

CONSIDERAÇÕES SOBRE A ELABORAÇÃO DO TEXTO

Este trabalho indica as etapas que devem preceder a elaboração do texto para ensino a distância. São elas a identificação das necessidades e correspondente população-alvo, a definição dos objectivos e a consideração dos recursos disponíveis. Refere-se ainda o planeamento do material escrito que aborda a preparação do curso e a estrutura didáctica. Finalmente tratam-se as particularidades do texto de ensino a distância tais como a linguagem e o aspecto gráfico.

1

FASES PRÉVIAS À ELABORAÇÃO DO TEXTO

Todos os professores, sem excepção, quando confrontados com os problemas de aprendizagem, têm que se preocupar com múltiplos aspectos que vão desde a motivação dos estudantes até aos que decorrem da necessidade de avaliação. De modo geral pode dizer-se que os professores de ensino presencial têm à sua disposição uma abundante literatura relativa a estes problemas. O mesmo, porém, não acontece com os professores de ensino a distância que possuem escassa bibliografia e poucos dados experimentais conclusivos.

No entanto, com base nas experiências feitas, pode dizer-se que o texto escrito constitui o principal instrumento do processo de aprendizagem no ensino a distância. Se, em determinadas circunstâncias, pode ser reforçado — e é desejável que o seja — por meios audio-visuais, não deixa por isso de ser a via privilegiada para transmitir a informação, tanto básica como complementar. Permite ainda solicitar actividades e avaliar a progressão da aprendizagem. Mas, para ser eficiente, deve obedecer a normas bem definidas; delas indicaremos as que consideramos fundamentais.

Antes, porém, parece-nos conveniente lembrar que todo o processo de aprendizagem tem de obedecer a um plano sistemático quer se trate de ensino presencial ou de ensino a distância.

Um projecto de ensino a distância não difere, em termos globais, de qualquer outro projecto de ensino e como tal deve enquadrar-se no plano geral da educação, o que não significa que em alguns aspectos não possa distanciar-se dele e que, pelo facto de nele se integrar, fique diminuída a sua capacidade inovadora. Aliás, se admitirmos que o plano geral de educação é estabelecido de acordo com as necessidades reais de um povo e com as suas raízes culturais, o projecto de ensino a distância poderá, como é evidente, colher benefícios dessa integração.

Alguns pedagogos defendem que no ensino a distância se deve assumir uma atitude dirigista dada a não existência de comunicação entre professores e alunos. De facto, parece ser necessário que o professor exerça maior controle sobre o que o aluno faz, como aprende, que esquemas de trabalho segue. É, no entanto, necessário que o sentido e oportunidade deste controle não sofram desvios.

O primeiro passo a dar quando se pretende elaborar um projecto de ensino a distância é procurar identificar as necessidades às quais ele vai responder. Esta fase do planeamento necessita de ser cuidadosamente preparada porque é fundamental descobrir as necessidades sentidas realmente pela população-alvo e que não são, em geral, apenas aquelas que os elementos exteriores à população julgam conhecer.

Por outro lado, se são detectadas múltiplas necessidades, é preciso proceder à escolha daquelas às quais é possível dar uma resposta real, tarefa que nem sempre é fácil.

Esta definição de necessidades simplifica-se quando as próprias populações já as identificaram e as manifestaram, por exemplo, através de inquéritos. Mas noutras situações a tarefa é complexa e é aconselhável, primeiro, tentar "conscientizar" as próprias populações das suas necessidades e alertá-las para as vantagens que obteriam se a elas houvesse resposta adequada.

A pesquisa das necessidades engloba diferentes fases. Na École Normale Supérieure Saint-Cloud, por exemplo, foram programados quatro níveis de pesquisas.

"A pesquisa de base consiste em reunir a informação necessária para justificar a criação da instituição ou do serviço proposto e para os descrever de maneira suficientemente precisa para que os futuros planos sejam convincentes" (1).

Seguem-se as pesquisas formativa e cumulativa que são complementares. A primeira, feita em concertação com os autores do curso, tem como objectivo fazer funcionar o sistema; a segunda pretende verificar se o sistema funcionou bem e, em caso contrário, determinar as causas do fracasso.

Finalmente a pesquisa estratégica, constitui uma pesquisa contínua para vigiar o bom funcionamento da instituição e da eficácia do ensino. Para isso é necessário controlar a adequação entre o material produzido e as respostas da população. A escala deste nível de pesquisa e os meios de a executar variam consoante a instituição e o sistema; torna-se mais necessária quando o seu âmbito de actuação é muito vasto.

