

## A inovação tentada

### I. DEFININDO UM PROJECTO ...

No quadro do Programa LINGUA, o Centro de Estudos de Ensino a Distância – U.A. apresentou o projecto ERCI – Empresas em Reuniões e Contactos Internacionais.

ERCI reflecte critérios e prioridades estabelecidas pelo referido Programa, a saber:

#### **1. desenvolvimento de uma dimensão europeia pela cooperação entre estabelecimentos portugueses, franceses, alemães, dinamarqueses.**

Acontece mesmo que a U.A. conhecia e já trabalhava com qualquer um dos parceiros propostos. Foi assim relativamente fácil construir um pré-projecto, discuti-lo, afiná-lo e distribuir as diversas tarefas correspondentes a papéis diferenciados, mas complementares. Assim ficou decidido

- partir, no 1º ano, do carácter transnacional, quer do grupo de autores, quer dos consultores, dos analistas críticos ou dos experimentadores de terreno;
- criar, no 2º ano, uma dinâmica de adaptação às necessidades regionais/locais de grupos específicos e de indivíduos determinados;
- aceitar, para o 3º ano, propostas de experimentação de universidades e/ou empresas que não pertençam inicialmente ao grupo ERCI – ex. Copenhague e Bari.

- 2. originalidade criadora em relação aos métodos e aos materiais didáticos** existentes, até à data, para o ensino de línguas estrangeiras.

Recorde-se que individualizar o ensino implica a criação de diferentes tipos de actividade em estações multimedia, centros de recursos ou mediatecas, elas próprias estruturadas em função de perfis potenciais de aprendentes e da diversidade estrutural dos módulos. Tal diversidade resulta da pluralidade das superfícies textuais criadas, do valor e da função, quer de cada módulo, como um todo, quer dos respectivos constituintes modulares – cf. as cinco condições de E. Stevick (1971).

A tónica posta em metodologias não convencionais conduz também ao carácter aberto e suplativo de muitos blocos, logo à possibilidade de «aprendizagens plurais» (cf. CENTED, 1992).

- 3. contribuição para um melhor ensino/aprendizagem da língua portuguesa em contexto europeu.** ERCI, complexo multimedia nas duas acepções do termo, explora o conceito de um ensino a distância aberto em várias vertentes: **1ª** tipos de **ambientes** criados: na empresa, carro, casa; **2ª** riqueza e diversidade de **materiais didáticos e de suportes**; **3ª** aceitação, *ab initio*, da heterogeneidade, como marca de **perfis de comunicadores** (tónica no verbal, segmental + supra-segmental ou no paraverbal: kinésica, proxémica ...); como reflexo de **memórias diferenciadas** (visual, auditiva ...); de **filtros perceptivos** diversos (global – *context sensitive vs* analítico – *context free*). Uns e outros condição para o surto de processos e de modalidades de flexibilização cognitiva e linguística. Obtém-se assim, pela aceitação da variação e da diferença, uma aprendizagem mais rápida, segura e eficaz.
- 4. tónica posta no uso dos media e das tecnologias da informação.** Assim, ERCI inova por **1º** apostar no **quotidiano tecnológico** (casa, carro, empresa); **2º** assentar o processo de aquisição em diferentes

perfis de aprendentes, o que conduz a uma **grande maleabilidade pedagógica**; 3º pressupor a interação, em contextos organizacionais específicos, de três **tipos de competência**: a de aprendente, a do utente de tecnologias, a do comunicador; 4º articular **materiais** modulares integrados e bancos de dados; 5º no determinar critérios de exigência e tipos precisos de programação, **rigor científico**; 6º enfatizar a formação sociocultural, psicopedagógica e tecnológica do **tutor-animador**.

Acentue-se que a criação de estações de trabalho leva a aproveitar tempos mortos do quotidiano ou profissional ou caseiro, articulando práticas individuais (**a. casa – at one’s leisure, b. carro – learning the lines in the traffic jam**), com outras, ou individuais ou de grupo (**c. empresa – on-the-job**).

Materiais	Contextos de utilização		
	a.	b.	c.
Curso integrado multimedia – suporte a decidir			
Blocos modulares			
<i>Scripto</i>	x		x
Fax			x
<i>Audio</i> (antena, cassette, CD ...)	x	x	x
Telefone	x	x	x
<i>Video</i> (antena, satélite, cabo, cassette)	x		x
<i>Informo</i> (PC): bancos de dados	x		x
Video – SVAC			x
Computador + placa de som (SAF)	x		x

De entre os protótipos criados, destacamos FONOGRAFE II, multimedia que articula computador + placa de som + altifalantes + + microfone. Analisemo-lo em termos didáticos (B,C) e refira-se a sua história (A).

A. Decorreu na semana de 20 a 24 de Janeiro de 1993, o 11<sup>o</sup> Salão de Línguas Vivas e Culturas – Expolangues/92, em Paris. A Universidade Aberta, através do CENTED – Centro de Estudos de Ensino a Distância e do Projecto ERCI (Programa LINGUA) concorreu, dentro daquele certame, ao concurso *INNOVALANGUES*, apresentando o programa *FONOGRAFE* – plataforma multimedia para o ensino fonemático e grafemático da Língua Portuguesa. O desenvolvimento da referida plataforma foi realizado pela empresa **SAF** – Sistemas Avançados de Formação. Este produto obteve o 1<sup>o</sup> PRÉMIO – MENÇÃO PEDAGOGIA, no concurso *INNOVALANGUES*.

O referido projecto foi ainda apresentado em Londres (reunião DELTA-LÍNGUA). Aí se discutiu a estação de trabalho multimedia de que existe apresentação, feita sob forma de videograma *Learning how to Learn with ERCI*. Este documento pode ser visionado na U.A., pedido, por empréstimo, ao Mediaclub, ou comprado.

**B. FONOGRAFE II**, um dos constituintes da estação de trabalho ERCI

a. pode ser descrito como segue: é um *software* que trabalha com a placa de som *Sound Plate Master Pro*, em ambiente Microsoft Windows 3.1, a 256 cores.

O sistema pode ser utilizado em qualquer PC compatível, com pelo menos 2MB de memória RAM, sendo desejável a configuração 386 ou 486, com 4MB de memória RAM.

A placa de som *Sound Blaster Pro* é uma placa de som estéreo, que permite a utilização, em simultâneo, de sons/voz previamente digitalizados.

**FONOGRAFE** cumpre os requisitos do **MPC** – Multimedia PC Marketing Council. Foram programadores J. de Deus Sarrazedas Miranda e Arlindo A. B. Victor Chaves (informático).

