



Cadernos do Projecto Museológico  
sobre Educação e Infância



**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

Cadernos do Projecto Museológico – nº 150 –VI/2007

**Publicação Monográfica Mensal**

Direcção: Luis Vidigal

Conselho Editorial: António Carlos da Luz Correia, Áurea Adão, Guida Aguiar de Carvalho, José Manuel Soares, Luis Vidigal e Teresa Cláudia Tavares.

DL: 121326/98  
ISSN: 0874-3916

2ª Série-Nº 150

Data: Junho/2007

Título: *b-Learning* como espaço integrador de mudança dos formatos: do papel ao ecrã(e)

Autoria: Maria da Costa Potes Franco Barroso Santa-Clara Barbas

Propriedade: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém

Editor: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém

Redacção e Administração: Projecto Museológico (PM/CIRHEI) da Escola Superior de Educação, Complexo Andaluz, Apartado 131 - 2001-902 Santarém

Grafismo: José Manuel Soares

Composição e Acabamentos: Equipa do «Projecto Museológico»

Impressão da Capa: Normagrafe

Reprodução: Serviços de Reprografia da E.S.E.S.

Preço de capa: 2,5 Euros (500\$00) (em distribuição comercial)

Tiragem deste nº: 500 exemplares-1ª Edição

Santarém, 2007.

**Índice**

Introdução.....	4
1. Fluxos multimodais em b-Learning .....	4
1.1 Percurso multimodal de implementação do Curso ECM .....	10
1.2 Prolongamentos temporais: (re)construção de um Curso em b-Learning.....	11
2. Construção de objectos de aprendizagem – “Declinação” do texto escrito para o formato de ensino a distância .....	20
3. Construção do hiperdocumento: alguns indicadores” de escrita .....	25
3.1 Desafios de mudança: cenários de (re)construção .....	29
Conclusão.....	46
Bibliografia.....	51

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

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

### **Introdução**

Organizei este estudo – *b-Learning* como espaço integrador de mudança dos formatos: do papel ao ecrã – em duas partes. Na primeira, procurarei definir alguns conceitos-chave do *b-Learning* que ajudarão a perceber o processo de implementação de um curso colaborativo a distância partindo de uma realidade vivenciada em sala de aula. Distinguirei igualmente momentos de um projecto de investigação-acção – preparação, colaboração, outros cenários de aprendizagem e avaliação colaborativa – que serão apresentados em quadros-resumo, nos quais se descrevem as etapas, tarefas e estratégias a adoptar ao longo da implementação de um curso. O enquadramento teórico deste processo baseia-se nos estudos apresentados no livro *Online Collaborative Learning Communities* (2004) pelo professor Chih-Hsiung Tu de Educational Technology da Universidade de Northern Arizona.

Na segunda, parti 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, parti 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,

\* - Professora Coordenadora, Instituto Politécnico de Santarém, Escola Superior de Educação de Santarém, Núcleo de Tecnologia Educativa.

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 aproxima-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 remediar 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**, recorri 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 assinalarei as respectivas remediações ao longo deste documento.

Obstáculos	Remediação
Isolamento	Criar espaços colaborativos de construção, implementação e dinamização do curso; Dinamizar o papel do tutor do curso.
Longa duração dos cursos	Ao implementar o curso considerar a importância da fase de "preparação do curso"
Desconfiança na qualidade	Considerar os indicadores de mudança do formato papel para o ciberespaço

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 de ensino a distância. A autora distingue três tipos de relações, que esquematiza do seguinte modo:

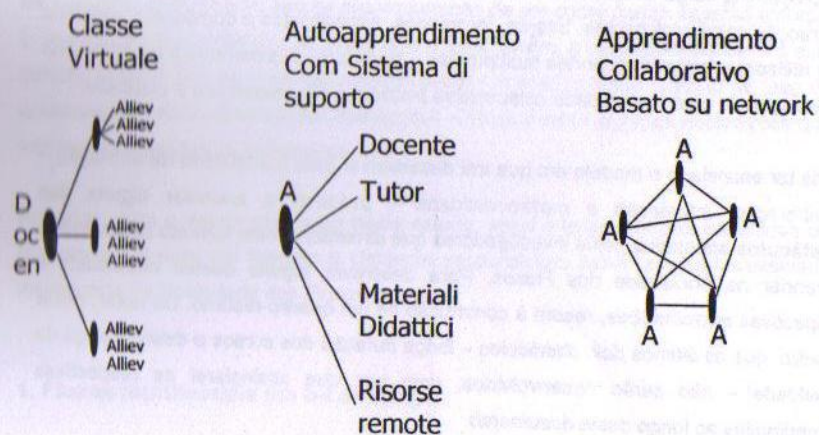


Figura 1 – Modelos Pedagógicos utilizados no Ensino a Distância

A minha opção centrar-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) – vejam-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 projectam nas actividades de aprendizagem que lhes são propostas. A interacção 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 – reflecta-se sobre a importância de convidar especialistas e moderadores 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 McIssaac (2002), parece ser um factor relevante para o sucesso da interacção. 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 distribuída."

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).

Também Salmon (2000) e Barnes (2000), referidos no trabalho de Eloy Rodrigues (2004), apresentam um modelo com cinco níveis representativos da evolução do papel do e-moderador:

- Nível 1 – *Access and Motivation*. Facilitar o acesso à plataforma.
- Nível 2 – *Online Socialization*. Promover a interacção dos intervenientes na plataforma.
- Nível 3 – *Information Exchange*. Partilhar conhecimentos.
- 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 poderia 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.tecminho.uminho.pt>) que inclui, para além de um portal de e-Learning, a possibilidade de os cibernautas 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<sup>(1)</sup>, dirigido aos perfis de usabilidade de professores, alunos e funcionários. O objectivo deste projecto 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.

<sup>1</sup> - <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* <sup>(2)</sup>. Este curso, denominado *DAPTE*, foi implementado na plataforma *Moodle* – num período de três semanas.

O curso incluía 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 textos foram (re)construídos com um formato interactivo para serem publicados no ciberespaço. As alterações efectuadas relacionam-se com a introdução de hiperligações <sup>(3)</sup>, salvaguardando-se a estrutura do texto. Contava também com alguns *powerpoints*-resumo dos conteúdos apresentados. Ao longo do percurso de navegabilidade efectuado por cada estudante nos módulos apresentados, pedia-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 síncronos (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 incluíam algumas *categorias de análise para hiperdocumento*, conclui que

- quanto ao cumprimento dos objectivos para a participação dos estudantes em *espaços síncronos 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;

<sup>2</sup> - <http://cedes.eses.pt/lms/course/view.php?id=48>

<sup>3</sup> - 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 questionei-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 lecciona 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 experienciadas pelo professor e investigador da Universidade de Arizona Chih-Hsiung Tu. A perspectiva 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, parti 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 Percorso 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, projecção 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 síncronas e assíncronas na perspectiva segundo a qual "Integrating technology into teaching and learning isn't just an issue for online learning, but also for technology-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	
<b>Etapa 1. Apresentação</b> Quem: Professor, tutores Faz o quê: Preparação do curso com os tutores Quando: Antes do início do Curso Como: Explicação da estrutura e dos objectivos Tecnologias: Recurso a todo o tipo Duração: Normalmente decorre ao longo de uma semana	
Tarefa – Apresentar-se	Estratégia – Espaço de sociabilidade que pode consistir na apresentação do Professor de forma informal. Ex: hobbies, colocação de fotografia na plataforma.
Tarefa – Apresentar o modelo	Estratégia – Definir conceitos, apresentar potencialidades pedagógicas.
<b>Etapa 2. Formação de grupos de trabalho</b> 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	
Tarefa – Troca de informação	Estratégia – Cada grupo deve tentar encontrar a melhor estratégia para os diferentes elementos comunicarem com eficácia.
Tarefa – Criação de espaços de sociabilidade no grupo	Estratégia – Os participantes do curso podem recorrer a grupos de discussão
Tarefa – Preparação da avaliação do grupo	Estratégia – Os estudos de Tu (2004) revelam que uma estratégia para avaliar estes grupos de trabalho será o de valorizar estes espaços. Assim: - hetero-avaliação terá o valor de 50%; - auto-avaliação terá também de 50%
Tarefa – Formação de Equipas de trabalho (*)	Estratégia – Pode-se adotar 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). Estratégia – Os estudos revelam que o número ideal para a construção de grupos de trabalho é de 3 a 5 membros.

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.

Colaboração – construção de conteúdos	
<b>Etapa 1. Apresentação do Projecto</b>	
Quem: Tutores e formandos	
Fazem o quê: Partilha dos projectos	
Quando: No início do Projecto	
Como: Partilha colaborativa do projecto em formato electrónico	
Tecnologias: Chat, Grupos de Discussão (GD) e <i>powerpoint</i>	
Duração: Uma a duas semanas para GD e pelo menos 1 a 2 horas em Chat	
Tarefa – Partilha	Estratégia – Cada grupo revê os trabalhos dos outros, fomentando espaços de reflexão e abrindo pistas de (re)formulação
Tarefa – Criar GD	Estratégia – Todos podem recorrer a grupos de discussão para responderem e colocarem questões sobre os trabalhos desenvolvidos
Tarefa – Avaliação da qualidade das questões apresentadas	Estratégia – Os grupos poderão formular duas questões: uma mais geral e outra mais específica.