Na identificação das necessidades às quais o projecto de ensino a distância quer responder, o conhecimento das características da população-alvo é, pois, um precioso auxiliar.

Exigência de planificação global.

Identificação das necessidades.

École Normale Supérieure Saint-Cloud, l'efficacité des moyens audio-visuels au service de l'enseignement supérieur, 1979, pg. 208-209.

Identificadas as necessidades procede-se à **definição dos objectivos**. É conhecida a controvérsia existente entre as diferentes teorias de aprendizagem no referente a este problema. A planificação por objectivos tornou-se nos últimos anos obsessiva e, por vezes, é dispendido demasiado tempo com a sua formulação e com a discussão das “virtudes” que lhe são ou não atribuídas em prejuízo de outros aspectos da planificação.

Afirmam os seus defensores que a formulação de objectivos fomenta no estudante a motivação e a aprendizagem, reduzindo tempo e esforço; dá indicações claras para seleccionar os meios e critérios de avaliação, proporcionando as bases para a auto-avaliação.

Mas as pesquisas efectuadas revelam que a relação entre o uso da formulação de objectivos e a aprendizagem é complexa e levanta múltiplos problemas: qual o nível de especificidade, o local de colocação no texto, o número e a distribuição, quando usá-los e mesmo se usá-los. Daí a necessidade de rever os efeitos, funções e valor deste processo enquadrado no processo mais vasto da aprendizagem.

Segundo Duchastel (1979) a formulação de objectivos facilita a aprendizagem intencional mas dificulta ou anula a accidental, na medida em que canaliza a atenção **apenas** para o material necessário à satisfação dos objectivos indicados. Ora a aprendizagem accidental pode tornar-se extraordinariamente fecunda se os seus efeitos negativos forem reduzidos e reforçados ou positivos. Por isso nunca deve ser subestimada.

Conhecidos os condicionalismos do ensino a distância, a formulação de objectivos pode tornar-se útil se for elaborada com as devidas precauções.

Em primeiro lugar, os objectivos especificados representam apenas um núcleo que pode e deve ser alargado. Isto requer a associação de outras estratégias como questões inseridas, resumos, conclusões, sugestões de leituras.

A localização dos objectivos no texto depende da função que lhes é pedida: como motivação no início ou ao longo do estudo de uma unidade ou sub-unidade ou como avaliação no fim. Parece ser aconselhável a sua distribuição ao longo do texto, mas, nesse caso, não em número excessivo para que a actividade do estudante não fique limitada. Se forem usados como instrumentos de avaliação no fim de determinada unidade o seu número já pode ser mais elevado incluindo objectivos que visem conhecimentos ou actividades para além dos usados nas lições. Só assim a sua formulação servirá de estímulo à criatividade do estudante e à sua capacidade de selecção e de comunicação.

Quanto ao grau de especificidade, a decisão compete ao professor-autor. Conforme a matéria a leccionar escolherá uma formulação de objectivos gerais ou descerá aos específicos e comportamentais. De qualquer modo fá-lo-á sempre de modo claro e preciso informando o estudante da intenção que o levou à formulação dos objectivos.

Seguidamente torna-se indispensável conhecer os **recursos disponíveis** para a realização do projecto, uma vez que deles depende a escolha dos materiais a utilizar. Assim, é preciso definir, de acordo com o orçamento, que diferentes meios vão ser utilizados (textos, rádio, cassettes, diapositivos, TV, suportes presenciais) bem como os meios a usar na distribuição que garantam eficiência.

Para quem escreve textos de ensino a distância esta fase é decisiva porque, quando se utilizam diferentes “media” o modo como eles se ligam varia conforme os diversos condicionalismos inerentes ao projecto e os que envolvem a população-alvo à qual o projecto se dirige.

Uma vez elaborado o primeiro esboço do plano e os respectivos materiais é fundamental, então, a realização de uma **experiência piloto**, envolvendo os materiais reproduzidos e respectiva avaliação, antes de se proceder à execução do projecto.

Definição dos objectivos.

Recursos disponíveis.

Experiência piloto.

2

PLANEAMENTO DO MATERIAL ESCRITO

✎ Preparação do curso

A selecção dos tópicos da matéria a incluir no texto do curso, deve ser feita de acordo com as exigências próprias da situação **concreta** dos estudantes que constituem a população-alvo. Assim, os tópicos seleccionados devem relacionar-se e adequar-se perfeitamente às necessidades (educacionais) e aos objectivos (do curso) inicialmente definidos e listados, mais do que às próprias ideias do professor sobre a matéria. O professor/autor deve começar por se interrogar sobre o que é que a maioria dos estudantes para quem escreve precisa de saber para colmatar a necessidade educacional detectada.