REQUISITOS MÍNIMOS E ÓPTIMOS

REQUISITOS	
MÍNIMOS	ÓPTIMOS
PC compatível	PC 386/486
2 MB memória RAM	Pelo menos 4MB de memória RAM
Rato compatível	Rato compatível
Placa gráfica VGA policromática, definição 640 x 480	Placa gráfica VGA policromática, definição 640 x 480
Monitor VGA (640 x 480)	Monitor VGA ( $\geq$ 640x480)
Microsoft Windows 3.1*	Microsoft Windows 3.1
Sound Blaster Pro	Sound Blaster Pro
Auscultadores	Colunas para som e amplificador

**b. Objectivo pedagógico global** – aprendizagem dos sistemas fonológico e grafemático do Português: consulta pontual (entrada por grafema e/ou fonema) ou estudo sistemático. Hipóteses de adaptação a diferentes estilos e ritmos de aprendizagem.

**c. objectivos específicos intermédios e justificação das escolhas tecnológicas.** No quadro do programa LINGUA, o projecto ERCI visa a organização de uma estação de trabalho multimedia para ensino de línguas estrangeiras, Português no caso vertente. Abre-se assim um espaço, contexto, tecnologicamente rico e diversificado, onde se integrarão modelos prototípicos.

Nesse conjunto, destaca-se FONOGRAFE II, até pela relação qualidade-preço. Acresce que a articulação de um sistema de autor com placa de som estereofónico permite uma interacção

---

\* O Windows 3.0 não possui, nem idêntica rapidez nem características que permitam a utilização de algumas ferramentas actualmente utilizadas em programas multimedia.

som – imagem complexa e rica, quando da navegação (conteúdos/formas, usando teclado ou rato) em banco de dados, cujo som é percebido através de altifalantes ou auscultadores.

O *software* didáctico parte de imagens geradas no/pelo computador ou de fotografias digitalizadas, de voz/música/ruídos também digitalizados e de um programa informático específico.

O estudante aprende assim a ler/escrever determinados grafemas, a perceber/discriminar/produzir determinadas oposições fonemáticas, fonéticas por vezes, em diversas distribuições-combinatórias e em situações-contextos variados. FONOGRAFE abre, deste modo, situações de

<b>leitura</b>	discriminação e memória visual, a partir de ecrã ou de brochuras;
<b>escrita</b>	a partir do teclado, discriminação e memórias visuais, gráficas e motrizes;
<b>escuta</b>	a nível segmental e supra-segmental, discriminação e memória auditivas;
<b>fala</b>	com ou sem registo de voz: no primeiro caso, leva-se a uma comparação com a voz do modelo e a situações linguisticamente mais ricas.

- C. O acesso a bases de dados multimedia sobre um tema X abre ao aprendente um conjunto de conhecimentos organizados, conhecimentos de vários tipos, que permitem, posteriormente, aplicações sistémicas, quer em práticas de reforço, quer na resolução de tarefas e problemas concretos – surge, assim, um projecto dinâmico, solicitador de acção e motivante.

Situamos, como se viu, e sempre, a tecnologia como instrumento, como ferramenta activa de auto-formação. De entre as tarefas globais possíveis, distinguimos duas que visam, deseja-se, objectivo idêntico: a tarefa de ensino e a tarefa de aprendizagem. Tarefas sepa-

radas por espaço, tempo, cultura, sobretudo se realizadas através das chamadas «*instructional technologies*».

Abandonamos, por conseguinte, controvérsias quanto à dicotomização teorias de aprendizagem *vs.* teorias de ensino, pondo a tónica em dois itinerários diferentes, mas fundamentais para a modelização pedagógica:

- um, decorrente da interacção aprendente ↔ base de dados,
- outro, inerente à relação autor/ utilizador dessa mesma base.

Mas que tipos de dados escolher? Como conceber a estrutura global ou a primeira configuração da base? Partindo de uma análise de situações de uso e de utentes, tentámos inferir tipos de condições de utilização e de perfis de utilizadores: isto é, impôs-se-nos,

- quer a caracterização prévia de perfis de público-alvo, ou de contextos e de situações em que pudesse vir a processar-se a respectiva aprendizagem;
- quer o pré-levantamento de questões que o aprendente em princípio coloca a si próprio e a que deve tentar responder – sejam de carácter pontual, atomístico portanto, ou sistématico. Necessária enfim a projecção conceptual de tarefas, de rotinas, de programas a realizar. Tornaram-se, por isso, imprescindíveis e urgentes, decisões quanto a estratégias que se enraizam, mas também abrem, diversos tipos de estruturação pedagógica. Entre estas estratégias, e tendo sempre em mente o público utilizador da base de dados, encontra-se a articulação entre **desenvolvimento endógeno** – saber adquirido por vivência e por experiência de terreno – e **exógeno**, saber, resultante de ensino, vindo de outrem e a partir da detecção, por esse outrem, de indícios, que apontam hipóteses de problemas e redes de restrições contextuais, por vezes fortemente coercitivas.

Como hipóteses postas, visando criar o hábito de uma relação interactiva, endógena, foram pressupostos

- um predomínio **afectivo**: motivações, atitudes quanto ao tipo, atrás esboçado, de aprendizagem semidirigida, ...
- alguns percursos e certos processos de inferência;
- um domínio cognitivo, construtivista, embora também intuitivo, no sentido do imediatismo bergsoniano, ou no da aceção de Leonardo Coimbra, para quem há uma intuição segunda, esta construída sobre/enraizada em saberes adquiridos ou em experiências vividas/feitas; afirma-se portanto que esta intuição segunda, adquirida, não tem a mesma natureza da espontânea, apresentando-se como processo mental, não consciente, e que assume papel básico em instâncias de aprendizagem.

Na cognição, atribuímos ainda, naturalmente, um papel importante à atenção, a capacidades de discriminação auditiva e visual e à memória – também auditiva e visual. E o cruzamento perceptivo é, naturalmente, factor de reforço. A concepção pedagógica de FONOGRAFE, fortemente inter- e intra-activa, foi portanto ambiciosa, sobretudo porque complexa, rica e facetada.

A confirmar-se a sua eficácia, concepção e produção de materiais deveriam indiciar e enraizar-se em situações, contextos (*environments*), marcados por aquelas instâncias, quer de ensino, quer de aprendizagem que são realmente passíveis de ocorrência. Como parâmetros específicos intervenientes no processo, temos estratégias não só cognitivas e metacognitivas, como linguísticas e metalinguísticas, comunicacionais e metacomunicacionais.

5. **Relevância do projecto** relativamente às necessidades das **pequenas e médias empresas**. A dinamização europeia de certas pequenas e médias empresas que visam o espaço internacional passa por reuniões e contactos profissionais, em Portugal ou com falantes de Português.