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 – Envolvimento interativo

#### Etapa 2. Moderação On-line

Quem: Tutores

Faz o quê: Moderam o curso e promovem a discussão

Quando: Durante uma ou duas semanas

Como: As equipas constroem e lançam GD, desempenham um papel de facilitadores da discussão e sumarizam as actividades

Tecnologias: Chat, Grupos de Discussão (GD) e Chat

Duração: Uma a duas semanas para GD e pelo menos 1 a 2 horas em Chat

Tarefa – Acesso aos conteúdos do curso <sup>(5)</sup>	Estratégia – O professor explicitará o que se pretende com a moderação de um curso.
	Estratégia – Os moderadores podem construir um "guia" para facilitar a moderação (útil sobretudo quando se tem pouca experiência)
	Estratégia – Os moderadores deverão ser capazes de construir questões geradoras de discussão e reflexão.

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 acção 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;

<sup>5</sup> - Os tutores ou moderadores devem ter acesso aos conteúdos do Curso pelo menos três ou quatro dias antes de o curso começar.

- *engaging learner-leamer 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 apelo à sedução do outro.

<b>Colaboração</b>	
<b>Etapa 3. Debate On-line</b>	
Quem: Formandos	
Fazem o quê: Dividem-se em situação de <i>pro</i> ou <i>contra</i> determinado assunto	
Quando: A meio do curso	
Como: Esclarecimento dos objectivos, procedimentos	
Tecnologias: Grupos de Discussão (GD)	
Duração: Uma a duas semanas	
Tarefa – Preparação	Estratégia – Fase da definição do formato, regras e procedimentos do debate
	Estratégia – Selecção 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 – Aceitação da diversidade de opiniões
Tarefa – Conclusão	Estratégia – Realização, por parte do moderador de um documento-síntese que reflecta 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.

<b>Outros Cenários de Aprendizagem</b>	
<b>Etapa 1. Convite a moderadores</b>	
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

**Quadro 6 – Implementação de um Curso Colaborativo a distância: outros cenários de Aprendizagem**

Para além da fase 1, descrita no quadro 6, interessa-nos realçar 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.

<b>Etapa 2. Convite a especialistas</b>	
Quem: Tutores e especialistas	
Fazem o quê: Moderar uma temática no âmbito da sua especialização	
Quando: A meio do Curso	
Como: Tutores e especialistas comunicam sobre o processo de construção e implementação de uma temática no âmbito da especialidade do convidado exterior.	
Tecnologias: E-mail, Grupos de Discussão (GD)	
Duração: Ao longo de todo o curso	
Tarefa – Convidar um especialista de	Estratégia – Promover o aprofundamento de conhecimentos dos estudantes.
um conteúdo apresentado no curso	

**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 8), 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, pensei que esta não seria a melhor modalidade. Assim, tendo como base os trabalhos de Tu (2004), que considerei de referência neste domínio, apresentam-se-nos 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							
<b>Etapa 1. Avaliação colaborativa dos formandos</b> Quem: Tutores e aprendentes Fazem o quê: Avaliação do desempenho Quando: No final do Curso Como: Construção de grelhas, construção de feedback Tecnologias: E-mail Duração: No final do curso							
<b>Tarefa – Comunicar os objectivos</b>	<b>Estratégia –</b> Explicitar o procedimento. 50% para a avaliação do tutor e 50% para a avaliação do grupo de trabalho e para a hetero-avaliação						
<b>Tarefa –</b> Negociar a fórmula dos critérios de avaliação	<b>Estratégia –</b> Exemplo:						
	Combinação (%)	1	2	3			
	Tutor	50	50	50			
	Hetero	20	30	40			
	Total	100	100	100			
<b>Tarefa –</b> Construir uma grelha	<b>Estratégia –</b> Exemplo:						
	Nome						
	Membros do Grupo						
		Tutor	Hetero	G 1	G2	G3	Total
	%	50 %					100 %
Para cada tipo de avaliação pode-se construir uma grelha. Exemplo:							
Hetero-avaliação							
%							
Nota (justificação para o tutor)							

Quadro 8 – Implementação de um Curso Colaborativo a distância: Avaliação Colaborativa

As etapas, tarefas e estratégias são apresentadas nos quadros-resumo que seguem:

Avaliação dos Tutores	
<b>Etapa 1. Preliminary communication</b> Quem: Todos os membros envolvidos no processo de aprendizagem Fazem o quê: Comité de avaliação Quando: No início do Curso Como: Convidando moderadores Tecnologias: E-mail, Grupos de Discussão (GD) Duração: Uma semana	
<b>Tarefa –</b> Formar um comité constituído por um par de avaliadores	<b>Estratégia –</b> Este par pode ser seleccionado dentro dos tutores com mais e com menos experiência
<b>Tarefa –</b> Preparar os critérios de avaliação	<b>Estratégia –</b>
<b>Tarefa –</b> Informar os leitores	<b>Estratégia –</b>
<b>Etapa 2. Ongoing evaluations and discussions</b> Quem: Todos os membros envolvidos no processo de aprendizagem Fazem o quê: Moderar um grupo de discussão Quando: Depois do Curso terminar Como: Convidar aprendentes voluntários, conduzir a avaliação colaborativamente, resumir o processo de avaliação Tecnologias: Grupos de Discussão (GD) e CHAT Duração: Uma a duas semanas, uma hora de Chat	
<b>Tarefa –</b> Recrutar estudantes voluntários	<b>Estratégia –</b> Em cada questão colocada os avaliadores devem tentar chegar a um consenso.
<b>Tarefa –</b> Resumir a avaliação	<b>Estratégia –</b> Os avaliadores constroem um documento resumo de todo o processo da avaliação e discutem este documento com os estudantes.

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

<b>Etapa 3. Feedback e resumo</b> Quem: Avaliadores Faz o quê: Informar do processo de avaliação ao tutor Quando: Depois do Curso terminar Como: Construir um documento resumo Tecnologias: E-mail Duração: Dois dias	
<b>Tarefa –</b> Apresentação de um documento resumo sobre o desempenho do tutor ao longo do curso	<b>Estratégia –</b> Todas as dúvidas devem ser esclarecidas ao tutor
<b>Tarefa –</b> Colocação do documento no processo individual do tutor	

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

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 ciberespaço.

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*.

Utilizamos o termo *declinação* no sentido que tem em Línguas, nomeadamente nas línguas clássicas, como *declinatio*, *-onis*. Recorrendo uma vez mais ao *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea* da Academia das Ciências de Lisboa, verifica-se que este termo aparece definido como “afastar-se de uma certa direcção” (2003: 1076). A partir de um “caso”, constroem-se variantes. O “caso”, ou conteúdo veiculado pelo texto escrito, é transformado, “metamorfoseado” – para utilizar uma expressão de Pierre Levy (1999) – a partir de “regras” do código escrito conjugadas com “regras” de uma “gramática” da imagem (publicidade e cinema), nomeadamente, de uma “gramática” do multimédia. A mediação pode definir-se como um conjunto de operações necessárias para a “declinação” de conteúdos em suporte papel no ecrã.

Relativamente à integração deste conceito no domínio da comunicação híbrida, são de referir os estudos dos investigadores Timothy Garrand em “Writing for Multimedia” (1997), Héliène Hustache-Godinet em “Lire-Écrire des Hypertextes” (1998), Jakob Nielsen em “Designing web usability: the practice of simplicity” (2000), Sébastien Bailly em “Bien écrire pour le WEB” (2003) e Jean-Marc Hardy em “Écrire pour le WEB” (2005). Os trabalhos desenvolvidos por estes autores, retomados e actualizados na página <http://www.redaction.be>, levam a uma primeira questão, segundo a qual tentar responder à pergunta “como escrever para a WEB?” implica a formulação de uma segunda interrogação: “como se lê no ecrã?”.

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 mediatizados.

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, pedaço 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 do 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/electure/facilite.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 escrita 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 acção;

- 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 interactiva. 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 designaria de "tempo contraído", Sebastian Bailly, no livro *Bien écrire pour le web* (2003: 10), apresenta um conjunto de factores susceptíveis de manter o cibernauta frente ao ecrã:

- «– qualité de contenu: 75%
- facilité d'utilisation: 66%
- rapidité de téléchargement : 58%
- fréquence de mise à jour : 54%
- promotions et remises : 14%
- marque : 13%

- technologie : 12%
- jeux : 11%
- options d'achat : 11%
- personnalisation du contenu : 10%
- chat & BBS : 10%
- autres : 6% »

Também os estudos de Jacob Nielsen (2000) concluem que "les internautes ne lisent pas en ligne mais 'scannent' les pages" e fornecem alguns dados numéricos que confirmam esta realidade:

- 25% dos utilizadores tem mais pressa em ler o ecrã do que em ler o que está em formato papel;
- 79% "scaneeriza";
- 16% lê palavra a palavra.