Por outro lado, ainda nesta fase de decisão há que estabelecer previamente o que se pretende que os estudantes **façam** enquanto estudam a matéria escolhida. E isto porque é fundamental não descurar a importância da **aprendizagem activa** num texto de ensino a distância. Para tal é necessário que desde o início, a exposição da matéria seja pensada e desenvolvida **em simultâneo** com actividades várias cuja função é, por um lado manter os estudantes atentos e interessados ao longo de todo o texto e, por outro, sugerir-lhes uma pausa que os ajude a consolidar e lhes possibilite aplicar o que acabaram de aprender, antes de prosseguirem o estudo de novos tópicos.

Estas actividades não devem ser, portanto, um exercício meramente suplementar que se acrescente ao texto, mas constituir um essencial factor dinamizador do processo de assimilação da informação nele contida, por forma a evitar, o mais eficazmente possível, uma certa passividade e falta de motivação para que o estudante "a distância" naturalmente tende.

O planeamento rigoroso do material escrito que compõe um curso depende ainda estritamente da qualidade e quantidade de trabalho que se pede ao estudante para efectuar durante o estudo. Convém, portanto, ter presente que em cada unidade didáctica deve ser mantido um equilíbrio entre o conteúdo que se expõe e as respectivas actividades que se exigem. Tal implica que se faça uma avaliação prévia do tempo de trabalho necessário a cada unidade – e ao conjunto delas – de modo a conseguir uma relação de perfeita adequação entre os tópicos incluídos e o número de horas em que devem ser trabalhados.

Finalmente deve ainda considerar-se a **intervenção de outros "media"** e preparar por menorizadamente a sua articulação com o texto escrito. Por exemplo, se foi decidido fazer acompanhar cada uma das unidades didácticas por um programa de rádio, então cada uma delas não deve tratar mais matéria do que a que puder ser contida nesse programa.

Por outro lado, é também importante ter uma ideia clara e definida sobre a função dos diferentes materiais que podem compor um curso para ensino a distância, a fim de evitar sobreposição de informações. Por exemplo, não é aconselhável incluir instruções sobre o exame no livro de textos ou ao longo das unidades didácticas, se está programado elas serem fornecidas nos programas de rádio. Ao mesmo tempo, é igualmente indispensável assegurar que todos os que participam no curso saibam aquilo que é suposto fazerem e quando. Isso pressupõe um esforço para que todas as indicações sejam explícitas e apareçam sempre e onde for mais apropriado. Outro exemplo: pode ser preciso referir a dado passo de uma unidade didáctica, um programa de rádio que a complementa ou uma parti-

Seleccção dos conteúdos de acordo com as necessidades educacionais.

Actividades dinamizadoras da aprendizagem.

Organização do calendário.

Articulação com outros "media".

cular passagem de um texto de apoio. Há pois que especificar ao grupo de estudantes que está a trabalhar com vários materiais diferentes **em simultâneo**, exactamente quando ligar o rádio ou precisamente qual a passagem do texto que deve ler.

A impossibilidade típica em ensino a distância de verificar a imediata reacção dos estudantes às dificuldades e inflexibilidade própria do material impresso, só reforçam a vantagem e a importância de um planeamento suficientemente antecipado e cuidadoso do conteúdo e estrutura do curso.

Resumindo, o planeamento deve ter em conta:

- . o reconhecimento das necessidades e nível de conhecimentos dos estudantes;
- . a explicitação dos objectivos gerais, dos objectivos específicos do curso e das unidades que o compõem;
- . a planificação do tipo e quantidade de trabalho que os estudantes devem realizar;
- . o estabelecimento das articulações com outros “media”.

Um curso para ensino a distância surge geralmente organizado em unidades didácticas, as quais devem ser **precedidas por todo um conjunto de informações essenciais** que se destinam a orientar o estudante na aprendizagem e a facilitar-lhe a utilização dos materiais que compõem o curso. Estas informações constituem-se sob a forma de uma “Introdução Geral” que inclui os seguintes pontos:

- . uma explicação dos **objectivos** em curso;
- . um plano de conteúdo do curso que pode coincidir com o **índice**. Estas visões de conjunto (“overviews”) constituem uma das estratégias normalmente utilizadas para introduzir os estudantes nos conteúdos fundamentais. Podem tomar a forma verbal, pictórica ou gráfica. Devem ser breves e muito condensadas.
- . uma lista de todo o equipamento que os estudantes eventualmente necessitem;
- . conselhos sobre hábitos de estudo, incluindo sugestões sobre como usar os “media” complementares;
- . notas sobre as convenções usadas no texto como símbolos-chave, caixas, etc., e também sobre a sua estrutura e melhor forma de o utilizar;
- . indicações de outras fontes de informação, especialmente bibliográficas;
- . informação básica sobre o exame para que os estudantes se preparam, se for este o caso.