A experiência da estação de trabalho OLE – DELTA em Vila da Feira, demonstrou, aliás à evidência, problemas resultantes dos seguintes factos:

- o Português não foi usado como língua veicular e não se tiveram em conta, nem rotinas de aprendizagem, nem estratégias discursivas típicas de determinado contexto sociocultural, o nosso,
- a sofisticação tecnológica e a inovação levada ao extremo, criaram, elas também, não só blocagens psicológicas, como tipos variados de obstáculos.

Daí a termos optado por tecnologias já de uso quotidiano; daí também as dúvidas que temos quanto à rentabilidade pedagógica imediata de um curso integrado demasiado coercitivo, seja ele em CD – I ou em CD – ROM.

Dado o tipo muito específico de público, foram escolhidas determinadas técnicas para o diagnóstico preciso de níveis em referencial de competências linguísticas, já delimitado e que servirá de base à orientação do formando, quando da escolha de materiais.

Assim, para lá de sondagens a professores e do levantamento dos erros mais frequentes em produções discursivas espontâneas e cuidadas, escolares e não-escolares, de lusodescendentes e de não-lusodescendentes, aplicou-se um «teste de disponibilidade» a quadros médios e superiores de empresas, quadros portugueses e estrangeiros que habitualmente participam em reuniões ou têm contactos internacionais, em que o português pode ser uma das línguas veiculares.

Partindo de estudos teóricos – ex. os de P. Corder sobre sistemas aproximados de comunicação – elaborámos um **modelo aberto** de programação, estruturado em níveis. A partir de baterias de testes de diagnóstico, o modelo permite estabelecer quer perfis das necessidades linguísticas dos aprendentes, iniciais e terminais, quer posições num dos níveis estabelecidos. Permite ainda produzir

materiais adaptados a determinado ciclo de aprendizagem e, por isso, mais eficazes.

A tónica é posta, conseqüentemente, na individualização e na semi-autonomia de um aprendente que trabalhará, sobretudo, com materiais tão adequados quanto possível ao seu estilo e ritmo de cognição. Aliás, dada a falta de professores de português, a utilização de **estações de trabalho** como base de futuras **mediatecas**, ricas em materiais pertinentes assume papel de relevo. Importante ainda a quantidade e a acessibilidade de **documentos** tal como a **precisão dos descritores** que os sumariam – uns e outros fundamentais para enraizar percursos eficazes, embora marcados por diferentes graus de autonomia.

Os usos discursivos que os textos ERCI reflectem permitem-nos encarar o projecto como uma **abertura a casos**, de momento tipificados, embora já potencialmente diferenciados pelos possíveis **contextos de experimentação** e pelos diversos **perfis de aprendentes e de tutores**, até porque estrangeiros e não lusodescendentes.

Aos primeiros, como pré-requisitos, exigem-se, ante materiais autênticos, capacidades de iniciativa e de colaboração; intelectualmente independentes, devem ser capazes de observação inteligente, de análise e de diagnóstico, de problematização, que esta vise questões metalinguísticas e metacomunicacionais, ou o detectar de implícitos culturais.

Aos segundos, se tutores *in praesentia* – e a nossa aposta incide em **estrangeiros** que saibam Português – exige-se-lhes, como psicopedagogos, que sejam pessoas-recurso, que apoiem, motivem, orientem, assegurando toda a infraestrutura organizacional. Depois, ao tutor a distância, **falante nativo de Português**, professor desta língua ou linguista, competirá a resolução dos problemas mais complexos.

Neste momento, encontramos-nos a testar uma estação de trabalho e modelos prototípicos. A distribuição das tarefas, quer de autoria, quer de experimentação, pelos vários parceiros correspon-

deu à constituição de *an authoring group on European level, representing European expertise within the different subject areas covered*.

Critérios de exigência levaram-nos a incentivar, nos mestrados (Linguística Aplicada – UNL e Comunicação Educacional Multimedia – UA), a preparação de dissertações em domínios que consideramos chave e de que citamos, a título de exemplo, a interrogativa, a ordem e a ênfase no discurso didáctico (vários suportes); análises de erros; tipologias de exercícios que visem, ou a génese e a solidificação de uma competência linguística (sobretudo na sua vertente sintáctica-semântica-pragmática), ou o desenvolvimento e aperfeiçoamento de uma competência de comunicação (ênfase dada à negociação e à argumentação). Quanto às investigações em *scripto, audio, video, multimedia*, surgem enraizadas numa reflexão sobre tipos específicos de discurso didáctico, e no estudo de casos experimentais, mesmo em termos de custos (cf. Nedo; Open University, 1991).

Investigam-se ainda as relações entre ensino a distância, semi-autonomia, tutorado e estações de trabalho. Continua-se enfim a produção de material e sua avaliação. Na produção de material, dadas as categorias anteriormente estabelecidas, distinguimos

- AUDIO: «Notícias ouvidas» e «Jogos de vozes» – várias cassetes + livro de acompanhamento, com transcrição do texto + exercícios;
- VIDEO + COMPUTADOR (SVAC): «Notícias de um dia» (UA), «Da publicidade aos usos quotidianos» (UA), «Gestos e ... gestos» (Poitiers) – cassetes + livro de acompanhamento com transcrição do texto + disquete (PC) com exercícios; «Viver a sugestopedia» – Univ. des Saarlandes – «pas encore terminé, [...]. Il ne s'agit pas encore d'un film monté, mais seulement des «rushes» de notre première réalisation du projet de suggestopédie»;
- MULTIMEDIA: *FONOGRAFE II* – em fase de testagens e correcção, e segundo procedimento já atrás descrito.

O progresso atingido, relativamente à consecução dos objectivos, foi importante e até ao momento, criaram-se materiais modulares e prototípicos, para estações de trabalho ou centros de recursos. Através desses materiais desenvolveu-se um ensino do português

- polarizado em contexto socioprofissional-usos do quotidiano;
- enraizado em contactos, mais ou menos pontuais, de pessoa a pessoa e em reuniões com maior ou menor número de intervenientes.

Todo o material está articulado com níveis e perfis precisos de competência e linguística, onde se articulam comportamentos observáveis e acontecimentos de fala, marcados pelas componentes CULTURAL (tópicos abordáveis, *deixis* social, registos de língua, papéis sociais, acontecimentos e actos de fala); LINGUÍSTICA (gramatical); COMUNICATIVA (conversacional, discursiva); USOS, ROTINAS que articulam o verbal (segmental, supra-segmental) e o paraverbal kinésico (gestos, posturas, mímica, ...) ou proxémico.