Tal como anunciei na introdução deste capítulo, apresento um quadro-resumo com os "princípios gerais" relacionados com a *planificação da escrita*. Introduzi neste mesmo quadro a leitura, visto que estas duas realidades não podem estar dissociadas.

ESCRITA
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Colocar o cibernauta no centro do sistema</li> <li>- Utilizar ao longo da escrita termos conhecidos</li> <li>- Utilizar tipos de letra – verdana e geórgia– que facilitam a leitura no ecrã</li> <li>- Apresentar um texto tendo em conta os hábitos de leitura mais comuns nos cibernautas</li> <li>- Optar pelo contraste entre a cor das letras e a cor do fundo para facilitar a leitura</li> <li>- Construir o texto com 40-60 caracteres por linha</li> <li>- Recorrer ao enriquecimento tipográfico –o negrito (chamar a atenção), o <i>itálico</i> (assinalar os estrangeirismos) e o <i>sublinhado</i> (indicar o hipertexto)</li> <li>- Integrar o hipertexto</li> </ul>
LEITURA
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Considerar que a leitura no ecrã é mais cansativa do que a leitura em suporte papel</li> <li>- Considerar que a maioria dos cibernautas lê directamente no ecrã</li> <li>- Considerar os três factores mais relevantes para que o cibernauta leia o ecrã:             <ul style="list-style-type: none"> <li>- qualidade do conteúdo</li> <li>- facilidade de navegação</li> <li>- rapidez de acesso à informação</li> </ul> </li> </ul>

Quadro 11. Planificação da escrita e da leitura

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 adjectivos, preposições, advérbios.

- Visível

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

- Explícito

O título deverá 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 Quê?); "When?" (Quando?); "Where?" (Onde?); "Why?" (Porquê?).

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

##### c.1) 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 enquadram no espírito da escrita específica do hipertexto.

##### c.2) Realce de conteúdos ao longo do texto

- Utilizar títulos e subtítulos.

- 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 por visitar (azul para as hiperligações não visitadas e púrpura 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 da simplificação, sintetizo no quadro 12 alguns dos "indicadores" para a construção de um documento digital.

Escrita	
<b>Título</b>	- Curto, visível, explícito, com conceitos chave
<b>1º Parágrafo</b>	- Introduzir o princípio da pirâmide invertida - Responder à técnica dos 5W - Contextualizar geográfica, temporal e editorialmente o documento
<b>Corpo do texto</b>	
	<b>Conteúdos</b>
	- Utilizar uma só ideia por parágrafo - Recorrer à imagem, sobretudo quando se introduzem textos longos - Utilizar frases curtas (15 a 20 palavras) - Recorrer ao negrito, itálico e sublinhados - Evitar frases entre parênteses, o ponto e vírgula, os dois pontos, frases com abreviaturas, notas de rodapé e o <i>confrontar página</i> - Jogar com a cor - Relacionar imagens com conteúdos - Recorrer ao formato <i>pdf</i> para publicar um texto longo
	<b>Materialidade</b>
	- Alinhar à esquerda ou à direita textos curtos - Alinhar de forma justificada os textos longos
	<b>Hiperligações</b>
	- Recorrer às hiperligações externas no início ou no fim do texto - Limitar o número de hiperligações num texto (5 no próprio corpo do texto, 20 no menu principal, 7 hiperligações externas) - Criar hiperligações com 3 a 5 palavras explícitas - Evitar o "clique aqui" - Assinalar as hiperligações ( <i>azul</i> para as hiperligações não visitadas e <i>púrpura</i> para as visitadas) - Evitar estabelecer as hiperligações em outras janelas - Esclarecer o cibernauta sobre o tipo de formato hiperligado que vai abrir ( <i>doc</i> , <i>pdf</i> )
<b>Parágrafo Final</b>	- Construir uma síntese-resumo de tudo aquilo que foi abordado ao longo do texto

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:

ESCRITA	
Obstáculos	Remediação
- Nominalização	- Transformar verbos em nomes
- Anglicismos	- Traduzir termos para a própria língua
- Siglas	- Explicitar o que significam
- Hiperligações externas	- Utilizar as hiperligações externas apenas no início ou no fim do texto
LEITURA	
Obstáculos	Remediação
- Realidades testadas: o tempo é contraído (ler no ecrã é mais fatigante do que ler no suporte papel) 25% dos cibernautas tem mais pressa em ler o ecrã do que em ler em papel; 79% dos cibernautas "scaneriza" o ecrã; 16% lê palavra a palavra.	- Organizar a informação de forma a facilitar a leitura: Privilegiar o princípio da pirâmide invertida, que consiste em tratar os conteúdos da ideia mais geral para a mais específica – coerência e progressão textual. Aplicar a regra dos 5W: "Who?" (Quem?); "What?" (O Qué?); "When?" (Quando?); "Where?" (Onde?); "Why?" (Porquê?). Recorrer à fórmula de legibilidade de um texto de 0 a 100 sendo resultado aconselhável, após aplicação da fórmula, é de 60 a 70: $206.835 - (1.015 \times ASL^{(6)}) - (84.6 \times ASW^{(7)})$

Quadro 13. Obstáculos – remediações no hiperdocumento

<sup>6</sup> - Comprimento médio das frases (número de palavras dividida pelo número de frases).

<sup>7</sup> - Número médio de sílabas por palavra (número de sílabas divididas pelo número de palavras).

### 3.1 Desafios de mudança: cenários de (re)construção

Neste capítulo, tentarei aprofundar o modo de aplicar os "indicadores" de *planificação* e de *construção* de texto anteriormente descritos, recorrendo a um exemplo específico. Para tal, optei por "declinar" o capítulo "Sociedade do Conhecimento: Desafios" apresentado na tese de doutoramento (Barbas, 2003: 163-173).

A (re)construção do referido capítulo passou por duas fases. Na primeira, retomei 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 hiperdocumentos;
- identifiquei os neologismos e as siglas;
- modifiquei o tipo de letra do documento para verdana, 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;
- alinhei o texto à esquerda;
- tentei encontrar imagens para associar ao texto.

Em seguida, identifiquei os elos de comunicação apresentados em cada bloco de texto. Esta operação permitiu-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 **guião de interfaces** interativo (cf. guião de interfaces). Optei por apresentar este guião em três colunas. O texto escrito original não foi incluído em nenhuma dessas colunas, mas

remetido 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 guião.

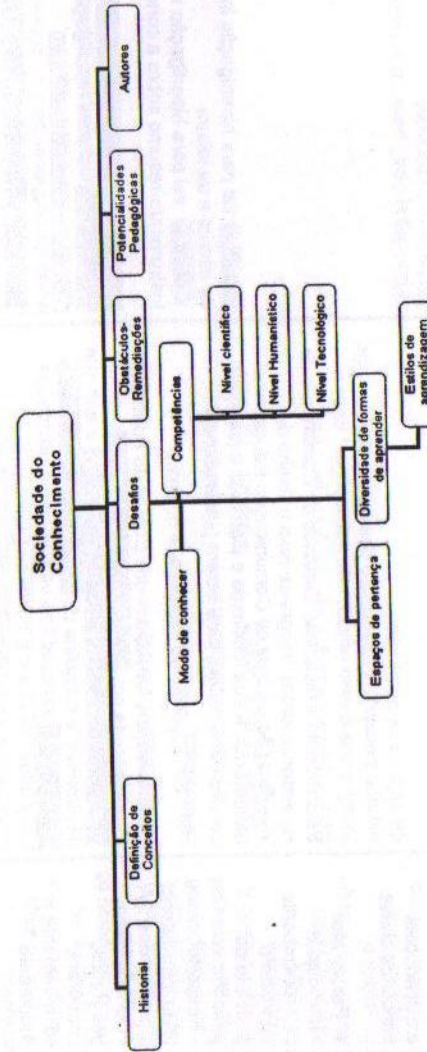
Na primeira coluna, apresento os "indicadores" para a construção do hiperdocumento;

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".