Estrutura da unidade didáctica

Quando se está a escrever um curso para ensino a distância há que preparar esquemas para cada uma das unidades didácticas. Deve, pois, planear-se pormenorizadamente o conteúdo e estrutura de cada uma, tal como se fez para o curso considerado como um todo.

Uma unidade didáctica deve, em geral, ser composta de três partes: introdução desenvolvimento e conclusão.

A introdução tem como função ajudar o estudante a orientar-se no estudo da matéria e deve conter:

- . o título e o número da unidade;
- . a explicitação dos objectivos;

Introdução geral ao curso ou
Guia de Estudo.

Introdução.

- . uma breve esquematização da matéria que vai ser tratada;
- . uma indicação do nível de conhecimentos que os estudantes precisam de ter ou adquirir, rubrica geralmente designada por “pré-requisitos”;
- . uma nota indicando que outros materiais podem ser usados em simultâneo com o texto escrito;
- . a bibliografia aconselhada.

O texto para ensino a distância deve ser organizado com o objectivo prioritário de ajudar o estudante a assimilar a matéria de que trata. Nesta perspectiva, surge o propósito de fornecer aos estudantes conjuntos estruturados de ideias, previamente à apresentação do novo material a ser estudado. Esta estratégia pedagógica, foi primeiramente desenvolvida por Ausubel no contexto da sua teoria de uma “aprendizagem verbal total” (meaningful verbal learning) e baseia-se na premissa de que “o mais importante factor influenciador da aprendizagem total de qualquer novo conteúdo, é a situação da estrutura cognitiva individual no momento dessa aprendizagem”⁽²⁾. O termo indicado por Ausubel para designar esta estrutura preparatória foi “advance organizer”. Basicamente o “advance organizer” pretende fornecer uma estrutura conceptual que facilite e intensifique a aprendizagem e a retenção da nova matéria. Para cumprir tal objectivo, esta estrutura prévia deve conter, de forma hierarquicamente organizada, conhecimentos que sejam, por um lado conhecidos e compreendidos pelos estudantes (ou seja, já estabelecidos na sua estrutura cognitiva), por outro, relacionáveis com os novos conhecimentos a aprender, os quais se tornam deste modo mais acessíveis. O “advance organizer” deve assim apresentar um maior nível de abstracção e generalidade relativamente ao desenvolvimento do conteúdo da unidade. Para serem maximamente efectivos, recomenda ainda Ausubel, “os advance organizer devem ser formulados em termos de linguagem e conceitos já familiares e fazer uso de ilustrações e analogias apropriadas se o desenvolvimento da matéria o requerer”⁽³⁾.

A partir deste ponto inicial a matéria deve desenvolver-se etapa por etapa. Cada uma deve fazer com que os estudantes, por um lado avancem um pouco mais, por outro, e antes de abordarem a fase seguinte da sequência, consolidem e sejam capazes de aplicar o que estão a aprender, através de actividades cuja especificidade, variará conforme a qualidade da matéria em estudo e o nível de ensino a que se destina. Como já se salientou atrás, o texto para ensino a distância deve basear-se em actividades variadas a fim de promover maximamente uma aprendizagem activa.

Com efeito, a execução dessas actividades constitui um ponto fulcral no processo de aprendizagem, pois ajuda a compreender e a reter o que se leu, não só devido à repetição e ao esforço de elaboração a que obriga, mas também porque permitindo auto-avaliar o progresso conseguido na assimilação da informação e identificar e superar os erros ou lacunas cometidos, é fonte essencial de motivação para o estudante que se encontra “a distância”, contribuindo para atenuar o isolamento e a dificuldade de comunicação que basicamente o afectam.

O texto de ensino a distância pode por exemplo estimular a interpretação e relação de elementos da matéria em estudo, através do uso de questões disseminadas na unidade.

Tal como acontece com a formulação de objectivos, também a inserção de questões ao longo do texto pode ter efeitos motivadores. Em primeiro lugar, porque desperta a atenção para determinado problema que podia passar despercebido, depois porque canaliza a actividade para a sua resolução. Colocadas no fim do texto as questões constituem um material de revisão geral ou específica, relacionando-se assim com os objectivos formulados.

Desenvolvimento.

