150

b-Learning como espaço integrador de mudança dos formatos: do papel ao ecrã

Maria da Costa Potes Franco
Barroso Santa-Clara Barbas

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE SANTARÉM
**b-Learning** como espaço integrador
de mudança dos formatos: do papel ao ecrã

Maria da Costa Potes Franco Barroso Santa-Clara Barbas (*)

**Introdução**


Na segunda, partí do percurso de implementação de um curso dando especial enfoque à "declinação" de conteúdos do papel para o ecrã. Assim, e como complemento a este estudo, partí de um exemplo em formato papel – o meu primeiro capítulo da tese de doutoramento em Comunicação Educacional – no qual incluí algumas declinações que implicaram a mudança de formatos.

Pretendo, com o desenvolvimento deste estudo, levar o leitor a mudar conteúdos do formato papel para um formato a distância, respondendo assim a uma necessidade identificada na Sociedade dos Fluxos.

1. Fluxos multimodais em b-Learning

Ao longo deste capítulo, apresentarei termos-chave do ensino a distância tais como perfil da função do tutor e modelo pedagógico. De seguida, tentarei fazer o levantamento de alguns dos obstáculos desta integração em espaço lectivo, para,

depois, e com base nos trabalhos desenvolvidos por alguns autores, apresentar **estratégias de remediação** capazes de transformar estes outros cenários de aprendizagem em momentos dinâmicos e integradores do formando na Sociedade dos Fluxos. Finalmente, apresento um conjunto de práticas que, do ponto de vista social e tecnológico, emergem desta interacção da sala de aula ao ciberespaço. Mas, antes de passar à exploração, convém referir que a discussão em torno da definição do ensino a distância não se tem revelado como tarefa de construção de consensos. Para Maria João Gomes (2005), esta diversidade de posicionamentos relaciona-se com a valorização que cada autor dá à vertente tecnológica ou à vertente pedagógica do conceito. De facto, verificamos que existe uma diversidade de posicionamentos em relação ao mesmo objecto de estudo. O meu conceito de ensino a distância aproximava-se da definição de Elliott Masie (1999) — "the use of network technology to design, deliver, select, administer, and extend LEARNING" (apud Maria João Gomes, 2005: 235).

Mais recentemente, tem-se vindo a desenvolver um modelo educativo bimodal — b-Learning — no qual coexistem ambientes presenciais e virtuais de aprendizagem, tentando remendar um dos obstáculos assinalados ao ED — o isolamento. O conceito de b-Learning surge associado à ideia de um ambiente integrado de colaboração e de interacção entre professores, tutores, formandos, especialistas e convidados externos que utilizam e integram suportes multimodais — síncronos, assíncronos e híbridos — na construção de uma comunidade colaborativa bimodal — em presença e a distância.

Após ter enunciado o modelo em que irei desenvolver esta modalidade de formação — colaboração, interacção e multimodalidade — passarei a enunciar alguns dos obstáculos apontados pelos investigadores que dinamizam este formato de ensinar e aprender na Sociedade dos Fluxos. Para descrever alguns destes obstáculos e respectivas remediações, recontro à construção de um quadro-resumo. De notar, neste quadro, que os últimos dois obstáculos — longa duração dos cursos e desconfiança da qualidade — não serão desenvolvidos uma vez que asinhalrei as respectivas remediações ao longo deste documento.

(*) - Professora Coordenadora, Instituto Politécnico de Santarém, Escola Superior de Educação de Santarém, Núcleo de Tecnologia Educativa.
<table>
<thead>
<tr>
<th>Obstáculos</th>
<th>Remediação</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Isolamento</td>
<td>Criar espaços colaborativos de construção, implementação e dinamização do curso; Dinamizar o papel do tutor do curso.</td>
</tr>
<tr>
<td>Longa duração dos cursos</td>
<td>Ao implementar o curso considerar a importância da fase de &quot;preparação do curso&quot;</td>
</tr>
<tr>
<td>Desconfiança na qualidade</td>
<td>Considerar os indicadores de mudança do formato papel para o ciberespaço</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Quadro 1 – Obstáculos e remediações da integração do Ensino a Distância

Para o primeiro obstáculo assinalado – isolamento – apresentam-se duas estratégias de remediação. A primeira centra-se na necessidade de criar comunidades de aprendizagem que, não só ultrapassem a construção de espaços síncronos e assíncronos de aprendizagem, como se estruturam segundo um modelo pedagógico em rede. Nesta linha, o modelo apresentado por Paula Morais (2005) na 1ª Conferência do Curso de ECM subordinada ao tema “Ensino a distância” mostra (cf. figura 1) as opções/evoluções da implementação de modelos pedagógicos em contexto do ensino a distância. A autora distingue três tipos de relações, que esquematiza do seguinte modo:

![Figura 1 – Modelos Pedagógicos utilizados no Ensino a Distância](image)

A minha opção centra-se-á no terceiro esquema, valorizando a interactividade integral que este formato pode proporcionar a todos os implicados no processo de aprender em rede na Sociedade dos Fluxos. De facto, o conceito de interactividade permite a construção de módulos onde cada leitor percorre o curso a distância segundo o seu próprio estilo de aprendizagem, “permitting a variety of elements to accommodate different learning styles rather than attempting to force everyone into the same learning pattern” (Tu, 2004: 13) – vejamos-se as ramificações do modelo apresentado. O sucesso da colaboração entre os vários intervenientes que integram esta modalidade vai depender do modo como o formando, o tutor, o especialista e o formador se projetam nas actividades de aprendizagem que lhes são propostas. A interação do formando com os conteúdos não se esgota no espaço da plataforma. Há todo um conjunto de aprendizagens que ajudam a completar as anteriores através da comunicação com o exterior – refletiu-se sobre a importância de convidar especialistas e moderados de conteúdos ao longo do funcionamento do curso. Assim, os cursos devem ser constantemente (re)construídos no sentido de darem respostas às mudanças. A temporalidade do curso on-line, segundo os estudos de McIsaac (2002), parece ser um factor relevante para o sucesso da interação. Para que o leitor tenha tempo para participar activamente no Curso necessita, segundo Morrison (1995), que (co)existam cinco condições fundamentais: "time (when one learns), space (where one learns), mode (how one learns), pace (the rate at which one learns), level (the depth of learning), and role (with whom one learns)".

É neste contexto de sociabilidade que o sucesso da comunidade de aprendizagem pode enriquecer intelectualmente e culturalmente. Esta sociabilidade depende também da maneira como os leitores se relacionam com o manuseamento da tecnologia. Por vezes, muitos deles não estão preparados a nível das tecnologias. Ora, estas desempenham também uma dimensão relevante na construção de comunidades de aprendizagem, desde que não sejam meros repositórios de conteúdos mas geradores de oportunidades do desenvolvimento do conhecimento. No ponto seguinte trataremos de integrar neste formato outras dimensões – etapas, tarefas e estratégias – que nos ajudarão a promover a construção de uma comunidade que se aproxima da descrição de Paulo Dias (2004: 24): “as aprendizagens nos ambientes multidimensionais, flexíveis e de comunicação em rede caracterizam-se pela dinâmica de processos de envolvimento e partilha de interesses e ideias, pela exposição e confronto das compreensões individuais com os restantes membros da comunidade, transformando as práticas de interacção social em práticas de interacção colaborativa e representação distribuida.”

Uma outra estratégia de remediação para a “debilidade” pedagógica do isolamento, que poderá mesmo levar ao abandono do curso, passa, segundo os estudos de Beatriz Fainholc, pelo desafio de incluir no curso “explicaciones metacomunicativas
contextualizadas y acentuando la interactividad sociocognitiva" (1999: 34). Penso que esta interactividade sociocognitiva assinalada pela autora pode ser materializada através do reforço do papel do tutor ou mediador do curso. Os dados revelam que uma acção tutorial "competente" de cooperação pode minimizar um dos maiores riscos dos cursos a distância – a evasão dos estudantes. Nesta linha situa-se também o posicionamento de Yrene Pardo (2005: 197) ao apresentar o tutor como alguém que desempenha um papel diversificado, situando-se "su labor esencial en ayudar al estudiante a aprender para culminar con éxito su esfuerzo académico, por tal motivo hade convertirse en facilitador e intérprete eficaz de las necesidades de aprendizaje". Reforçando esta diversidade de papéis para o mesmo sujeito – o tutor – também a investigadora Eloy Rodrigues atribui ao e-formador várias funções: "interacção entre formando e formador, interacção entre formando e conteúdos e interacção entre formando e formandos, interacção formando e a interface ou plataforma electrónica sobre a qual se desenvolvem as actividades do curso" (2004: 74).


Nível 1 – Access and Motivation. Facilitar o acesso à plataforma.
Nível 2 – Online Socialization. Promover a interacção dos intervenientes na plataforma.
Nível 4 – Knowledge Construction. Construir colaborativamente o conhecimento.
Nível 5 – Development. Desenvolver competências sociais e tecnológicas ao longo do módulo.

Para que o tutor desempenhe todos estes papéis que lhe são pedidos necessita de ter algumas características pessoais que se relacionam com uma sólida formação académica e com o manuseamento de ambientes virtuais. Deve ainda possuir competências para desenvolver espaços de socialização entre intervenientes do curso, sendo capaz de gerar motivação, de implementar uma forte interacção, de promover a reflexão, de respeitar a diversidade de opiniões e os estilos de aprendizagem de cada leitor.

A integração dos papéis diversificados e das competências pessoais pedidas ao tutor conduz à caracterização de algumas funções que poderá desempenhar ao longo do trabalho como mediador de aprendizagens:

- função académica: mediar o trabalho do estudante no seu processo de auto-aprendizagem;
- função de elo de ligação: mediar a ligação do estudante à instituição onde se inscreve o curso de formação;
- função de orientação: acompanhar o processo de construção de saberes sociais e tecnológicos que se movimentam na sociedade dos fluxos.

Partindo da definição de b-Learning, passando pelos obstáculos e remediações desta modalidade de ensino, não podendo deixar de referir alguns exemplos de práticas que, a nível nacional, podem ser consideradas como promotores de outros espaços de aprendizagem e que ajudam a projectar a (re)construção de um desses espaços em formato b-Learning.

Assim, apresento o trabalho desenvolvido pela Universidade do Minho no projecto TECMINHO (http://www.elearning.tecninho.uninho.pt) que inclui, para além de um portal de e-Learning, a possibilidade de os círcus mantas se inscreverem em cursos na área da "concepção de conteúdos para e-Learning".