Imagem nº1



"Indicadores" de construção	Cenários de "reconstrução"	Interatividade
<p><b>Título:</b> Considere o título proposto no documento escrito reunia os "indicadores" para o Hiperdocumento: curto, visível, explícito, com conceitos chave</p> <p><b>1º Parágrafo:</b> - Introduzi o hiperdocumento segundo o princípio da pirâmide invertida - Respondi, neste texto introdutório, à técnica dos 5W - Contextualizei geográfica, temporal e editorialmente o documento</p> <p><b>Corpo do texto:</b> Considere os "indicadores" relacionados com:</p>	<p>Sociedade do conhecimento: desafios</p> <p>Este módulo a distância, <i>Cenários de Construção de Hiperdocumentos</i>, integra-se num trabalho de investigação na área da Comunicação Educacional Multimédia. A sua finalidade é <u>planificar e construir</u> documentos digitais para serem publicados no ciberespaço.</p> <p>Destina-se aos formandos dos Cursos de Formação Especializada em [redacted] e aos que frequentam a disciplina de [redacted]</p>	<p>Planificar vai para hiperligação interna a quadro 1. Planificação da escrita e da leitura</p> <p>Construir vai para hiperligação interna a quadro 2. Instrumento-resumo sobre a construção de um hiperdocumento</p> <p>[redacted] vai para hiperligação externa <a href="http://www.eses.pt/index1.htm">http://www.eses.pt/index1.htm</a></p> <p>[redacted] vai para hiperligação externa <a href="http://www.eses.pt/cursos/prog_2004_2005/ecom/Lab_AV.pdf">http://www.eses.pt/cursos/prog_2004_2005/ecom/Lab_AV.pdf</a></p>

<p><b>Conteúdos</b> Coloquei uma só ideia por parágrafo, recorremos a quadros e imagens, utilizámos frases curtas, recorremos ao negrito e ao itálico, evitámos as frases entre parênteses, as notas de rodapé e o <i>confrontar</i> página. Alinhei o texto à esquerda e introduzi Hiperligações internas (ao longo do texto) e externas (2 no início e as outras no final do texto).</p>	<p>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:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- o modo de conhecer</li> <li>- o acesso à informação</li> <li>- as competências do professor e do aluno</li> <li>- os espaços de pertença para o "eu solidário"</li> <li>- as formas de aprender.</li> </ul> <p>Com base na investigação de alguns autores, focalizámos o meu estudo nas implicações, para o espaço Escola, da integração dos hipermedia da sala de aula ao ciberespaço.</p> <p><b>Palavras-chave:</b> Historial, Definição de conceitos, Desafios, Obstáculos, Remediações, <u>Potencialidades Pedagógicas</u>, Quadro-Resumo.</p>	<p><b>"Hiperligações" para "marcadores":</b> Históricos para histórico Sociedade do Conhecimento para s_conheci Sociedade da Informação para s_informa Sociedade Leitor para s_apen Sociedade Emergente para s_emergen Modo de conhecer para m_conhecer Competências para compe Espaços de pertença para espaço Formas de aprender para aprendi</p> <p><b>"Hiperligações" para "marcadores":</b> Historial para historico Definição de conceitos para defconceitos Desafios para desafios Obstáculos para obsta Remediações para remedia Potencialidades Pedagógicas para pp Quadro-Resumo para quadro</p>
--	---	--

	<p>Desde o Renascimento, a evolução tecnológica da história da comunicação contribuiu para o aparecimento do que hoje designamos por Sociedade da Informação. Contudo, como refere Dominique Wolton (2000: 17), "tal não chega para modificar as sociedades".</p> <p>Nos séculos XVI a XVIII, a impressão tipográfica e seus posteriores aperfeiçoamentos permitiram construir um espaço de divulgação da informação. Segundo Elias Bianco <i>et al.</i> (1999: 324), os séculos XIX a XX representam um outro momento importante desta evolução: domínio do preto e do branco (1975); domínio da cor e do vídeo (1983); domínio do computador (1986); domínio do interativo (1990); domínio das redes (1996...). Passa-se assim para um espaço de democracia de massas.</p> <p>No século XXI, assiste-se à evolução dos espaços cibernéticos <u>síncronos</u> e <u>assíncronos</u> 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 perenidade, apenas fluxos" (Dominique Wolton, 2000: 135).</p>	<p>Marcador histórico para hiperligação Historial</p> <p><u>Síncronos</u> vai para hiperligação interna a Módulo <u>Assíncronos</u> vai para hiperligação interna a Módulo</p>
--	---	--

	<p>Este conjunto de acontecimentos contribuiu para o aparecimento de um "eu solidário" (Sá Chaves, 2000: 8), capaz de socializar e contextualizar as conexões da Sociedade da Informação, da Sociedade Leitor e da Sociedade Emergente. Assim se construiu a Sociedade do Conhecimento, aquela que "aumenta o saber" (<i>Livro Branco</i>, 1995: 13-14) dos leitores através da transformação da informação em conhecimento.</p> <p>Contudo, convém precisar o significado dos diferentes traços definidores destes conceitos.</p> <p>A Sociedade da Informação apresenta diferenças relativamente à Sociedade do Conhecimento. Distingue-as "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).</p> <p>A expressão Sociedade Leitor refere-se "ao facto de as pessoas quebrarem as barreiras do individualismo, e de conseguirem ser mais porque estão juntas e aprendem em conjunto" (Dias de Figueiredo, 1997: 103).</p> <p>A Sociedade Emergente "é uma sociedade cognitiva ou, pelo menos, fortemente direccionada 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</p>	<p>Marcador "de_conceitos" para hiperligação "Definição de conceitos"</p> <p>Marcador "s_conheci" para hiperligação "Sociedade do Conhecimento"</p> <p>Marcador "s_informa" para hiperligação "Sociedade da Informação"</p> <p>Marcador "s_apenden" vai para hiperligação "Sociedade Leitor"</p> <p>Marcador "s_emergen" vai para hiperligação "Sociedade Emergente"</p>
--	---	--

perenidade 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: 106).

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. Habitúamo-nos 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 informações.

No que respeita à forma de aceder à informação,

Marcador "m\_conhecer" vai para hiperligação "Modo de conhecer"

**interactividade** vai para hiperligação interna ao módulo

Marcador "a\_informa" vai para hiperligação

importa motivar os leitores, ajudá-los a seleccionar informação e prepará-los para integrarem a pesquisa no contexto da aprendizagem pretendida. Esta forma de aceder à informação encontra um veículo de distribuição – a **Internet** – em que o conteúdo navega através de um movimento de fluxos.

O aluno terá de passar do modo tradicional de utilização dos conteúdos para a integração real dos mesmos em espaço lectivo e para a sua posterior apropriação.

Apesar dos riscos de simplificação, construímos um esquema com os traços que distinguem a Sociedade da Informação da Sociedade do Conhecimento:

Sociedade da Informação	Sociedade do Conhecimento
. o que é posto à disposição	. o que é construído, apropriado
. acção individual, pontual	. acção conjunta, durativa
. sociedade lúdica	. sociedade reflexiva
. centrada no currículo	. centrada em outras formas de o organizar
. simplificação	. complexidade
. fragmentação, atomismo	. interactividade (organizacional)

Quadro 1. Traços caracterizadores da Sociedade da Informação e da Sociedade do Conhecimento.

Assim, a Escola vai ter necessidade de redimensionar, de forma articulada, alguns desafios da Sociedade do Conhecimento. De entre eles, propomo-nos abordar:

"Aceder à informação"

Internet vai para hiperligação interna ao módulo

Marcador "desafios" vai para hiperligação "Desafios"

	<p>- o modo de conhecer</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- as competências do professor e do aluno</li> <li>- os espaços de pertença para o "eu solidário"</li> <li>- as formas de aprender (da assimilação à diferenciação).</li> </ul> <p>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 colectiva se constrói e onde os leitores assumem a responsabilidade, não só da construção dos seus próprios saberes, mas também da construção de espaços de pertença onde a aprendizagem colectiva tem lugar" (Dias de Figueiredo, 2000: 2). Se o modo de aceder à informação mudou, a escola também tem de acompanhar estas alterações.</p> <p>Quanto às competências a desenvolver pelo professor e pelo aluno, estes agentes terão de promover a interacção em rede, integrando competências a nível científico, humanístico e tecnológico.</p> <p>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.</p> <p>A cultura científica permite-lhe compreender os conceitos, as relações, a evolução.</p>	<p>Marcador "compe" vai para hiperligação "Competências"</p>
--	--	--

	<p>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.</p> <p>A "Info-Exclusão" é a situação em que vivem as populações que não têm acesso aos novos suportes mediatizados.</p> <p>A "Info-Fobia" caracteriza a situação dos que, podendo aceder a todo um conjunto de meios e materiais tecnológicos, não os utilizam por "medo".</p> <p>A "Info-folia" caracteriza os utilizadores incondicionais das tecnologias de informação e comunicação.</p> <p>A nível de competências tecnológicas, o sujeito leitor torna-se um SER plural, capaz de</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ler, num único interface, vários discursos mediatizados</li> <li>- relacionar frames</li> <li>- integrar conteúdos</li> <li>- contextualizar conhecimentos</li> <li>- promover o trabalho colaborativo</li> <li>- encarar as aprendizagens obtidas como um ponto de partida para uma aprendizagem ao longo da vida.</li> </ul> <p>Para equilibrar este conjunto de tendências, é necessário desenvolver as formas "mestiças" de cultura científica, humanística e tecnológica enunciadas por Michel Serres (1996: 461).</p>	<p>Marcador "obsta" vai para hiperligação "Obstáculos"</p>
--	--	--

