da Pintura**, autor citado.
- (2) Obra **Arte e Percepção Visual**, autor citado.
- (3) **Desenho/Artes Plásticas**, autor do presente texto.
- (4) Obra **Aberta**, autor citado.
- (5) **Um Realismo sem Fronteiras**, autor citado.
- (6) **Confissão Criadora**, Berlim, 1920, autor citado.
- (7) **Arte e Percepção Visual**, Rudolf Arnheim.
- (8) **Arte e Técnica**, Pierre Francastel.
- (9) Correspondência entre Juan Gris e Picasso.
- (10) **As Palavras e as Coisas**, autor citado.
- (11) **Um Realismo sem Fronteiras**, Roger Garaudy.
- (12) **Um Realismo sem Fronteiras**, Roger Garaudy.
- (13) Citado por Claude Roy em **O Amor da Pintura**.
- (14) Obra citada.
- (15) **A Necessidade do Realismo**, autor do presente texto.
- (16) **A Necessidade da Arte**, autor citado.