A nível internacional é de referir o estudo apresentado por Jesus Boticário na 5ª Conferência On-line Educa. Este autor apresentou a forma como a UNED integrou os serviços de colaboração e aprendizagem para o ensino superior a distância recorrendo a plataformas abertas para o desenvolvimento de processos de colaboração. Assim, a UNED desenvolveu um espaço de trabalho, denominado CIBERUNED (1), dirigido aos perifis de usabilidade de professores, alunos e funcionários. O objectivo deste projeto centra-se na possibilidade de personalizar um conjunto de funcionalidades que dão resposta ao perfil de navegação de cada utilizador.

No ponto seguinte irei descrever o percurso multimodal adoptado na implementação de uma primeira experiência de ensino a distância a que os estudantes do Curso de Educação e Comunicação Multimédia (ECM) estiveram sujeitos.

1 - http://www.uned.es
1.1 Percurso multimodal de implementação do Curso ECM

Neste ponto descreverei um percurso de ensino a distância realizado por estudantes de 2º ano do Curso em Educação e Comunicação Multimédia, na disciplina curricular de Desenvolvimento e Avaliação de Projectos Tecnológicos em Educação (1). Este curso, denominado DAPTE, foi implementado na plataforma Moodle – num período de três semanas.

O curso incluiu um conjunto de três módulos que abordavam temáticas complementares, nomeadamente Comunicação Educacional: elos e interações e Comunicação Híbrida. Estes temas fazem parte da tese que apresentei no doutoramento em Comunicação Educacional. Contudo, os conteúdos foram (re)construídos com um formato interativo para serem publicados no ciberespaço. As alternativas efetuada relacional-mente com a introdução de hiperligações (2), salvaguardando-se a estrutura do texto. Contava também com alguns powerpoint-resumo dos conteúdos apresentados. Ao longo do percurso de navegabilidade efectuado por cada estudante nos módulos apresentados, pediu-se a realização de tarefas que foram enviadas posteriormente por e-mail ao professor da disciplina para avaliação. No âmbito geral do curso também foram apresentados alguns espaços sincronos (Chat) e assíncronos (Fórum) de aprendizagem, uns e outros dinamizados por um grupo de estudantes do curso.

Após reflexão sobre os dados obtidos num teste de usabilidade que avalia o processo de aprendizagem de cada estudante num suporte multimodal, onde se incluíram algumas categorias de análise para hiperdocumento, conclui que
- quanto ao cumprimento dos objectivos para a participação dos estudantes em espaços sincronos e assíncronos, os dados não foram satisfatórios, embora estes considerassem como muito importante a inclusão destes outros espaços de aprendizagem ao longo do curso e na aplicabilidade destes momentos no âmbito do Curso ECM;
- quanto ao espaço reservado para as breves descrições, os estudantes manifestaram interesse em continuar a trabalhar num formato híbrido – ensino a distância – embora revelassem que ainda não estão muito familiarizados com este modelo de ensinar e aprender;

3 - Hiperligações internas (dentro do próprio documento) e externas (com hiperligações a sites, endereços úteis de e-mail e a grupos de discussão).

- quanto à permanência dos estudantes, verifiquei que, após cumprirem as tarefas, não voltaram a entrar no curso;
- quanto à temporalidade do espaço dos fluidos, verifiquei que os estudantes navegaram e realizaram as suas aprendizagens sobretudo ao fim-de-semana, o que dificultou a nossa comunicação.

Assim, pareceu-me que o formato apresentado teria que ser reformulado e questione-me sobre algumas problemáticas:
Será que os conteúdos publicados não apresentavam o formato adequado para a leitura no ecrã?
Será que o contexto social e tecnológico criado não conseguiu manter o estudante on-line levando-o a abandonar o curso?
Será que o documento não era suficientemente flexível para cada formando encontrar o seu próprio estilo de aprendizagem?
Será que a disponibilidade do professor que leciona uma aula presencial terá de ser diferente num espaço multimodal a distância?

Na tentativa de responder a algumas destas questões, irei no ponto seguinte apresentar um modelo mais colaborativo de construir, implementar e avaliar conteúdos a distância baseado nas experiênciais pelo professor e investigador da Universidade de Arizona Chih-Hsiung Tu. A perspetiva de mudança é aqui focalizada na palavra-chave colaboração e tenta envolver todos os membros na construção de um contexto social e tecnológico colaborativo.

1.2 Prolongamentos temporais: (re)construção de um Curso em b-Learning

Após ter apresentado o formato adoptado (b-Learning) numa primeira experiência realizada da sala de aula ao ciberespaço com estudantes do 2º ano do Curso ECM e de ter analisado algumas situações de aprendizagem através do recurso ao teste de usabilidade referido em 1.1, propus-me projectar a (re)formulação de um formato de curso em b-Learning para os mesmos estudantes na disciplina curricular de “Desenvolvimento e Avaliação de Projectos Tecnológicos em Educação II”. Assim, partiro do feedback obtido e das sugestões de design apresentadas no livro Online Collaborative Learning Communities (2004) pelo professor Chih-Hsiung Tu. Com o desenvolvimento deste ponto pretende-se contrariar alguns dados menos positivos
obtidos na experiência anterior (cf. 1.1 Percursos multimodal de implementação do curso ECM) e projectar alguns cenários de resolução para o futuro.

Para uma melhor compreensão das várias fases que compõem a implementação de uma comunidade de aprendizagem, tentarei apresentar, seguindo a linha de estudo de Tu (2004), as várias etapas a concretizar — descrição de algumas etapas a desenvolver, apresentação de tarefas a realizar e, para a concretização de cada tarefa, apresentação de algumas estratégias respeitando o estilo personalizado de cada aprendente. Todas estas dimensões serão apresentadas em quadros-resumo que nos permitirão a visualização do percurso.

Assim, o primeiro momento que compõe o processo de implementação é o da preparação. Este inclui duas etapas: apresentação dos professores e tutores e formação dos grupos.

Uma primeira mudança em relação ao formato anterior situa-se ao nível da colaboração. Neste formato, os estudantes, em vez de trabalharem individualmente, iriam formar grupos de trabalho colaborativo composto por três a cinco elementos (cf. Quadro 1). Pretendia-se com esta mudança, por um lado, estimular e desenvolver espaços de sociabilidade partindo do contributo de cada um para o grupo e, por outro, levar os estudantes a criar laços de comunicação para além do espaço configurado no curso.

Um outro traço caracterizador de mudança encontra-se ao nível da integração de comunicações sincronas e assíncronas na perspectiva segundo a qual “integrating technology into teaching and learning isn’t just an issue for online learning, but also for technologically-based learning and hybrid classes that mix face-to-face instruction and technology-based learning” (Tu, 2004:3).

A descrição desta primeira fase de implementação é feita no quadro-resumo que se segue.

### Preparação

<table>
<thead>
<tr>
<th>Etapa 1. Apresentação</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Quem: Professor, tutores</td>
</tr>
<tr>
<td>Faz o quê: Preparação do curso com os tutores</td>
</tr>
</tbody>
</table>

| Como: Explicação da estrutura e dos objectivos |
| Tecnologias: Recurso a todo o tipo |

Duração: Normalmente decorre ao longo de uma semana

<table>
<thead>
<tr>
<th>Tarefa</th>
<th>Apresentar-se</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Estratégia</td>
<td>Espaço de sociabilidade que pode consistir na apresentação do Professor de forma informal. Ex: hobbies, colocação de fotografia na plataforma.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Tarefa</th>
<th>Apresentar o modelo</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Estratégia</td>
<td>Definir conceitos, apresentar potencialidades pedagógicas</td>
</tr>
</tbody>
</table>

### Etapa 2. Formação de grupos de trabalho

| Quem: Grupos de trabalho |
| Faz o quê: Discussão dos objectivos e preparação dos grupos de trabalho |

| Quando: No início do Curso |
| Como: Troca de informações, negociação das tarefas a desempenhar |

| Tecnologias: E-mail, Chat, Grupos de Discussão (GD) e videoconferência |

Duração: Uma semana

<table>
<thead>
<tr>
<th>Tarefa</th>
<th>Troca de informação</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Estratégia</td>
<td>Cada grupo deve tentar encontrar a melhor estratégia para os diferentes elementos comunicarem com eficácia</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Tarefa</th>
<th>Criação de espaços de sociabilidade no grupo</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Estratégia</td>
<td>Os participantes do curso podem recorrer a grupos de discussão</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Tarefa</th>
<th>Preparação da avaliação do grupo</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Estratégia</td>
<td>Os estudos de Tu (2004) revelam que uma estratégia para avaliar estes grupos de trabalho será o de valorizar estes espaços. Assim:</td>
</tr>
<tr>
<td>- hetero-avaliação terá o valor de 50%</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>- auto-avaliação terá também de 50%</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Tarefa</th>
<th>Formação de Equipes de trabalho (*)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Estratégia</td>
<td>Pode-se adoptar a estratégia de o Professor estar presente, tentando encontrar o equilíbrio entre a homogeneidade (com mais sucesso a nível de sociabilidade) e a heterogeneidade (com mais sucesso a nível da concretização das tarefas)</td>
</tr>
</tbody>
</table>

### Quadro 2 – Implementação de um curso colaborativo a distância: Fase da preparação

Numa segunda fase valorizou-se a colaboração, prevendo-se dois momentos para a sua concretização: a nível da construção de conteúdos e na valorização, quer da...

---

(*) Esta tarefa pode gerar alguma controvérsia. Consultar as estratégias assinaladas na coluna ao lado.
moderação, quer da promoção do debate on-line. A descrição destes momentos e a inclusão de tarefas e estratégias serão apresentadas no quadro que se segue.

**Quadro 3 – Implementação de um curso colaborativo a distância: Fase da colaboração – construção de conteúdos**

Um outro momento a concretizar no domínio da colaboração é o da moderação e promoção do debate on-line. A concretização desta etapa poderá vir a contrariar os dados obtidos na experiência anterior quanto ao posicionamento dos estudantes para além do cumprimento das tarefas propostas. Assim, penso que a dinâmica de moderação e que a estratégia de debate poderão, por um lado, gerar espaços de discussão e reflexão e, por outro, fazer que os leitores se sintam mais implicados na própria aprendizagem, levando-os a permanecer on-line.