	<p>A utilização das tecnologias não se deve distanciar da perspectiva da valorização do ser humano que atravessa longitudinalmente factores essenciais do conhecimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- respeito pelo ritmo individualizado de aprendizagem de cada utilizador</li> <li>- perfil do sujeito em interacção</li> <li>- ambientes, suportes e ferramentas que prolongam os saberes dos leitores em outros espaços de aprendizagem.</li> </ul> <p>Nestes espaços, é importante aproximar os hipermedia da Escola da Sociedade do Conhecimento. Talvez um dos caminhos seja o de aprender com as seduções da era digital:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- atracção pela modernidade</li> <li>- procura de nova solidariedade</li> <li>- possibilidade de aceder, seleccionar, navegar e produzir informação</li> <li>- capacidade de criação (nova escrita)</li> <li>- acesso a canais de aprendizagem diversificados, ricos em contexto, interactivos e flexíveis.</li> </ul> <p>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</p>	<p>Marcador "remedia" vai para hiperligação Remediações</p> <p>Marcador "espaço" vai para hiperligação "Espaços de pertença"</p>
--	---	--

	<p>processo de mudança.</p> <p>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 eclosão de ambientes de aprendizagem beneficia a Sociedade do Conhecimento com inúmeras oportunidades de auto-educação e educação a distância.</p> <p>No entanto, a Escola tem, tradicionalmente, relações algo conflituosas 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.</p> <p>Quanto à aprendizagem, o conhecimento "avança em paralelo com a nova aprendizagem" (Roberto Carneiro, 2000: 1), não podendo a Escola continuar de costas voltadas para esta forma de perceber, de intuir, a realidade.</p> <p>A pedagogia de assimilação, "pedagogia que tenta levar ao aprendiz o acesso à cultura e à ciência, de forma a nivelar a qualidade de aprendizagem desses conceitos a partir de uma aferição dos níveis de</p>	<p>Marcador "aprendi" vai para hiperligação "Formas de aprender"</p>
--	---	--

	<p>igualdade atingidos pelos alunos na saída do processo", dá lugar à pedagogia que se centra na diferença, "ênfatisando as singularidades, tanto de natureza espaço-temporal como no âmbito da subjectividade" (Nelson Preto, 2001: 29-31).</p> <p>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 Preto, 2001: 29). De facto, as comunidades virtuais geram novas vivências no acto de aprender.</p> <p>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" (<i>Livro Verde</i>, 1997: 33). Por isso, o professor tenta construir outras competências, outros desafios, utilizando as redes colaborativas onde, frequentemente, não encontra respostas claras, mas aproximações fluidas.</p> <p>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.</p> <p>Assim, "le grand enjeu du réseau ne serait plus alors</p>	
--	---	--

	<p>uniquement de donner accès à des informations, mais [...] surtout de permettre des échanges, des interactions, ce que nous appelons une formation partagée" (Thierry Lancien, 1998a: 97).</p> <p>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.</p> <p>Vários investigadores têm apresentado argumentos para a inclusão dos (multi)média em projectos flexíveis, ricos em conteúdo e em contexto.</p> <p>Álvaro Panqueva (1996) apresenta quatro potencialidades pedagógicas para que o leitor utilize os hipermedia na Escola:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidade multimédia/interactiva em contextos de aprendizagem criando relações de diálogo enriquecedoras do conhecimento das várias temáticas a leccionar aos alunos.</li> <li>- Utilização de vários níveis de inteligência adquirida em que o programa se adapta às necessidades de aprendizagem do aluno.</li> <li>- Possibilidade de utilização de vários níveis de interactividade.</li> <li>- Capacidade de interligação dos Multimédia com outros recursos de aprendizagem.</li> </ul> <p>A realização de todos estes percursos pessoais na</p>	<p>Marcador "pp" vai para hiperligação Potencialidades Pedagógicas</p>
--	---	--



## 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, parti dos vários prismas que caracterizam o conceito de multimodalidade. Tentei entrecruzar a diversidade deste conceito – exs: 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:

A) a nível da concepção-organização-construção, os estudos desenvolvidos por Bailly (2003), "Bien écrire pour le Web", Galan (2004), "Design of Educational web pages", Garrand (1997), "Writing for Multimedia" e Hustache-Godinet (1998), "Lire-Écrire des Hypertextes", permitiram-me identificar duas extensões do conceito de multimodalidade, relacionadas, uma e outra, com a concepção: de conteúdos e a escolha de suportes.

Assim, a nível da concepção e organização de conteúdos criei 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, parti 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 (varrimento, pesquisa, procura, exploração e deambulação), 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 desconfiança 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 síncrona, 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 guião 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 guião 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. Analisei, 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 voltado 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 hipermedia. De facto, ao reconstruir, ao longo do tempo, todo um percurso planificado, deparei-me constantemente com novos ambientes, suportes e ferramentas que me obrigaram a um repensar constante e a um continuo 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 espacio-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



#### Contexto da Sociedade dos Fluxos:

Sequências  
Fluido  
Movimento  
Flexibilidade  
Aluguer  
Temporalidade fluida e colectiva  
Tempo dos fluxos

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

Contexto Tecnológico:  
construção, recepção e  
divulgação

### 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 reeleitura e reescrita interactiva .

*Será que o documento não era suficientemente flexível para cada formando encontrar o seu próprio estilo 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 implicará 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.

## Bibliografia

- BACCINO, Thierry  
(2004) La Lecture Électronique. Presses Universitaires de Grenoble. Sciences et Technologies de la Connaissance. ISBN 2-7061-1190-9.
- BAILLY, Sébastien  
(2003) Bien Écrire pour le Web – textes, Images, Publicités. OEM. Eyrolles. ISBN 2-7464-0485-0.
- BARBAS, Maria; FRÓIS, Josette  
(2004). À Aventura Interdisciplinar das Línguas com a Webquest. VIII Congresso AEPEC – Didáctica da Escola Cultural: Caminhos para a Construção de Si e dos Saberes. AEPEC – Associação da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural. Universidade de Évora. 22 de Outubro.
- BARBAS, Maria  
(2000) "Les forums de discussion". In *Les TIC au service de l'apprentissage et de l'enseignement des langues. Éléments de méthodologie*. Bruxelles: Communauté Européenne. p. 63 – 77.
- BARBAS, Maria  
(2004) Intercompreensão: do espaço aula ao Ciberespaço. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação – Especialização em Comunicação Educacional. Universidade Aberta.
- BARTOLOMÉ, Antonio  
(2005) Sociedad de la Información y Cambio Educativo. Challenges 2005. Braga. 11 a 13 de Maio de 2005.
- BIDARRA, JOSÉ  
(2004) Hiperespaços e Materias para Formação a Distância. TecMinho. E-Learning para E-Formadores. Gabinete de Formação Contínua da Universidade do Minho. ISBN 972-8600-15-1. p 33-54
- BIDARRA, José  
(2000) "Hiperespaços e mapas cognitivos"; *Seminário – Viagens Virtuais; CENTED 2000; Universidade Aberta*; 10 e 11 de Janeiro de 2000; <http://www.cented.univ-ab.pt/cented2000/comcented2000-1670.htm>;
- BINAMY, J. PERAYA, Daniel;  
(2003). Technologie et innovation en pédagogie – Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur. Un dispositif efficace ?. Perspectives en Éducation et Formation. Éditions De Boeck Université. ISSN 1373-0258. ISBN 2-8041-4100-4. p 181 – 196
- BOTICARIO, Jesús  
(2005). Integración de Servicios de colaboración y aprendizaje para la educación Superior a distancia: uso de plataformas abiertas para su desarrollo. Online Educa 5ª Conferencia Internacional de la Educación y la Formación basada en las Tecnologías. Palacio de los Congresos y Exposiciones de Madrid. ISSN 1373-0258. ISBN 3-9808909-8-8. p 19 – 22
- CARNEIRO, Roberto  
(2005). "Educação e Tecnologia". Conferência E-Educação – O que tem o sector da Educação a ganhar com o desenvolvimento da SI". Fundação Calouste Gulbenkian. 8 e 9 de Março.
- CASTELLS, Manuel