(2) Ausubel e Robinson, 1969: 143 cit. p/ P. W. Marland e R. E. Stone, “Some instructions strategies for improved learning from distance teaching materials” in Distance Education, vol. 3, N. 1, 1982, p. 76.

Ausubel e Robinson, 1969: 316 op. cit. p. 76.

O problema consiste em saber qual o tipo de questões a levantar, onde localizá-las e com que frequência. Parece ser recomendável a inserção de questões de nível elevado que impliquem análise de textos, aplicação de conceitos, exemplificações e relações, utilizando todo um material não contido na exposição. Mas também aqui tem de haver uma certa moderação para que um número exagerado de questões não provoque desinteresse e rejeição por parte do estudante.

Um outro problema consiste no modo de apresentar a resposta “modelo”. Colocá-la em caracteres invertidos junto à questão numa página seguinte ou no fim da unidade não garante que os estudantes tentem responder antes de lerem a solução proposta. Mas isto é um risco da auto-avaliação.

É importante indicar aos estudantes fontes de informação relevantes para o estudo da matéria em questão. O texto deve portanto conter amplas referências a bibliografia de apoio, programas de rádio, unidades didácticas anteriores, etc.. Tais referências devem não só explicitar o conteúdo destes materiais como também dar instruções sobre o modo de os utilizar.

A unidade deve terminar com um sumário e eventualmente com uma lista das actividades que forem pedidas ao estudante e por ele realizadas.

Referências auxiliares.

Conclusão.

3

PARTICULARIDADES DO TEXTO DE ENSINO A DISTÂNCIA

Linguagem

Não há um estilo padrão que possa ser indicado como modelo a seguir. Mas é conveniente lembrar que o texto desempenha, no ensino a distância, a função do professor na aula presencial. Por isso deve usar a mesma linguagem mas com maior preocupação de rigor e clareza dado que o estudante terá dificuldade em tirar qualquer dúvida ou esclarecer um ponto obscuro: uma linguagem directa, clara e atraente que siga uma linha lógica de raciocínio e explique cuidadosamente as ilações formuladas.

Torna-se assim necessário analisar essa linguagem ao nível da **eficácia das palavras**, da **legibilidade** e **inteligibilidade das frases** e dos **períodos**, considerando as diversas formas que o texto deve tomar, consoante a população-alvo e o assunto tratado.

Eficácia das palavras

Para ser eficaz a palavra tem de ser conhecida do leitor, fazer parte do seu vocabulário de base. Os especialistas da comunicação lembram que “para uma mensagem, expressa por um emissor ser efectivamente percebida por um receptor é necessário que emissor e receptor utilizem o mesmo código” (4).

É evidente que este vocabulário de base está condicionado por vários factores — idade, profissão, meio social — o que nos remete para a determinação da população-alvo.

Mas entre os termos conhecidos do leitor existem também diferentes graduações de eficácia.

(4) François Richaudeau,
Conception et Production
des Manuels Scolaires.
pg. 132.

Ela é maior nas **palavras concretas** que facilmente possam ser **visualizadas**. Neste sentido os especialistas aconselham, sempre que possível, o uso predominante — o que, evidentemente, não significa exclusivo — de **substantivos** e **verbos** de preferência a **adjectivos** e **advérbios**, de **vocábulos curtos** em vez de longos e, sobretudo, o emprego das palavras com elevado grau de visualização.

Palavras concretas, visualizadas.

Substantivos e Verbos
Vocábulos curtos.

Um texto de ensino não pode, no entanto, restringir-se ao vocabulário de base. Há necessidade de introduzir palavras menos usuais, longas e abstractas, além de termos específicos ou operatórios da disciplina em estudo. Aliás, neste aspecto o texto escrito adquire uma responsabilidade capital dado que, segundo os especialistas da comunicação, a aquisição de um vocabulário mais elaborado processa-se através da leitura e só mais tarde, quando é adquirido o domínio de uma palavra, esta entra na linguagem oral.

Para facilidade de compreensão os termos “novos” devem ser enquadrados por uma linguagem simples e corrente limitando a sua introdução a um reduzido número em cada unidade. O significado desse termo será então bem explicitado por meio de um sinónimo ou recorrendo a expressões como “isto é” ou “quer dizer” mesmo que tal prejudique a qualidade literária do texto. Uma vez introduzido, o termo “novo” deve ser repetido em diferentes contextos no decorrer dessa lição e nas seguintes.

Enquadramento de termos
“novos”.