**Colaboração – construção de conteúdos**

| Etapa 1. Apresentação do Projecto | Estratégia – Cada grupo revê os trabalhos dos outros, fomentando espaços de reflexão e abrindo pistas de (re)formulação |
| Partilha | Tarefa – Partilha |
| Criar GD | Tarefa – Criar GD |
| Avaliação da qualidade das questões apresentadas | Tarefa – Avaliação da qualidade das questões apresentadas |

**Quadro 4 – Implementação de um curso colaborativo a distância: Fase da colaboração – envolvimento interativo**

Os estudos de Tu realçam a importância do debate on-line uma vez que se trata de um método que permite a discussão "for engaging online learners in a more interactive method of constructing meaningful knowledge" (2004: 54). Este será mais tanto mais eficaz quanto se considerarem algumas características essenciais para os tópicos a apresentar ao longo do debate:

- serem controversos, permitindo aos formandos múltiplas posições;
- possuírem complexidade suficiente para gerar outras aprendizagens;
- apresentarem temáticas relevantes para o entorno da aprendizagem do aluno.

Como podemos observar no quadro 5, é de realçar que no debate on-line não se pretende que os intervenientes da ação se limitem a colocar e a responder a questões. Pelo contrário, trata-se de um espaço de partilha no qual os formandos podem desenvolver as suas capacidades de análise, de síntese e de comunicação. Uma vez mais, os estudos de Tu (2004: 53) são reveladores das potencialidades pedagógicas acrescidas que se podem obter com a inclusão desta fase:

- constructing meaningful knowledge, uma vez que o formando tem aqui a possibilidade de construir novas situações de aprendizagem através da justificação e da defesa do próprio ponto de vista;
- engaging in comprehensive speculating, uma vez que o formando tem a possibilidade de construir o conhecimento através da apresentação de uma diversidade de perspectivas;

\* - Os tutor/es moderadores devem ter acesso aos conteúdos do Curso pelo menos três ou quatro dias antes de o curso começar.
- engaging learner-learner interaction, uma vez que a estrutura de discussão, em "tread", faz que os leitores aprendam a respeitar a diversidade de opiniões;
- developing skills in persuasive argument, uma vez que têm a possibilidade de passar por momentos diversificados que vão do apoio à sedução do outro.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Colaboração</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Etapa 3. Debate On-line</td>
</tr>
<tr>
<td>Quem: Formandos</td>
</tr>
<tr>
<td>Fazem o quê: Dividem-se em situação de pró ou contra determinado assunto</td>
</tr>
<tr>
<td>Quando: A meio do curso</td>
</tr>
<tr>
<td>Como: Esclarecimento dos objectivos, procedimentos</td>
</tr>
<tr>
<td>Tecnologias: Grupos de Discussão (GD)</td>
</tr>
<tr>
<td>Duração: Uma a duas semanas</td>
</tr>
</tbody>
</table>

| Tarefa – Preparação |
| Estratégia – Fase de definição do formato, regras e procedimentos do debate |
| Estratégia – Seleção de tópicos pertinentes para o debate. Apresentação dos tópicos de forma clara e exemplificados. |
| Estratégia – Determinação da estrutura do debate a adoptar – estrutura formal, informal ou recurso a um formato híbrido. |

| Tarefa – Debate |
| Estratégia – Aceleração da diversidade de opiniões |

| Tarefa – Conclusão |
| Estratégia – Realização, por parte do moderador de um documento-sinete que reflete os posicionamentos do debate |
| Estratégia – Os formandos poderão analisar os prós e os contras do argumento apresentado ao longo do debate |

Quadro 5 – Implementação de um curso colaborativo a distância: Fase da colaboração – debate on-line

Interessa, neste momento, referir a importância de abrir o curso a outros cenários de aprendizagem (cf. quadro 6 e quadro 7), o que passa pelo convite a moderadores e a especialistas exteriores ao mesmo. Pensamos que os papéis que estes convidados irão realizar poderão contribuir para a dinâmica e gestão da qualidade dos conteúdos.

Outros cenários de aprendizagem

| Quadro 6 – Implementação de um Curso Colaborativo a distância: outros cenários de Aprendizagem |
| Etapa 1. Convite a moderadores |
| Quem: O Professor responsável pelo Curso pode convidar moderadores exteriores |
| Fazem o quê: Moderar um módulo |
| Quando: A meio do Curso |
| Como: Esclarecendo os objectivos e procedimentos a desempenhar ao moderador convidado. |
| Tecnologias: E-mail, Grupos de Discussão (GD) |
| Duração: Uma a duas semanas |
| Tarefa – Debate |
| Estratégia – Promover a motivação dos formandos no curso |

Para além da fase 1, descrita no quadro 6, interessa-nos realizar um outro momento, complementar a outros cenários de aprendizagem, e que passa pelo convite a especialistas exteriores ao curso. Este convite a especialistas de conteúdos poderá valorizar a qualidade das temáticas apresentadas.

| Quadro 7 – Implementação de um Curso Colaborativo a distância: |
| Outros cenários de Aprendizagem – convite a especialistas |

Importa referir que as fases descritas nos quadros anteriores são particularmente úteis quando existe elevado número de formandos inscritos no curso. A etapa seguinte (quadro 6), que corresponde ao processo de implementação de um curso a distância, inclui alguns formatos colaborativos de avaliação. No que diz respeito à avaliação, pretende-se criar um espaço de negociação, entre leitores e tutores, recorrendo a três momentos complementares: avaliação dos formandos, dos tutores dos grupos de trabalho e hetero-avaliação entre pares.

Uma outra situação no processo de avaliação passa pelo momento colaborativo que representa a avaliação dos tutores. Normalmente, nas instituições, o tutor é avaliado através de um inquérito que é distribuído aos aprendentes no final do curso. No caso do ensino a distância, pode que esta não seja a melhor modalidade. Assim, tendo como base os trabalhos de Tu (2004), que considera referência neste domínio, apresentam-se três momentos que compõem a avaliação do desempenho dos tutores nos Estados Unidos – "preliminary communication, ongoing evaluations and discussions, and feedback and debriefing." (2004: 118).
**Avaliação Colaborativa**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Etapa 1. Avaliação colaborativa dos formandos</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Quem: Tutores e aprendentes</td>
</tr>
<tr>
<td>Fazem o quê: Avaliação do desempenho</td>
</tr>
<tr>
<td>Quando: No final do Curso</td>
</tr>
<tr>
<td>Como: Construção de grelhas, construção de feedback</td>
</tr>
<tr>
<td>Tecnologias: E-mail</td>
</tr>
<tr>
<td>Duração: No final do curso</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th><strong>Tarefa</strong></th>
<th><strong>Comunicar os objectivos</strong></th>
<th><strong>Estratégia</strong></th>
<th><strong>Explicitar o procedimento. 50% para a avaliação do tutor e 50% para a avaliação do grupo de trabalho e para a hetero-avaliação.</strong></th>
</tr>
</thead>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th><strong>Tarefa</strong></th>
<th><strong>Negociar a fórmula dos critérios de avaliação</strong></th>
<th><strong>Estratégia</strong></th>
<th><strong>Exemplo:</strong></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td><strong>Combinação (%)</strong></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Tutor</td>
<td>50</td>
<td>50</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Hetero</td>
<td>20</td>
<td>30</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Grupo 1</td>
<td>15</td>
<td>10</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Grupo 2</td>
<td>15</td>
<td>10</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Total</td>
<td>100</td>
<td>100</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Tarefa** | **Construir uma grelha** | **Estratégia** | **Exemplo:** |
<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td><strong>Nome</strong></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td><strong>Membros do Grupoo</strong></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Tutor</td>
<td>Hetero</td>
<td>G1</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>50</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Para cada tipo de avaliação pode-se construir uma grelha. Exemplo:

<table>
<thead>
<tr>
<th>Hetero-avaliação</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Nota</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>(justificação para o tutor)</td>
</tr>
</tbody>
</table>

---

**Quadro 9 - Implementação de um Curso Colaborativo a distância: Avaliação de Tutores**

<table>
<thead>
<tr>
<th><strong>Etapas de Avaliação dos Tutores</strong></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Quem: Todos os membros envolvidos no processo de aprendizagem</td>
</tr>
<tr>
<td>Fazem o quê: Comitê de avaliação</td>
</tr>
<tr>
<td>Quando: No início do Curso</td>
</tr>
<tr>
<td>Como: Convocando moderadores</td>
</tr>
<tr>
<td>Tecnologias: E-mail, Grupos de Discussão (GD)</td>
</tr>
<tr>
<td>Duração: Uma semana</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th><strong>Tarefa</strong></th>
<th><strong>Formar um comitê constituído por um par de avaliadores selecionado dentro dos tutores com mais e com menos experiência.</strong></th>
</tr>
</thead>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th><strong>Tarefa</strong></th>
<th><strong>Preparar os critérios de avaliação</strong></th>
<th><strong>Estratégia</strong></th>
</tr>
</thead>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th><strong>Tarefa</strong></th>
<th><strong>Informar os leitores</strong></th>
<th><strong>Estratégia</strong></th>
</tr>
</thead>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th><strong>Etapa 2. Ongoing evaluations and discussions</strong></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Quem: Todos os membros envolvidos no processo de aprendizagem</td>
</tr>
<tr>
<td>Fazem o quê: Moderar um grupo de discussão</td>
</tr>
<tr>
<td>Quando: Depois do Curso terminar</td>
</tr>
<tr>
<td>Como: Convidar aprendentes voluntários, conduzir a avaliação colaborativamente, resumir o processo de avaliação</td>
</tr>
<tr>
<td>Tecnologias: Grupos de Discussão (GD) e CHAT</td>
</tr>
<tr>
<td>Duração: Uma a duas semanas, uma hora de CHAT</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th><strong>Tarefa</strong></th>
<th><strong>Recrutar estudantes voluntários</strong></th>
<th><strong>Estratégia</strong></th>
<th><strong>Em cada questão colocada os avaliadores devem tentar chegar a um consenso.</strong></th>
</tr>
</thead>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th><strong>Tarefa</strong></th>
<th><strong>Resumir a avaliação</strong></th>
<th><strong>Estratégia</strong></th>
<th><strong>Os avaliadores construem um documento resumo de todo o processo da avaliação e discutem este documento com os estudantes.</strong></th>
</tr>
</thead>
</table>

---

**Quadro 10 - Implementação de um Curso Colaborativo a distância: Avaliação feedback e resumo**

<table>
<thead>
<tr>
<th><strong>Etapas de Avaliação de Feedback e resumo</strong></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Quem: Avaliadores</td>
</tr>
<tr>
<td>Faz o quê: Informar do processo de avaliação ao tutor</td>
</tr>
<tr>
<td>Quando: Depois do Curso terminar</td>
</tr>
<tr>
<td>Como: Construir um documento resumo</td>
</tr>
<tr>
<td>Tecnologias: E-mail</td>
</tr>
<tr>
<td>Duração: Dois dias</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th><strong>Tarefa</strong></th>
<th><strong>Apresentação de um documento resumo sobre o desempenho do tutor ao longo do curso.</strong></th>
</tr>
</thead>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th><strong>Tarefa</strong></th>
<th><strong>Colocação do documento no processo individual do tutor.</strong></th>
</tr>
</thead>
</table>

No que diz respeito à avaliação do processo de ensino on-line, é de notar que existem outras estratégias para avaliar o processo de desempenho do tutor. Por exemplo, uma das modalidades que poderá ser adoptada consiste em dar a possibilidade ao tutor de...
criar um e-Portefólio e, posteriormente, um par de avaliadores poderá julgar através de critérios precisos a qualidade do envolvimento do tutor ao longo do curso.

