

SINAL

**AUDIO
VIDEO
SCRIPTO**

REVISTA
DO PROJECTO
UNIVERSIDADE
ABERTA

Periodicidade
Trimestral
Ano
1987
Número 9

Julho
Agosto
Setembro

Preço
250\$00

SINAL

AUDIO
VIDEO
SCRIPTO



Projecto UNIVERSIDADE ABERTA

SINAL^{AVS}

REVISTA DO PROJECTO UNIVERSIDADE ABERTA
— PALÁCIO CEIA — Rua da Escola Politécnica, 147, —
Tel. 67 23 18 — 1200 LISBOA / Periodicidade: Trimestral /
/ ANO III / N.º 9 / JULHO, AGOSTO e SETEMBRO 1987 /
/ DIRECÇÃO: Maria Emília Ricardo Marques e Maria Emília
Cordeiro Ferreira / Composto e Impresso na Editorial do
Ministério da Educação — Depósito Legal n.º 6209/84 / Preço
250\$00 / Assinatura Anual (4 números): 750\$00. A Direcção
reserva-se o direito de recusar textos não solicitados, enviados
para publicação.



NESTE NÚMERO

- 7 — Um Modelo de Processamento de Informação
- 30 — O Estudante no Ensino a Distância
- 41 — A Língua Portuguesa Hoje

EDITORIAL

Problemas de cognição (tais como representação textual, modelos processuais e de situação, memória a curto/médio/longo prazo, memória semântica e retroacção, etc.) tornam urgente o aprofundar de estudos e experiências sobre modelos de ensino e de aprendizagem.

Assim, neste número tem particular relevo quer «O Modelo de ensino de Gagné: potencialidades e perspectivas de aplicação a situações de Ensino a Distância», quer algumas reflexões sobre o aluno e as capacidades, atitudes, comportamentos que lhe são exigidos na situação primeiro descrita.

NO PRÓXIMO NÚMERO

Estudos sobre compreensão de um discurso oral espontâneo em T.V. e sobre a educação permanente no âmbito empresarial.

UM MODELO DE PROCESSAMENTO DE INFORMAÇÃO

O Modelo de Ensino de Gagné: potencialidades e perspectivas de aplicação a situações de Ensino a Distância

O Modelo de Processamento de Informação de Robert M. Gagné é aqui descrito numa perspectiva de aplicação ao processo de ensino/aprendizagem. Nesta óptica, o «acto» de aprendizagem-tipo é analisado em articulação com o «acto» de ensino, visando a eficácia daquele processo.

São igualmente abordados aspectos decorrentes de uma possível aplicação do Modelo ao Ensino a Distância, no âmbito da elaboração dos materiais de ensino e do exercício da função do tutor.

Introdução

Os modelos de ensino/aprendizagem, geralmente referenciados — ainda que não em exclusivo — a teorias de aprendizagem e memória humanas, contêm potencialidades até hoje não suficientemente exploradas pelos educadores. Contudo, os avanços já alcançados no conhecimento do complexo processo de aprendizagem têm permitido a elaboração de modelos de ensino, uns mais estruturados do que outros, todos eles, porém, visando contribuir para uma maior cientificidade e eficácia do processo de ensino e optimização da aprendizagem.

Um maior conhecimento destes modelos, por parte dos educadores, qualquer que seja o nível do sistema educativo em que exerçam a sua intervenção, ajudá-los-ia por certo a actuar com mais rigor e, sobretudo, com maior adequação à realidade de quem aprende, seja criança, jovem ou adulto.

Na primeira parte deste trabalho, para além da descrição estrutural e funcional do Modelo em análise, abordaremos duas outras componentes do pensamento de

Gagné, intrinsecamente ligadas à concepção e aplicação pedagógica do Modelo — as **fases** e as respectivas **condições** de aprendizagem identificadas pelo autor e, ainda, as **funções** de ensino por ele igualmente caracterizadas. Pretende-se, assim, dar uma visão tão integral quanto possível, num trabalho desta natureza, da perspectiva que Gagné tem vindo a desenvolver sobre o processo de ensino/aprendizagem.

Numa segunda parte, explicitaremos algumas «recomendações» implícitas no Modelo, no que respeita a elaboração de **materiais de ensino** e o papel e função do **tutor**, vertentes fundamentais de apoio ao estudante, num sistema de Ensino a Distância.

I — FILIAÇÃO TEÓRICA E CARACTERIZAÇÃO DO MODELO

1. Gagné é genericamente considerado um neo-behaviorista, ainda que, progressivamente, tenha vindo a incorporar no seu pensamento e na sua prática de investigação os resultados de pesquisas e estudos empreendidos pelos defensores das teorias cognitivas de aprendizagem de que Bruner é um dos principais representantes.

Ao contrário dos behavioristas que se preocupam, quase exclusivamente, com a relação directa entre o Estímulo (proveniente do meio ambiente) e a Resposta (comportamento do sujeito face ao estímulo), os cognitivistas preocupam-se principalmente com o estudo dos **processos internos** (forma pela qual o ser humano recebe e utiliza as informações/estímulos provenientes do meio) do sujeito, considerando-o, assim, como um ser **activo** da aprendizagem e não como mero receptor de estímulos. Segundo as teorias cognitivas, o desenvolvimento mental do indivíduo e a sua apreensão do conhecimento (a aprendizagem) dependem, em grande parte, da aquisição e domínio de técnicas que lhe permitam interagir com o meio ambiente.

Os neo-behavioristas, por sua vez, integram as duas componentes, valorizando não só o conhecimento dos processos internos do indivíduo que aprende — na medida em que reconhecem a sua influência no tipo de resposta dada aos estímulos — como também a relação directa E-R.

Gagné inscreve-se ainda no grupo de investigadores da aprendizagem particularmente interessado na chamada «tecnologia educativa», isto é, na aplicação dos princípios da «ciência» da aprendizagem aos problemas práticos do ensino, facto que está na origem do modelo que desenvolveu.

A primeira versão do pensamento global do autor sobre a problemática da aprendizagem data de 1965, altura em que foi divulgada através da publicação do livro **Conditions of Learning** (1.^a edição), correspondendo a uma fase marcadamente neo-behaviorista. A última reformulação do modelo data de 1977, fase em que Gagné se «fixa» numa perspectiva de aprendizagem, entendida como «processamento de informação». Nesta versão é já notória, pela análise das componentes do Modelo, a influência da perspectiva cognitivista.

Por outro lado, o percurso evolutivo do Modelo tem-no transformado progressivamente num modelo com um **elevado grau de generalidade**, quando comparado com outros existentes.

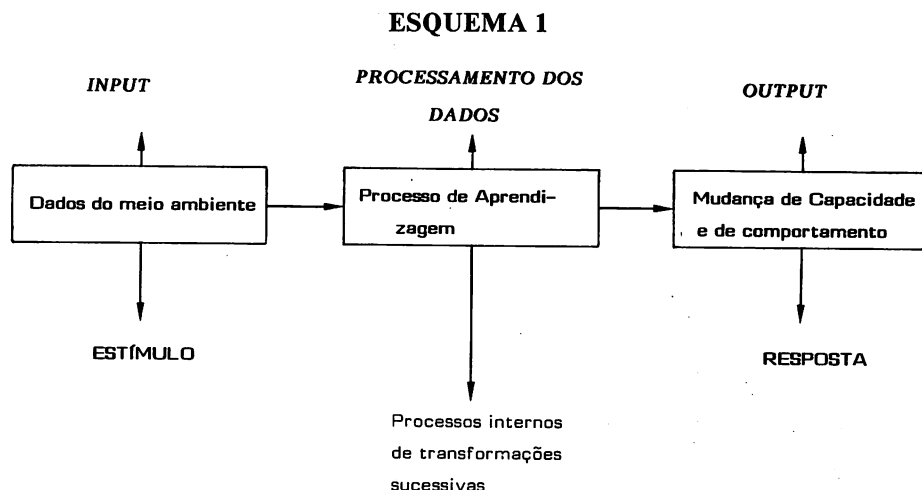
Segundo o seu autor, o Modelo «reclama-se» de:

- poder ser aplicado a «todos os tipos de aptidões» ou «domínios da aprendizagem»;
- poder ser aplicado a «diferentes tipos de ensino» — quer presencial, quer mediatizado (por materiais escritos ou por outros «media») e em «diferentes contextos educativos»: escolas, programas de orientação vocacional, cursos de educação de adultos, etc.;
- incluir uma «sequência completa de fases de ensino, susceptível de aplicação universal», a qual corresponde com grande proximidade à sequência natural das fases da aprendizagem.

2. Como foi referido, o modelo de «processamento de informação» proposto por Gagné também se inscreve no contexto de recentes teorias da aprendizagem que dão particular relevo aos fenómenos de processamento da informação que é realizado pelo indivíduo a partir dos dados provenientes do meio ambiente, os quais conduzirão a diferentes tipos de aprendizagem. Estas teorias têm como ponto de partida a perspectiva de que existe uma analogia entre as funções cognitivas do homem e um programa computadorizado.

O modelo genérico postula a existência de um certo tipo de estruturas internas no cérebro humano a que correspondem processos mentais específicos, desencadeadores de diferentes actividades intelectuais, desde o início de um acto de aprendizagem até à sua finalização (processo de aprendizagem).

O Esquema 1 pretende traduzir, ainda que de uma forma necessariamente simplista, os «momentos» fundamentais deste processo.



Gagné dá particular atenção ao estudo do processo de aprendizagem e, em especial, ao estudo das diferentes etapas (e dos processos internos que ocorrem no indivíduo) que supostamente se desenvolvem entre a «entrada» (input) da informação e a sua «saída» (output).

* Os processos e as estruturas descritos pelas teorias de aprendizagem são inferidos de estudos empíricos sobre a aprendizagem. Presume-se que estes processos e estruturas reflectem a acção do sistema nervoso central do ser humano já que são compatíveis com os dados de conhecimento fornecidos pela neurofisiologia do sistema nervoso. No entanto, tanto as estruturas como as actividades que desencadeiam não passam, por enquanto, de postulados, uma vez que não foram ainda relacionadas com localizações e operações específicas do cérebro.

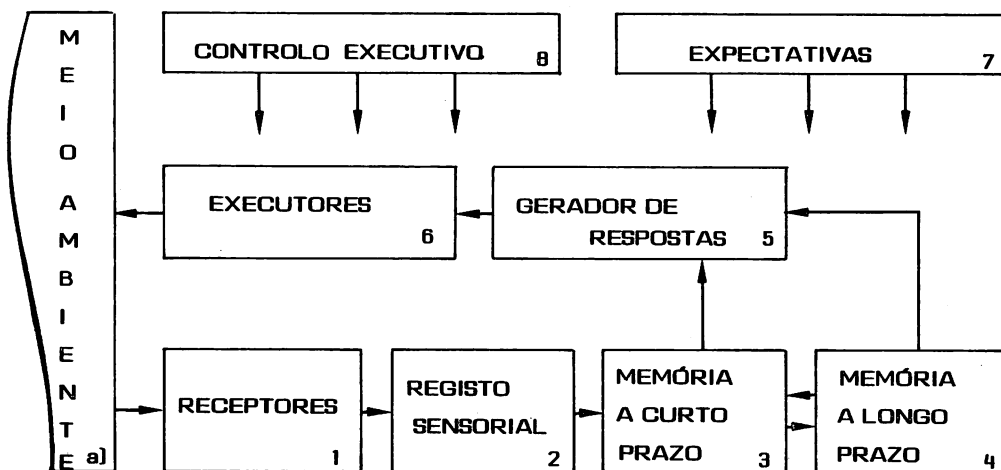
* Na sua forma estruturada, o Modelo é pela primeira vez divulgado no livro *Essentials of Learning for Instruction* (1947), obra a que não tivemos acesso directo. O esquema apresentado é uma adaptação do esquema reproduzido por E. BONDONI (e outros): *Teorias da Aprendizagem — Gagné, Unidade Modular, Manual do Usuário, Centro do Brasil, Projecto Multinacional de Tecnologia Educativa, Rio de Janeiro, 1982. p. 11.*

* De que são representantes, entre outros, Atkinson e Shiffrin (1968), Rumelhart, Lindsay e Norman (1972), J. R. Anderson e Bower (1973).

O processamento interno e as respectivas etapas de desenvolvimento ocorrem no indivíduo, através de **transformações sequenciais**, de modo a operar a mudança ou alteração das suas capacidades e do seu comportamento. Estas transformações ou «processamento dos dados» ocorrem através de **redes neurais** que estão **supostamente*** localizadas no sistema nervoso central. Estas redes permitem o desencadeamento de processos específicos, sendo, portanto, apelidadas de **estruturas** da aprendizagem.

O esquema 2 ilustra graficamente o modelo de Gagné*, o qual é apresentado pelo seu autor como sendo uma versão do modelo genérico utilizado pelas teorias de processamento de informação sobre aprendizagem e memória*.

ESQUEMA 2

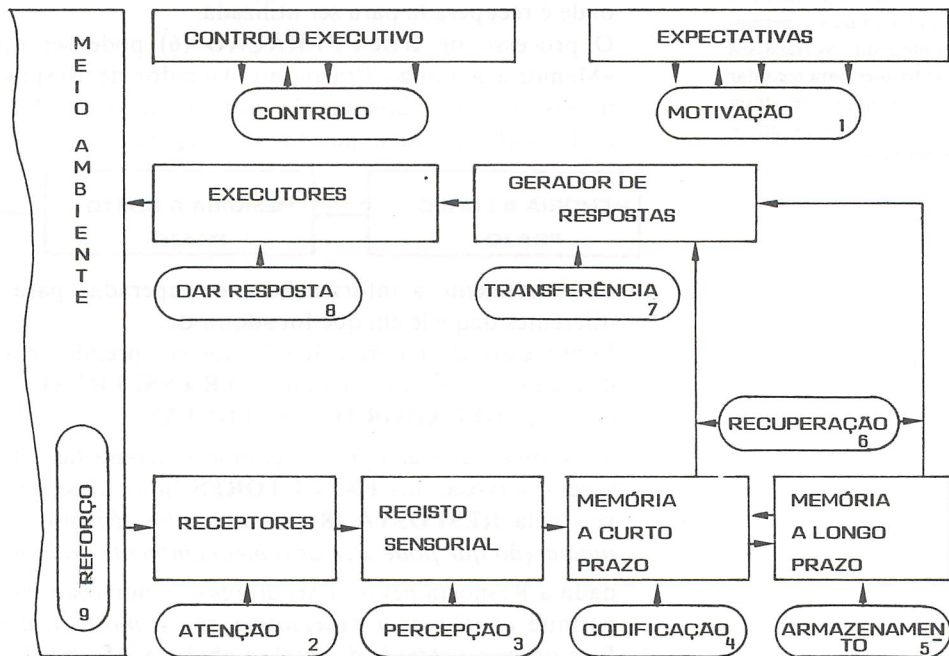


Como podemos verificar, o Modelo apresenta:

- A fonte de que que provêm os estímulos (dados) que afectam o sujeito — o MEIO AMBIENTE(a);
- As ESTRUTURAS através das quais passa a informação e pelas quais essa informação é sucessivamente transformada (1, 2, 3, 4, 5 e 6);
- As ESTRUTURAS que activam o processo de transformação dos dados e determinam as modalidades de transformação (7 e 8).