Concluído o curso integrado, mas aberto e maleabilizável, «*Diálogos de um quotidiano português*» começaremos a divulgar um material que, até à data, assenta em suportes tecnológicos baratos, em termos de utilizador, embora não de conceptor-produtor. Com o apoio de várias organizações e instituições, portuguesas ou estrangeiras, contando ainda com o stand da Expolangues – Paris 94; contando também com outros meios de divulgação (revistas *DISCURSOS*, *EADTU News*, ... conferências, ...), tentaremos enraizar a ideia que estações de trabalho multimedia em empresas, podem, pelo tipo específico de ensino a distância que permitem, atenuar a falta de professores de Português, além de servirem para outros tipos de aprendizagem, o que amortiza custos iniciais, de funcionamento e de manutenção.

6. Há, contudo, **problemas detectados na implementação do projecto** e daí certo número de **estratégias aplicadas para solucioná-los**. O grande problema reside na necessidade de fazer aderir a um ensino a distância multimedia, para línguas estrangeiras, países dominados por um ensino por correspondência extremamente tradicional, mesmo se complementado por cassetes audio. Assim se explica o termos projectado, numa primeira fase e como estratégia visando a resolução do referido problema, um encontro, em Novembro de 93, não só de alguns projectos LINGUA, como do projecto COSTEL (COMETT-2) – o que nos permitiu observar, analisar e discutir, experiências de ensino de línguas a distância. Esta vivência acentuou, ainda, o efeito multiplicador da acção ERCI. Pretendemos além disso, com idêntica intenção multiplicadora, mas também com a de afinar o projecto noutros contextos diferentes, apresentar candidatura a outros programas europeus e nacionais. Isto, por ser fundamental seleccionar as estratégias mais adequadas ao desbloquear de resistências, na gestão dinâmica de um complexo logístico multifacetado e no obter de resultados, se possível, sem efeitos secundários. A gestão, a distância, das primeiras aplicações da estação de trabalho, vai depender de realidades espaciais-institucionais-organizacionais, que, por agora, conhecemos. Diferentes serão, contudo, as situações em 94/95, quando os centros universitários de apoio terão de gerir acções em empresas, quase desconhecidas. Ora este facto limita tanto o campo aberto dos possíveis, quanto a exploração pontual de restrições de recursos, de disfunções ou de zonas de incerteza. Desconhecem-se ainda, nessas empresas, limites, ultrapassáveis ou não, disponibilidades momentâneas, oportunidades pontuais. E tudo isso tornará difícil a exploração eficaz de contextos e de situações, talvez tão inesperados, quanto transitórios. A **complexidade** do projecto, reside, por isso, a **nível operativo**, nas suas vertentes pedagógica, tecnológica, pragmática, até

pela interacção projecto individual – de grupo – organizacional e, portanto, colectivo; a **nível tipológico**, na articulação empresas, como instituição fechada *vs.* dispersão europeia e marcas culturais diversificadas. Assim, se podemos, desde já, acentuar o papel positivo das pessoas-«recurso» e dos catalizadores, também haverá aqueles que, a um nível mais ou menos consciente, às vezes até pela simples inércia, irão bloquear, minimizar, quando não destruir, qualquer tipo de intervenção.

7. Tentando, neste momento uma **avaliação global do projecto**, diríamos que ERCI contribui para a inovação no ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras, desenvolvendo um tipo de ensino a distância já testado em projectos em que a U.A. participou. Neles destacamos: ensino de línguas com fins específicos – experiências realizadas
  - em base **empírica-operatória** em centro de recursos (industriais – Covilhã), em sistemas mistos de ensino a distância + reuniões presenciais (Contribuições e Impostos, Ministério das Finanças);
  - em base **teórico-prática** (projecto AUPELF – British Council – Goethe Institut e Projecto do CCC, Conselho da Europa); Programa DELTA: projecto OLE – *Organizational Learning in Enterprises*; Programa COMETT 2: projecto COSTEL – *Course System for Telecommunicated Training and Innovation Management*.

Acentue-se, contudo, no projecto ERCI, o desenvolvimento investigativo dominante a partir de duas linhas de força:

- o **vector estação de trabalho** (centro de recursos ou mediatecas), como macro base de dados, onde se destacam o uso de diversas tecnologias e a ênfase posta no multimedia;
- o **vector tempo disponível** para diferentes tipos de actividade – na empresa, em casa, durante as deslocações, actividades diversificadas a partir

- de constituintes modulares;
- do desenvolvimento de aprendizagens em situação não-formal, com destaque para metodologias não convencionais: *sugestopedia*, *silent way* ou *community language learning*;
- da relação aluno(s)/tutor-facilitador, pessoa-recurso, mas também animador, quer do centro, quer de processos de aprendizagem também assentes em documentos/materiais sócio-educativos, que estimulam as interações indivíduo ↔ ↔ grupo ↔ materiais; em instrumentos de observação/análise de comportamentos verbais, função de um referencial de competências pré-estabelecido e com valores comunicacionais diferenciados; em situações de prognóstico, diagnóstico, creditação (projecto EADTU – coord. UNED).

Encontramo-nos, por conseguinte, ante um caso típico de ensino/aprendizagem a distância, logo ABERTO, em termos de tempo, espaço, público, metodologias, tecnologias, temáticas. Partindo destes pressupostos de base, construíram-se materiais e foram abertos ciclos de experiências em que a maior ênfase foi dada ao aprendente.

E a pergunta surge, portanto, onde a inovação? Talvez no pôr em prática uma máxima antiga: conhece-te a ti mesmo, a ti aprendente, a ti tutor ou professor. Daí que, no aprendente, por exemplo, destaquemos

- **acuidade visual – auditiva:** capacidades de observação, percepção, discriminação, concentração, atenção, memória, ...;
- **capacidades cognitivas** – tipos e ritmos de assimilação (*internalized*), mecanismos lógico-discursivos, capacidade criativa, ...;
- **competência de comunicação** desenvolvida na DINÂMICA DE PROCESSO DE APRENDIZAGEM de uma língua fossilizada num qualquer estágio de interlíngua e que se irá maleabilizar no treino de aspectos diversos da correspondente competência de comunicação;

- **nível de conhecimentos pressuposto**, a precisar em função de um referencial de competências, definido em termos de comportamentos observáveis, estruturados em níveis e que nos permite precisar estratégias tanto cognitivas e metacognitivas, como linguísticas e metalinguísticas, comunicacionais e meta-comunicacionais;
- necessidade de uma **competência tecnológica** que atinja a capacidade para selecção dos media, em função de um perfil próprio como aprendente e para escolha de tarefas adequadas que articulem objectivos com estratégias verbalizáveis: cognitivo-comportamentais ou cognitivo-comunicacionais, porque de comunicação se trata;
- **estimulação da autoconfiança, da disciplina de trabalho, de atitudes** que reflectam tipos específicos de relações com a língua estrangeira – função de uma aprendizagem escolar, mas também de «histórias de vida», pessoal e/ou profissional
- **ênfase na componente afectiva**, até pelo apagamento de atitudes negativas ou de blocagens emocionais;
- papel de **iniciador no sistema** de um BLOCO PREPARATÓRIO que vise a REACTIVAÇÃO DE CONHECIMENTOS, a sensibilização à pluralidade de recursos e à sua redundância funcional – ver banco de dados – modelo «*pick and mix*» (COSTEL – COMETT 2);
- **competência em e para uma aprendizagem semi-autónoma**.