No capítulo seguinte apresentarei alguns indicadores de mudança na passagem de um texto em papel para a sua publicação on-line. Uma vez mais, recorro a um exemplo no âmbito da Comunicação Educacional Multimédia.

2. Construção de objectos de aprendizagem – “Declinação” do texto escrito para o formato de ensino a distância

Pretendo apresentar, num primeiro momento deste ponto, uma reflexão sobre a mudança que implica a “declinação” de saberes normalmente veiculados pelo texto escrito em suportes mediatizados (do suporte papel para a Web). Num segundo momento, tentarei fazer o levantamento de alguns dos obstáculos a esta “declinação”, para, depois, e com base na consulta de algumas páginas publicadas on-line e em trabalhos desenvolvidos nesta área, apresentar sugestões de escrita-leitura no ecrã. Finalmente, apresentarei conclusões que, do meu ponto de vista, emergem da aprendizagem no ciberspaço.

Antes de passar à exploração desta temática, enquadrada num domínio da comunicação educacional mediatizada, convém precisar o que entendo pelos conceitos de mediação e de “declinação”. Segundo o Dicionário da Academia das Ciências, utilizo mediação como a “função de quem estabelece a ligação ou o diálogo entre duas partes que não querem ou não podem fazê-lo por si só” (2003: 2416). A partir do tema de passagem, encontram-se as definições seguintes:

- passagem (transposição) de conteúdos “científicos” a conteúdos que são objecto de ensino e de aprendizagem;
- passagem de conteúdos de um espaço para outro (da aula para a secretária do aluno, para o café);
- passagem de um público restrito de especialistas para um público alargado de não especialistas;
- passagem de um público cativo em sala de aula para um público voluntário disperso;
- passagem da folha do livro para o ecrã;
- passagem do formato presencial para o formato a distância;
- passagem do texto ao hipertexto.

em resumo: passagem de um medium para outro medium.


Dada a complexidade do tema abordado, o objecto de estudo não poderia deixar de apresentar um formato híbrido. Dito de outro modo, a finalidade deste trabalho é a de construir um instrumento-resumo que permita, por um lado, dar a conhecer aos autores de conteúdos para a WEB um conjunto de “indicadores” para a escrita no ecrã e, por outro lado, analisar, com base em alguns trabalhos publicados, certas estratégias mobilizadas pelos cibernautas para lerem documentos mediados.

Lembro que os “princípios gerais” que apresento no próximo ponto são entendidos como “indicadores” que poderão facilitar a construção da narrativa. No entanto, não se trata de apresentar um modelo de “normalização fechada” (Paulo Dias, 2004), mas sim de lançar algumas pistas de (re)descoberta de outras formas de escrever e de ler na “Galáxia Internet” (Manuel Castells, 2004:16). O documento que se segue inclui dois momentos – a planificação e a construção do hiperdocumento – relacionando tais momentos com a escrita, a leitura, os obstáculos e a indicação de algumas remediações.
Planificação e construção de um hiperdocumento

Esta temática será apresentada em dois momentos – planificação e construção do hiperdocumento – relacionando-os com a escrita, a leitura, os obstáculos e as remediações encontradas para ultrapassar as dificuldades postas pela construção de um documento digital. Assim, defini três momentos fundamentais:

1. A nível da recepção, apresento a necessidade de articular usabilidade e multimodalidade
   - passagem do suporte *sempre à mão* (esferográfica, pedação de papel) para o suporte pesado (apesar do computador ter diminuído de peso);
   - passagem de operações de linearização a operações de ramificação;
   - passagem de processos de suporte fixo ao suporte metamorfoseado.

2. A nível da planificação do hiperdocumento, é possível explicitar os seguintes "indicadores" de mudança do papel para o ecrã:
   a) Considerar a legibilidade do documento

   Este princípio, segundo os estudos de Morin, Sallio e Kretz (1982) e citados em http://www.redaction.be/elecature/facilité.htm, relaciona-se não só com a legibilidade tipográfica, como também com a "readable", ou seja, com a dimensão intelectual e psicológica ligada ao processo de compreensão de um texto.

   Quanto à legibilidade tipográfica, alguns autores aconselham a utilização de tipos de letra específicos – verdana e geórgia – que foram concebidos para facilitar a leitura no ecrã. Um outro factor a considerar na escrta de hiperdocumentos é a extensão das linhas – de 40 a 60 caracteres por linha – bem como a relação da cor do texto com o fundo.

   Podemos também recorrer ao enriquecimento tipográfico – o negrito serve para chamar a atenção, o itálico para assinalar os estrangeirismos e o sublinhado para indicar as palavras que dão acesso a informação adicional, ou seja, ao hipertexto.

   b) Utilizar um vocabulário acessível

   Para a construção de um texto acessível será necessário:
   - adaptar o vocabulário ao público-alvo;
   - recorrer a verbos que impliquem ação;

   - cuidar o texto, ou seja, respeitar as regras gramaticais, evitar repetições e recurso a palavras homónimas e homógrafas, corrigir erros ortográficos.

   c) Inserir imagens

   Podemos, neste tópico,
   - associar às imagens um texto alternativo;
   - privilegiar as imagens em vez de caracteres informativos.

   d) Recorrer ao hipertexto

   A introdução do hipertexto num documento implica uma reflexão sobre o conhecimento do tipo de hiperligações disponíveis: internas (ex.: recurso a informação adicional dentro do próprio documento) e externas (ex.: recurso a informação adicional para endereços de e-mail ou páginas em html). É de referir a situação paradoxal criada com o recurso a hiperligações externas. Por um lado, o cibernauta pode aceder a uma grande quantidade de informação de forma interativa. Por outro lado, o cibernauta poderá não regressar à página inicial devido ao excesso de hiperligações externas.

   Em relação à leitura, os estudos referem a existência de várias formas de ler por vezes opostas. Nesta linha, Nielsen (2000) opõe o modo "foraging" ao modo "consumption", enquanto outros autores falam em "lectures superficielles" por oposição a "lectures attentives". Estes diferentes tipos de processos de leitura revelam que
   - a maioria dos cibernautas lê directamente no ecrã;
   - 20% imprime os textos e lê depois;
   - 23% guarda estas páginas nos "favoritos".

   Relacionando a leitura com a planificação dos documentos digitais, podemos destacar os estudos de Bailly (2003) e de Nielsen (2000). Ambos consideram que ler no ecrã é mais cansativo do que ler em suporte papel. Para tentar remediar o que designara de "tempo contrário", Sebastian Bailly, no livro Bien écrire pour le web (2003: 10), apresenta um conjunto de factores susceptíveis de manter o cibernauta frente ao ecrã:
   
   e) qualidade de conteúdo: 75%  
   - facilité d'utilisation: 66%  
   - rapidité de téléchargement : 58%  
   - fréquence de mise à jour : 54%  
   - promotions et remises : 14%  
   - marque : 13%
Passando agora ao segundo momento, tentarei apresentar alguns "indicadores" para a construção do hiperdocumento.

3. Construção do hiperdocumento: alguns indicadores" de escrita

a) Criar um título Informativo

- Curto
- Optar por construir o título numa só linha com 4 a 10 palavras, evitando o recurso a adjetivos, preposições, advérbios.

- Visível
- O título é o primeiro elemento caracterizador da página, daí que deva ter um tamanho superior ao corpo de texto.

- Explicito
- O título deve ser esclarecedor da temática que o cibernauta vai encontrar e convergente com o público-alvo a quem se destina a página.

- Conceitos-chave
- Optar por um título que possua as palavras fundamentais do texto.

b) Considerar alguns "indicadores" para a construção do 1º parágrafo

- Construir um parágrafo curto recorrendo ao princípio da pirâmide invertida, ou seja, começando pelos elementos mais gerais e acabando nos mais específicos.

- Contextualizar o leitor a nível geográfico, temporal e editorial.

- Resumir o essencial de todo o texto recorrendo à técnica de resposta dos 5W: "Who?" (Quem?); "What?" (O Que?); "When?" (Quando?); "Where?" (Onde?); "Why?" (Porque?)

c) Considerar alguns "indicadores" para o corpo do texto

cl) concepção do conteúdo

- Colocar uma só ideia em cada parágrafo recorrendo a blocos de informação.

- Limitar o número máximo de caracteres (de 500 a 4000 colocados em 4 ecrãs).

- Recorrer à imagem, sobretudo quando se introduzem textos longos.

- Utilizar frases curtas (15 a 20 palavras).