O Esquema 3 ilustra, por sua vez, para além das estruturas do Modelo, o seu **processo de funcionamento**, através da introdução dos **PROCESSOS** (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9) realizados por aquelas estruturas.

ESQUEMA 3



O sistema entra em funcionamento para permitir a **circulação** da informação (durante a qual se processa a aprendizagem), desde a «entrada» dos dados até à sua «saída».

Deste modo:

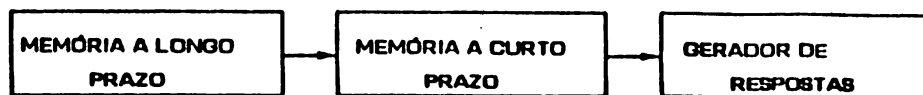
- a aprendizagem inicia-se com a **EXPECTATIVA** (estrutura) que desenvolve o processo da **MOTIVAÇÃO** (assinalado no Esquema com 1), pelo qual o indivíduo se esforça por alcançar um objectivo que, em si, é uma recompensa ou conduz a uma recompensa;
 - seguidamente, os estímulos do meio ambiente vão afectar os **RECEPTORES**, desencadeando-se, assim, o processo da **ATENÇÃO** (2) que leva o indivíduo, de entre uma grande diversidade de estímulos, a concentrar-se nuns, em detrimento de outros;
 - o estímulo seleccionado do meio ambiente, depois de afectar os receptores, chega ao **REGISTO SENSORIAL** onde se produz a **PERCEPÇÃO SELEC-TIVA** (3) da informação. Através deste processo, o estímulo original é **regis-tado** sob a forma de uma imagem representativa da informação. Esta imagem conserva-se aqui apenas uma fracção de segundo e representa a **primeira trans-formação sofrida pela informação**;
 - a informação, através da imagem, chega à **MEMÓRIA A CURTO PRAZO**, onde se produz a sua **CODIFICAÇÃO** (4). Através deste processo, a informação passa de «imagem» a «conceito».
- A informação pode aqui conservar-se apenas durante alguns segundos;

* A maioria das teorias defende que a acumulação na «Memória a Longo Prazo» é permanente e que os fracassos posteriores para recordar a informação resultam de dificuldades em a «encontrar».

— quando se quer «recordar» a informação, esta transforma-se novamente e entra na **MEMÓRIA A LONGO PRAZO** onde se produz o processo de **ARMAZENAMENTO (5)** da informação para posterior recordação (se necessário)*;

— a informação, uma vez armazenada, passa ao **GERADOR DE RESPOSTAS** onde é recuperada para ser utilizada.

O processo de **RECUPERAÇÃO (6)** pode ser directo, quando passa da «Memória a Longo Prazo» ao «Gerador de Respostas». Às vezes, porém, é necessário que a informação volte a entrar na «Memória a Curto Prazo» e, neste caso, o percurso passa a ser o seguinte:



— frequentemente a informação é «recuperada» para ser usada em contextos diferentes daquele em que foi adquirida.

O processo de «recordação» do que se aprendeu e a sua aplicação a novos e diferentes contextos chama-se **TRANSFERÊNCIA (7)** e é realizado pela estrutura **GERADOR DE RESPOSTAS**;

— a resposta elaborada pelo «Gerador de Respostas» chega, através de uma mensagem nervosa, aos **EXECUTORES** (músculos) que são os órgãos responsáveis pela **RESPOSTA (8)**. *Os músculos têm pois a capacidade de produzir uma acção que pode afectar o meio ambiente do indivíduo.*

— dada a Resposta pelos «Executores», o indivíduo recebe a informação que lhe permite *confirmar a expectativa que o motivou a realizar a aprendizagem*. Este processo através do qual se obtém a informação que serve de realimentação é denominado **REFORÇO (9)**.

Tanto a estrutura «Controlo Executivo» como a estrutura «Expectativas» influenciam de forma crítica (controlando) os «modos» pelos quais se produz a aprendizagem. Supõe-se que *os «sinais» provenientes destas estruturas actuam, de maneira a activar e a modificar o fluxo da informação*.

Assim:

• As **EXPECTATIVAS** podem afectar:

- a forma como se percebe o estímulo externo (a atenção e a percepção);
- o processo pelo qual o estímulo se codifica na memória (a codificação);
- a forma concreta em que o estímulo se vai traduzir na acção (a resposta).

• Os processos de controlo que se originam no **CONTROLO EXECUTIVO** podem determinar:

- a forma em que a informação é armazenada na «Memória a Longo Prazo»;
- o processo pelo qual se concretizou a «procura» e a «recuperação», de modo a permitir a «Recordação» e a «Transformação».

Estes processos de «controlo» são, em grande parte, o resultado do chamado **património** do indivíduo e a frequência com que são exercidos, bem como as suas características, dependem exactamente da bagagem de aquisições prévias do sujeito em aprendizagem.

3. Subjacentes à elaboração deste Modelo encontram-se duas ideias fundamentais:
- Para se desencadear o fluxo da informação que, posteriormente, é sujeita às diferentes etapas de processamento interno, é necessário que o indivíduo se encontre em presença de um estímulo externo que desencadeie e active a sua motivação interna.
 - O «feedback» fornecido pelo meio ambiente, em resposta ao comportamento final do indivíduo, é essencial para que a aprendizagem saia reforçada e permaneça, de forma a provocar alterações e/ou mudanças comportamentais.

No entanto, o conhecimento e a compreensão das estruturas e dos processos internos da aprendizagem que o Modelo postula, não traduzem senão **uma** das componentes da visão que Gagné tem do processo global da aprendizagem, sobretudo quando perspectivado em articulação estreita com o acto de ensino.

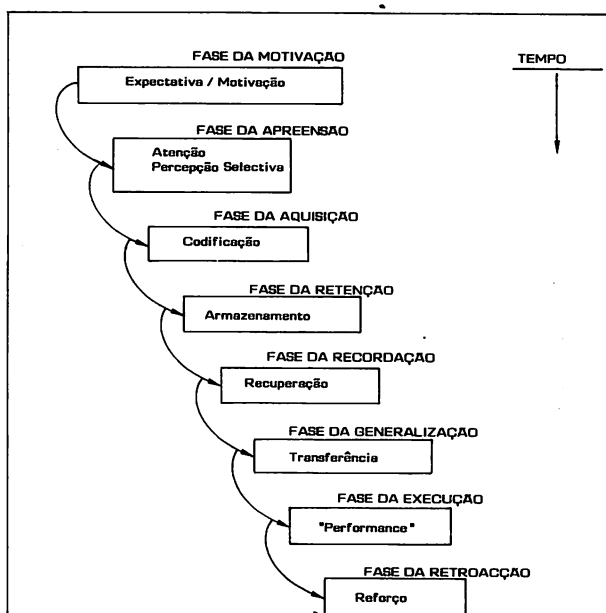
Assim, o estudo do acto de aprendizagem, no qual o autor identifica oito **fases**, bem como o conhecimento do papel por ele atribuído às **condições** necessárias para que cada uma das fases se complete e evolua — aspectos que abordaremos seguidamente — torna mais clara a função pedagógica do Modelo.

Registe-se que, para Gagné, a aprendizagem é «*uma modificação na disposição ou capacidade do indivíduo, modificação essa que pode ser retirada e que não pode ser simplesmente atribuída ao processo de crescimento*»*

* Gagné Robert M. *The Conditions of Learning*, 2nd ed., New York, Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1970, p. 3.

O autor distingue **oito fases** num acto de aprendizagem-tipo. Estas fases foram divulgadas na sua obra *Essentials of learning for Instruction* (1975) podendo ser observadas no Esquema 4, em correspondência directa com os diversos «momentos» do processamento da informação postulados pelo Modelo, ao nível do seu funcionamento.

ESQUEMA 4



Fonte: J. Bääth, p. 82.

Processo complexo, composto por uma sequência de processos menores, a aprendizagem é, ainda, perspectivada como sendo originada por uma **situação estimuladora** — que o autor apelida de **condições de aprendizagem** — resultante da **interacção** entre o sujeito e o seu meio ambiente.

Segundo o autor, as condições de aprendizagem são *as «circunstâncias que se apresentam quando ocorre a aprendizagem»* e o processo de aprendizagem realiza-se quando *«a situação estimuladora afecta de tal maneira o aprendiz que a 'performance' por ele apresentada antes de entrar em contacto com essa situação se modifica depois de nela ser colocado»**.

* Idem, ibidem, p. 6.

Poder-se-á então concluir que as componentes fundamentais de qualquer aprendizagem são a alteração da «capacidade» do indivíduo, o carácter de uma certa permanência e a interacção com o meio ambiente, sendo a sua finalização influenciada, tanto por condições internas como por condições externas.

Por **condições internas**, Gagné entende, genericamente o *«conjunto de capacidades iniciais que o aprendiz possui»**, isto é, o conteúdo da «Memória a Longo Prazo» a que o sujeito tem acesso mercê do seu «património» de aquisições (expresso pelos conhecimentos, habilidades e atitudes previamente adquiridas). Neste sentido, o autor tem da aprendizagem — à semelhança dos cognitivistas — a perspectiva de que ela é um processo de participação activa do sujeito, particularmente relevante no momento em que, para «codificar» a nova informação que lhe é fornecida, o indivíduo faz apelo ao seu património, visando estabelecer conotações significativas entre o que já conhece e a nova «mensagem»*.

* Idem, ibidem, p. 23.

* É neste contexto que Gagné explicita que *«... aprender pela descoberta (...) é praticamente sinónimo de aprender»* in J. Båath, *Correspondence Education in the Light of a Number of Contemporary Teaching Models*, Malmö, Liberhermods, 1979, p. 83.

A segunda categoria de condições da aprendizagem — as **condições externas** — diz respeito às situações ou acontecimentos que se desencadeiam no meio ambiente em que o sujeito está inserido (no momento em que os processos da aprendizagem ocorrem), actuando **independentemente** do indivíduo. Na linha de pensamento dos neo-behavioristas, as condições externas da aprendizagem são, contudo, entendidas por Gagné, como sendo, **em definitivo**, as responsáveis pela efectivação da aprendizagem já que a sua ausência impediria o processo de interacção, entre o indivíduo e o meio.

Influenciando substancialmente a aprendizagem — na forma como esta se realiza e no grau da sua efectiva concretização —, as condições externas, na sua dimensão positiva, têm como função provocar, favorecer, alimentar e reforçar as aprendizagens. Há, assim, toda a vantagem em **identificar** as condições necessárias à realização dos diversos tipos de aprendizagem bem como proceder ao planeamento cuidadoso dessas condições, quando em situação de ensino, se se pretende activar e facilitar o processo de aprendizagem e otimizar os seus resultados.

Estas condições, susceptíveis de serem identificadas, observadas e controladas — permitindo, assim, examinar o processo de aprendizagem, através de métodos científicos — variam de acordo com o tipo e o domínio da aprendizagem que se pretende realizar ou provocar, não existindo, deste modo, à partida, condições óptimas e padronizadas de aprendizagem.

Gagné identificou cinco **domínios** de aprendizagem que organizou numa taxonomia não hierarquizada (atitudes, destrezas motoras, informação verbal, estratégias

* A saber: **Discriminação, Aplicação de Conceitos, Aplicação de Regras, Resolução de Problemas.**

cognitivas e destrezas intelectuais), em relação aos quais, particularmente em relação ao domínio das destrezas intelectuais — subdivididas em quatro categorias hierarquizadas* — estudou e determinou as condições necessárias para que as aprendizagens se concretizem com êxito, dando, uma vez mais, particular relevo ao estudo das condições externas.

4. O estudo das condições externas, específicas de cada domínio de aprendizagem, desencadeia no autor — por referência ao modelo genérico de processamento da informação — o desenvolvimento da terceira componente do seu pensamento: a determinação das diferentes **funções de ensino.**

Defensor acérrimo da necessidade e da possibilidade de examinar os processos internos da aprendizagem e as condições necessárias à sua concretização, Gagné defende igualmente que o planeamento sistemático e rigoroso das situações de ensino não só é possível, como é condição essencial para a eficácia dos resultados.

* Gagné, R. M., op. cit., p. 29.

Considerando que o «*ensino é uma actividade que se situa no núcleo do processo educativo*»*, o autor considera-o também susceptível de ser encarado cientificamente e de nele serem incorporados técnicas e meios rigorosos, adequados a cada situação específica de aprendizagem.

* Idem, ibidem, p. 28.

O ensino deve, assim, visar o planeamento e a organização sistemática das condições externas que podem afectar os processos da aprendizagem e a sua consecução efectiva. «*Ensinar significa (pois) organizar as condições exteriores próprias à aprendizagem*»* «Planeamento», «sistemático» e «eficácia» são conceitos profusamente utilizados por Gagné, reflectindo, assim, as suas preocupações fundamentais em relação ao processo de ensino-aprendizagem. Segundo o autor, «*a orientação da aprendizagem (...) requer um certo número de directrizes, cada uma das quais influencia (...) as condições de aprendizagem e, conseqüentemente, o 'input' conferido ao aluno. O objectivo desta orientação é garantir que a aprendizagem seja eficiente (...). O primeiro tipo de directriz a respeito da aprendizagem diz respeito ao planeamento das condições que lhe são adequadas*»*.

* Gagné, R. M., **Como se realiza a aprendizagem**, Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos Editora, 1982, p. 219 (tradução da 1.ª versão do livro **The Conditions of Learning**, 1965).