É evidente que estas recomendações são ainda mais necessárias quando se trata de conceitos específicos ou operatórios de uma disciplina. Mas, neste caso, levanta-se a dúvida se será mais eficaz dar uma definição correcta logo à partida, quando o conceito aparece, ou se devemos esperar que o leitor a formule ao longo do estudo da unidade. A definição poderá aparecer em momento mais tardio, e, neste caso, reforçada com um texto indicador.

Finalmente, se a função de um texto pedagógico consiste em fornecer ao estudante algo que ele ainda não conhece, é necessário que esse elemento novo fique impresso na sua memória: “a melhor ou pior memorização de um texto é afinal o melhor critério da sua eficácia pedagógica” (5). Para isso é necessário que o significado desse termo seja bem compreendido, que ele esteja inserido numa **mensagem significativa**.

(5) François Richaudeau, op. cit. pg. 137.

Legibilidade e inteligibilidade das frases e dos períodos

Tal como as palavras, as **frases curtas** e de **estruturas simples** são, em geral, mais facilmente compreendidas e memorizadas. Para o adulto médio a extensão de uma frase não deve ultrapassar as quinze (6) ou vinte (7) palavras. Considerando que uma frase é constituída pelo conjunto de palavras compreendidas entre dois sinais de pontuação forte — ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação — será conveniente dividi-la, se for longa, em subfrases. Entende-se por tal, “uma porção de frases com significação autónoma” mesmo que incompleta; usar-se-á então uma vírgula, o ponto e vírgula, o travessão, etc..

(6) François Richaudeau, op. cit. pg. 142.

(7) Writing for Distance Education: Manual, pg. 28.

Mas a legibilidade de uma frase não depende só da sua extensão: deriva muito mais da estrutura utilizada. Acontece mesmo que uma frase longa é por vezes de compreensão mais fácil do que uma muito curta em estilo “telegráfico”. Isto resulta do bom emprego das conjunções subordinadas. Um exemplo referido por Richaudeau mostra que das frases “como a correia se partiu, a máquina parou” e “a correia partiu. A máquina parou”, a primeira é mais facilmente compreendida. Assim, o autor defende que a **estrutura dedutiva** é mais aconselhável que a estrutura enumerativa, porque impõe um tipo de construção lógica que permite ao leitor antecipar, ou seja, prever o sentido do que se segue no decorrer do período. Por outro lado, na publicação “How to Write a Distance Learning Course” (8)

Estrutura dedutiva.

considera-se que as preposições periódicas são as mais fáceis de aprender e que nunca devem ser introduzidas duas proposições subordinadas no mesmo período.

Os mesmos autores aconselham ainda a utilização de verbos activos de preferência a passivos e de frases afirmativas em vez de negativas. É certo que ressaltam os cursos literários, onde estas directrizes não podem ser aplicadas. E ainda outra ressalva: se um conceito é, já por si, complexo, não pode haver a pretensão de o explicitar numa linguagem simples e breve: deve haver, sim, a preocupação de o comunicar da melhor forma possível.

Outro problema consiste na localização das palavras essenciais no âmbito da frase. O autor citado ⁽⁹⁾ refere os resultados de uma experiência realizada em que “de 100 palavras fixadas, 63 pertencem à primeira metade das frases lidas e só 37 à segunda”. Isto em termos de médias. Daqui que seja aconselhada a colocação das palavras essenciais – sujeito, verbo, complemento principal – na primeira metade da frase. Também o “écran linguístico”, ou seja, o conjunto de palavras intercaladas entre os elementos essenciais – por exemplo, entre o nome e o verbo – não deve ser longo; o ideal será não ultrapassar as dez ou quinze palavras.

Finalmente do encadeamento das frases resulta um texto que, no caso de constituir uma obra pedagógica, deve ser dividido em parágrafos, sub-capítulos e capítulos.

Ora a primeira regra fundamental é que esse texto seja estruturado segundo um plano conducente à realização dos objectivos. Os conteúdos serão ainda distribuídos numa ordem lógica de complexidade crescente.

Cada parágrafo explicita uma ideia básica e, quando muito, relaciona-a com outra já introduzida ou a introduzir. Fica assim constituído um conjunto redaccional, perfeitamente individualizado e autónomo com sentido próprio dentro do conjunto. Para maior facilidade de apreensão, estes conjuntos redaccionais podem ser destacados em blocos tipográficos e, se for conveniente, referenciados com um título e subtítulo. De qualquer modo sempre enquadrados por um espaço em branco que os distancie do texto precedente e do seguinte.

Esta necessidade de integrar todos os elementos do texto num fio condutor leva a evitar a introdução de referências enumerativas como sejam as listas de vocábulos “novos”, cronologias históricas, descrições geográficas. Será melhor encontrar um encadeamento para esses dados, formando frases de sentido preciso ou então remetê-los para o final do capítulo, como elemento de consulta.