- (2004) A Galáxia Internet – Reflexões sobre Internet, negócios e Sociedade. Serviço de Educação e Bolsas. Fundação Calouste Gulbenkian. ISBN 972-31-1065-2.
- DELAUNAY, François *et al*  
(2004). L'Expérience du CNED – Centre National d'Enseignement à Distance. Enseignement et formation à distance. Éla – Revue de Didactologie des Langues-Cultures et de Lexicurologie. 113, Janvier-mars. Didier Érudition. Klincksieck. ISSN 0071-190X.
- DESCHRYVER, N.  
(2003). Technologie et innovation en pédagogie – Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur. Le rôle du tutorat. Perspectives en Éducation et Formation. Éditions De Boeck Université. ISSN 1373-0258. ISBN 2-8041-4100-4. p 149 – 162
- DIAS, Paulo  
(2005). "Educação e Tecnologia". Conferência E-Educação – O que tem o sector da Educação a ganhar com o desenvolvimento da SI". Fundação Calouste Gulbenkian. 8 e 9 de Março.
- DIAS, Paulo  
(2004). Processos de Aprendizagem Colaborativa nas Comunidades On-line. TecMinho. E-Learning para E-Formadores. Gabinete de Formação Contínua da Universidade do Minho. ISBN 972-8600-15-1. p 21-32
- DIAS, Paulo; GOMES, Maria João; COREIA, Ana Paula.  
(1998). Hipermedia e Educação. Edições Casa do Professor. Braga 1998. ISBN 972-97931-0-7.
- FAINHOLC, Beatriz  
(1999) La interactividad en la educación a distancia. Paidós. Cuestiones de Educación. ISBN 950-12-6126-3.
- FERRÃO TAVARES, Clara  
(2005) A Leitura de espaços de aprendizagens reais e virtuais. VII Congresso da Associação Portuguesa de Ciências da Educação. Escola Superior de Educação de Castelo Branco.
- FERRÃO TAVARES, Clara  
(2004) A Escola e a Televisão: Olhares Cruzados. Plátano Editora. Aula Prática. ISBN 972-770-274-0.
- FILIFE, António José  
(2005). Blended-Learning no ensino superior – estratégias de motivação on-line: E-Learning e Educação a distância / As TIC e a formação de Professores. Challenges 2005. IV Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação. Centro de Competência Nónio da Universidade do Minho.
- GALÁN, José *et al*  
(2004) *Design of Educational web pages*. European Journal of Teacher Education. ICT – Enhancing Teaching and Learning. Vol. 27, No.1, Março de 2004. pp 99- 104. Carfax Publishing. ISSN 0261-9768.
- GARRAND, Timothy  
(1997). Writing for Multimedia. Focal Press. ISBN 0-240-80247-0
- GAVELLE, Geneviève; PEMBROKE, E  
(2004). Formation à Distance: de quelle(s) distance(s) s'agit-il?. Enseignement et formation à distance. Éla – Revue de Didactologie des Langues-Cultures et de Lexicurologie. 113, Janvier-mars. Didier Érudition. Klincksieck. ISSN 0071-

- 190X.
- GOMES, Maria João  
(2005). E-Learning: reflexões em torno de um conceito. Sessão paralela: E-Learning e Educação a distância / As TIC e a formação de Professores. Challenges 2005. IV Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação. Centro de Competência Nónio da Universidade do Minho.
- GOMES, Maria João  
(2004). Educação a Distância – Um Estudo de Caso sobre Formação Contínua de Professores via Internet. Monografias em Educação. Centro de Investigação em Educação. Universidade do Minho. ISBN 972-8746-22-9.
- GOMES DE OLIVEIRA, Eloiza *et al*  
(2005). Tutoria em Educação a Distância: a construção de uma Didáctica fundamental e colaborativa. Online Educa - 5ª Conferência Internacional de la Educación y la Formación basada en las Tecnologías. Palacio de los Congresos y Exposiciones de Madrid. ISBN 3-9808909-8-8. p 189 – 191
- GUIMARÃES, Nuno  
(2000a) A Intercompreensão no Ciberespaço. Fórum de Discussão. Maio de 2000. <http://www.eses.pt/ciberespaco/textos%20forum.htm#>
- HUSTACHE-GODINET, Hélène  
(1998) Lire-Écrire des Hypertextes. Diffusion ANRT – Atelier national de Reproduction des Thèses. Thèse à la Carte. ISBN 2-284-7475-01349-X.
- LANCIEN, Thierry; BARBOT, Marie-José  
(2003) Analyse de Médiation, médiatisation et apprentissages. Notions en Question, n°7. Lyon. ENS Éditions. ISSN 1265-9878; ISBN : 2-84788-026-7 [http://alsic.u-strasbg.fr/v07/gettiffe/alsic\\_v07\\_02-liv1.htm](http://alsic.u-strasbg.fr/v07/gettiffe/alsic_v07_02-liv1.htm)
- MACRÉ, Patrick  
(2004). L'Enseignement à Distance en Question. Éla – Revue de Didactologie des Langues-Cultures et de Lexicurologie. 113, Janvier-mars. Didier Érudition. Klincksieck. ISSN 0071-190X.
- MALMFORS, Birgitta *et al*  
(2004) Writing and Presenting Scientific Papers. Nottingham University Press. ISBN 1-897676-12-3
- MENEZES, CRISTINA  
(2004). Avaliação da Aprendizagem e Formação a Distância. TecMinho. E-Learning para E-Formadores. Gabinete de Formação Contínua da Universidade do Minho. ISBN 972-8600-15-1. p 55-72
- McISAAC, Mařina.  
(1999). Pedagogy, the internet and the Classroom. 2º Encontro Internacional Artibytes – Cenários Interactivos. Escola Superior de Educação de Santarém.
- MORAIS, PAULA.  
(2005). Plataformas de e-Learning. 1º Conferência do Curso de Educação e Comunicação Multimédia. 7 de Março. Escola Superior de Educação de Santarém.
- MORIN, EDGAR  
(2003). Educar para a Era Planetária. – O Pensamento Complexo como Método de Aprendizagem no Erro e Incerteza Humana. Horizontes Pedagógicos. Instituto Piaget. ISBN 972-771-702-0
- NISSIN, Elke  
(2004). Expérimentation et présupposés pédagogiques d'un dispositif

- d'enseignement des langues à distance intégrant le travail de groupe. Usages des Nouvelles Technologies dans L'enseignement des Langues étrangères. Éla – Revue de Didactologie des Langues-Cultures et de Lexicurologie. 134. avril-juin. Didier Érudition. Klincksieck. ISSN 0071-190X. ISBN 2-252-03459-9.
- PAIVA CAMPOS, Bárto  
(2005) Formação de Professores no processo de Educação/Formação 2010. VII Congresso da Associação Portuguesa de Ciências da Educação. Escola Superior de Educação de Castelo Branco.
- PARDO, Yrene *et al*  
(2005). Ser tutor de un programa virtual – una propuesta de capacitación. Online Educa - 5ª Conferencia Internacional de la Educación y la Formación basada en las Tecnologías. Palacio de los Congresos y Exposiciones de Madrid. ISBN 3-9808909-8-8. p 195 – 200.
- PIMENTA, PEDRO; BAPTISTA, ANA  
(2004). Das plataformas de E-Learning aos objectos de aprendizagem. Avaliação da Aprendizagem e Formação a Distância. TecMinho. E-Learning para E-Formadores. Gabinete de Formação Contínua da Universidade do Minho. ISBN 972-8600-15-1. p 113-125
- KANTOR, Jean-Marc  
(2005). Modes de Lecture. Redaction.be. Site spécialistes de l'information en ligne. [www.redaction.be/](http://www.redaction.be/)
- JOLY, Maria Cristina  
(2002). A Tecnologia e o Ensino Universitário: avaliando perspectivas educacionais. A Tecnologia no Ensino: Implicações para a aprendizagem. Editorial: Casa do Psicólogo. São Paulo, Brasil. ISBN 85-7396-188-0. pp 64 – 79.
- LEBRUN, Marcel  
(2003). Technologie et innovation en pédagogie – Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur. *L'innovation au quotidien. Récit d'un projet*. Perspectives en Éducation et Formation. Éditions De Boeck Université. ISSN 1373-0258. ISBN 2-8041-4100-4. p 21 – 41.
- NISSEN, Elke  
(2004). Expérimentation et présupposés pédagogiques d'un dispositif d'enseignement des langues à distance intégrant le travail de groupe. Usages des Nouvelles Technologies dans L'enseignement des Langues étrangères. Éla – Revue de Didactologie des Langues-Cultures et de Lexicurologie. 134. avril-juin. Didier Érudition. Klincksieck. ISSN 0071-190X. ISBN 2-252-03459-9.
- PERAYA, Daniel; CHARLIER, Bernadette  
(2003). Technologie et innovation en pédagogie – Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur. Perspectives en Éducation et Formation. Éditions De Boeck Université. ISSN 1373-0258. ISBN 2-8041-4100-4.
- PERAYA, Daniel  
(2003). Technologie et innovation en pédagogie – Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur. De la Correspondance au campus virtuel: formation à distance et dispositifs médiatiques. Perspectives en Éducation et Formation. Éditions De Boeck Université. ISSN 1373-0258. ISBN 2-8041-4100-4. p 79- 91.
- ROBLYER, M; EDWARDS, Jack; HAVRILUK, Mary Anne.  
(1997). Integrating Educational Technology into teaching. Prentice-Hall, New Jersey. ISBN 0-02-402608-5.
- RÓDRIGUES, ELOY

- (2004). Competências dos E-Formadores. Avaliação da Aprendizagem e Formação a Distância. TecMinho. E-Learning para E-Formadores. Gabinete de Formação Contínua da Universidade do Minho. ISBN 972-8600-15-1. p 73-98
- ROSSI, Micaela; ARRIGONI, Antonella  
(2004). Formation à distance et nouvelles perspectives didactiques: le projet F@rum de L'Université de Gênes. Usages des Nouvelles Technologies dans L'enseignement des Langues étrangères. Éla – Revue de Didactologie des Langues-Cultures et de Lexicurologie. 134. avril-juin. Didier Érudition. Klincksieck. ISSN 0071-190X. ISBN 2-252-03459-9.
- SEMPRINI, Andrea  
(2003) La Siciété de Flux – Formes du sens et identité dans les sociétés contemporaines. L'Harmattan, Logiques Sociales. ISBN 2-754-7475-4888-0.
- TEODORO, António  
(2005). Cenários de Formação de Professores e Educadores. VII Congresso da Associação Portuguesa de Ciências da Educação. Escola Superior de Educação de Castelo Branco.
- TU, Chih-Hsiung  
(2004). Online Collaborative Learning Communities – Twenty-One Desings to Building an Online Collaborative Learning Community. Libraries Unlimited. ISBN 1-59158-155-9
- VILLEGAS LÓPEZ, Gustavo  
(2005). Hacia un modelo de Formación Blended-Learnig para el desarrollo de competencias en el uso de las TIC con sentido Pedagógico. Online Educa 5ª Conferencia Internacional de la Educación y la Formación basada en las Tecnologías. Palacio de los Congresos y Exposiciones de Madrid. ISSN 1373-0258. ISBN 3-9808909-8-8. p 44– 49
- WOLTON, Dominique  
(2000) *Internet, et Après? Une théorie critique des nouveaux médias*. Paris: Flammarion. ISBN 2-08-081459-1.