Gagné identifica três etapas principais no planeamento da aprendizagem:

- a que respeita à **definição dos objectivos**, que implica a decisão pela natureza da alteração comportamental que se pretende, a qual deve ser descrita com precisão para evitar ambiguidades;
- a que respeita à **determinação da estrutura da aprendizagem** visando a especificação das hierarquias de conhecimentos a adquirir*;
- a que respeita à **determinação das condições da aprendizagem**, isto é, à determinação da situação de ensino propriamente dita, o que corresponde ao planeamento de medidas concretas de actuação.

* Assim, para cada tipo e situação de aprendizagem devem seguir-se as seguintes sub-fases:

- determinação do **objectivo final** ou da «*performance*» pretendida;
- determinação dos **requisitos prévios** sem cuja existência não pode desencadear-se

A análise destas condições deve fazer-se em relação:

- a cada «*capacidade*» a desenvolver;
- à «*transferência*» ou aplicação das aprendizagens;
- à avaliação e ao «*feedback*» (etapa que Gagné considera de capital importância para a eficácia do processo de avaliação).

a nova situação de aprendizagem.

Para cada pré-requisito deverá desenvolver-se trabalho de análise semelhante, estabelecendo-se assim uma **hierarquia de aprendizagem**.

Por sua vez, a selecção das diversas condições da aprendizagem deverá ter em conta:

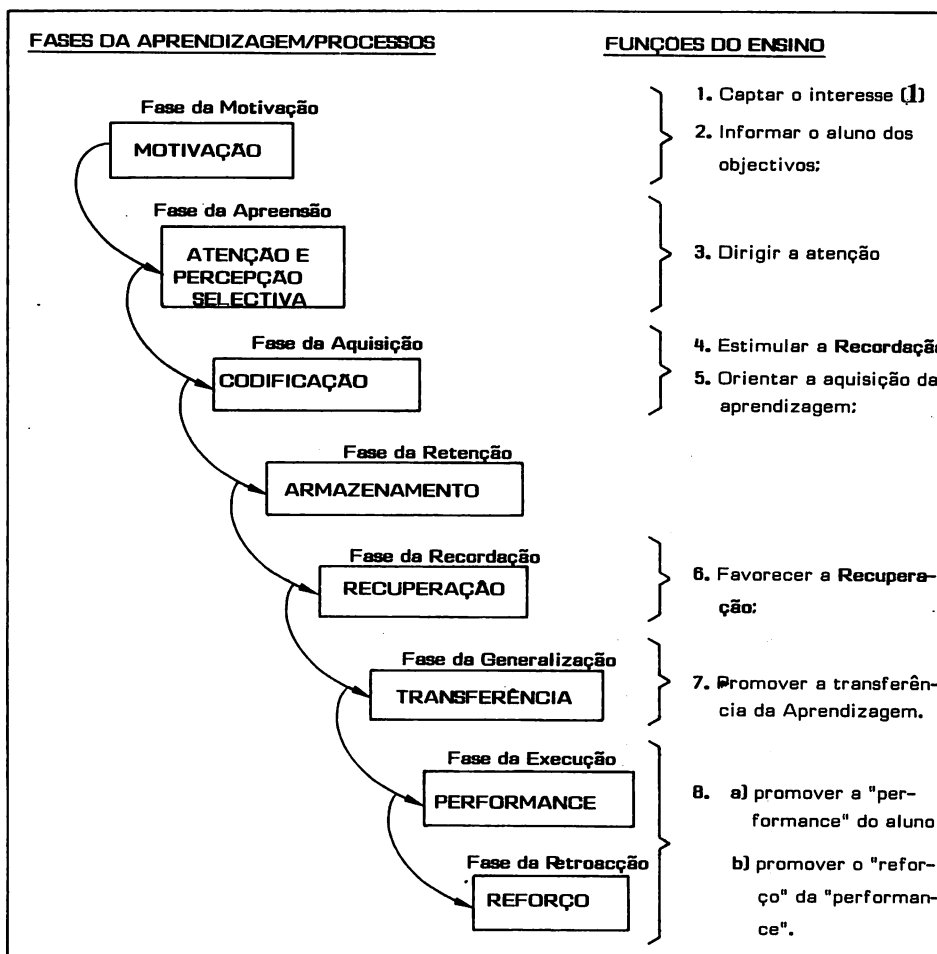
- a **função geral** para que é seleccionada, de acordo com a fase de aprendizagem que deve favorecer;
- os **requisitos específicos** (e os pré-requisitos) de que a aprendizagem necessite nessa fase, de acordo com o domínio a que pertence.

Gagné propõe e prevê, assim, *uma perfeita integração dos requisitos específicos de cada tipo de aprendizagem com as condições gerais da aprendizagem*.

Simultaneamente, e em correspondência com as fases e os processos internos de aprendizagem, o autor identificou e caracterizou **oito tipos de funções de ensino**, em articulação com as condições necessárias a cada domínio da aprendizagem.

Esta relação pode ser observada no Esquema 5.

ESQUEMA 5



Fonte: J. Bäath, op. cit., p. 86.

(1) Activar a motivação.

Na segunda parte, abordaremos, com mais pormenor, cada uma das funções, em articulação com a sua aplicação a algumas situações de ensino a distância.

5. O modelo de Gagné tem sido objecto de estudo e de aplicação, preferencialmente, por parte daqueles que se preocupam com os problemas de ensino/aprendizagem em situações de ensino ditas formais — ensino presencial destinado aos indivíduos que fazem a sua aprendizagem académica, nas instituições escolares tradicionais. O modelo apresenta, contudo, características que, pelo seu elevado grau de generalidade e pela ausência de rigidez na sua estrutura, permitem perspectivar a sua aplicação a situações de ensino/aprendizagem menos tradicionais, nomeadamente, as de ensino independente, as de ensino individual, as de ensino por correspondência e de ensino a distância em geral. Uma dessas características respeita à relação do aluno com o seu processo de aprendizagem, inscrevendo-se, portanto, no quadro da **auto-aprendizagem** e, em última análise, na questão da **autonomia** do aluno, uma das finalidades essenciais de todo o processo de ensino.

Dando, como vimos, particular relevo às chamadas condições externas da aprendizagem, Gagné não deixa de considerar, contudo, a importância das condições internas da mesma, condições inerentes ao sujeito que aprende e, como tal, estrutural e processualmente presentes no seu modelo (ver Esquema 3). As estruturas são as «Expectativas» e o «Controlo Executivo» e os processos correspondentes são a «Motivação» e o «Controlo». São essas estruturas que vão fornecer o carácter de especificidade às aprendizagens individuais determinando, em última análise, a **resposta única** que cada indivíduo dá, em termos de «performance» ou resultados das aprendizagens que realiza.

Por outro lado, o autor advoga que — apesar da constatação de que a maior parte das pessoas necessita de ajuda para aprender — a aprendizagem não é, no seu significado essencial, «um acontecimento de interacção social», mas um «acto individual». Nesse facto se encontra a justificação de que «diferentes indivíduos necessitam de diferentes tipos de ajuda».

É, pois, no contexto de uma concepção de aprendizagem, entendida como um processo essencialmente individual, que Gagné aborda a questão da autonomia e da auto-aprendizagem.

Referindo-se à situação de ensino, o autor expressa que o seu «*foco de interesse (...) é o aluno, no qual se processa a aprendizagem*» pelo que todo o ensino deve visar o desenvolvimento das suas capacidades de autonomia. Neste contexto, ao professor é atribuída a responsabilidade de organizar as condições da aprendizagem, de a orientar e de a dirigir, tendo em conta a garantia da sua eficácia. O professor deve ser, pois, um organizador do estudo do grupo e, se possível, de cada aluno, no sentido de lhe fornecer apenas a ajuda necessária à sua progressão. Assim, a margem de autonomia que deve ser deixada ao aluno depende, em última análise, das capacidades por ele reveladas.

Partindo das oito funções de ensino por ele identificadas, o autor considera que três delas são particularmente importantes, não devendo deixar de ser exercidas pelo professor, a saber:

- informar os alunos dos objectivos da aprendizagem;

- promover a transferência da aprendizagem;
- criar situações de «performance», fornecendo o respectivo «feedback», de modo a reforçar as aprendizagens.

É sobretudo no contexto de estudantes **adultos** que Gagné aborda a questão da auto-aprendizagem, em particular, no caso de estudantes «com longa experiência de estudo», os quais, em muitos casos, terão desenvolvido «estratégias próprias de auto-aprendizagem». Nesta situação, eles podem, parcial ou totalmente, criar as condições externas da sua própria aprendizagem, para o que é importante que tenham previamente desenvolvido as funções correspondentes ao «Controlo Executivo» (estratégias cognitivas) de que depende, por sua vez, a capacidade de desenvolver as atrás referidas estratégias.

Assim, para o autor, desde que se concretizem as funções de ensino, como garantidas da eficácia e do êxito da aprendizagem, pouco importa quem as exerça — professor ou estudante.

II — IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICO-DIDÁCTICAS DA UTILIZAÇÃO DO MODELO NO ENSINO A DISTÂNCIA

1. O sistema de comunicação em Ensino a Distância é essencialmente caracterizado por um distanciamento físico e temporal entre o professor e o estudante, factor que representa um enorme desafio à eficácia do sistema. Ensino não presencial, o ensino a distância separa, no tempo e no espaço, a situação de aprendizagem da situação de ensino. A relação directa professor-estudante fica, portanto, cortada e a comunicação só pode ser estabelecida com o recurso a formas de comunicação mediatizada.

Esta alteração essencial do processo de ensino/aprendizagem — que, enquanto processo educativo, continua a implicar a existência de uma comunicação bilateral, interactiva e continuada entre os agentes das duas situações formais — vem determinar a ênfase que, em ensino a distância, é particularmente posta nos seguintes aspectos:

- conhecimento prévio das **características** da população alvo:
 - estatuto;
 - interesses e motivações;
 - situações específicas de aprendizagem.
- pesquisa e domínio dos **meios** a utilizar na mediatização da mensagem e no estabelecimento da comunicação;
- criação de um **sistema de apoio** visando a facilitação da aprendizagem e a garantia da sua eficácia.

Situado num plano diferente do plano em que o ensino é concebido, programado, organizado e difundido, o estudante vê-se essencialmente confrontado com o material didáctico que mediatiza a mensagem que até ele é enviada. Face a esta situação, é condição de êxito que o estudante aprenda, **autonomamente**, ainda que num sentido convergente com os objectivos expressos nesse material.

Para que o indivíduo aprenda **realmente** — e se não remeta a um papel de mero receptáculo e de mero reproduzidor da informação que lhe chega —, isto é, para que o **processamento da informação** que nele se realiza seja rentabilizado, em termos de verdadeiras aprendizagens individuais, deve estar apetrechado com as capacidades necessárias a um processamento consciente e por ele participado. Deste modo, ao estudante é pedido (e, no caso do ensino a distância, é condição de êxito) que saiba aprender e ao professor (ou à Instituição) é pedido que ensine a aprender.

A existência destas preocupações e o grau com que se manifestam nas diferentes instituições de ensino a distância vão determinar, na prática, em articulação com os recursos disponíveis, as diferentes formas e/ou acentuações que são implementadas por cada instituição.

Os defensores da aplicação de modelos de ensino-aprendizagem ao ensino em geral, e ao ensino a distância em particular, veiculam a opinião de que a selecção prévia de um modelo pode contribuir para facilitar a tomada de decisões no sentido de determinar, tanto as formas de aplicação do sistema, como os meios preferenciais ou prioritários a utilizar — quer ao nível da concepção e implementação global do sistema quer ao nível mais restrito da actuação pedagógico-didáctica.

2. O grau de aplicabilidade dos diversos modelos de ensino formal às diferentes situações (e formas) de ensino à distância depende essencialmente de dois aspectos:
 - dos **fins** que o modelo se propõe atingir no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem (essencialmente dependentes da concepção de aprendizagem que suporta o modelo);
 - do grau de «**controlo**» da **aprendizagem** que, no modelo, é atribuído ao estudante e, conseqüentemente, ao professor.

Assim, quanto maior for o controlo previsto pelo modelo sobre os objectivos (prévia e claramente definidos e divulgados ao estudante) e sobre a situação de ensino (planeamento e preparação dos materiais e respectivas orientações para o trabalho individual do estudante), maiores possibilidades existem da sua aplicação no ensino a distância.

Os modelos de ensino que enfatizam um controlo muito grande sobre a situação de ensino dão particular relevo à rigorosa e cuidada preparação dos materiais de ensino (particularmente, quando aplicados em ensino a distância), enquanto que os modelos menos «controladores» privilegiam e acentuam a importância de outros tipos de comunicação suplementar, bilateral, entre o estudante e a instituição.

Em qualquer dos casos, toda a tentativa de aplicação de modelos em ensino e distância deve ter como pressuposto básico, a situação específica do estudante — o seu estatuto de adulto, o seu distanciamento físico da instituição e do professor e o seu isolamento, mesmo em relação a outros estudantes.

É, pois, por referência ao que acabámos de enunciar que iremos procurar analisar o grau de aplicabilidade e os aspectos que o modelo de Gagné sobreleva e, por-

tanto, implicitamente recomenda, como devendo ser particularmente tidos em conta, em situações de ensino a distância.

3. Os estudos e as aplicações do Modelo já realizados neste âmbito têm-se situado, sobretudo, no **domínio das funções de ensino** propostas por Gagné. Com efeito, a análise desenvolvida pelo autor sobre as diversas funções de ensino — em estreita ligação com a análise das condições necessárias à ocorrência dos diversos domínios e fases de aprendizagem — tem-se revelado de extrema utilidade quando tida em consideração, em situações de ensino a distância preferencialmente baseadas em materiais escritos. Aspectos como a concepção dos materiais de apoio (estrutura interna dos conteúdos, ilustração do texto, formas de apresentação, etc.), elaboração de exercícios de tarefa e de auto-avaliação têm beneficiado dos contributos fornecidos pelo modelo de Gagné.

* Ahlm (1972), Bääth 1974, 1976) Fritsch (1974), Lampikoski e Mantere (1976), entre outros, todos citados por J. Bääth no livro já referenciado.

Diversos autores* têm, por outro lado, fundamentado os seus estudos de análise e de *sistematização de princípios didácticos* do Ensino a Distância e de análise das *funções dos meios auxiliares de ensino*, em ensinamentos provenientes do mesmo modelo.