Aspecto gráfico

O texto de ensino com mais razão ainda que qualquer outro texto pedagógico deve ter em conta que as capacidades de percepção compreensão e concentração dos leitores são limitadas e que é necessário prever tempos de paragem e repouso na leitura bem como insistir nas informações consideradas mais relevantes. Daí que os aspectos ligados à visualização sejam fundamentais e que, portanto, ao confrontar-se com o problema da impressão, o autor do texto tem toda a vantagem em se interrogar sobre as consequências que decorrem, para a leitura, de aspectos como:

- ilustração
- maquetização da página
- tipo de letra
- estratégia tipográfica
- número de sistemas de impressão empregues

Verbos activos.
Frases afirmativas.

(9) Richaudeau, op. cit..

Texto estruturado numa
ordem lógica de complexi-
dade crescente.

Há que ter presente que existem hoje inúmeras possibilidades no domínio da impressão e que é necessário considerar o orçamento previsto de modo a utilizar as técnicas que permitam melhorar ao máximo a qualidade do texto.

Ilustração

As virtudes pedagógicas da imagem são frequentemente ambíguas e por isso a sua utilização deve ser feita com rigor e cuidado. A escolha da imagem deve **sempre** inserir-se num objectivo pedagógico. Não se deve, pois, incluir uma imagem que não esteja inteiramente relacionada com um texto e que não contribua para o seu enriquecimento.

Função pedagógica da imagem.

A utilização da imagem deve ter como fim ajudar a aprendizagem, motivando, completando a informação veiculada no texto ou apresentando-a de um modo variado. Quando usadas com propriedade, as gravuras podem ajudar a tornar o texto mais interessante e a transmitir certas informações de um modo mais claro do que através das palavras. Podem também demonstrar factos que se descrevem e que não são habituais (o homem na lua, por exemplo) ou reforçar uma mensagem escrita. Podem ser usadas como sugestões para ajudar o leitor em diversas actividades ou servir para recapitular mensagens já assimiladas. Pode dizer-se, portanto, que as gravuras são, geralmente, **auxiliares do texto** e não seus substitutos.

É preciso ter presente, no entanto, que a mensagem visual nem sempre é facilmente “lida”. Cada imagem tem um centro de interesse e exige um tempo de “leitura”. Para que esta se faça, de facto, o leitor deve não só compreender o que a gravura representa mas também descobrir a mensagem que ela contém e considerar essa mensagem como relevante.

Leitura de imagem.

Para ajudar a compreensão da gravura e da sua mensagem, é conveniente fazê-la acompanhar dos pormenores que são essenciais à sua identificação sem que, no entanto, esses pormenores a tornem confusa.

Uma ilustração pode servir vários fins e permitir diferentes leituras. Uma função óbvia da gravura é mostrar que é o objecto que ela representa, objecto cuja descrição é muitas vezes difícil. Basta pensar, por exemplo, na dificuldade ou até na impossibilidade de descrever uma peça de escultura de arte abstracta ou mesmo descrever um instrumento musical como o oboé, exclusivamente com palavras. Pode dizer-se que esta é uma função descritiva da imagem.

Função descritiva.

As gravuras também podem ser usadas para criar impacto emocional, por exemplo mostrar o terror da guerra ou para exprimir relações quantitativas de um modo claro e sugestivo, os gráficos de barras, por exemplo.

Função expressiva.

Função quantitativa.

Podem ainda permitir leituras analíticas que complementem o texto quando através delas se pode, por exemplo, concluir como uma máquina funciona.

Função analítica.

A escolha da gravura apropriada é, talvez, um dos problemas mais complexos que se põe ao autor de textos pedagógicos.

O uso da fotografia, do desenho ou do diagrama, tal como o uso do preto e branco ou da cor não obedece a regras fixas e depende muito dos circunstancialismos que envolvem a elaboração do texto. Além disto, não está provado que a fotografia seja mais facilmente

“lida” que o desenho como igualmente a experiência não comprova que o uso da cor garanta melhor compreensão.

Quando se inserem ilustrações num texto, elas devem ser sempre acompanhadas de uma legenda que, segundo os casos, deve conter ainda indicações diversas como a escala, o lugar, o autor, a data, etc..

O lugar que a imagem ocupa, tal como a sua dimensão, devem obedecer sempre a critérios de ordem pedagógica como os que já foram referidos, mas é importante também não esquecer os critérios de ordem estética. Embora secundários em relação à funcionalidade do texto, não deixam por isso de ser importantes.