- Evitar parênteses, o ponto e vírgula, os dois pontos abreviaturas, notas de rodapé e confrontar página, pois não se enquadrarão no espírito da escrita específica do hipertexto.

c2) Realce de conteúdos ao longo do texto

- Utilizar títulos e subtitulados.
- Recorrer ao negrito, itálico e sublinhados.
- Jogar com a cor.
- Relacionar imagens com conteúdos.

c.3) alinhamento do texto
- Alinhar à esquerda ou à direita textos curtos (com uma largura inferior a 400 pixels).
- Alinhar de forma justificada os textos longos (recorrer ao formato pdf na publicação do texto de um trabalho).

c.4) introdução de hiperligações
- Recorrer às hiperligações no início ou no fim do texto, evitando a sua colocação no corpo do texto.
- Limitar o número de hiperligações num texto (5 no próprio corpo do texto, 20 no menu principal, 7 hiperligações externas).
- Evitar o efeito de "labirinto".
- Criar hiperligações explícitas sem reenviar o leitor para a "página seguinte".
- Criar hiperligações com 3 a 5 palavras.
- Assinalar as hiperligações com as cores standard para diferenciar as hiperligações visitadas das que o visitar (azul para as hiperligações não visitadas e purpura para as visitadas).
- Recorrer às hiperligações externas no final dos textos.
- Evitar estabelecer as hiperligações em outras janelas.
- Esclarecer o cibernauta sobre o tipo de formato hiperligado que vai abrir (doc, pdf).

d) Considerar alguns "indicadores" para a construção do final do texto
Terminar com uma síntese de tudo aquilo que foi abordado ao longo do texto, referindo as principais fases de construção do artigo.

Correndo o risco de simplificação, sintetizo no quadro 12 alguns dos "indicadores" para a construção de um documento digital.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Escrita</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Título</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>- Curto, visível, explícito, com conceitos chave</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>1º Parágrafo</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>- Introduzir o princípio da pirâmide invertida</td>
</tr>
<tr>
<td>- Responder à técnica dos 5W</td>
</tr>
<tr>
<td>- Contextualizar geográfica, temporal e editorialmente o documento</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Corpo do texto</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Conteúdos</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>- Utilizar uma só ideia por parágrafo</td>
</tr>
<tr>
<td>- Recorrer à imagem, sobretudo quando se introduzem textos longos</td>
</tr>
<tr>
<td>- Utilizar frases curtas (15 a 20 palavras)</td>
</tr>
<tr>
<td>- Recorrer ao negrito, itálico e sublinhados</td>
</tr>
<tr>
<td>- Evitar frases entre parênteses, o ponto e vírgula, os dois pontos, frases com abreviaturas, notas de rodapé e o confrontar página</td>
</tr>
<tr>
<td>- Jogar com a cor</td>
</tr>
<tr>
<td>- Relacionar imagens com conteúdos</td>
</tr>
<tr>
<td>- Recorrer ao formato pdf para publicar um texto longo</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Materialidade</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>- Alinhar à esquerda ou à direita textos curtos</td>
</tr>
<tr>
<td>- Alinhar de forma justificada os textos longos</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Hiperligações</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>- Recorrer às hiperligações externas no início ou no fim do texto</td>
</tr>
<tr>
<td>- Limitar o número de hiperligações num texto (5 no próprio corpo do texto, 20 no menu principal, 7 hiperligações externas)</td>
</tr>
<tr>
<td>- Criar hiperligações com 3 a 5 palavras explícitas</td>
</tr>
<tr>
<td>- Apontar &quot;clique aqui&quot;</td>
</tr>
<tr>
<td>- Assinalar as hiperligações (azul para as hiperligações não visitadas e purpura para as visitadas)</td>
</tr>
<tr>
<td>- Evitar estabelecer as hiperligações em outras janelas</td>
</tr>
<tr>
<td>- Esclarecer o cibernauta sobre o tipo de formato hiperligado que vai abrir (doc, pdf)</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Parágrafo Final</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>- Construir uma síntese-resumo de tudo aquilo que foi abordado ao longo do texto</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Quadro 12. "Instrumento-síntese" sobre a construção de um hiperdocumento**

Estes "indicadores" relacionados com a criação de um título informativo, construção do primeiro parágrafo, corpo do texto e último parágrafo implicam ultrapassar obstáculos
que, segundo alguns estudos, podem ser remediados conforme se indica no quadro seguinte:

<table>
<thead>
<tr>
<th>Obstáculos</th>
<th>Remediação</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Nominalização</td>
<td>- Transformar verbos em nomes</td>
</tr>
<tr>
<td>Anglicismos</td>
<td>- Traduzir termos para a própria língua</td>
</tr>
<tr>
<td>Siglas</td>
<td>- Explicitar o que significam</td>
</tr>
<tr>
<td>Hiperligações externas</td>
<td>- Utilizar as hiperligações externas apenas no início ou no fim do texto</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Quadro 13. Obstáculos – remediações no hiperdocumento**

---

8 - Comprimento médio de frases (número de palavras dividido pelo número de frases).
9 - Número médio de sílabas por palavra (número de sílabas divididas pelo número de palavras).

---

3.1 Desafios de mudança: cenários de (re)construção


A (re)construção do referido capítulo passou por duas fases. Na primeira, retornei os “indicadores” definidos no quadro relativo à planificação da escrita e da leitura. Na segunda, tentarei declinar os “indicadores” apresentados no instrumento-síntese em formato digital, tendo em linha de conta obstáculos e sugestões apresentados no capítulo anterior.

Assim, quanto à planificação do documento escrito, comecei por proceder à sua (re)leitura e (re)escrita. Para isso, efectuei as seguintes operações:

- confirmei que o texto apresentava um vocabulário acessível ao público-alvo;
- retirei todas as notas de rodapé, visto que este procedimento não se enquadra na construção de hiperdокументos;
- identifiquei os neologismos e as siglas;
- modifiquei o tipo de letra do documento para verdade, uma vez que este tipo facilita a leitura no ecrã;
- considerei a extensão das linhas (40-60 caracteres);
- mantive o enriquecimento tipográfico já utilizado no documento escrito;
- alinhê o texto à esquerda;
- tentei encontrar imagens para associar ao texto.

Em seguida, identifiquei os efeitos de comunicação apresentados em cada bloco de texto. Esta opção permui-me isolar os elementos fundamentais para construir um mapa de navegação (cf. imagem nº1, na pág.31 infra). Como podemos verificar pela leitura da imagem, a estrutura visual do documento deixa claro o grau de complexidade dos percursos a desenvolver no hiperdocumento.

Finalmente, todos estes elementos interligados foram cruzados com o “instrumento-síntese” apresentado no capítulo anterior, o que me permitiu construir um guia de Interfaces interativo (cf. guia de interfaces). Optei por apresentar este guia em três colunas. O texto escrito original não foi incluído em nenhuma dessas colunas, mas
remalido para anexo, uma vez que retiraria espaço à "(re)construção" propriamente dita do hiperdocumento.

Na sequência do que acabei de dizer, passo à descrição do guia.
Na primeira coluna, apresento os "indicadores" para a construção do hiperdocumento;
Na segunda coluna, apresento a "declinação" em formato digital;
Na terceira, as hiperligações internas e externas a estabelecer no hiperdocumento.

Para uma melhor compreensão/leitura do hiperdocumento, apresenta-se o mapa de navegação do texto específico "Sociedade do Conhecimento: Desafios".
**Indicadores** de construção

<table>
<thead>
<tr>
<th>Título: Considerar que o título proposto no documento escrito reúna os &quot;indicadores&quot; para o Hiperdocumento: curto, visível, explícito, com conceitos chave</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>1º Parágrafo:</strong> - Introduz o hiperdocumento segundo o princípio da pirâmide invertida - Responda, neste texto introdudatório, à técnica dos 5W - Contextualize geográfica, temporal e editorialmente o documento</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Corpo do texto:</strong> Considerar os &quot;indicadores&quot; relacionados com:</td>
</tr>
</tbody>
</table>

---

**Sociedade do conhecimento: desafios**


Especializada em e aos que frequentam a disciplina de |

---

**Interactividade**

Planificar vai para hiperligação interna a quadro 1. Planificação da escrita e da leitura

Construir vai para hiperligação interna a quadro 2.

Instrumento-resumo sobre a construção de um hiperdocumento

**Planificar vai para hiperligação externa**

[http://www.eses.pt/index1.htm](http://www.eses.pt/index1.htm)

**Construir vai para hiperligação externa**


---

**Conteúdos**

Coloquei uma só ideia por parágrafo, recorremos a quadros e imagens, utilizamos frases curtas, recorremos ao negrito e ao itálico, evitamos as frases entre parênteses, as notas de rodapé e o confrontar páginas. Alinhhei o texto à esquerda e introduzi Hiperligações internas (ao longo do texto) e externas (2 no início e as outras no final do texto).

Neste hiperdocumento apresento alguns acontecimentos históricos que contribuíram para a construção da **Sociedade do Conhecimento**. Caracterizamos a **Sociedade da Informação**, a **Sociedade Leitor** e a **Sociedade Emergente**. Apresento os desafios que se colocam à **Sociedade do Conhecimento**:

- o modo de conhecer
- o acesso à informação
- as competências do professor e do aluno
- os espaços de pertença para o "eu solidário"
- as formas de aprender.

Com base na investigação de alguns autores, focalizamos o meu estudo nas implicações, para o espaço Escola, da integração dos hipermédias da sala de aula ao ciberespaço.

---

**Palavras-chave:**

História, Definição de conceitos, Desafios, Obstáculos, Remediações, Potencialidades Pedagógicas, Quadro-Resumo.

---

**"Hiperligações" para "marcadores":**

Históricos para histórico

Sociedade do Conhecimento para \s_conhecido

Sociedade da Informação para \s_informa

Sociedade Leitor para \s_apen

Sociedade Emergente para \s_emergen

Modo de conhecer para \m_conhecer

Competências para compre

Espaços de pertença para espaço

Formas de aprender para aprendi

---

**"Hiperligações" para "marcadores":**

Histori para histórico

Definição de conceitos para defconceitos

Desafios para desafios

Obstáculos para obsta

Remediações para remedia

Potencialidades Pedagógicas para pp

Quadro-Resumo para quadro
Desde o Renascimento, a evolução tecnológica da história da comunicação contribuiu para o aparecimento de que hoje designamos por Sociedade da Informação. Contudo, como refere Dominique Wolton (2000: 17), "tal não chega para modificar as sociedades".

Nos séculos XVI a XVIII, a impressão tipográfica e seus posteriores aperfeiçoamentos permitiram construir um espaço de divulgação da informação. Segundo Elias Blanco et al. (1992: 334), os séculos XIX a XX representam um outro momento importante desta evolução: domínio do preto e do branco (1975); domínio da cor e do filme (1933); domínio do computador (1989); domínio do interativo (1990); domínio das redes (1996...). Passa-se assim para um espaço de democracia de massas.