A proposta de organização do ensino, implícita no modelo de Gagné, faz ainda com que, numa situação de ensino a distância, não deva ser esquecida — para além da elaboração dos materiais de ensino — a criação de mecanismos de apoio e de contactos suplementares com o estudante visando, em simultâneo, alimentar as suas expectativas e motivações e garantir a eficácia da aprendizagem. Desse tipo de contactos bilaterais sobressai o papel do **tutor** cujas funções (e as dos respectivos meios auxiliares de contacto — telefone, correspondência postal, encontros presenciais) têm sido igualmente analisadas, por referência ao modelo e ao pensamento de Gagné.

Finalmente, não queremos deixar de salientar, uma vez mais, que o modelo em análise põe radicalmente em causa todo o ensino que se remeta a assumir a simples função de transmissor de informação. Com efeito, o modelo implícita — e o próprio Gagné o explicita — que o conhecer e o aprender pressupõem o domínio, pelo sujeito da aprendizagem, de conhecimentos prévios e de estratégias cognitivas. Só essa aquisição prévia e o correspondente domínio de técnicas de estudo permitirão ao estudante transformar a natureza «automática» do processamento da informação num processo de verdadeira apropriação do saber. Assim, numa situação de ensino a distância — onde à partida está dificultado o conhecimento do estudante concreto, por parte do autor do curso — o Modelo alerta para a necessidade de um *cuidadoso e rigoroso planeamento do ensino e dos respectivos materiais*, visando a concretização da função primordial de «ensinar a aprender».

4. Recordemos que o Modelo se fundamenta e se organiza tendo em conta os diferentes **tipos** de aprendizagem e as respectivas **condições** consideradas fundamentais para a sua ocorrência com êxito, condições que devem ser garantidas pelas **funções** de ensino.

Analisando as condições externas necessárias para que cada tipo de aprendizagem ocorra com êxito, J. Bääth* é de opinião que, praticamente, todas elas podem ser asseguradas, em Ensino a Distância, desde que os materiais de ensino, mais fre-

* J. Bääth é um dos investigadores de ensino por correspondência que

mais tem estudado o Modelo de Gagné e experimentado a sua aplicação a situações de Ensino a Distância. Foi o seu livro, já citado, que seguimos de perto para a elaboração da segunda parte deste trabalho.

quentemente utilizados, sejam cuidadosamente planeados e elaborados, de acordo com as condições enunciadas por Gagné.

Estas condições podem ser praticamente atingidas — através do discurso escrito (texto) ou falado (audio-cassete) — no caso das aprendizagens inerentes aos domínios da «informação verbal», das «capacidades intelectuais» e das «estratégias cognitivas». Os domínios da aprendizagem de «atitudes» e de «destrezas motoras» são, porém, de mais difícil consecução.

De acordo com Gagné, há duas formas principais de aprendizagem de *atitudes*:

- *a forma directa*, essencialmente baseada na experiência quotidiana individual de sucesso ou de insucesso;
- *a forma indirecta* — que se concretiza através do mecanismo psicológico da «modelação» — baseada na tendência que o indivíduo tem em pautar o seu comportamento pelo comportamento de alguém com quem se identifica.

Para estas duas formas de aprendizagem, Gagné apresenta três *condições externas* essenciais a que correspondem funções de ensino específicas.

Estas três condições passam pela **activação da motivação do estudante**, pelo **desencadeamento de comportamentos positivos** com base em anteriores experiências do estudante e pelo **reforço** desses comportamentos. Torna-se, pois difícil, se não impossível, que, numa situação de ensino a distância, o autor do curso, desconhecedor, à partida, dos seus leitores, possa desencadear mecanismos de aprendizagem neste âmbito, a não ser com um carácter muito genérico.

Assim, no domínio da aprendizagem das atitudes, como no das destrezas motoras, o modelo de Gagné vai fazer sobressair, e tornar mesmo imprescindível, a **figura**, o **papel** e as **funções** do tutor, já que as funções de ensino nestes domínios só são satisfatoriamente conseguidos através de uma *relação pessoal*.

5. Analisaremos agora, caso a caso, cada uma das **funções de ensino** identificadas por Gagné (ver Esquema 5) realçando as implicações nelas contidas para a elaboração dos **materiais de ensino** e para a função do **tutor** num sistema de Ensino a Distância.

1. CAPTAR O INTERESSE OU ACTIVAR A MOTIVAÇÃO

A primeira das funções de ensino é a de estimular ou activar a motivação do estudante. Gagné considera-a uma das etapas mais determinantes do processo de ensino/aprendizagem, dando preferência à motivação assente em «situações-problema» que, simultaneamente, despertem a curiosidade do estudante e desafiem as suas capacidades e competências já adquiridas.

Quando referenciada a uma situação de ensino a distância, esta etapa que não está necessariamente situada apenas no início da aprendizagem (devendo constituir-se, pelo contrário, numa preocupação permanente do autor do curso), é considerada fundamental e, mesmo, crucial para o êxito da aprendizagem. Como refere J. Bâath, nesta situação, «*não há ninguém à mão para pôr o aluno a trabalhar!*».

Deste modo, a **criação de condições** que despertem e «alimentem» a motivação, os interesses e a curiosidade do estudante torna-se uma tarefa essencial, desde o início do curso, pelo que, nenhum aspecto, por mais acessório que pareça, deve ser descurado.

Assim, no que respeita aos aspectos formais dos **materiais de ensino** (sobretudo os escritos) a motivação do estudante pode ser estimulada por *características externas* desses materiais, tais como, a sua apresentação gráfica e a sua organização. Aspectos como as capas dos livros e dos materiais, o tipo, a forma e a cor do papel utilizado podem ser de grande importância para atrair ou deixar indiferente (ou mesmo desmobilizar) o estudante.

No que respeita ao *texto* propriamente dito, o autor do curso deve ter em conta o assegurar de aspectos, tais como:

- explicitar os benefícios e mesmo o prazer que o estudante pode tirar dos conhecimentos que o curso lhe oferece;
- seleccionar informação, fornecer variedade de exemplos, propor exercícios que possam estar mais intimamente ligados aos interesses da população-alvo;
- estimular a curiosidade do estudante;
- apelar para a motivação natural do estudante para a «realização de tarefas», através de propostas de trabalho que ofereçam um desafio moderado.

A *concepção* dos materiais de ensino, incluindo as propostas de exercícios, pode, por outro lado (se se pretender alcançar o objectivo em análise), ajudar o estudante a assimilar as matérias e a aumentar as suas experiências de competência ou aptidão, as quais desempenharão, por sua vez, a função de reforço da motivação natural ou original do estudante.

Contudo, e sobretudo porque, em ensino a distância, a manutenção da motivação é tão crucial quanto problemática, torna-se necessário encontrar outros meios que complementem os efeitos positivos dos materiais de ensino, os quais, por melhor concebidos que sejam, não são suficientes para superar as dificuldades decorrentes da tendência que o estudante de ensino a distância tem para se ir «desmotivando». Com efeito, por melhor concebidos que os materiais sejam, eles são naturalmente dirigidos ao estudante em geral, ao estudante-tipo de uma determinada população.

Torna-se então necessário recorrer a meios suplementares de apoio e de ajuda ao *estudante concreto* introduzindo-se, assim, mecanismos que permitam o estabelecimento de um contacto pessoalizado e de uma abordagem ao estudante, enquanto indivíduo.

Apresenta-se então como fundamental a existência do **tutor** que, por referência ao modelo de Gagné, deve desempenhar *tarefas* tão fundamentais quanto específicas, já que uma das suas funções respeita à manutenção da motivação inicial do estudante.

Assim, recomenda-se que ao **tutor** devem caber, entre outras, as seguintes *tarefas*:

- dirigir-se, por escrito, ao estudante o mais próximo possível do momento em que ele se inscreve no curso, a fim de:
 - se apresentar como a pessoa responsável pelo percurso de aprendizagem do estudante, sempre disponível para lhe fornecer o apoio necessário;
 - desencadear um processo de comunicação que encoraje o estudante a descrever o seu «background», os seus interesses, os seus objectivos em relação ao curso, etc.
- fortalecer as relações com o estudante, visando:
 - adequar o curso às necessidades e aos interesses do estudante;
 - adequar as suas funções e as suas orientações ao que parecem ser as necessidades de cada estudante;
- alimentar ou reforçar a motivação do estudante, durante o percurso da aprendizagem, também por meio do desencadeamento de situações que permitam:
 - o desenvolvimento no estudante de atitudes de confiança face à sua capacidade de desempenho e de execução de tarefas;
 - a experiência por parte do estudante, da sua aptidão crescente para o desempenho das tarefas (aumento de competências);
 - o fornecimento de «feedback» individualizado e, tanto quanto possível, atempado, em relação aos diversos tipos e fases de aprendizagem;
 - o encorajamento do estudante face às dificuldades individuais na consecução dos objectivos do curso.

2. INFORMAR O ESTUDANTE DOS OBJECTIVOS DA APRENDIZAGEM

Esta função, intrinsecamente ligada à anterior, deve ser concretizada, na elaboração dos **materiais de ensino**, tanto quanto possível, de uma forma clara, precisa e estimulante. Tanto nos textos, como no material audio, quando utilizado, deve esta regra ser cumprida. Do mesmo modo se aconselha que os exercícios de tarefas de realização sejam concebidos de modo a exemplificar os objectivos previamente delineados, contribuindo-se, assim, para o reforço das «expectativas» do estudante e do seu processo interno de «controlo» da aprendizagem.

O **tutor**, ao desempenhar as suas funções e ao delinear as suas actividades junto de cada estudante, deve preocupar-se em sublinhar, sempre que o julgue necessário, os objectivos previamente programados pelo autor do curso.

3. DIRIGIR A ATENÇÃO

Esta função pode e deve ser tida em conta na elaboração dos **materiais de ensino**. Variar os estímulos e mesmo «surpreender» o estudante contribui para

atrair e manter viva a atenção ou mesmo orientar a percepção selectiva. Neste sentido, poder-se-á recorrer à utilização:

- da regra do contraste, na dactilografia e no «design» dos materiais escritos, utilizando, por exemplo, letras maiúsculas, em itálico, sublinhados ou letras «gordas», passagens ou excertos emoldurados, destacados ou coloridos; ilustrações variadas, etc., etc.
- do realce de «detalhes» de conteúdo, considerados de interesse, susceptíveis de serem «destacados», por exemplo, através da formulação de questões directas.

Instruções apropriadas, escritas e orais (audio-cassetes), podem igualmente ser explicitadas, no sentido de orientar a percepção selectiva do estudante para a informação mais relevante.

No âmbito desta função de ensino, cabe também ao **tutor** o papel de chamar a atenção do estudante para aspectos que ele verifique terem sido por este omitidos ou negligenciados.

4. ESTIMULAR A RECORDAÇÃO

Estimular a recordação e a recuperação dos pré-requisitos relevantes a cada aprendizagem é uma função intrinsecamente ligada ao processo de transição da informação da «Memória a Curto Prazo» para a «Memória a Longo Prazo», etapa que é considerada como a mais crítica do processo de aprendizagem. Na ausência dos pré-requisitos relevantes ou significativos para a nova fase de aprendizagem, deve o professor criar condições para a sua aquisição pelo estudante.

Assim, à semelhança do que acontece com os objectivos, devem os **materiais de ensino** explicitar claramente os conhecimentos prévios necessários ao êxito da aprendizagem de novos conhecimentos. Recomenda-se ainda a elaboração de um teste diagnóstico para ser optativamente respondido pelo estudante. Este tipo de testes é particularmente útil nas matérias que exigem, como pré-requisitos, capacidades muito específicas, já que permitem situar o estudante no ponto de partida da aprendizagem correspondente ao seu «nível», ao mesmo tempo que contribui para um conhecimento mais objectivo e realista, por parte do estudante, das suas capacidades e aprendizagens reais.

Para facilitar a «recuperação» dos requisitos prévios mais relevantes a cada aprendizagem, devem os materiais de ensino recorrer a *processos estimuladores*, tais como:

- lembranças explícitas do tipo «como está recordado, na unidade x, você aprendeu que...»;
- recapitulações curtas, do tipo de repetição implícita.

Recomenda-se, igualmente, a fim de *provocar uma verdadeira «recordação» do conhecimento prévio fundamental*, o recurso a meios, tais como:

- a realização de um curto *teste diagnóstico*, no início do estudo de *cada* unidade ou capítulo;
- introdução de *referências* a aspectos anteriores do curso;
- a inclusão de *questões simples* ou de pequenos *exercícios*, no texto informativo.

Por sua vez, o **tutor** pode exercer as mesmas tarefas de *estimulação da «recordação»* em dois tipos de situações diferenciadas:

- quando esclarece a resposta dada pelo estudante a uma questão que lhe foi apresentada («feedback» formativo);
- quando responde a uma questão posta pelo estudante, através de contactos estabelecidos por iniciativa deste último.

Esta ajuda é naturalmente complementar às orientações fornecidas pelos materiais de ensino permitindo, simultaneamente, aproximar o ensino da realidade e das experiências específicas de cada estudante.

5. ORIENTAR A AQUISIÇÃO DA APRENDIZAGEM

Promover a orientação da aprendizagem consiste, na perspectiva de Gagné, em fornecer orientação directa para uma adequada codificação da informação na «Memória a Curto Prazo» facilitando, simultaneamente, a sua transferência para a «Memória a Longo Prazo».

Esta função pode ser igualmente contemplada numa situação de ensino a distância, através de uma adequada estruturação e organização dos meios (materiais de ensino) que contêm a informação.

Assim, de acordo com J. Båath, a concepção dos materiais em ensino a distância deve, para cumprir esta função, ter em conta os seguintes aspectos:

- *apresentar um contexto amplo onde o novo material (e respectivo conteúdo) de aprendizagem se ajuste de forma significativa;*
- *possibilitar que as «habilidades» previamente adquiridas sejam combinadas com as novas aquisições;*
- *apresentar uma estrutura interna coerente e evidente, enriquecida, se possível, com ilustrações adequadas;*
- *fornecer explicações sob forma de comentários explícitos;*
- *orientar/guiar o estudante através de questões/exercícios que conduzam a uma discussão futura.*

Neste contexto, é particularmente importante o papel desempenhado pelas diversas formas de ilustração (gravuras, diagramas, esquemas, etc.) dos textos. Gagné defende a ideia de que a função mais importante da imagem no ensino é a de facilitar a codificação da informação.