Para esta liberdade do aluno, para esta riqueza do sistema, a componente tecnológica é fundamental, até porque está na base de um contacto mais vasto e directo com a língua e a cultura estrangeira, não só no contexto de origem, como em estruturas organizacionais de tipo idêntico àquelas em que o aprendente se encontra. Assim se explica a articulação do ensino do português com um ensino a distância enraizado em estações de trabalho, ricas pela quantidade e

qualidade dos materiais nelas integrados e pela diversidade aberta, quer psicopedagógica, quer sociocultural.

## II. PRECISANDO ALGUMAS OPÇÕES PRÉVIAS

O Projecto ERCI desenvolveu-se, como vimos, a partir de alguns pressupostos básicos, enraizados numa inevitável diversidade de disciplinas. Neste momento, de preparação do último ano, exige-se balanço exigente que abra novos caminhos.

Começemos por isso e, porque de ensino de línguas se trata, por algumas reflexões que destaquem as perspectivas em que nos colocamos.

### 1. Linguística e sociolinguística

Encaramos a linguagem verbal como instrumento de comunicação, que, em didáctica de línguas, surge como veículo e como objecto de conhecimento. Daí a necessidade de reflectirmos sobre a hipótese por nós proposta em 1988 e que se enraíza numa teoria enunciativa alargada. Afirmámos então que,

estabelecemos duas fontes de comunicação:

- **Sujeito comunicante** (que passaremos a designar por  $S_n$ ), representação de um qualquer sujeito presente e que comunica, kinésica e proxemicamente, sendo, além disso, um sujeito de enunciação potencial [...]
- **Sujeito enunciador efectivo** ( $S_o$ ) que marca os segmentos enunciados, os que ele próprio produz [...].

Em que consiste e em que se baseia a oposição estabelecida?

Sabemos que, em qualquer situação [...] há actores que se apagam, silenciosos, [...] enquanto outros há que se evidenciam nas intervenções verbais de que são sujeitos enunciativos.

Opomos assim, [...]

- **sujeitos comunicantes** (sujeitos enunciadores virtuais): incluímos, nesta categoria, todos os [interlocutores ...] presentes [...] e, como tal, pelo menos sempre sujeitos co-enunciadores, se em situação de ouvintes. Distribuem-se em circuito externo a uma instância real de produção de discurso, marcando-a pelo seu tipo de presença, marcas paralinguísticas, decorrentes de comportamentos não-verbais. Tais sujeitos poderão também intervir na circulação posterior dos discursos ouvidos, mas fora da situação e do contexto inicial de produção. Colocamos portanto, nesta classe, qualquer um que apenas tenha desempenhado o papel de ouvinte (espectador, figurante silencioso). [...] Saliente-se que, em situação pontual de silêncio e de ausência de intervenções, todo um grupo espectador assume o papel de figurante silencioso, que apenas comunica em termos de kinésica e de proxémica, em termos paralinguísticos;
- **sujeitos enunciadore**s – definidos no circuito interno, no processo enunciativo, e enraizados em instâncias de produção discursiva, em polo tanto emissor como receptor;
- **sujeitos dos enunciados** – demarcados pela, e na própria manifestação verbal enunciada.

Assim, num grupo, em qualquer tipo de situação de discurso e em qualquer momento, um sujeito comunicante ( $EU_n$ ) pode assumir, em situação interactiva, seja ela simples ou complexa, o papel, mais ou menos pontual, de sujeito enunciadore ( $EU_o$ ).

Entretanto, ou todos os outros elementos, ou um deles, adquirem o estatuto de  $TU_o$ , co-enunciadore(-es), destinatário(-s) «fabricado(-s)» por um  $EU_o$ , em situação interlocutória.

Em princípio, e são vários os factores que o podem impedir,  $TU_o$ , porque sujeito co-enunciadore é sempre sujeito interpretante,

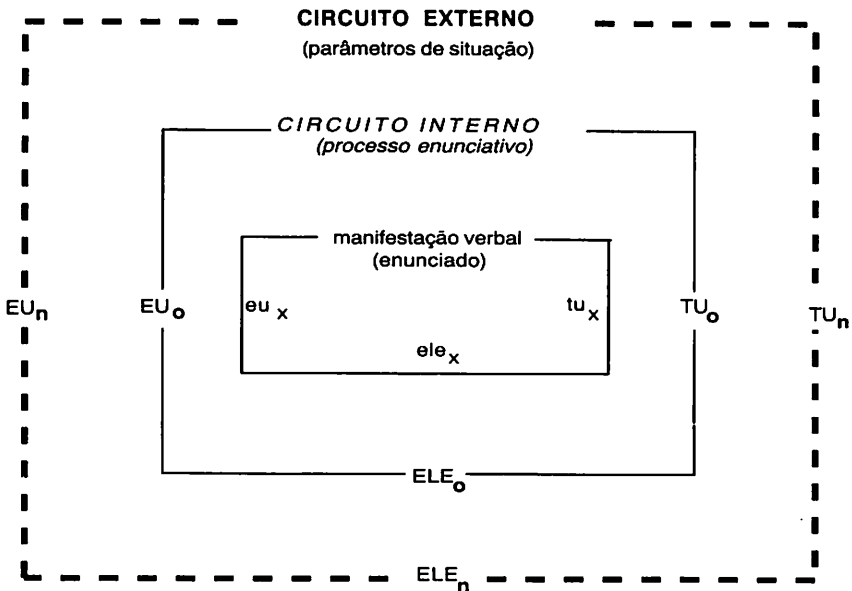
por vezes até sujeito analisante – aqui, aceitamos a proposta feita por P. Charaudeau.  $TU_o$  pode, como é natural, reagir fora dos efeitos intencionados pelo sujeito enunciador, independentemente de modalidades de escuta, ou de outros factores que condicionem fenómenos de individualização receptiva. Entre estes, [...] lembramos que  $TU_o$  se pode identificar, ou não, com  $tu_x$ , papel que lhe é atribuído no enunciado e que nesse enunciado é definido, em função da tríade relacional *eux – tux – elex*.