No século XXI, assiste-se à evolução dos espaços cibernéticos eletrônicos e eletrônicos de comunicação. Instaurou-se a possibilidade de inscrever o professor e o aluno "na lógica do conhecimento constantemente reformulado", no qual "não existem stocks nem permanência, apenas fluxos" (Dominique Wolton, 2000: 135).

Marcador histórico para hiperligação
Historial

Sincronios vai para hiperligação interna a Módulo
Asincronos vai para hiperligação interna a Módulo


Contudo, convém precisar o significado dos diferentes traços definidores destes conceitos.

A Sociedade da Informação apresenta diferenças relativamente à Sociedade do Conhecimento. Distingue-se "aquilo que é oferecido ou posto à disposição (informação) e aquilo que é construído, que é o conhecimento (a partir da informação e das ideias que cada um de nós tem)" (António Cachapuz, 1999: 51).

A expressão Sociedade Leitor refere-se "ao facto de as pessoas quebrem as barreiras do individualismo, e de conseguirem ser mais porque estão juntas e aprendem em conjunto" (Dias de Figueiredo, 1997: 103).

A Sociedade Emergente é uma sociedade cognitiva ou, pelo menos, fortemente direcionada nesse sentido. Não é uma sociedade teórica mas uma sociedade que pensa, que reflecte sobre o próprio pensamento, sobre a vida e sobre a morte, sobre a

Marcador "de_conceitos" para hiperligação
"Definição de conceitos"

Marcador "s_conheci" para hiperligação
"Sociedade do Conhecimento"

Marcador "s_informa" para hiperligação
"Sociedade da Informação"

Marcador "s_aprendi" vai para hiperligação
"Sociedade Leitor"

Marcador "s_emergi" vai para hiperligação
"Sociedade Emergente"
peranidade e a caducidade, a realidade imanente e transcendente, sobre o bem e o mal, a alegria e a tristeza, as pessoas e seus mundos" (José Tavares, 1996: 108).

A Sociedade do Conhecimento implica uma nova forma de organizar e transformar o conteúdo escolar. O modelo estritamente baseado num currículo fragmentado e no pensamento analítico deixou de ter pertinência face à crescente emergência de sistemas mais complexos. Houve uma mudança de paradigma da "simplificação" para a "complexidade", sendo esta um traço caracterizador da Sociedade do Conhecimento (Edgar Morin).

Podemos concluir que a transição da Sociedade da Informação para a Sociedade do Conhecimento implica um modo de codificar e de aceder à informação.

Os meus hábitos de codificação da mensagem estão a mudar. Habitualmente a ler noutros "ecrãs cognitivos", sobretudo no ecrã do computador.

Este modo de codificar representações do conhecimento implica que se reconstrua o mosaico da informação. O leitor utiliza diálogo e interactividade como nó de partida e de chegada de leituras plurais que, articuladamente, englobam textos, imagens e sons. Promove assim o acesso personalizado a info-competências.

No que respeita à forma de aceder à informação,
- o modo de conhecer
- as competências do professor e do aluno
- os espaços de pertença para o "eu solidário"
- as formas de aprender (da assimilação à diferenciação).

O modo de conhecer prende-se com os outros contextos sociais e culturais de aprendizagem. "O maior desafio dos novos media é o de construir comunidades ricas em contexto, onde a aprendizagem individual e coletiva se constrói e onde as leituras assumem a responsabilidade, não só da construção dos seus próprios saberes, mas também da construção de espaços de pertença onde a aprendizagem coletiva tem lugar" (Dias de Figueiredo, 2000: 2). Se o modo de aceder à informação mudou, a escola também tem de acompanhar estas alterações.

Quanto às competências a desenvolver pelo professor e pelo aluno, estas agentes terão de promover a interacção em rede, integrando competências a nível científico, humanístico e tecnológico.

A tradição escolar tinha alguma tendência para separar estas três dimensões. Mas a "riqueza" dos contextos em que hoje se movimenta o sujeito leitor leva-o a ter de integrar as várias culturas.

A cultura científica permite-lhe compreender os conceitos, as relações, a evolução.

Marcador "comet" vai para hiperligação
"Competências"

---

A nível das competências humanísticas, o sujeito leitor integra as seduções de outros espaços de aprendizagem. Se a sociedade não desenvolver estas competências integradas, corre o risco de vir a reforçar a tendência para a info-exclusão, a info-fobia e a info-folia.

A "Info-Exclusão" é a situação em que vivem as populações que não têm acesso aos novos suportes mediatizados.

A "Info-Fobia" caracteriza a situação dos que, podendo aceder a todo um conjunto de meios e materiais tecnológicos, não os utilizam por "medo".

A "Info-folia" caracteriza os utilizadores incondicionais das tecnologias de informação e comunicação.

A nível de competências tecnológicas, o sujeito leitor torna-se um SER plural, capaz de ler, num único interface, vários discursos mediizados - relacionar frames - integrar conteúdos - contextualizar conhecimentos - promover o trabalho colaborativo - encarar as aprendizagens obtidas como um ponto de partida para uma aprendizagem ao longo da vida.

Para equilibrar este conjunto de tendências, é necessário desenvolver as formas "mestizas" de cultura científica, humanística e tecnológica enunciadas por Michel Serres (1996: 461).
A utilização das tecnologias não se deve distanciar da perspectiva da valorização do ser humano que atravessa longitudinalmente factores essenciais do conhecimento:
- respeito pelo ritmo individualizado de aprendizagem de cada utilizador
- perfil do sujeito em interacção
- ambientes, suportes e ferramentas que prolongam os saberes dos leitores em outros espaços de aprendizagem.

Nestes espaços, é importante aproximar os hypermédia da Escola da Sociedade do Conhecimento. Talvez um dos caminhos seja o de aprender com as seduções da era digital:
- atracção pela modernidade
- procura de nova solidariedade
- possibilidade de aceder, selecionar, navegar e produzir informação
- capacidade de criação (nova escrita)
- acesso a canais de aprendizagem diversificados, ricos em contexto, interactivos e flexíveis.

Estas seduções encontram a sua contextualização sobretudo noutros espaços de aprendizagem, na escola paralela/escola convergente. Estes espaços de comunicação são considerados como "tecnologias – labirinto" (Nelson Pretto, 2001: 33) por darem a cada leitor a possibilidade de escolher quando e como fazer surgir o seu próprio percurso de aprendizagem. Os trajectos não são pré-definidos e os "nós" são, também eles, momentâneos, em permanente

processo de mudança.

Criar um "duplo contrato de comunicação de sedução e de credibilidade" (Ferrão Tavares, 2000: 35) entre a Escola e os outros espaços de aprendizagem parece ser mais um desafio da Sociedade do Conhecimento. O Cinema, a Televisão e, mais recentemente, a Internet são suportes atraentes para a Escola. Esta escolha de ambientes de aprendizagem beneficia a Sociedade do Conhecimento com inúmeras oportunidades de auto-educação e educação a distância.

No entanto, a Escola tem, tradicionalmente, relações algo conflitivas com outros espaços de aprendizagem, sendo o computador o "inimigo" mais recente. As Escolas ainda não estão "equipadas" para introduzir e integrar estes cenários de Vida. Continuamos a assistir, na sala de aula, a uma gestão tradicional do espaço, com filas de carteiras, toques de campainha e currículos compartimentados.

Quanto à aprendizagem, o conhecimento "avança em paralelo com a nova aprendizagem" (Roberto Carvalho, 2000: 1), não podendo a Escola continuar de costas voltadas para esta forma de perceber, de intuir, a realidade.

A pedagogia de assimilação, "pedagogia que tenta levar ao aprendizado o acesso à cultura e ciência, de forma a nivelar a qualidade de aprendizagem desses conceitos a partir de uma aferição dos níveis de

Marcador “remedia” vai para hiperligação
Remediações

Marcador “espaço” vai para hiperligação
“Espaços de pertença”

Marcador “aprendi” vai para hiperligação
“Formas de aprender”
igualdade atingidos pelos alunos na saída do processo", dá lugar à pedagogia que se centra na diferença, "enfatizando as singularidades, tanto de natureza espaço-temporal como no âmbito da subjetividade" (Nelson Pretto, 2001: 29-31).

Esta pedagogia implica também uma mudança de espaços: da comunicação de massas para um espaço comunicacional que se centra em redes humanas e tecnológicas de conexões reais e virtuais em que "os nós são as próprias escolas e os outros nós que existem no entorno da escola" (Nelson Pretto, 2001: 29). De facto, as comunidades virtuais geram novas vivências no acto de aprender.

A "escola e os professores encontram-se confrontados com novas tarefas: fazer da escola um lugar mais atraente para os alunos e fornecer-lhes as chaves para uma compreensão verdadeira da Sociedade da Informação" (Livro Verde, 1997: 33). Por isso, o professor teria de construir outras competências, outros desafios, utilizando as redes colaborativas onde, frequentemente, não encontra respostas claras, mas aproximações fluidas.

Nesta sociedade, o leitor adquire outros comportamentos, desenvolve outras competências: aprende a rentabilizar os ganhos obtidos através da utilização das tecnologias diversificadas na construção e na partilha do seu próprio conhecimento.

Assim, "le grand enjeu du réseau ne serait plus alors uniquement de donner accès à des informations, mais [... sur tout de permettre des échanges, des interactions, ce que nous appellerons une formation partagée" (Thierry Lanclet, 1998a: 97).

Face à emergência da entrada dos média na Escola, torna-se imprescindível determinar o quando, o como e o porquê dessa entrada. A minha proposta consiste em encontrar algumas respostas para estas perguntas.

Vários investigadores têm apresentado argumentos para a inclusão dos (multi)média em projectos flexíveis, ricos em conteúdo e em contexto.

Álvaro Panqueva (1998) apresenta quatro potencialidades pedagógicas para que o leitor utilize os hipermédias na Escola:

- Capacidade multimédia/interativa em contextos de aprendizagem criando relações de diálogo enriquecedoras do conhecimento das várias temáticas e leccionar aos alunos.
- Utilização de vários níveis de inteligência adquirida em que o programa se adapta às necessidades de aprendizagem do aluno.
- Possibilidade de utilização de vários níveis de interactividade.
- Capacidade de interligação dos Multimédia com outros recursos de aprendizagem.