Do ponto de vista de J. B  ath, a prepara  o e o planeamento cuidadosos dos materiais de ensino encontram a sua maior justifica  o por referência a esta fun  o do ensino. Com efeito, orientar o estudante na sua aprendizagem, implícita também o fornecimento de orienta  es explícitas, visando guiar o estudante no aproveitamento máximo dos materiais de ensino que são postos ao seu dispor.

A prepara  o e o planeamento cuidadosos dos materiais são tanto mais importantes quanto    sabido que a ausência de contactos pessoais entre o estudante e o autor do curso impede que este receba «feedback» imediato quanto    reac  o do estudante enquanto estuda. Assim, uma afirma  o confusa, uma conexão que se não estabeleceu, um diagrama inadequado, etc., não podem ser explicados ou melhorados face    incompreensão do estudante.

Ao autor do texto   , pois, pedido que se «antecipe» às d  vidas e às dificuldades do estudante, removendo as situa  es pouco claras e «fornecendo respostas» a questões que podem vir a ser postas pelo estudante quando este estiver confrontado com a tarefa da aprendizagem.    por isso que se aconselha, sempre que possível, a testagem do material, antes deste adquirir a sua organiza  o e forma finais.

Por sua vez, ao **tutor**, compete colmatar as deficiências ou «falhas» dos materiais e esclarecer, orientando, as d  vidas do estudante e/ou propondo um apoio suplementar ao fornecido pelos materiais do ensino.

6. FAVORECER A RETEN  O

Favorecer a memoriza  o, isto   , criar condi  es para que a informa  o pertinente seja adquirida e, posteriormente, recuperada, quando necessária    aquisi  o de nova informa  o,    outra das fun  es de ensino que pode ser **viabilizada** pelos **materiais** de ensino a distância.

Assim, o *autor do curso* pode, segundo J. B  ath:

- *elaborar exercícios/questões que impliquem, na resposta dada pelo estudante, a aplica  o de aprendizagens anteriores;*
- *repetir explicitamente elementos essenciais de aspectos focados em unidades anteriores;*
- *utilizar o recurso às «revisões imanentes», ou seja, a repeti  es implícitas.*

Deste modo, podem ser criadas situa  es de «revisão» periódica das aprendizagens, sempre que possível enquadradas em novos e variados contextos, com recurso preferencial a novos arranjos do material de aprendizagem. Estas situa  es facilitam a memoriza  o e a recupera  o das aprendizagens anteriormente realizadas contribuindo, assim, para a sua cimentac  o e gerando, simultaneamente, mecanismos internos facilitadores da sua aplica  o a novas situa  es.

O modelo de Gagné implícita que, *quanto maior    o domínio pelo estudante do processo de codifica  o da informa  o relevante a cada aprendizagem,*

melhor será o processo de memorização e de recuperação da informação «armazenada» na «Memória a Longo Prazo». Por isso, Gagné sugere o uso frequente de «pistas» de recuperação, recomendando que uma estrutura clara dos materiais de ensino, uma boa utilização da imagem, uma adequada utilização de esquemas, diagramas, gráficos e quadros são de importância fundamental e exercem uma função complementar dos aspectos atrás focados.

Por sua vez o **tutor** deve actuar no mesmo sentido em relação ao estudante individual, quer colocando novas questões e organizando exercícios extra sobre o material já estudado, quer repetindo aspectos essenciais, através de indicações (escritas ou orais) mais precisas e mais dirigidas a cada um dos estudantes, quer ainda encorajando-o a rever aspectos considerados essenciais para ultrapassar as dificuldades detectadas.

7. PROMOVER A TRANSFERÊNCIA DA APRENDIZAGEM

Favorecer a «transferência» da aprendizagem é outra das funções essenciais do ensino, ao promover no estudante o desenvolvimento de capacidades de aplicação das aprendizagens a novas situações.

Gagné sugere que a «transferência» da aprendizagem pode ser estimulada e favorecida essencialmente, através da:

- utilização de exemplos diversificados (incluindo comentários por paralelismo e por similaridade, etc.) e do recurso a variedade de contextos;
- utilização de exercícios e de questões igualmente variadas e diversificadas.

Estes aspectos devem ser contemplados na elaboração dos materiais de ensino, tal como na elaboração dos testes.

O **tutor**, em complementaridade de acção, deve naturalmente reforçar a apresentação de exemplos concretos, adequados a cada estudante; deve estabelecer, se possível, conexões com assuntos do dia-a-dia e, ainda, fornecer sugestões individualizadas que permitam a aplicação efectiva do conhecimento recém-adquirido. Deve, igualmente, promover encontros de grupo, desencadeando situações de discussão entre os estudantes, situações que, quando bem orientadas, são um excelente meio para facilitar a transferência das aprendizagens.

8. PROMOVER A «PERFORMANCE» DO ESTUDANTE E PROMOVER O REFORÇO DESSA «PERFORMANCE»*

- 8.1. Proporcionar ao estudante situações que permitam o exercício e a verificação das suas aprendizagens é uma função fundamental na medida em que estimula e reforça a sua motivação e, ainda, porque desencadeia — tanto para o professor como para o estudante — o processo de «feedback», essencial para o reforço e/ou para a reorientação da aprendizagem. Esta função deve ser contemplada na elaboração dos **materiais de ensino**, podendo revestir formas tão diversas como a apresentação de exercícios ou testes de auto-diagnóstico, de auto-verificação ou de avaliação.

* São duas etapas que se apresentam para Gagné, intimamente ligadas — porque complementares — razão porque o autor as enuncia numa única função, embora as discrimine (ver Esquema 5).

O papel do **tutor** neste aspecto limita-se a fornecer, se necessário, novos testes.

- 8.2. Fornecer «feedback» é uma das tarefas essenciais do **tutor** numa situação de ensino a distância. Com efeito, esta função, pelas suas características, deve ser preferencialmente exercida através de um contacto pessoal ou personalizado. O problema essencial que se levanta no exercício adequado desta função é que a situação de ensino a distância alarga necessariamente o tempo que medeia entre a execução da tarefa e o fornecimento do «feedback» o qual, na melhor das hipóteses, se concretiza uma ou duas semanas após a realização da actividade, período de tempo já considerado excessivo para produzir os melhores efeitos. Por isso é aconselhável, segundo J. Bääth, que os próprios **materiais de ensino** não deixem de cumprir esta função, através da inclusão de respostas e/ou comentários-tipo aos exercícios de auto-avaliação e/ou de testes de auto-diagnóstico. Apresentando desvantagens óbvias — porque não permite a individualização do «feedback» —, não deixa este processo de ter bastante utilidade desde que complementado com o «feedback» fornecido pelo tutor.

CONCLUSÃO

O modelo de Gagné torna-se particularmente útil e seguro quando aplicado a situações concretas de ensino, na medida em que se baseia num estudo científico dos domínios e tipos de aprendizagem e das condições internas e externas que facilitam a sua aquisição e, ainda, porque sistematiza e operacionaliza as diversas fases da aprendizagem, fazendo interagir estas três componentes com a do ensino e respectivas funções, o que possibilita um melhor conhecimento do processo interactivo e dinâmico de ensino/aprendizagem.

Embora pensado para ser utilizado em situações de ensino presencial, o modelo é, como vimos, suficientemente genérico e aberto para permitir a sua aplicação a situações de ensino a distância. A variedade de pistas e de orientações de trabalho que decorre da análise do modelo e dos estudos complementares empreendidos e divulgados pelo seu autor, tornam-no rico de sugestões que se podem traduzir por «recomendações» úteis, susceptíveis de contribuir para a melhoria das condições pedagógico-didácticas de ensino, visando a facilitação e a eficácia das aprendizagens.

O modelo torna-se particularmente valioso no âmbito da elaboração de materiais de ensino fornecendo indicações e sugestões preciosas para a sua concepção e organização didácticas.

Quando aplicado ao ensino a distância, o modelo cumpre melhor as suas funções no âmbito das aprendizagens de natureza cognitiva — informação verbal, capacidades intelectuais e estratégias cognitivas. No domínio das aprendizagens de atitudes e de destrezas motoras, o modelo sugere que se atribua um relevo particular ao papel e à acção do tutor, já que só dificilmente os materiais de ensino poderão de «per si» cumprir com satisfação mínima as funções de ensino conducentes à criação das condições necessárias para a sua aquisição.

O papel e as funções do tutor saiem, aliás, reforçados já que, mesmo no âmbito das aprendizagens de natureza cognitiva, a sua acção se torna relevante não só como complemento e reforço das funções de ensino — já salvaguardadas na elaboração dos materiais — como também no apoio específico e individualizado ao estudante concreto.

Resta-nos acrescentar que, na ausência de uma situação de experimentação, a pesquisa que empreendemos, alicerçada na análise cuidadosa do modelo e do pensamento de Gagné — também ela circunscrita ao muito pouco que se tem estudado e divulgado entre nós, em termos de aplicação concreta do modelo ao ensino a distância — despertou o nosso interesse e curiosidade e aumentou a nossa expectativa quanto à utilidade da aplicação de modelos estruturados a situações concretas de ensino/aprendizagem■

BIBLIOGRAFIA

- BÄATH, J. A. — «A list of ideas for the construction of Distance Education Courses» in *Distance Education: International Perspectives*, Sewart, D., Keegan, D. e Holmberg, B., CroomHelm Ltd., Austrália, 1983.
- BÄATH, J. A. — «Correspondance Education in the Light of Number of Contemporary Teaching Models», Malmö, Liber Hermodes, 1979.
- BONDONI, E. e outros — «Teorias da Aprendizagem — Gagné, Unidade Modular, Manual do Usuário», Rio de Janeiro, Centro do Brasil, Projecto Multinacional de Tecnologia Educativa, 1982.
- GAGNÉ, R. M. — «The conditions of Learning», second edit., New York, Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1970.
- GAGNÉ — «Como se realiza a aprendizagem», Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos, ed., 1982.
- GAGNÉ, R. M. — «Learning Theory Media, and Individualized Instruction» in *The Curriculum: Context, Design and Development*, edited by Richard Hooper, Edinburg, Oliver and Boyd, 1971.
- GOODENOUGH, S. — «Models and Methods of Creating Courses for Distance Learning Institutions», in *The Open University Conference on the Education of Adults at a Distance*, W. Hall e M. Keynes, England, 1979.
- HERTZ, C. e outros — «Teorias da Aprendizagem — Unidade Modular, Módulo Introdutório», Rio de Janeiro, Centro do Brasil, Projecto Multinacional de Tecnologia Educativa, 1980.
- JOYCE, B. e WEIL, M. — «Models of Teaching», New Jersey, Prentice-Hall, 1972.
- KEEGAN, D. J. — «On Defining Distance Education» in *Distance Education — International Perspectives*, Sewart, Keegan e Holmberg, CroomHelm Ltd., Austrália, 1983.

EDITE DA FONSECA RODRIGUES CORREIA

Licenciatura em História pela Universidade Clássica de Lisboa.
Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade de Rhode Island (U.S.A.).

Membro do Centro de Estudos de Pedagogia do Projecto Universidade Aberta.

O ESTUDANTE NO ENSINO A DISTÂNCIA

RESUMO

A verdadeira educação deve visar sobretudo a capacidade de autoformação, que pressupõe a autonomia do estudante e diferentes modos de interacção professor-aluno. No ensino a distância a população-alvo não coincide com a do estudo independente. Daí a necessidade de conhecer o estudante, definindo quem é, porque estuda, onde estuda, como pode e deve estudar e identificar as dificuldades na aprendizagem a nível social e psicológico, científico e pedagógico.

1. O ESTUDANTE NO ENSINO A DISTÂNCIA

Já é um lugar comum dizer que a nossa época se caracteriza pelo crescimento exponencial dos conhecimentos, o que provoca a desactualização extremamente rápida do saber. Não se pode afirmar, como em tempos ainda recuados, que uma pessoa, ao sair da escola, fica «formada». Qualquer profissional sente a necessidade de acompanhar a evolução do saber, o que apenas será viável se ele tiver capacidade para promover a sua actualização. Assim, o objectivo fundamental da verdadeira educação é a capacidade de autoformação, que permitirá aos adultos participar cada vez mais em actividades de educação. Uma instituição como o IPED, que inclui entre os seus objectivos o complemento de habilitações para a formação de docentes, terá de ter isto em conta.

Com tal mobilidade no saber, não se pode exigir à instituição escolar que ensine tudo o que é necessário. O estudante tem de, por si, conhecer as suas necessidades, definir os seus objectivos e estar apetrechado para os atingir com o seu próprio esforço, embora podendo contar com a instituição de formação para o apoiar sempre que necessite. Esta tendência está a manifestar-se no sentido de um estudo autónomo.

A autoformação pressupõe a autonomia do estudante e esta varia em grau. Michael Moore (1983) considera que ela pode ir desde o estudo independente em que o adulto determina os objectivos, os processos de implementação, os recursos e a avaliação, até ao grau mais baixo em que estes aspectos dependem da autori-

dade da instituição. Transcrevemos de Moore, traduzindo um quadro que ilustra esta opinião.