Assim, se os índices *n, o, x* representarem

*n*, comunicação verbal potencial, mas não-verbal, paralinguística efectiva

*o*, processo enunciativo

*x*, enunciado, teremos, no quadro seguinte, uma concentração de circuitos, marcados todos, contudo, pela oposição triádica fundamental.



Alterámos também, como se vê, tanto o número e o tipo de circuitos, como o conceito de sujeito comunicante, uns e outros propostos inicialmente por P. Charaudeau. Isto porque, em situação de grupo, mesmo se triádico, a comunicação paralinguística tem, quanto a nós, tanta importância como a intervenção verbal, feita no circuito interno, enunciativo. Assim, e quase sempre, temos a cumulação de «*le sujet énonciateur – être de parole et le sujet [communiquant ...], cette totalité qui met en œuvre un acte de parole*» (Marques, 1988: 104-108).

No domínio do oral tudo isto mostra como tentámos articular fenómenos produzidos pela voz (a nível segmental e supra-segmental), com fenómenos paralinguísticos, marca do sujeito comunicante: gestos, expressões faciais, movimento dos olhos... Ao contrário de alguns linguistas, incluímos o tom de voz na categoria do supra-segmental e não na da kinésica. No que respeita à *deixis* social e a fenómenos de distância social, lembramos que as propostas actuais os situam em diferentes níveis de análise: estritamente **linguístico** (segmental ou supra-segmental), **kinésico** (gestos, mímica, olhares, sorrisos, ...) ou **proxémico** (posturas, distância física/psicológica, ...).

Fenómenos de variação podem ocorrer em qualquer um destes componentes. E, na aprendizagem de línguas estrangeiras, tal variação é fundamental. Articula-se, aliás, com as competências listadas por Van Ek e que passamos a discriminar

- a) *compétence linguistique*: la connaissance d'éléments de vocabulaire et la maîtrise de certaines règles syntaxiques grâce auxquelles ces éléments sont combinés de manière à produire des énoncés signifiants;
- b) *compétence socio-linguistique*: la capacité d'utiliser et d'interpréter des éléments linguistiques de manière appropriée en fonction de la situation de communication, (du contexte – qui communique avec qui, à quel propos, où, dans quel but – faits qui conditionnent le choix des éléments linguistiques);

- c) *compétence discursive*: la capacité de percevoir et d'assurer la cohérence d'énoncés distincts dans des échanges communicatifs;
- d) *compétence stratégique*: la capacité de recourir à des stratégies de communication, verbales ou non-verbales, afin de compenser une connaissance imparfaite du code;
- e) *compétence socioculturelle*: une certaine familiarité avec le contexte socioculturel dans lequel la langue est utilisée;
- f) *compétence sociale*: la volonté d'engager une interaction avec autrui, et la confiance en soi que cela suppose, ainsi qu'une aptitude à l'empathie et un savoir-faire en matière de relations sociales».

ou com as «novas capacidades profissionais ao nível de

- **competências de desempenho** – compreensão e manuseamento de instrumentos de trabalho [e a palavra é um deles]
- **competências de comunicação** – capacidades relacionais
- **competências culturais** – compreensão das culturas organizacionais e da transitoriedade que advém da mudança»;

e das que eu própria propus em «Formação profissional: aprendizagem de línguas em estações de trabalho» – a saber:

- «1. **Competência do aprendente como aprendente**, estimulada pela curiosidade, pela inovação, pelo desejo de saber, de investigar [...]
2. **Competência tecnológica**, a necessária para poder usar eficazmente uma estação de trabalho.
3. **Competência de comunicação**, alargada, porque também revelada através de novos canais e suportes. É uma competência que abarca o domínio da língua materna, sempre a desenvolver, até porque há o perigo de fossilizar e, com ela, há fossilização do pensamento verbalizado. Acontece que, nesta competência,

como conhecimento prático, se enraizam regras psicológicas, culturais e sociais que comandam a utilização do verbal, oral ou escrito, num determinado contexto social e numa situação específica [...]» (Marques, 1992).

## **2. Psicologia Educacional: aquisição e aprendizagem de linguas**

Propomos no campo teórico, a articulação de **n** competências, diferentemente activas ou activadas, com a hipótese dos **Universais de aprendizagem**, a de interlíngua, a de mecanismos inatos de aquisição nos domínios da linguagem verbal, da conceptualização/formalização lógica-matemática, do musical e do video-espacial; as hipóteses sobre sistemas aproximados de comunicação ou as das gramáticas do aprendente.

Apontem-se ainda como fundamentação teórica de base, os estudos sobre **estratégias de aprendizagem** – motivação, auto-organização, produção/recepção; **comunicação** (intra-/interpessoal: valorização dos factores externos e internos na génese das condutas). Caminhamos assim para o que Gardner ou Howard, este a propósito de «frames of mind», designam como *Multiple Intelligence Theory*, articulada ela própria com a *Schemata theory*. Lembre-se que tais autores articulam, cito, «*background knowledge*» e pontos de vista, logo, deformações que marcam aprendizagens contribuindo para a definição dos hábitos e dos estilos de cognição de cada um.

Desenha-se assim uma **perspectiva neurobiológica** e uma **perspectiva sociocomunicacional**.

E entre o plano dos universais e o dos dados existenciais, logo individuais, situamos o domínio do culturalmente marcado. Assim, concretizando, por exemplo, a nível textual, existem, por um lado **discursos protótipos elementares** – descrição, narração, exposição, argumentação. Existe, depois, um nível de **categorias discursivas**,

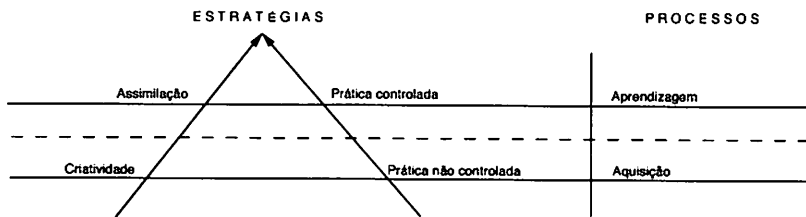
**produto sociocultural**, contextualmente marcado, porque enraizado em determinado tempo-espaço de produção. «*Ce ne sont pas la même syntaxe, ni le même vocabulaire qui sont mis en œuvre dans un texte écrit et dans une conversation, sur un journal et dans un livre, dans une lettre et sur une affiche*» (Foucault, 1969: 133). A partir dele, instalam-se a variação e a heterogeneidade, o plano das variações individuais.