**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 ânsias e ambições 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 nóveis 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), conquistamos uma periodicidade mensal (até agora só parcialmente cumprida), 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 mestiçagem 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 Currículo 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 intervenientes 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 disquette (Word), de modo a serem objecto dos pareceres dos *referees* (função exercida pelo Conselho Editorial), e não deverão exceder as 30 páginas A-4 (a 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 didácticos ou de divulgação. A sua transcrição integral implica eventual aprovação, através de um pedido de autorização à direcção da revista.

## CATÁLOGO DOS «CADERNOS DO PROJECTO MUSEOLÓGICO SOBRE EDUCAÇÃO E INFÂNCIA»

Séries: -D-Documentos -E-Estudos -EE-Edições Especiais -F-Fontes -M-Monografias -MA-Módulos de Auto-Aprendizagem -MD-Módulos Didácticos Mediatizados

### Títulos:

1. Espaços e Objectos de Infâncias d'Outrora-Catálogo (EE)
2. Jogar, Brincar & Aprender-Resumos (EE)
3. Convenção dos Direitos da Criança (D)
4. Docência & Estratégias no Tempo-Resumos (EE)
5. António Cabral, A Imitação e a Competição no Jogo Infantil (E)
6. Memórias & Leituras da História-Resumos (EE)
7. Pedro Branco, Notas para a História dos Bonifrates, Presépios, Fantoques, Robertos e Marionetas em Portugal (E)
8. Isabel Alves Costa, Teatro de Marionetas-arte do duplo (E)
9. Luis Vidigal, Proj. Museológico sobre Educação e Infância -uma experiência de investigação (EE)
10. Aúrea Adão, A Profissão Docente (Da 1ª República ao Estado Novo) (E)
11. Moreirinhas Pinheiro, A Formação de Professores-uma experiência pessoal num Magistério (E)
12. Ramiro Marques, A Justiça, a preocupação pelos outros e a bondade (E)
13. Óscar Sousa, Música, Psicologia e Aprendizagem (E)
14. Elisa Travessa, Paula Guido e Sandra Neves, Uma Escola Primária em Salvaterra de Magos (M)
15. Isabel Alarcão e Silva, A "Lição de Salazar", Iniciação à Política (E)
16. Luis Vidigal, A História Oral: o que é, para que serve, como se faz (E)
17. Maria Cândida Proença, O Trabalho de Projecto como Estratégia Pedagógica (E)
18. Juan Luis Vives, Diálogos sobre a Educação no século XVI (F)
19. Luis Vidigal, História Oral e Projectos Pedagógicos (E)
20. Luis Vidigal, A Entrevista: o que é preciso saber para originar testemunhos orais (E)
21. A «Área-Escola» -legislação comentada (D)
22. Fernanda Frazão e Elisa Travessa, Escolarização, Manuais Escolares e Métodos de Ensino em Santarém, no terceiro quartel do século XIX (E)
23. História da Educação I-Âmbito, métodos, técnicas, conceitos básicos (MA)
24. História da Educação II-Das Sociedades Primitivas à Revolução Pedagógica do Século XVIII (MA)
25. História da Educação III-A Educação e os Problemas Educativos Contemporâneos (sé.XIX-XX) (MA)
26. Maria João Cardona, O Espaço e o Tempo no Jardim de Infância (E)
27. António Cabral, Modelo Lúdico de Ensino-Aprendizagem (E)
28. João Sebastião, O Abandono Escolar (E)
29. Maria do Céu Roldão, O Currículo Escolar em Perspectiva Histórica (E)
30. Mário Vidigal, Representação Social: Importância e Significado do Conceito (E)
31. A. Fonseca, F. Pires, I. Canavilhas de Melo e L. Rodeia da Ponte, Estilos de Liderança e Clima de Trabalho em Escolas do Ensino Básico e Secundário (E)
32. Guida Aguiar de Carvalho, A Teoria de Piaget e o Desenvolvimento Curricular (E)
33. Ary dos Santos, O Ensino dos Surdos-Mudos em Portugal (F)
34. Mário Vidigal, Introdução à Filosofia-o mundo dos valores como referencial da acção humana (MA)
35. José Manuel Basto Soares, Diaporama Educacional - relato de uma experiência (E)
36. Célia Ferreira, Escola "Hot"/Escola "Cool". Os Media do Passado e do Presente na Escola (E)
37. Filipe Rosas, A Criança e o Hospital: Mitos e Traumas (E)
38. António Carlos da Luz Correia, As Representações do Tempo na Organização da Escola Primária em Portugal (1772-1940) (E)
39. Idalina Pereira, Perspectivas Históricas sobre os Cuidados Educativos Diferenciados (E)
40. Maria Clara Ferrão Tavares, Alguns Aspectos da Evolução da Comunicação Educacional (E)
41. Mário Vidigal, Da Autocrítica da Razão à Crise da Racionalidade-I (MA)
42. Mário Vidigal, Da Autocrítica da Razão à Crise da Racionalidade-II (MA)
43. Guida Aguiar de Carvalho, A "Oficina da História" - Relato de Experiência (E)
44. Análise Social da Escola e do Meio Local -I (MA)
45. Análise Social da Escola e do Meio Local -II (MA)
46. Moisés Kuhlmann Júnior, As Exposições Universais e a Utopia do Controlo Social (E)
47. Zeila de Brito Fabri Demartini, Trabalho com Relatos Oraís: Reflexões a partir de uma Trajectória de Pesquisa (E)
48. Mário Vidigal, O Pensamento, a Linguagem e a Comunicação. A Grande Aventura (E)
49. Roser Calaf e Carmen Villalvilla, O Practicum como motivo de uma adequada Projecto Profissional (E)
50. Paul Thompson, Construindo e Reconstruindo Histórias de Vida: Problemas e Potenciais no Arquivo de Narrativas de Pesquisa (E)
51. Julieta Beatriz Ramos Desaulniers, O Tempo na Construção dos Saberes Científicos (E)
52. Olga von Simson, Som e Imagem na Pesquisa Qualitativa em Ciências Sociais: Reflexões de Pesquisa (E)
53. Luis Vidigal, Memória Oral da Escolarização em Portugal nos Anos 20 e 30 (E)
54. Educação e Formação: A Teoria e a Prática (E)
55. Ernesto Candeias Martins, As Fontes Documentais: Análise da Vida Quotidiana e Elementos para a História Social e Educativa" (E)