	Grau de Autonomia	Objectivos	Implementação	Avaliação
A — ESTUDANTE	1	A	A	A
	2	A	A	N
	3	A	N	A
	4	A	N	N
N — Professor	5	N	A	A
	6	N	N	A
	7	N	A	N
	8	N	N	N

Fig. 1 — Tipos de programas de estudo independente segundo a variável autonomia professor/estudante

Combinando as variáveis autonomia, distância e a relação diálogo-estrutura, Moore obtém um modelo tridimensional em que cada grau de autonomia pode variar de acordo com a distância e a relação diálogo/estrutura (D/E):

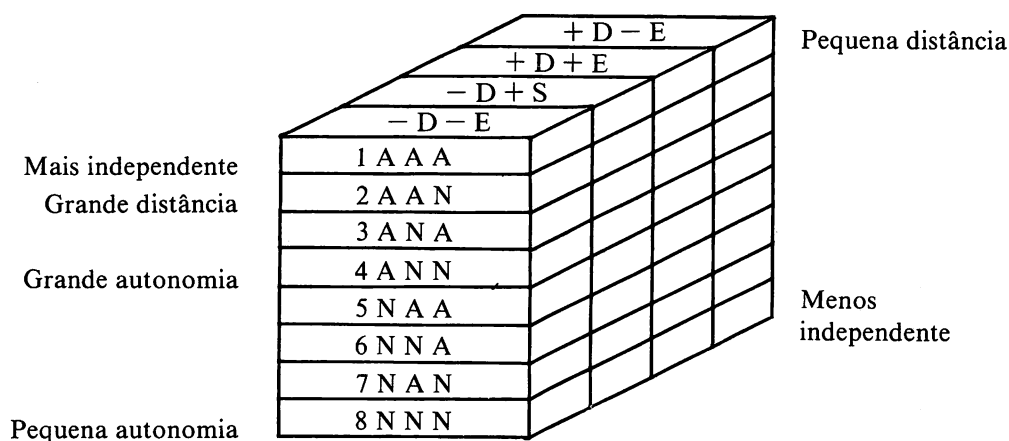


Fig. 2 — Tipologia dos programas educacionais

Outro critério é o de John S. Daniel e Clément Marquis (1983): as variáveis são interacção e independência, fundamentando-se o êxito do ensino a distância no seu equilíbrio, que, por sua vez, depende do ritmo imprimido à aprendizagem. Mais adiante veremos como funcionam os mecanismos do ritmo, que têm de implicar tanto o estudante como o tutor e a instituição. As instituições actuais estão a responder a estas necessidades com programas destinados a apoiar os novos estilos de aprendizagem. O papel do professor não é tanto instruir como capacitar o aluno para a aprendizagem, facilitando-lhe o acesso a recursos vários. Daí que as instituições tentem satisfazer a crescente procura de estudo autónomo, *off campus*, e, por isso, explorem os novos mecanismos de comunicação.

No ensino a distância, um dos problemas que se põe é o carácter social ou individual da aprendizagem. Em educação de adultos, regra geral, considera-se que a aprendizagem em grupos é um factor relevante: *clearly adult education will take place in groups almost exclusively* (Bruner, apud Moore, 1983, p. 73). No entanto, a realidade diz que há um vasto número de adultos que aprendem sem ser em grupo e que, portanto, uma teoria de educação de adultos deve incluir tal situação. Foi essa a razão pela qual Moore, em colaboração com Charles Wedemeyer, teorizador de ensino a distância nos projectos realizados na Universidade de Wisconsin, distingue dois tipos de situações na educação de adultos:

- na mais antiga, o ensino é feito em grupo, com a presença física do professor. O ensino é consumido onde e quando é produzido;
- numa situação mais recente, possível graças à existência e disponibilidade de novas tecnologias, verifica-se a separação, não só entre o professor e os alunos, como entre os próprios estudantes, sendo a comunicação estabelecida por meios mecânicos ou electrónicos. O ensino é consumido num tempo e/ou num lugar diferente daqueles onde é produzido.

Em ambos os tipos é possível obter-se a interacção professor-aluno (Daniel e Marquis, 1983). A *New Sociology of Education* lançou uma luz nova sobre o problema da interacção professor-aluno, o que implica um novo conceito de educação: *Everyday social interaction is a creative activity* (Cicourel, 1974). Segundo Ausubel (1978), a aprendizagem e o ensino são independentes. Ensinar é só uma das condições que podem condicionar a aprendizagem.

Embora não haja unanimidade quanto à possibilidade de interacção no ensino não presencial, segundo Daniel, esta pode ser diferida no lugar e no tempo e, assim, considera os seguintes modos de interacção:

- aconselhamento dos estudantes antes e durante o curso;
- acompanhamento tutorial específico do estudante nos cursos ou nos projectos;
- ensino/aprendizagem por meio de sistemas de telecomunicação interactivos (correspondência, telefone, terminais de computador ...).

É o facto de se poder manter uma relação aluno/instituição que permite distinguir o estudo independente do ensino a distância. No entanto, as fronteiras que limitam os dois conceitos não são nítidas, como se pode verificar no seguinte quadro:

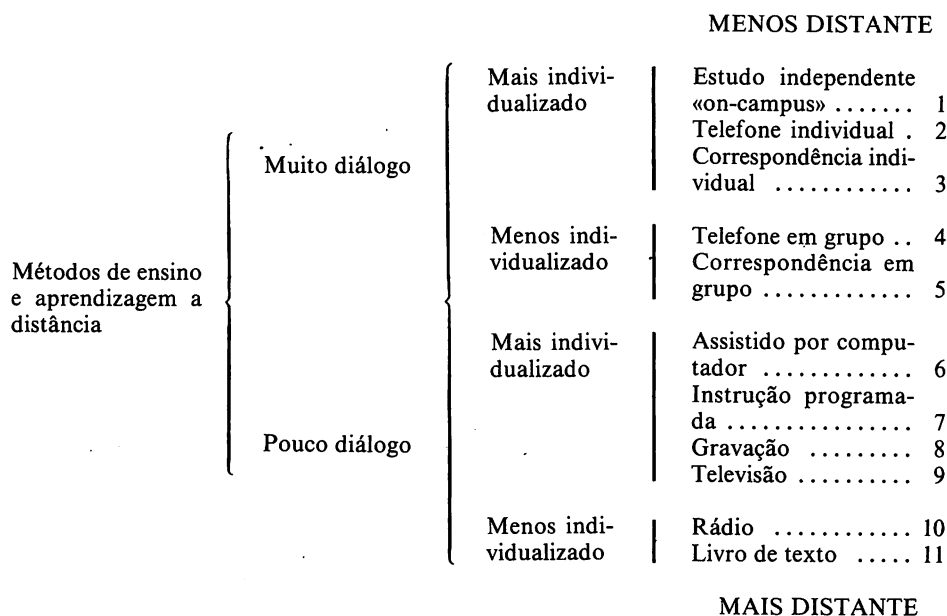


Fig. 3 — Ensino a distância e métodos de ensino segundo o grau de distância

M. Moore, ao analisar várias definições de estudo independente, detém-se, entre outras, na de Alexander e Hines (1967): *independent study is learning on one's* e na da National University Extension Association (1969) que inclui duas componentes:

- estudo separado do ensino;
- estudo individual.

Diferentemente, no ensino a distância, o aluno não é um Robinson Crusóe isolado numa ilha de autosuficiência. De facto, os programas de ensino a distância estão incluídos, ou pelo menos devem estar incluídos, em programas educativos mais vastos, que tomam em consideração a relação diálogo e estrutura, como vem explicitado no quadro seguinte:

Tipos	Tipo de Programa	Exemplos
Mais distância -D-E	1. Prog. sem diálogo nem estrutura.	Leitura independente Prog. de tipo autodirigido.
-D+E	2. Prog. sem diálogo mas com estrutura.	Prog. de rádio e televisão.
+D+E	3. Prog. com diálogo e estrutura.	Utilização do método de ensino por correspondência.
Menos distância +D-E	4. Prog. com diálogo e sem estrutura.	E. G. Programas tutoriais de tipo rogeriano.

Fig. 4 — Tipos de programas de ensino telemático

A preferência por um desses tipos terá de ser determinada pela definição da população-alvo a atingir. Assim, interessa conhecer bem o estudante no ensino a distância:

- quem é?
- porque estuda?
- onde estuda?
- como pode e deve estudar?

1.1. QUEM É?

O estudante é adulto. Efectivamente, no mundo actual, está a verificar-se a tendência de os adultos se empenharem mais na educação do que os jovens (Ignacy Waniewicz, 1982).

Além dos programas científicos e tecnológicos que se reflectem no emprego e na carreira e provocam novas necessidades educativas, há ainda que ter em conta modificações sociais que requerem aumento do nível educativo da população, obrigando os adultos a uma maior procura de habilitações. O desejo de aprender é mais elevado entre os profissionais «*white collar*» que entre os «*blue-collar*», entre os empregados especializados que entre os não-especializados, maior entre empregados do que entre os sub-empregados ou desempregados. Esses adultos têm de recorrer a soluções de aprendizagem não tradicionais, porque o seu modo de vida raramente lhes permite a frequência regular do ensino presencial, ainda que seja em cursos nocturnos. Entre os factores impeditivos, contam-se o afastamento ou a distância das escolas, a dificuldade em se deslocarem de casa, a perda de tempo, o receio de insucesso.

1.2. PORQUE ESTUDA?

Marion e Svesson (1982) distinguem quatro tipos de razões:

1. vocacionais (qualificação e instrução específica);
2. académicas: extrínsecas (aquisição de um grau académico) e intrínsecas (aprendizagem de determinado assunto);
3. pessoais: de compensação, correspondendo a uma outra oportunidade; e de desenvolvimento, se o estudante pretende alargar os seus horizontes e capacidades pessoais;
4. sociais: resultantes de um diferente estilo de vida que se reflecte em maiores exigências educativas.

Fundamentalmente, o importante é que o estudante tenha um objectivo claro em relação ao curso ou matéria a estudar e o faça em termos de realização pessoal. Sem isto, a motivação actuará apenas como factor extrínseco (Nigel Ford, 1981).

1.3. ONDE ESTUDA?

Só uma pequena percentagem de adultos pode frequentar o ensino presencial, embora este cada vez mais lhes facilite cursos nocturnos (as próprias universidades já o fazem) ou em regime de voluntariado. No entanto, as condições de vida de muitos estudantes não lhes permitem afastarem-se do local de residência ou de trabalho, principalmente quando é grande a distância entre estes e a instituição escolar. Razões familiares, económicas ou profissionais são obstáculo à disponibilidade do adulto para o ensino presencial.

1.4. COMO PODE E DEVE ESTUDAR?

As possibilidades acima referidas não correspondem ainda à grande variedade de necessidades e expectativas dos adultos. Foram estas as razões que levaram as novas iniciativas de ensino a distância a tornarem acessíveis ao adulto outras formas de ensino/aprendizagem que, além de qualificação académica, podem proporcionar uma grande variedade de campos e modos de estudo, graças à combinação de diversos **media**: textos impressos, televisão e rádio, TV por cabo, satélite de comunicação, gravações vídeo e áudio, ensino assistido por computador, telefone e encontros presenciais.

Uma das principais características dos sistemas de ensino a distância é a sua flexibilidade que se manifesta quanto à utilização dos **media**, quanto à população-alvo, que pode ser de zonas industrializadas, em desenvolvimento, ou urbanizadas, e quanto aos conteúdos e estruturas, que podem ou não pertencer a **curricula** formais.

Aceitando que, para um bom rendimento do estudante adulto, é necessário que este integre a consecução dos objectivos específicos do curso no horizonte mais vasto dos seus próprios objectivos pessoais, interessa fundamentalmente que o ensino/aprendizagem não se restrinja a uma mera transmissão de informações, mas antes crie e desenvolva no estudante a capacidade de aprender. Ora, para se chegar a esta meta, é preciso passar por uma fase intermédia em que lhe sejam facultados conhecimentos e técnicas que o ensinam a aprender.

Segundo Nigel Ford (1981), o problema prévio não é tanto *aprender a aprender*, mas ensinar a aprender. Salientamos que nesta fase é particularmente importante proporcionar formas de mediação que facilitem ao discente o contacto com a informação. Não se trata, porém, de uma tarefa simples! A possibilidade de alcançar um alto grau de informação e domínio relativamente aos seus próprios processos cognitivos depende, fundamentalmente, da capacidade de processar a informação **já existente** na estrutura cognitiva de cada um (Ausubel, 1978). Em suma, o estudante adulto necessita de possuir:

1. conhecimentos prévios indispensáveis à posterior aprendizagem;
2. capacidade metacognitiva respeitante não só ao conhecimento sobre conhecimento, (*Knowing about knowing*), mas também ao conhecimento

sobre a maneira de aprender (*knowing how to know*): o estudante deve conhecer as suas estratégias de raciocínio, a sua capacidade de memorização, bem como os instrumentos de raciocínio, o principal dos quais é a linguagem.

Esses requisitos manifestam-se, aliás, em sucessão genética: a informação é primeiro tratada automaticamente, sem participação consciente do sujeito; só depois de numerosas experiências é que este, a pouco e pouco, consegue saber como funcionam os mecanismos de processamento da informação e fica apto a utilizá-los (Michael Fayol, 1983).

No caso do ensino a distância, o tratamento dos textos dos cursos e as intervenções dos tutores/conselheiros devem ter em vista ajudar o estudante a desenvolver a sua capacidade para obter a informação e se servir dela.

1.4.1. Os media à disposição do estudante

Numa breve referência histórica à evolução do ensino a distância, convém lembrar os **media** que têm sido sucessivamente utilizados.

Entre os antepassados do ensino a distância, encontra-se o ensino por correspondência, como, por exemplo, aconteceu há mais de 50 anos no Canadá (Misanchuk, 1982). Progressivamente, de um modelo por correspondência passou-se para um modelo diferente, que é o dos programas de estudo independente, modelo menos estruturado, em que já não há uma determinação rígida do número de lições ou de unidades de estudo. Mais tarde, o ensino a distância, fundamentalmente por meio da rádio, teve uma profunda repercussão, em especial nos países do terceiro mundo e também nas regiões de populações dispersas como a Austrália e o Canadá. Desde 1947 essa tecnologia beneficiou da invenção do transistor, que pôs à disposição de todos o pequeno rádio portátil. Chegou depois a televisão, primeiro com o sistema tradicional, e, mais tarde, por satélite de difusão directa ou por cabo (Husén, 1983).

Actualmente os sistemas de ensino a distância utilizam, em simultâneo ou não, textos impressos, rádio, televisão e outros **media**. De preferência, emprega-se um sistema **multimedia**. No entanto, nota-se uma tendência para o uso cada vez mais restrito das emissões, atendendo ao seu elevado custo. Verifica-se um uso crescente do texto impresso, logo seguido pelas audio-cassettes*.

Segundo David Sewart (1982), a base do material de ensino deve ser o texto impresso, embora os recursos audio ou vídeo desempenhem papel importante.

A essência dos sistemas de ensino/aprendizagem a distância é permitir que os materiais produzidos por alguns professores possam ser utilizados por um largo número de estudantes numa área dispersa.

* Não tem qualquer relevância o receio de que o texto venha a propiciar uma aprendizagem meramente passiva. Contrariamente à opinião expressa em muitos sectores educativos, a aprendizagem por recepção não é necessariamente mecânica ou passiva. (Ausubel, 1978).