A realização de todos estes percursos pessoais na
aplica a criação de espaços locais, globais e híbridos. Recursos, promovem-se aprendizagens num espírito de trabalho em contexto e a valorizar a grandeza da partilha, da "educação do eu solidário " ao "eu solidário" (Sá 2000: 8). Aprendendo a observar, analisar, integrar estes "terceiros cognitivos" à Escola cria presença no Ciberespaço que se apresenta sem limites geográficos e, deixando o espaço de ser uma variável tendo como lugar o tempo como fator" (Ricardo Marques, 2000: 88).

Os riscos da simplificação, sintetizamos num um dos tópicos de referência deste

* Marcador quadro vai para hiperligação
* "Quadro-Resumo"

Hiperligações Externas a considerar:
- Livro Verde para a Sociedade da Informação http://www.livro-verde.pt/LeituraLivro-verde/
- Pagina Pessoal Michel Serres http://www.michelsers.com/serres.htm
- Pagina Pessoal Alfredo Panqueva http://www.educaes.org/Portais/Alfredo_Galvis_CV.doc
- Pagina Pessoal Thierry Lanoien http://ak1.uottawa.ca/~welberg/bio_lanoien.html
- Pagina Pessoal António Bartolome http://www.tml.up.es/personal/bartolome/
- Pagina Pessoal Roberto Carneiro http://www.cursoverao.pt/roberto.htm
- Pagina Pessoal António Dias da Figueiredo http://www.inforamerica.org/~odonnell.htm
- Pagina Pessoal Nelson Pretto http://www.upbe.br/~preto/

Em síntese, após a construção deste guia de interfaces, pode concluir que a nível

- identifique a palavra "interface" como um dos termos fundamentais para a construção de documentos digitais;
- verifique que transferimos um conjunto de conhecimentos sobre a construção de um guia, em suporte físico, para um documento de natureza híbrida.\n
Por outro lado, a reconstrução do capítulo "Sociedade do Conhecimento, desafios",

- identifique a palavra "interface" como um dos termos fundamentais para a construção de documentos digitais;
- verifique que transferimos um conjunto de conhecimentos sobre a construção de um guia, em suporte físico, para um documento de natureza híbrida.

Em síntese, após a construção deste guia de interfaces, pode concluir que a nível
Conclusão

Este estudo situa-se na área da Comunicação Educacional Multimédia e implica a participação, em dois momentos complementares, dos leitores que trabalham na área de desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação. Num primeiro momento, pretendeu-se apresentar as fases de implementação de um curso colaborativo a distância e, num segundo momento, tentou-se descrever alguns indicadores de mudança que implicam a passagem do formato papel para um formato digital.

Num contexto tecnológico, partilhado dos vários prisma que caracterizam o conceito de multimodalidade. Tentei entrecruzar a diversidade deste conceito - ex: construção de materiais, recepção - com os dados obtidos num projecto de implementação de um curso a distância, realizado com os alunos de ECM, na disciplina curricular de DAPTE, o que me permitiu identificar planos caracterizadores - construção, recepção e divulgação - da multimodalidade do contexto tecnológico que marca a Sociedade de Fluxos. Assim:


Assim, a nível da concepção e organização de conteúdos criou um documento com alguns "indicadores de mudança" exigidos pela passagem de um documento em papel para um documento em formato digital. Contudo, gostaria de realçar que estes "indicadores de passagem" não se apresentam como um modelo fechado e pronto a utilizar. Pelo contrário, trata-se de lançar algumas pistas que poderão ajudar a projectar cenários de multimodalidade integrados numa Sociedade de Fluxos.

B) A nível da recepção, partilhado de um teste de usabilidade, que permitiu evidenciar que os estudantes de ECM:
- leram o ecrã de forma mista, ou seja, leram no ecrã e, posteriormente, imprimiram para tratamento e/ou análise;

...- optaram, dentro das estratégias de navegação apresentadas (varriamento, pesquisa, procura, exploração e desambulação), pela "pesquisa", posicionando-se numa perspectiva de tentarem dar resposta ao objectivo proposto ao longo da navegação;
- escolheram, entre os estilos de aprendizagem apresentados (divergente, assimilador, convergente e adaptativo), o "adaptativo", evidenciando a sua aplicabilidade a novas situações de aprendizagem.

Na segunda parte, com base nos estudos de Chih-Hsiung Tu, "Online Collaborative Learning Communities" (2004), apresentei cenários de interacção a distância: b-Learning. Esta temática foi contextualizada seguindo dois vectores.

O primeiro vector realçou o processo colaborativo de implementação de um curso em formato b-Learning recorrendo à valorização do conceito de colaboração que pressupõe a implementação de um curso neste formato. Assim, apresentei um conjunto de momentos: preparação (apresentação e formação do grupo de trabalho); colaboração (a nível da construção de conteúdos, da valorização da moderação e do debate on-line); outros cenários de aprendizagem (que passam pelo convite a moderadores especialistas convidados fora do âmbito de funcionamento do curso) e avaliação dos tutores (preliminary communication, ongoing evaluations and discussions, feedback). Procurei, ainda, identificar alguns dos obstáculos - isolamento, longa duração dos cursos e desconforto da qualidade dos conteúdos - inerentes a este formato. Para o primeiro obstáculo foram encontradas duas estratégias de remediação. Uma, relacionada com os suportes, faz que as comunicações sincrona, assíncrona e híbrida sejam projectadas numa dimensão pedagógica desenhada em rede, favorecendo o maior desenvolvimento da interactividade entre todos os intervenientes do curso. Quanto à outra, incide na necessidade de valorizar o papel e a função do tutor ao longo do processo de implementação do curso a distância.

No segundo vector, apresentei um processo de declinação de conteúdos de um formato papel ao formato digital no ciberespaço. Partindo de um exemplo, tentei (re)construir o documento através de um mapa de navegação e de um guia de interfaces, aplicando indicadores de mudança. Da mudança de suportes, conclui o que segue:
1. A nível funcional:
- identifica-se a palavra *interactividade*, como sendo uma das características básicas para a construção de documentos digitais.
- há transferência de um conjunto de conhecimentos adquiridos na construção de um guia em suporte vídeo para um documento de natureza híbrida.

2. A nível de operações de reescrita, demarcou-se a necessidade de sucessivas transformações discursivas/textuais com as implicações que abaixo se listam:
- substituição de determinadas expressões por outras mais curtas, mas com significado equivalente;
- eliminação de expressões introdutórias de citações;
- eliminação de algumas marcas indutoras de compreensão;
- eliminação de algumas marcas de organização discursiva.

3. Análise, problematizando-a, a experiência de participação dos estudantes de ECM num curso a distância. Aqui os dados obtidos num teste de usabilidade levaram-me a concluir que
- o formato de ensino a distância é um modelo a desenvolver na estrutura do curso ECM;
- os espaços colaborativos apresentados foram insuficientes;
- as tarefas apresentadas foram cumpridas no Curso, tendo-me, no entanto, sido possível verificar que os estudantes não tinham vontado a consultar o curso depois da conclusão das tarefas.
- os estudantes privilegiaram: a leitura mista do ecrã; a "pesquisa" a nível das estratégias de navegação; o estilo de aprendizagem "adaptativo.

Estes resultados levaram-me a problematizar alguns procedimentos de construção de um curso a distância.

Os dados analisados comprovam que a integração de um curso a distância apresentou, para o aprendente de ECM, a passagem por um conjunto diversificado de situações, o que implicou
1. conceber a informação num formato multimodal, através da integração, na prática lectiva, de formatos não lineares de informação;

2. colocar os estudantes numa situação de transferência de conhecimentos e de adopção da multimodalidade de suportes;
3. levar os alunos a procederem à passagem por um processo de releitura e de reescrita interactiva;
4. partir de uma investigação centrada na problematização de diferentes contextos.

Esta problematização levou-me à concepção e construção dos produtos já descritos e analisados. A intervenção, com vista à integração dos suportes mediatizados, implicou o (re)pensar do papel do tutor. Este percurso parece-me transponível para outras situações, para outros projectos.

A principal limitação da investigação realizada residiu na impossibilidade de contrariar o tempo de construção dos hipermédias. De facto, ao construir, ao longo do tempo, todo um percurso planejado, deparei-me constantemente com novos ambientes, suportes e ferramentas que me obrigaram a um repensar constante e a um contínuo actualizar da informação e de como a transformar em conhecimento.

Outras limitações poderiam ser apontadas, sobretudo relativamente à necessidade de (re)definir o perfil do professor num papel de criador e dinamizador de outros espaços de aprendizagem. Como gerir as novas funções que lhe são agora pedidas numa Sociedade caracterizada pela temporalidade dos fluidos? Como gerir o número de estudantes num formato de ensinar e aprender on-line?

Terminarei com a apresentação de uma figura – última página – que sintetiza a temática apresentada neste estudo.
Prolongamentos espaço-temporais: da sala de aula ao ciberespaço

Parte II - Cenários de interacção a distância: b-Learning
- Implementação de um Curso em formato b-Learning
  (preparação, colaboração, outros cenários de aprendizagem; avaliação).
- Declinação de conteúdos: do papel ao ciberespaço

Parte III – Discussão

Será que os conteúdos apresentados não apresentavam o formato adequado para a leitura no ecrã?
Esta questão implicou a passagem por um processo de reescrita e reescrita interactiva.

Será que o documento não era suficientemente flexível para cada formando encontrar o seu próprio estile de aprendizagem?
Esta questão implicou a transferência de conhecimentos e adopção da multimodalidade de suportes.

Será que a disponibilidade do professor que lecciona uma aula presencial terá que ser diferente num espaço multimodal a distância?
Esta questão implicara a redefinição do papel do professor tradicional para uma dimensão multimodal.

Será que o contexto social e tecnológico criado não conseguiu manter o estudante on-line levando-o a abandonar este espaço?
Esta questão implicou o (re)pensar do papel do tutor.