56. Joaquim Pintassilgo, A Invenção da Memória Escolar Republicana
57. António Carlos da Luz Correia, Dificuldades que tem um velho reino educativo em reflectir o currículo e o tempo escolares (E)
58. Alberto Filipe Araújo, O Lugar da Mitanálise na História das Ideias Pedagógicas (E)
59. Julieta Beatriz Ramos Desaulniers, Formação e Pesquisa: Condições e Resultados (E)
60. Sociedade Marginal (E)
61. Luis Vidigal, Museologia e Animação de Espaços Museológicos-I (MA)
62. Luis Vidigal, Museologia e Animação de Espaços Museológicos-II (MA)
63. António Carlos da Luz Correia, Canteiro de virtudes, fábrica de cidadãos, oficina das almas e a cidadania virtual: a educação cívica na escola portuguesa
64. Ana Margarida Pinho Neno, Pedagogia Musical (E)
65. Aúrea Adão, A Cultura Escolar no Séc.XVIII (E)
66. Sérgio Campos Matos, A História dos Historiadores e a História Ensinada na Escola Oitocentista (E)
67. J.E.Moreirinhas Pinheiro, Actividade pedagógica de José Rodrigues Miguéis (E)
68. Luis Vidigal, Escola ou Macadame? Um Debate sobre Escolarização e Desenvolvimento em Portugal, no 1º terço do século XX (E)
69. Zeila de Brito Fabri Demartini, Imagens e História da Educação (E)
70. João da Silva Amado, Piões e Piorras... ou a Magia dos Objectos Lúdicos (E)
71. Francisco Correia, Os Arquivos como Espaço de Memória (E)
72. Luis Vidigal, A Memória Oral (E)
73. Nelson Mestrinho Lopes, A Nomenclatura dos Grandes Números (E)
74. José Carlos Valente, As Casas do Povo e a educação popular no Estado Novo português (1933-1970) (E)
75. Jean Itard, Da Educação de um Homem Selvagem (F)
76. Ana Lúcia Goular de Faria, Origens da Rede Pública Municipal de Educação Infantil na Cidade de São Paulo (1935-1938) (E)
77. Antonio Viñao Frago, Por uma História da Cultura Escrita: Observações e Reflexões
78. Catarina Vidigal, Considerações a Propósito do quadro «Família do 1º Visconde de Santarém», de Domingos Sequeira (E)
79. Carolina Galzerani e Ernesta Zamboni, Pesquisa na Escola Pública: Cenário, Actores e Acções (E)
80. Luis Vidigal, Tragédia e Comédia nos Espólios e na Animação Museais (E)
81. Guida Carvalho, Memória Oral do Liceu Salazarista (E)
82. Carolina Galzerani, Produções de História Local como "Experiências" —ou o Prazer no Ensino de História (E)
83. Elsa Carvalho, O Legado Oral da Lareira em Vale do Pêso (E)
84. Luis Vidigal, Museologia da Infância e da Educação (E)
85. Catarina Vidigal, O Modelo Comunicacional de Newcomb (E)
86. Ortelinda Nunes, As Mulheres do Couço -Subsídios para a História da sua Oposição ao Estado Novo (E)
87. J.E.Moreirinhas Pinheiro, Algumas Palavras acerca das Práticas Pedagógicas e Estágios na Escola do Magistério Primário de Lisboa nos Anos 80 (E)
88. Luis Vidigal, O Jardim de Jorge. Vivências da Educação Republicana (E)
89. Alberto Manuel Lopes, "Crianças ou Desamparo": A representação da criança pobre na imprensa regional de Setúbal (1900-1935) (E)
90. Rogério Fernandes, Meio Século de Evolução Curricular em Portugal. Um Esboço (E)
91. Luis Vidigal, Para a História da Recuperação de Edifícios Escolares Antigos (E)
92. Sónia Raquel Seixas, Expectativas de Pais de Crianças com Síndrome de Down Educadas em Contextos Distintos (E)
93. Guida Carvalho e Maria José Capelão, Seomara da Costa Primo na Imprensa (F)
94. Abdel Rahman Abdel Rahman Al-Naqib, Avicena (E)
95. Esther Mucznik, O Testemunho Oral na Transmissão da Memória do Holocausto (E)
96. Irene Vieira e Filomena Gomes, Toca a Piar à Modeia (para que o calão minderico não morra) (E)
97. Humberto Lima, A Tradição Oral como Fonte Histórica (E)
98. Fernando Guimarães, Memórias de Operários Têxteis do Vale do Ave: Contribuição dos Relatos Oraís para a História da Alfabetização (E)
99. João da Silva Amado, Património Lúdico Tradicional: Os Brinquedos Populares (E)
100. Aurélio Lopes, A Pesquisa Oral na Investigação Antropológica (E)
101. Josette Fróis, Uma abordagem lexicocultural do Ensino da Língua Materna (E)
102. Ernesto Candeias Martins, Retalhos da Vida dos Gaiatos da Obra da Rua do Padre Américo (E)
103. Guida Aguiar de Carvalho, História de Portugal Contemporâneo-I (MA)
104. Guida Aguiar de Carvalho, História de Portugal Contemporâneo-II (MA)
105. Guida Aguiar de Carvalho, História de Portugal Contemporâneo-III (MA)
106. Moisés Xadreck Chongo, História Oral em Moçambique: Presente e Perspectivas (E)
107. J.E.Moreirinhas Pinheiro, A Evolução da Biblioteca e Museu do Ensino Primário (E)
108. Eliane Peres, Memória e Ensino: formação docente, trajectórias profissionais e práticas pedagógicas pela voz de antigas professoras primárias (Rio Grande do Sul, BR, 1930-1960) (E)
109. Luis Vidigal, Avaliação de Práticas de Organização de Projectos Educativos de Escola (E)
110. Fátima Salgueiro, O Museu Escolar de Marrazes
111. Joaquim de Almeida Pinho, O Museu Escolar Oliveira Lopes-Válega
112. Estatutos da RIHMIE
113. História dos Media-I (MA)
114. História dos Media-II (MA)

115. História dos Media-III (MA)  
 116. Miguel Beas Miranda, A Inspeção Primária em Espanha (E)  
 117. Fátima Salgueiro, Memórias Delas Contadas e Comparadas (E)  
 118. Liz Foster, Com futuro, assim como com passado? Tendências e desafios nos Museus Escolares e da Educação do Reino Unido (E)  
 119. António Mesquita Guimarães, Contributo para a Definição de um Novo Paradigma para a Educação Física nas Primeiras Idades (E)  
 120. ICOM-Conselho Internacional de Museus, Código de Ética Profissional (F)  
 121. Margot Valcarce Fernández, Projecto ETNOES – Etnografia Escolar (E)  
 122. Luis Vidigal, Os Saberes Práticos e a Formação Profissional de Educação e de Animação Sociocultural (E)  
 123. Alexander von Plato, História Vivenciada: O Desenvolvimento da História Oral na Alemanha (E)  
 124. Faria de Vasconcelos, Bierges-les-Wawre e a Escola Nova (F)  
 125. Luis Vidigal, O Mundo dos Meus Bonicos (E)  
 126. Catarina Vidigal, "A Corda", de Alfred Hitchcock (E)  
 127. Ricardo Vidal Oudinot, A Escola ao "Ar-Livre" (F)  
 128. Maria João Cardona, A Formação Inicial de Educadores de Infância em Portugal (E)  
 129. Teresa Cláudia Tavares, Peregrina ou Da Educação. Uma obscura portuense do séc. XIX (E)  
 130. Ana da Silva, Relatórios de Intervenção em Animação Sociocultural (E)  
 131. Luis Vidigal, Duas Mulheres na Banda Desenhada: Mariana Viegas e Amélia Pai da Vida (E)  
 132. Francisco Martins Rodrigues, O Período Revolucionário de 1974-75 (E)  
 133. Luis Vidigal, As Memórias Oraís Hoje: Uma Questão de Vida ou de Morte (E)  
 134. Luísa Barbosa, A Construção do Edifício Republicano (1895-1908). Evocação do Centenário do Grémio Literário Guilherme de Azevedo (E)  
 135. Tarcísio Mauro Vago, Educação de Corpos Infantis na Reforma do Ensino de 1906 em Minas Gerais (E)  
 136. Luis Vidigal e Sílvia Madeira, Lexis et Praxis. Linhas Orientadoras da Reformulação do Curso de Licenciatura em Animação Cultural e Educação Comunitária (E)  
 137. José Carlos Valente, Joana Costa e Inês Oliveira e Carmo, Portugal e a Europa (1976-2006) -trinta anos pouco conhecidos e o Futuro?  
 138. Vicente Peña Saavedra, Museos Pedagógicos e Património Histórico-Educativo (E)  
 139. Luis Vidigal, Fundamentos da Animação Sociocultural (E)  
 140. Luis Vidigal, Introdução ao Desenho e Desenvolvimento de Projectos em Animação Sociocultural (E)  
 141. Luis Vidigal, Atribuições do Nascimento e da Infância de Maria, filha de Ana e de Joaquim E  
 142. Elisa Frazão, Os costumes e as tradições na História Oral. Namoro, noivado e casamento em Lombo do Atouguia – Calheta (Ilha da Madeira) (E)  
 143. Luis Vidigal, Brinquedos Populares d'Outrora (E)  
 144. Margarida Togtema, A Música na Obra de Júlio Verne (E)  
 145. Marina Morais, Estágio de Animação Museal no Projecto Museológico (E)  
 146. Aurélio Lopes, O Etnocentrismo Oitocentista em Júlio Verne (E)  
 147. Vicente Peña Saavedra, O museísmo pedagógico em Espanha e Portugal (E)  
 148. Luis Vidigal, Memória Descritiva do «Projecto Museológico sobre Educação e Infância» (E)  
 149. Paulo Serra, A Escola em Cartoons (F)  
 150. Maria Barbas, b-Learning como espaço integrador de mudança dos formatos: do papel ao ecrã (E)

### 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 N°S):

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 n° \_\_\_\_\_, correspondente ao mês de

\_\_\_\_\_ do ano de \_\_\_\_\_.

-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.: \_\_\_\_\_

-Enviar o pedido por correio dirigido a: Cadernos do Projecto Museológico, Escola Superior de Educação - Complexo Andaluz, Apartado 131 – 2001-902 Santarém Codex.

PEDIDO DE ENCOMENDA POSTAL DE NÚMEROS AVULSOS

Recortar ou fotocopiar.

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

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

-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 nº \_\_\_\_\_ 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.: \_\_\_\_\_

-Enviar o pedido por correio dirigido a: Cadernos do Projecto Museológico, Escola Superior de Educação - Complexo Andaluz, Apartado 131 - 2001-902 Santarém Codex.

TEMA DO PRÓXIMO Nº (Julho 07)

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