O facto de cada estudante ter o seu próprio quadro de referência não impede a utilização dos **packages** estandardizados, mas exige que se faça a mediação entre esses **packages** e os estudantes reais que os utilizam. A mediação não pode ser construída no próprio **package**, embora este deva dar abertura suficiente para que ele possa ocorrer. Em relação com o **package**, deve considerar-se o esquema de motivação e a acção tutorial (Coldeway, 1982):

The success of a distance education system rests upon the correct balance between the teaching package and the advisory and mediating function.

(D. Sewart, 1982)

Entre os diferentes tipos de acção tutorial, importa considerar a prevista que constitui uma das mais recentes investigações em matéria de ensino a distância. Baseia-se no **PSI** (*Persononalized System of Instruction*), conferindo especial importância ao desenvolvimento da motivação do estudante. O **PSI**, segundo Keller (1986), tem quatro características básicas: confiança no material informativo escrito, auto-ritmo, exigência de critérios especificados para demonstrar domínio da matéria e recurso a tutores para ajudar o estudante e lhe fornecer feedback. O fundamental é que se estabeleça uma interacção tanto entre as características do estudante e os apoios individualizados que lhe são proporcionados. Com grande relevância ainda a interacção entre a estrutura dos cursos e os apoios a fornecer ao estudante (Coldeway, 1982, p. 34).

2. DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM

A ênfase posta na importância de se conhecer bem o estudante também se justifica pela necessidade de identificar as dificuldades de aprendizagem que, no ensino a distância, assumem características peculiares. Por uma questão de metodologia, considerámos três aspectos nessas dificuldades:

- a) o social e psicológico;
- b) o científico;
- c) o pedagógico.

2.1. DIFICULDADES DE NATUREZA SOCIAL E PSICOLÓGICA — O ISOLAMENTO

O isolamento a que o estudante de ensino a distância está votado tem sido objecto de análise por parte dos investigadores preocupados em encontrar soluções que possam compensar ou evitar os inconvenientes dele resultantes.

D. Sewart (1982), citando Clenell, refere como na Universidade Aberta se quebra o isolamento do estudante através de uma relação individual e longa.

Coldeway (1982), reconhece a existência de uma larga taxa de abandono entre os estudantes solitários e defende o contacto face-a-face, considerado pelos responsáveis da Universidade de Athabasca como um dos aspectos mais importantes das investigações a que estão a proceder. Nessa Universidade, a forma mais contemplada na investigação sobre grupos de contacto tem sido o seminário: no entanto, as conclusões obtidas não provaram que o seminário ajude o estudante a distância.

O isolamento torna difícil ao estudante encontrar um quadro de referência, um padrão. Isolado, o estudante sente irremediavelmente prejudicada a sua capacidade de auto-avaliação, indispensável para ir aferindo o ritmo de estudo e a qualidade do seu trabalho em relação aos colegas. O aluno isolado não beneficia das vantagens de estudo em grupo, que, em certas circunstâncias é muito proveitoso. As próprias relações informais com os colegas constituem um apoio para ultrapassar as dificuldades que se lhe deparam, contribuindo para diminuir a taxa de abandono que tem muito peso neste tipo de ensino.

Também no isolamento não se desenvolverá no estudante a consciência de pertencer a uma instituição escolar. Sabe-se que os estudantes **on-campus** vão adquirindo mais facilmente padrões/modelos de comportamento e cultura. Cumpre ao ensino a distância encontrar os mecanismos necessários para superar estas restrições.

Reconhecemos que os sistemas destinados a combater o isolamento (centros de estudo, círculos de estudo, grupos tutoriais, telefone, conselheiros profissionais, cursos residenciais, escolas de fim-de-semana, etc.), são dispendiosos em tempo e em dinheiro. No entanto, o apoio presencial é indispensável já que a aprendizagem, como experiência social, representa um factor importante nas taxas de rendimento estudantil. É fundamental conseguir um equilíbrio entre os condicionalismos do ensino a distância e o espaço social de manobra — *getting right mixture* (Smith e Small, 1982). De facto, exigindo o ensino a distância uma forma de estudo independente, não pode, no entanto, condenar o aluno à solidão.

2.2. DIFICULDADES DE NATUREZA CIENTÍFICA: OS PRÉ-REQUISITOS

Importa testar previamente os conhecimentos dos alunos admitidos em qualquer dos cursos, porque, se não houver em comum uma base cognitiva mínima, surgirão graves dificuldades e, por mais personalizado que o ensino seja, não conseguirá abranger um público demasiado heterogéneo no nível científico. A propósito, Bruner (1973), admitindo tal como Sócrates *que o diálogo pode levar as pessoas a descobrir coisas profundas e sábias*, não deixa de reconhecer que mesmo um escravo interlocutor de Sócrates necessitaria de receber instrução prévia para retirar alguma utilidade do diálogo.

2.3. DIFICULDADES DE NATUREZA PEDAGÓGICA

Consideramo-las estreitamente ligadas às de natureza científica. Algumas delas só serão superadas através de métodos e estratégias adequadas aos con-

- 2.3.1. O facto de os textos escritos serem padronizados e, portanto, necessitarem de uma mediação que personalize o estudo, atendendo a que cada aluno tem o seu próprio quadro de referência (D. Sewart, 1982). Note-se que a existência de um ensino baseado no estudante não pressupõe o abandono do material estandardizado — requer, sim, a mediação entre o **package** unificado e os diversos sujeitos que seguem o curso. Tal mediação não pode ficar construída no próprio texto-base (Sewart, 1982), embora, em nossa opinião, este deva ter a abertura suficiente para o permitir. A interpretação do texto-base é sempre variável, porque depende da informação pré-existente em cada sujeito da aprendizagem (Ausubel, 1978).
- 2.3.2. O problema da auto-avaliação, que se manifesta em vários aspectos, quer na avaliação relativa quer na absoluta. Reconhecemos que, no ensino presencial, o **feedback** de que o estudante carece chega a ser imediato, ao passo que, no ensino a distância, há necessidade de mecanismos especiais para impedir que ele seja sempre dado em diferido. No que respeita à auto-avaliação absoluta, consegue-se por vezes **feedback** imediato através de tarefas e perguntas de auto-avaliação, como veremos adiante ao tratarmos dos textos-base.
- 2.3.3. A coordenação do ritmo de estudo próprio de cada um e seus reflexos na planificação pessoal do trabalho, atendendo às exigências de calendarização que a instituição necessariamente terá de impor. A grande liberdade de ritmo de estudo, que é costume referir como sendo uma vantagem do estudo independente e personalizado, também pode ser fonte de prejuízo, porque, se um determinado ritmo não for mantido, sobretudo nos momentos críticos (envio de trabalhos, preparação para os testes, etc.), o estudante poderá atrasar-se irremediavelmente.

Self-pacing often leads students to withdraw or procrastinate. Procrastination leads to inferior academic performances or eventual withdrawal (apud, Coldeway, 1982).

Com efeito, a falta de tempo e uma deficiente organização do tempo originam muitos abandonos. Daí a importância de um horário de estudo e de gestão do tempo para cada aluno. No entanto, Coldeway (1982), reconhece que os estudantes adultos não gostam de horários e poucos os utilizam. Por isso, o simples facto de elaborar um horário não é suficiente para um estudante a distância — são necessários outros mecanismos para regular o ritmo de trabalho. No projecto REDEAL, examinaram-se os efeitos do ritmo num *paced package course*, que se traduziram numa taxa mais alta de completamento e em menores custos do que *self-paced course*. No entanto, embora seja indiscutível que um ritmo mais rígido leva a aumentar as taxas de com-

pletamento, há uma reserva a fazer a um sistema com início fixo e prazos limites estabelecidos: o risco de levar a que alguns estudantes se não matriculem, tornando a instituição menos aberta. As instituições, antes de optarem por um sistema de ritmo rígido ou semi-rígido, devem explorar cuidadosamente outros métodos de gestão e auto-gestão da aprendizagem, nunca perdendo de vista o problema das **taxas de completamento**.

De facto, no ensino a distância, as taxas de desgaste costumam ser altas. Neste aspecto, podemos considerar como variável crítica o tempo que medeia entre a inscrição e o envio do primeiro trabalho para correcção (Coldeway, 1982).

Outro problema relacionado com o ritmo é o da relação entre o tempo previsto e o tempo real para o completamento de cada curso ou de cada disciplina de um curso. Coldeway e outros observaram que os estudantes levam geralmente mais tempo que o previsto. De qualquer modo, o problema das desistências não é o problema central, quando se trata de ensino de adultos. O mais importante é que os cursos respondam às reais necessidades e expectativas dos estudantes. E voltamos de novo ao que consideramos fundamental — a necessidade de oportunidades de interacção numa base pessoal (Smith e Small, 1982)■

(Continua no próximo número 12)

BIBLIOGRAFIA

- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D. e HANESIAN, H. — «Educational Psychology — A Cognitive view», USA, Ed. Holt, Rinehart and Winston, 1978.
- BRUNER, Jerome S. — «O processo de educação», São Paulo, C. Editora Nacional, 1972.
- «Uma nova teoria da aprendizagem», Rio de Janeiro, Bloch Editores, 1973.
- COLDEWAY, Dan. O. — «Recent Research in Distance Learning», in *Learning at a Distance — a World Perspective*. Athabasca University, 1982, pp. 29-37.
- DANIEL, John S. e MARQUIS, Clément — «Interaction and Independance: getting the mixture right», in *Distance Education — International Perspectives*, New York, 1983, pp. 339-359.
- FAYOL, Michel — «L'acquisition du récit: un bilan de recherches», in *Revue Française de Pédagogie*, 1983, n.º 62, pp. 65-82.
- FORD, Nigel — «Recent Approaches to the Study and Teaching of "Effective Learning"», in *Higher Education, Review of Educational Research*, 1981, 51, n.º 3, pp. 345-377.
- HUSÉN, Torsten — «Marcos numa longa estrada», in *Correio da Unesco*, 1983, Julho, pp. 13-18.
- KELLER, F. S. — «Goodbye Teacher», in *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1968, 1, pp. 78-89.
- MARTON, Ferenc e SVENSSON, Lennart — «Orientations to Studies, Approaches to texts: A Relational view of study skills Applied to Distance Learning», in *Learning at a Distance — a World Perspective*. Athabasca University, 1982, pp. 97-102.
- MISANCHUK, Earl R. — «Correspondence vs. On-campus Courses: Some Evaluative Comparisons», in *Learning at a Distance — a World Perspective*. Athabasca University, 1982, pp. 122-124.
- MOORE, Michael — «On a theory of independent study», in *Distance Education — International Perspectives*, New York, 1983, pp. 68-94.
- SEWART, David — «Individualizing Support Services», in *Learning at a Distance — a World Perspective*. Athabasca University, 1982, pp. 27-29.
- SMITH, Kevin C. et SMALL, Ian W. — «Student Support: How much is enough?», in *Learning at a Distance — a World Perspective*. Athabasca University, 1982, pp. 137-139.
- WANIEVIC Z. Ignacy — «The Adult Learners: Who are they, why and where do they learn?», in *Learning at a Distance — a World Perspective*. Athabasca University, 1982, pp. 87-89.

A LÍNGUA PORTUGUESA HOJE

Seminário realizado na University of Birmingham, Department of Hispanic Studies (2.5.1985).

Passados onze anos sobre a revolução de Abril, a questão da «Língua Portuguesa hoje» permanece com a actualidade de sempre, ganhando contudo uma nova dimensão e perspectiva de análise, decorrentes, como é óbvio, das próprias transformações histórico-políticas. A consciência deste fenómeno tem inspirado a realização de diversos encontros e colóquios, neles confluindo comunicações oriundas de diferentes disciplinas científicas como por exemplo a linguística, a demografia, pedagogia e metodologia do ensino de línguas, entre outras.

Importará talvez principiar por aludir à dispersão geográfica pela qual se acham (e sempre se acharam) distribuídos os falantes de português, dispersão essa que, até 1974, implicava não obstante uma fortíssima dependência política e administrativa em relação à Metrópole. Vivia-se desde o início da década de 60 a última fase de um sistema colonial multissecular que englobava, em termos territoriais, os Açores, a Madeira, Cabo Verde, Guiné, São Tomé e Príncipe, Angola, Moçambique, Macau e Timor. A estes acrescentaremos ainda, fazendo porém a devida ressalva, a chamada «Índia Portuguesa» (Goa, Damão e Diu), incorporada na União Indiana em 1961; e finalmente o Brasil, país independente desde 1822 mas que, com os seus cerca de 130 milhões de indivíduos, contribui (e decerto continuará a contribuir) maioritariamente e decisivamente para a projecção da nossa língua no mundo.

Consumado o processo de «descolonização», e independentemente dos elogios e das críticas que se possam tecer sobre o modo como foi conduzido e levado a cabo, o certo é que, com poucas excepções, o problema do futuro da língua portuguesa pode e deve equacionar-se (pelo menos, por enquanto) sem alterações substanciais, já que a independência e/ou autonomia reconhecidas às ex-colónias não vieram verdadeiramente a modificar o panorama linguístico.

As excepções a que nos referimos são, antes de mais, Goa, Damão e Diu onde a língua portuguesa parece ter definitivamente os dias contados... Mesmo como língua veicular, o português tem vindo a ser gradualmente preterido em favor do inglês.

Quanto aos restantes territórios orientais, a situação, ainda que parcialmente por definir, não nos oferece igualmente grandes motivos de esperança na sobrevivência do português (como língua de comunicação maciça, entenda-se). Macau vive neste momento, como é sabido, uma fase de transição uma vez que, ainda no decurso deste século, será transferido para a administração da República Popular da China.

No que diz respeito a Timor, a metade oriental da ilha encontra-se ocupada desde 1975 pelas tropas indonésias e a situação tarda em conhecer uma solução político-diplomática, se é que ela virá a ser alcançada. Em ambos os casos, que futuro estará reservado ao português?

Na área tropical e equatorial onde se situam tanto os novos estados implantados no continente africano (Guiné-Bissau, Angola e Moçambique) como os arquipélagos de Cabo Verde e de São Tomé e Príncipe, o cenário é já diferente e, diga-se de passagem, bastante mais promissor para o futuro da nossa língua, pelo menos a médio prazo. Em todos eles foi o português declarado língua oficial, sobrepondo-se assim às línguas nacionais (os chamados «crioulos»). Note-se todavia que esta sobreposição se verifica ao nível estritamente oficial, não implicando assim a extinção ou apagamento das línguas nativas, aliás maioritárias.