Variação de géneros, variações no tempo, no espaço (geográfico e social), nas histórias de vida de cada um. E, naturalmente, a pergunta surge: como introduzi-las num ensino de línguas a distância? Sobretudo em práticas orais que devem ultrapassar uma aprendizagem, uma assimilação caracterizada por práticas controladas, só por vezes atingindo processos de aquisição que contrastam com os primeiros, porque marcados por uma criatividade espontânea, não controlável?

**ORALIDADE:**

Freinet, Vileger

**1. OCORRÊNCIA ESPONTÂNEA VS. APRESENTAÇÃO VOLUNTARIA**



**2. ESTRATÉGIAS DE CONTROLO E CORRECÇÃO (AUTO - / HETERO -)**

- sobretudo,
- "pinpointing"
- "cuing"
- palavras - chave

Eis alguns dos problemas a resolver antes de precisarmos programas de aprendizagem, séries exaustivas de materiais ou baterias de testes que tudo abarquem, sejam eles de diagnóstico ou de atitudes, formativos ou somativos.

Dada a necessidade da construção de *syllabus* pertinentes e eficazes, refiro aqui uma lista feita para o projecto CECOIA (92-3), no que respeita a

- «1. *syllabus, composantes d'un*
- 1.1. *syllabus grammatical traditionnel (donc, grammaire pédagogique) axé sur une analyse structurale (opposition oral-écrit) – ÉTUDE DE LA LANGUE COMME SYSTÈME;*
- 1.2. *élaboration de critères pour la sélection et l'agencement des traits linguistiques des éléments structuraux à enseigner – connaissance de la structure de la langue cible de façon à mettre en relief les formes les plus valorisées par les membres de la communauté qui parle cette langue;*
- 1.3. *établissement de «NORMES» pédagogiques – voire, par exemple, des usages, s'ouvrant sur des perspectives*
- 1.3.1. *pragmatiques, sociolinguistiques et ethnolinguistiques qui mettent l'accent sur l'utilisation FONCTIONNELLE DE LA LANGUE*
- 1.3.1.1. *connaissance et compréhension de la valorisation linguistique, de son rôle dans le changement linguistique (dia-/sociolectal) et de ses liens avec l'espace géographique et la structure sociale (la langue au-delà de la classe ou de la station de travail)*
- 1.3.1.2. *certaines notions sur le langage et sur ses liens avec la pensée et la société*
- 1.3.2. *psychologiques: EXPRESSION de soi, APPEL à autrui RAPPORT au réel, EXPRESSION CRÉATRICE*
2. MÉTHODOLOGIE visant articulation d'un apprentissage guidé et d'une acquisition spontanée; apprentissage guidé qui tient compte du fait que les apprenants y sont engagés intellectuellement, mais aussi physiquement et psychologiquement (rôle de l'affectivité).

- 2.1. Objectifs limités dans le cadre formel de l'**apprentissage guidé** – hypothèse Soulé - Susbielles (1984), où l'on met en relief le fait qu'acquérir un système implique aussi réfléchir sur son mode de fonctionnement et d'utilisation.
- 2.2. L'aquisition, en tant que **apprentissage naturel**, d'une communication spontanée et libre, implique une situation pédagogique où l'on tente uniquement de faire acquérir aux apprenants une compétence de communication des interactions naturelles. *Vd. différences entre apprentissage et acquisition d'une langue étrangère en contexte naturel et en situations naturelles d'immersion linguistique».*

Talvez algumas respostas a estas questões possam vir a ser dadas em termos de **POTENCIAL de aprendizagem** (*learnability*). A hipótese fica, por agora, em aberto.

### 3. Tecnologias da informação

Encontramo-las apresentando diferentes graus e tipos de interatividade na transmissão de conhecimentos. Porque integradas em sistemas de aprendizagem semi-autónomos ou autónomos, surgem-nos enraizadas, por um lado, em bases de dados, por outro, numa didáctica onde destacamos trabalho de grupos pequenos sobre projecto marcado predominantemente por um saber linguístico e sociocultural a construir, observando e analisando vivências complexas, resolvendo problemas diversos, situações frequentes de diagnóstico e de orientação, auto- ou hetero- realizadas.

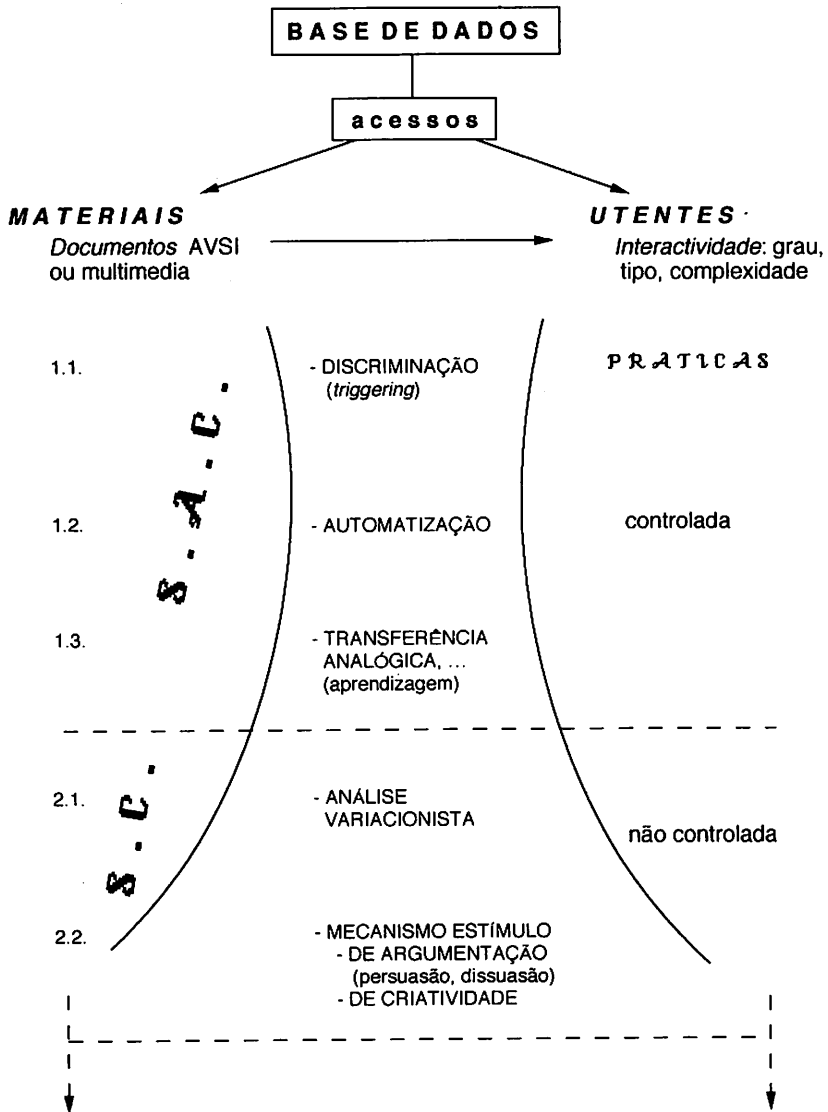
Esboçam-se assim algumas linhas básicas de actuação. Destaque-mos a **apresentação de TÓPICO(S)** através de diferentes combinatórias de *AUDIO, VIDEO, SCRIPTO, INFORMO*, diferentes no modo de estruturar conteúdos em termos quer de apresentação, restituição, dinâmica,