Contexto Social:
- movimento,
- espaço integrador,
- transformação da temporalidade dos fluxos

Contexto Tecnológico:
- construção, recepção e divulgação

Contexto da Sociedade dos Fluxos:
- Sequências
- Fluxo
- Movimento
- Flexibilidade
- Aluguer
- Temporalidade fluida e colectiva
- Tempo dos fluxos

Bibliografia

BACCINO, Thierry

BAILLY, Sébastien

BARBAS, Maria; FROIS, Josette

BARBAS, Maria

BARBAS, Maria

BARTOLOMÉ, Antonio

BIDARRA, José

BIDARRA, José

BINAMY, J. PERAYA, Daniel;

BOTICARIO, Jesús

CARNEIRO, Roberto

CASTELLS, Manuel


GAVELLE, Geneviève; PEMBROKE, E (2004). Formation à Distance: de quelle(s) distance(s) s’agit-il?. Enseignement et formation à distance. Éta – Revue de Didactologie des Langues-Cultures et de Lexicotourologie. 113, Janvier-mars. Didier Érudition. Klinkischek. ISSN 0071-190X.


NISSEN, Eike (2004). Expérimentation et présupposés pédagogiques d’un dispositif...

ROSSI, Micaela; ARRIGONI, Antonella

SEMPRINI, Andrea

TEODORO, António

TU, Chih-Hsiung

VILLEGAS LÓPEZ, Gustavo

WOLTON, Dominique
Apresentação: No decurso dos últimos anos um longo caminho foi percorrido pela equipa do PM, no desenvolvimento de pesquisas, na organização de iniciativas – Conferências, Seminários, Exposições e cooperação com inúmeras entidades e investigadores – no sentido de contribuir para a promoção do conhecimento da história da infância e da museologia dos materiais educativos, da história das instituições escolares e da profissão docente, e da recolha e sistematização de memórias e vivências passadas explorando o método da história oral. Ao longo deste caminho, centenas de pessoas colaboraram connosco nas nossas iniciativas e acompanharam as nossas ánsies e ambícios de trabalho.

Surgidos em 1992, os «Cadernos» foram concebidos como um espaço de diálogo inter-disciplinar, divulgando resultados de pesquisas em curso, working papers de carácter transversal às Ciências Sociais e às novas Ciências da Educação, pretendendo contribuir para a análise e clarificação de novas áreas disciplinares no campo das Ciências da Educação, ao longo de 59 números. A partir de Janeiro de 2000, com o nº61, após esforços organizativos no sentido de transformar o «velho» Projecto Museológico sobre Educação e Infância em «Centro de Investigação e de Recursos em História da Escola e da Infância» (PM/CIRHEI), conquistámos uma periodicidade mensal (até agora só parcialmente cumprido), e iniciamos uma 2ª Série, mantendo a sequência numérica, estruturando assim um fórum regular de exposição pública de trabalhos, para debate, confronto e clarificação de resultados.

Carta de Princípios Editoriais:

1. Na sequência das actividades desenvolvidas pelo PM/CIRHEI, a revista «CPM» pretende instituir-se como fórum de intercâmbio, de mensuração no âmbito das Ciências Sociais e das Ciências da Educação:

   1.1 - em especial em domínios emergentes como os da História Oral, da História da Infância, da Museologia da Infância e da Educação e da História do Curricular e das Práticas Pedagógicas, em particular no mundo de expressão lusófona,

   1.2 - e de divulgação de experiências e ideias pedagógicas, valorizando a reflexão sobre as práticas docentes e a análise contextualizada de teorias e práticas passadas e presentes,

2. A revista estará aberta a todos os interessados, de algum modo intervinentes nos processos educativos e formativos, privilegiando e pondo à prova as novas abordagens metodológicas, no campo da construção epistemológica das Ciências da Educação.

3. A revista vocaciona-se para:

   3.1 - A criação de novos interesses em áreas emergentes do saber, susceptíveis de mobilizarem novos públicos, atendendo à inexistência de oferta actual no mercado para as áreas científicas referidas.

   3.2 - Garantir uma difusão nacional e internacional para produtos inovadores nessas áreas.

4. Os textos:

   4.1 – Propostos para publicação deverão ser entregues em papel (3 exemplares) e em disquete (Word), de modo a serem objecto dos pareceres dos referees (função exercida pelo Conselho Editorial), e não deverão exceder as 30 páginas A-4 (o 2 espaços), constando o nome do autor apenas na primeira página (de título e apresentação) de modo a garantir o anonimato na apreciação.

   4.2 - Não solicitados não serão devolvidos, a não ser que o autor junte um envelope selado e auto-endereçado.

   4.3 – Após a publicação, o autor receberá quinze exemplares da revista em que tenham sido publicados, a título de Direitos de Autor.

   4.4 – Publicados na revista poderão ser citados ou parcialmente transcritos para fins didacticos ou de divulgação. A sua transcrição integral implica eventual aprovação, através de um pedido de autorização à direcção da revista.
CONDIÇÕES DE VENDA E DE ASSINATURA

A forma de difusão e de venda conhece mudanças, passando os preços e os modos de aquisição a ser os seguintes:

- A) 2,5 Euros (500$00) – em livrarias de Lisboa e Santarém
- B) 2 Euros (400$00) – por meio de encomenda postal, na Sala de Trabalho do PM e na livraria da Associação de Estudantes da ESES.

A partir do número 61, editado em Janeiro de 2000, a obtenção dos Cadernos do PM será preferencialmente feita por assinatura anual, recebendo os assinantes o seu exemplar atempadamente, por via postal, dentro dos primeiros dez dias de cada mês, na morada que indicarem.

TABELA DE ASSINATURAS ANUAIS (12 NÚS):

1. Dentro do país:
   - 1-A) 20 Euros (4.000$00) – para pessoas singulares;
   - 1-B) 25 Euros (5.000$00) – para instituições.

2. Para o Estrangeiro:
   - 2-A) 30 Euros (6.000$00) – para pessoas singulares;
   - 2-B) 35 Euros (7.000$00) – para instituições

PEDIDO DE ASSINATURA-Recortar ou fotocopiar.

Desejo tornar-me assinante desde o nº__________, correspondente ao mês de__________ do ano de__________.

-Junto do envio cheque nº________________ do Banco________________ de____________________ Euros), emitido em nome de: Esc.Sup.Educacao/PM.

Os Cadernos pedidos serão enviados por Correio para:

Nome:______________________________

Morada:______________________________

Cód.Post.:______________________________

PEDIDO DE ENCOMENDA POSTAL DE NÚMEROS AVULSOS

Recortar ou fotocopiar.
Assinale com X os exemplares (ou a sua quantidade) que deseja receber:

<table>
<thead>
<tr>
<th>Nº</th>
<th>1</th>
<th>2</th>
<th>3</th>
<th>4</th>
<th>5</th>
<th>6</th>
<th>7</th>
<th>8</th>
<th>9</th>
<th>10</th>
<th>11</th>
<th>12</th>
<th>13</th>
<th>14</th>
<th>15</th>
<th>16</th>
<th>17</th>
<th>18</th>
<th>19</th>
<th>20</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Quantidade</td>
<td>21</td>
<td>22</td>
<td>23</td>
<td>24</td>
<td>25</td>
<td>26</td>
<td>27</td>
<td>28</td>
<td>29</td>
<td>30</td>
<td>31</td>
<td>32</td>
<td>33</td>
<td>34</td>
<td>35</td>
<td>36</td>
<td>37</td>
<td>38</td>
<td>39</td>
<td>40</td>
</tr>
<tr>
<td>Nº</td>
<td>41</td>
<td>42</td>
<td>43</td>
<td>44</td>
<td>45</td>
<td>46</td>
<td>47</td>
<td>48</td>
<td>49</td>
<td>50</td>
<td>51</td>
<td>52</td>
<td>53</td>
<td>54</td>
<td>55</td>
<td>56</td>
<td>57</td>
<td>58</td>
<td>59</td>
<td>60</td>
</tr>
<tr>
<td>Quantidade</td>
<td>61</td>
<td>62</td>
<td>63</td>
<td>64</td>
<td>65</td>
<td>66</td>
<td>67</td>
<td>68</td>
<td>69</td>
<td>70</td>
<td>71</td>
<td>72</td>
<td>73</td>
<td>74</td>
<td>75</td>
<td>76</td>
<td>77</td>
<td>78</td>
<td>79</td>
<td>80</td>
</tr>
<tr>
<td>Nº</td>
<td>81</td>
<td>82</td>
<td>83</td>
<td>84</td>
<td>85</td>
<td>86</td>
<td>87</td>
<td>88</td>
<td>89</td>
<td>90</td>
<td>91</td>
<td>92</td>
<td>93</td>
<td>94</td>
<td>95</td>
<td>96</td>
<td>97</td>
<td>98</td>
<td>99</td>
<td>100</td>
</tr>
<tr>
<td>Quantidade</td>
<td>101</td>
<td>102</td>
<td>103</td>
<td>104</td>
<td>105</td>
<td>106</td>
<td>107</td>
<td>108</td>
<td>109</td>
<td>110</td>
<td>111</td>
<td>112</td>
<td>113</td>
<td>114</td>
<td>115</td>
<td>116</td>
<td>117</td>
<td>118</td>
<td>119</td>
<td>120</td>
</tr>
<tr>
<td>Nº</td>
<td>121</td>
<td>122</td>
<td>123</td>
<td>124</td>
<td>125</td>
<td>126</td>
<td>127</td>
<td>128</td>
<td>129</td>
<td>130</td>
<td>131</td>
<td>132</td>
<td>133</td>
<td>134</td>
<td>135</td>
<td>136</td>
<td>137</td>
<td>138</td>
<td>139</td>
<td>140</td>
</tr>
<tr>
<td>Quantidade</td>
<td>141</td>
<td>142</td>
<td>143</td>
<td>144</td>
<td>145</td>
<td>146</td>
<td>147</td>
<td>148</td>
<td>149</td>
<td>150</td>
<td>151</td>
<td>152</td>
<td>153</td>
<td>154</td>
<td>155</td>
<td>156</td>
<td>157</td>
<td>158</td>
<td>159</td>
<td>160</td>
</tr>
</tbody>
</table>

-Preço: 2 Euros (400$00) cada exemplar; para pedidos inferiores a 10 Euros (2.000$00), enviar 1 Euro (200$00) para despesas de Correio.

Junto envio cheque n° __________ do Banco:

__________________________, no montante de __________________________ Euros),
emitido em nome de: Esc. Sup. Educação/PM.
Os Cadernos pedidos serão enviados por Correio para:

Nome: __________________________
Morada: __________________________
Cód.Post.: __________________________


TEMA DO PRÓXIMO Nº (Julho 07)

151. Marta Rodrigues, Serviços Educativos em Museus Portugueses (E)