No caso de Cabo Verde, talvez não seja irrelevante recordar aqui a tentativa inicial de rejeição da língua portuguesa, rejeição essa que julgamos dever interpretar não tanto em função de um nacionalismo linguístico como de uma reacção compreensível à dominação histórica, política e institucional que acompanhara — e na qual naturalmente se enquadrara — a dominação linguística.

Nos Açores e na Madeira (as chamadas «regiões autónomas») que constituem, por assim dizer, os prolongamentos atlânticos do Portugal metropolitano, o problema da emancipação linguística nunca foi até agora levantado, tanto quanto julgamos saber. De resto, as diferenças que apresentam face ao português-padrão (i. e. o da região de Lisboa) são sobretudo fonéticas, mais do que lexicais e/ou gramaticais.

Atentemos por último no Brasil que, como se disse, fornece o principal contingente para o apuramento do quantitativo total dos falantes de português.

Após a independência em 1822, pugnou-se apaixonadamente pela constituição, reconhecimento e oficialização de uma língua brasileira. Este projecto marcou de forma decisiva quase toda a 2.^a metade do século passado, sendo justo salientar o papel desempenhado pelos escritores românticos brasileiros, entre os quais avulta o nome de JOSÉ DE ALENCAR. Viria a ser retomado no 1.^o quartel do século XX com o Modernismo, nele se incorporando posteriormente filólogos e linguistas de reconhecida craveira como SERAFIM DA SILVA NETO, JOAQUIM MATTOSO CÂMARA JÚNIOR e mais modernamente CELSO CUNHA.

Um dos principais objectivos da sua acção terá sido o apuramento do grau de extensão e de influência das componentes ameríndia (sobretudo o tupi) e africana no falar brasileiro actual. Hoje em dia, há que reconhecer-lhe o estatuto de uma «variante» de inegável importância e significado mas não de uma língua autónoma, visto que o fundo lexical de que dispõe é, na sua grante maioria, português. Utilizando a terminologia proposta por EUGÉNIO COSERIU, poder-se-ia falar de uma «norma» brasileira por oposição a uma «norma» portuguesa, integrando-se ambas num mesmo «sistema» linguístico.

No entanto, são numerosas as diferenças que o brasileiro apresenta face ao português-padrão, sobretudo a nível fonético e gramatical e até gráfico. Diga-se a este respeito que os sucessivos acordos ortográficos já firmados ao longo do presente século

acham-se neste momento interrompidos; e a sua reabertura (para quando?) permitirá eventualmente solucionar muitas das questões ainda em aberto.



Desmembrado o império colonial português, mandam os imperativos históricos que regressemos ao espaço metropolitano original: este «rectângulo» donde a partir do século XV nos expandimos em direcção a um desconhecido que parecia apostado em querer situar-se cada vez mais longe...

Delimitado pois o «espaço», resta-nos fixar a outra coordenada: o «tempo». A este propósito, somos de opinião que pensar «a língua portuguesa hoje» implica necessariamente a extensão do advérbio ao nosso passado recente. Apenas por comodidade metodológica, tomaremos então como data-limite o ano de 1974.

A substituição de um regime político ditatorial só aparentemente estável por uma democracia fez-se sentir também, como é de resto compreensível, no domínio da língua. Assim, palavras e expressões conotadas de alguma maneira com o regime deposto e com a ideologia nacionalista e colonialista que o caracterizava (como «Estado», «Nação», «Autoridade», «Supremos interesses», «Pátria», «Império», «Ultramar», «Colónias», «Vocação marítima», entre outras), foram, após o 25 de Abril, substituídas por outras igualmente marcadas por um contexto específico de euforia revolucionária. A revolução política desencadeia, simultânea e paralelamente, uma revolução linguística.

Um estudo lexicológico do discurso político desse período poderia comprovar, em última análise, a existência generalizada de juízos de valor acentuadamente maniqueístas, ou seja, sintomáticos de uma atitude mental político-ideológica da adesão ou de recusa. No primeiro caso, temos, por exemplo, «Socialismo», «Liberdade», «Revolução», «Trabalhadores», «Democracia», «Poder popular», «Reforma agrária», «Conquistas revolucionárias», «Unidade», «Força sindical», «Proletariado»; e no segundo, «Fascismo», «Ditadura», «Repressão», «Reaccionário», «Burguesia», «Capitalismo», «Monopólio», «Patronato», «Latifundiário», «Imperialismo», «Exploração», etc. Mais do que nunca, toda a palavra e todo o discurso são acentuadamente políticos, quer em termos de codificação quer de descodificação e de leitura interpretativa, assumindo-se como instrumentos/objectos mágicos extraordinariamente eficazes, tanto a exaltar como a anatematizar.

Decorridos onze anos, há que assinalar uma alteração substancial, desde logo verificável a nível do próprio discurso político partidário. Se considerarmos as quatro principais forças políticas portuguesas (PS, PSD, CDS e PCP), verificar-se-á que o PS tem-se despojado progressivamente de uma terminologia de cariz marxista, talvez parcialmente explicável pelas suas reconhecidas divergências com o PCP e sucessivas necessidades de coligação governamental e parlamentar com as forças partidárias à sua direita. O PSD pós-SÁ CARNEIRO, após uma fase de (aparente?) esvaziamento ideológico que se caracterizou por um discurso incaracterístico, defronta-se ainda com problemas no campo da disciplina e estratégia partidárias que têm inviabilizado a recuperação de uma unidade perdida (até quando?). O CDS vem ultimamente

insistindo na tónica do «liberalismo», o presumível herdeiro, tanto quanto parece, da «Democracia cristã». Quanto ao PCP, o seu discurso, quiçá esteriotipado, em pouco ou nada se alterou; sinal de monolitismo para uns e de coerência para outros.

É este cenário com que presentemente nos confrontamos e no seio do qual a palavra e o discurso políticos se têm vindo a destituir progressivamente de sentido, perdendo eficácia e poder mobilizador e vendo pois consideravelmente reduzida a função apelativa que lhes é reconhecida. A sua utilização inflacionária e muitas vezes indiscriminada veio abrir um processo de dessacralização gradual, à medida que a palavra se ia convertendo de instrumento de referência ideológica na sua própria finalidade. Contudo, é justo realçar a capacidade de criação de múltiplos neologismos; quase sempre substantivos e adjectivos formados a partir de nomes de personalidades e de instituições políticas, capacidade essa para a qual terão contribuído largamente os observadores e analistas do fenómeno político português (ex.: «Eanismo», «Soarismo», «Pintasilguismo», etc.).

O processo de descolonização veio determinar o regresso maciço à metrópole de inúmeros indivíduos residentes ou naturais dos territórios africanos e, por conseguinte, a «entrada» de variantes linguísticas do português que passaram assim a coexistir com a língua-padrão.

No caso dos crioulos cabo-verdianos, é de sublinhar que os seus utentes são igualmente capazes de se exprimirem em português e de o compreenderem. A inversa não é porém verdadeira, já que o crioulo é, para os portugueses, no mínimo dificilmente compreensível. Talvez este facto ajuda a explicar a sua utilização a nível de grupos extremamente gregários que residem normalmente em zonas bem determinadas da capital.

No caso de Angola e de Moçambique, saliente-se que as divergências que apresentam relativamente ao português metropolitano (a nível lexical e gramatical) não chegam a constituir obstáculos à comunicação, ao contrário do que geralmente sucede no caso anterior. É ainda curioso notar que a reintegração sócio-profissional se processou com muito maior facilidade do que a dos cabo-verdianos, os quais são não raro conotados com a marginalidade e criminalidade.

Porém, a principal influência linguística exógena no português actual parece-me ser, sem dúvida, a veiculada pela variante brasileira. A sua repercussão verifica-se essencialmente a nível da comunicação quotidiana oral e para ela terão contribuído decisivamente as telenovelas produzidas pela TV-Globo. A sua estreia nos canais portugueses data de 1976, prosseguindo desde então com impressionante regularidade e preenchendo quase sempre os períodos de maior audiência. Tem-se até verificado a exibição diária simultânea de duas telenovelas, uma em cada canal televisivo e sem qualquer sobreposição horária.

Para além de expressões de utilização mais universal como, por exemplo, «curtir», «qual é?», «estar na boa», «estar na fossa», e «estar na pior», entre outras, pensamos que a maior receptividade do português se verifica particularmente a propósito de palavras e expressões proferidas por e características de personagens-tipo ou acentualmente cómicas; ou ainda figuras que integram os próprios programas humorísticos (nomeadamente as concebidas por JÓ SOARES e CHICO ANÍSIO).

Estas influências não chegam porém a merecer as honras de inclusão lexicográfica, visto que o seu impacto e actualização discursiva se circunscrevem, na maioria dos casos, à oralidade coloquial/familiar e ao período de tempo de exibição televisiva dos respectivos programas. Têm portanto regra geral uma vida efémera; mas ainda assim extremamente significativa.

Outra eventual influência consiste no alargamento de um vocabulário originalmente conotado com a marginalidade e/ou toxicomania a vastas camadas da juventude portuguesa; se bem que, em muitos casos, a sua actualização discursiva se explique inteiramente por propósitos caricaturais, o que implica um evidente enfraquecimento das conotações atrás referidas. Cito como exemplo: «ya», «meu»/«minha», «trip», «naifa», «curtir», «flipar», «charro», etc. Note-se a adaptação do português, quer fonética quer grafemática, de alguns lexemas estrangeiros. De resto, a capacidade de assimilação e de incorporação revelada pela língua portuguesa, sobretudo a partir de vocábulos ingleses e franceses, continua a ser ainda hoje um dos seus traços mais marcantes (cf. por exemplo, «croissanteria»).

Já que falámos da juventude portuguesa, cumpre dizer que nela se consubstancia admiravelmente o generalizado decréscimo de qualidade e expressão, quer oral quer escrita, que se vem verificando e que de ano para ano se nos afigura mais preocupante. Tal fenómeno poderá explicar-se por e atribuir-se a condicionalismos vários (a carestia do livro, a nula ou inadequada preparação didáctico-pedagógica que o ensino universitário dispensa ao futuro professor de português); mas entendemos dever destacar a perda do hábito da leitura, excepção feita à banda desenhada, género muito procurado, sobretudo pelos mais novos. Ora o tipo de texto que ele veicula caracteriza-se frequentemente por uma linguagem simplificada ao extremo e de discutível qualidade que apenas permite cobrir uma meia dúzia de situações irreais e estereotipadas (cf. por exemplo, as histórias de «cow-boys»): Trata-se afinal de uma narrativa de «consumo» que apela a uma leitura imediata e na qual, ainda para mais, a mensagem escrita surge claramente desvalorizada em virtude da existência de um «suporte» visual que teoricamente a deveria apenas complementar.

Nesta conjuntura, a principal alteração que se introduziu no domínio da metodologia de ensino da língua materna terá sido, pensamos, a substituição da gramática normativa clássica pelo modelo generativo-transformacional chomskiano; quanto a nós, sem contrapartidas visíveis, talvez dada a sua divulgação prematura a escalões etários muito jovens (1.º ano do Ensino Unificado, 10-11 anos) que não dispõem ainda da necessária capacidade de abstractização. Não pomos em causa a aquisição das regras fundamentais do modelo chomskiano que qualquer aluno de 12 anos saberá utilizar, melhor ou pior, na análise das frases; pensamos todavia que esse «sucesso escolar» é algo ilusório, isto é, explica-se mais pela capacidade de memorização e aplicação automática do que pela compreensão efectiva das regras e conceitos em presença.

Da necessidade de repensar e ressystematizar o ensino e a investigação no que toca à língua materna, é expressão o aparecimento nos últimos anos de estudos, gramáticas e manuais cujo alcance e utilidade se não circunscrevem felizmente ao âmbito meramente didáctico-pedagógico. Registem-se a título de exemplo os trabalhos do Prof. MALACA CASTELEIRO; da Prof.^a MARIA HELENA MATEUS; a **Gramática do Português Contemporâneo** da autoria de CELSO CUNHA, enriquecida pela

colaboração do Prof. LUÍS F. LINDLEY CINTRA; e «last but not least» o **Português Fundamental**, um trabalho pioneiro no campo da recolha lexicológica.

★ ★ ★

Depois de termos referido a entrada em Portugal de populações provenientes das antigas colónias ultramarinas, gostaríamos de encerrar estas reflexões com algumas palavras sobre o fenómeno migratório; questão essa que, dada a importância que assume no quadro social português, não pode ser esquecida como não deve ser subestimada.

Durante quase todo o século passado e primeira metade do actual, a emigração foi fundamentalmente canalizada para o Brasil; facto esse que viria inclusivamente a manifestar-se no plano da criação literária (JÚLIO DINIS, CAMILO). Já no século XX, verificam-se fluxos migratórios significativos que têm como destino o Canadá e os Estados Unidos (sobretudo açorianos). Posteriormente, e devido à necessidade de reconstrução europeia após a 2.^a Grande Guerra, o emigrante português como que «troca» as fronteiras marítimas pelas suas congéneres terrestres, saindo predominantemente para França e para a Alemanha.

Toda esta problemática, sem dúvida muitíssimo complexa e delicada, tem sido frequentemente objecto de conversações oficiais; mas não parecem estar criadas as condições para que esta realidade tantas vezes dramática se venha a modificar proximaamente. Para além da vertente laboral propriamente dita (já que o desemprego é, como se sabe, um dos grandes espectros que flagelam a Europa de hoje), há ainda a considerar as implicações demográficas e linguísticas que decorrem das taxas de nupcialidade e natalidade dos emigrantes portugueses.

De facto, quantos dentre estes continuarão a utilizar o português como língua de comunicação familiar? Que horizontes abre ou que continuidade proporciona o ensino oficial (sobretudo no escalão secundário) à 1.^a geração pós-migratória? E, ainda que reconhecida pelo Estado e ensinada nas escolas como língua veicular, como procurar assegurar a sua sobrevivência fora da aula e terminado o processo de formação escolar?

Por outro lado, e em termos de «imagem» psicológica e social, como é vista e o que significa verdadeiramente para as gerações descendentes de emigrantes a aprendizagem e/ou utilização de uma língua afinal minoritária e pouco menos do que «exótica»? Como um estímulo? Como um estigma?■

MIGUEL ALARCÃO

Assistente-investigador na FCSH (UNL), actualmente leitor em Birmingham.