quer do estilo de aprendizagem estimulado; diferentes, ainda, em função do espaço em que se inserem (empresa, carro, casa), e, portanto, das configurações por este permitidas; diferentes, enfim, nos protocolos de comunicação estabelecidos intra- e inter- os vários subsistemas. Há ainda, naturalmente, diferenças nas classes de elementos de exploração associados, nos domínios de aplicação, na mais ou menos sofisticada encenação discursiva, por vezes enraizada em estruturas lógicas que oscilam entre o mais simples (programas educativos) e o mais complexo (jogos). Há por isso variação nos algoritmos de base que lhes estão subjacentes, no grau/tipo de configurações e, portanto, no grau/tipo de interactividade que permitem.

As configurações como estruturas conceptuais de informação, como «*delivery system with its user interface*» (DELTA-OLE) – surgem com expressão

- **textual**, que inclui videotexto, Teletel, Minitel, ... – forma alfanumérica e/ou audiométrica;
- **gráfica** – alfageométrica;
- **audiovideográficas** - audiovideotexto;
- **fotográfica** – com ou sem texto e/ou som – isto é, alfafotonumérica, analógica ou digital;
- **videogramática**, sequências mais ou menos longas, pilotadas ou não por computador.

As diversas superfícies estimulam, abrem caminhos para a aprendizagem de respostas tipificadas e permitem, por vezes, a análise do referido processo, em termos de utilizadores. Diríamos que a eficácia do módulo, ou do próprio curso, tenderia a ser testada pelo macro-sistema em si, dado o grau de complexidade atingido — o que nos levaria, segundo alguns, a não estar longe da interacção que acontece em ensino presencial. Teríamos, conseqüentemente, uma macroestrutura do tipo que esboçamos a seguir.



O **banco de dados** surge-nos, ante o fim preciso que temos em vista, como instrumento de estímulo, de organização, de especificação de aprendizagens (tarefas, papéis, habilidades, competências exigidas), sendo, ou devendo ser, como macro-conjunto enraizado em mapas de conhecimento. Supomos que a configuração lógica do sistema, se inicial, tem de abranger, sobretudo nos níveis SAC, uma modelização referencial, denotativa. Isto é, cada nó (módulo) será um complexo multimedia sincronizado, onde existirão diversos tipos de unidades: sequências «origem» ou de pré-requisitos, gestão de tempo(s) e de ritmo(s), ..., dos processos individuais de aprendizagem ou de avaliação. A estrutura lógica concebida terá, por isso, de dar conta de conjuntos de processos que, entre si estabelecem certas relações a tornar perceptíveis ... e eficazes, porque percebidas ou intuídas. Delinear-se-ão portanto potenciais de aprendizagem («learnability») a testar em enorme conjunto de documentos, mas onde todos terão as mesmas marcas, as que decorrem de

- **objectivos gerais:** a necessidade de conduzir a hábitos que tendam para uma aprendizagem semi-dirigida; isto não só no domínio das **aquisições** (conteúdos de programas, hábitos, «skills», ...), como no **desenvolvimento de aptidões e na modificação** ou de **atitudes** ou de **sistemas de valores**
- **objectivos específicos:** a interferência de parâmetros regionais, políticos, sociais, culturais, institucionais, pessoais nos domínios cognitivo (SABER, SABER PENSAR, SABER DIZER, ...), psicomotor (SABER FAZER, SABER DIZER, ...), afectivo (SABER SER – ESTAR, ...), parâmetros esses que marcam, quer as redes interactivas criadas, quer a articulação materiais ↔ níveis de desenvolvimento, quer os espaços dialógicos que irão de automatismos monológicos ritualmente cruzados a duelos onde o verbal indicará variabilidades idiossincráticas: argumentativas, estilísticas, retóricas
- **objectivos terminais:** tomada de consciência, por cada um, de uma identidade cultural a manter co-existindo com outra(s) mas

que sempre marcará a oposição EU – OUTREM; tomada de consciência de fenómenos de criação cultural, nos mais diversos domínios (neles incluo o da formação profissional) ou da possibilidade, mesmo em ensino em empresas, de, pela aprendizagem do OUTRO, poder contribuir para um humanismo universalizante, porque *UNI-/DIS-VERSUS*.

---

Maria Emília Ricardo Marques é actualmente Professora Associada da Universidade Aberta, onde dirige o Centro de Estudos de Ensino a Distância. É autora de numerosas obras sobre sociolinguística, didáctica de línguas e comunicação educacional mediatizada ou publicadas em revistas nacionais e estrangeiras ou apresentadas em conferências internacionais. Membro de diversas associações, tem participado, com funções de coordenação, em projectos da Comunidade Europeia.

**Referências Bibliográficas**

- CARMO, Margarida A. S. (1993) – *Formação contínua a distância. Enquadramento conceptual e metodológico*, Lisboa, Universidade Aberta, p. 44 (Tese de mestrado).
- CENTED (ed.) (1992) – *Actas E.R.C.I.*, Lisboa, Universidade Aberta.
- FOUCAULT, Michel (1969) – *L'Archéologie du Savoir*, Paris, Gallimard, p. 133.
- NEDO; OPEN UNIVERSITY (1991) – *A report into the relative costs of open learning*, London, Coopers & Lybrand.
- MARQUES, M. E. Ricardo (1988) – *A complementação verbal. Estudo Sociolinguístico*, vol. II, Lisboa, Universidade Aberta, pp. 104-108 (Tese de doutoramento).
- MARQUES, M. E. Ricardo (1992) – «A aprendizagem de línguas em estações de trabalho». *Revue de Phonétique Appliquée*, Universidade de Mons, 1, pp. 219-230.
- MARQUES, M. E. Ricardo; CARMO, Margarida A. S. (1990) – *An evaluation of the OLE Project from a Portuguese pedagogical viewpoint*, Lisboa, Universidade Aberta (policopiado).
- SHELLS, J. (s.d.) – *La communication dans la classe de langue*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Conseil de la Coopération Culturelle, pp. 1 e 2.
- STEVICK, E. (1971) – *Adapting and writing Language Lessons*, Washington, Foreign Service Institute of the U. S. Department of States.