Maquetização

“A força, o impacto visual das composições deve corresponder à importância pedagógica dos textos”⁽¹⁰⁾. É através da maquetização que o autor de obras didácticas pode distribuir os conteúdos de forma racional e sugestiva e destacar aquilo que considera essencial.

A maquetização está dependente do formato do papel que for utilizado. A folha A₄ permite uma mancha mais vasta e facilita a inserção de gravuras, margens, etc.; por sua vez, a folha A₅, reduzindo a superfície da obra, torna-a mais manuseável. Em qualquer delas é possível distribuir a mancha em duas colunas ou optar por uma coluna a 3/4 para o texto e deixar 1/4 para a margem; aqui serão colocados textos indicadores, notas complementares, referências bibliográficas, etc.. Num texto didáctico o corte da folha em duas colunas torna a leitura mais agradável exigindo menos esforço: tem ainda a vantagem de permitir uma disposição mais equilibrada dos blocos tipográficos.

O formato do papel está também relacionado com o corpo da composição. É conveniente utilizar uma letra não muito miúda, dado que os textos de ensino a distância se destinam a adultos e é de prever que alguns já manifestem um certo cansaço na leitura.

A informação fundamental deve ser composta num tipo de letra maior que o usado nas informações suplementares. Mas o texto base será autónomo permitindo uma leitura corrida, independente dos desenvolvimentos suplementares, quando estes forem introduzidos. Sugere-se assim o corpo 11 fino para o texto base, reservando o 11 negro para os títulos; neste caso, as notas ou textos suplementares serão impressos em corpo 10 fino.

Os títulos devem ser escolhidos com critério tendo em vista a sua função que é a de orientar e facilitar a leitura. A sua localização deve respeitar o movimento da leitura o que implica que sejam colocados em cima e à esquerda uma vez que, na cultura ocidental a leitura é feita de cima para baixo e da esquerda para a direita.

Também por este motivo, se a maquetização reservar um espaço para a margem, este deve ficar sempre à direita do texto.

A existência de uma margem permite a utilização de pequenos textos indicadores que sumariam o assunto exposto facilitando a compreensão dos aspectos essenciais do texto base.

Quando é necessário o emprego de números deve utilizar-se a numeração árabe de preferência à numeração romana.

Para valorizar “termos-chaves”, expressões ou frases no decurso de um parágrafo pode recorrer-se ao itálico — também utilizado nas referências das obras citadas segundo as normas convencionais — mas resulta mais eficaz a introdução de caracteres negros ou de

(10) Richaudeau, op. cit. pg. 71.

uma cor mais intensa. Há que escolher um processo – o mesmo para toda a obra – sem no entanto dele se abusar. Caso contrário o efeito de destaque fica anulado.

Um bloco tipográfico individualiza-se se for precedido e seguido por um espaço em branco, ou seja, por uma ou mais linhas de intervalo. Aliás, o uso do branco resulta por vezes mais eficaz que o negro ou o sublinhado quando se pretende realçar o que se considera essencial. O branco sendo a cor mais oposta ao negro do texto é a que melhor destaca os blocos tipográficos além de ser também o processo menos oneroso.

O uso do branco.



Resumimos neste trabalho um conjunto de indicações básicas que devem presidir à elaboração de um texto para ensino a distância.

As obras consultadas apontam para uma concepção dirigista do ensino. De acordo com as experiências feitas até agora, parece ser esta a mais indicada neste tipo de ensino. Nada impede, porém, que esta posição não possa ser questionada, tanto mais que a prática do ensino a distância é ainda relativamente recente e os próprios resultados experimentais não são suficientemente conclusivos. Assim, deixamos em aberto a questão de saber se será possível conciliar a estrutura dirigista, aconselhável a um ensino a distância, com a utilização de uma estratégia que salvguarde a capacidade de descoberta e de criatividade do estudante.



* **Dr.^a ANA NASCIMENTO PIEDADE**

Assistente do Centro de Estudos de Pedagogia de Ensino a Distância.

* **Dr.^a MARIA ALICE MASCARENHAS**

Colaboradora do IPED. Professora do Ensino Secundário.

* **Dr.^a MARGARIDA MATOS**

Colaboradora do IPED. Professora do Ensino Secundário.

BIBLIOGRAFIA

- BÄATH, John A. – "Ausubel's advance organizer model" in Correspondence Education in the light of a number of Contemporary Teaching Models, LieberHermods Malmö 1979, pgs. 39 – 49.
- How to Develop Self-Instructional Teaching – A self-instructional guide of self-instructional materials. Edited by Derek Rowntree & Brendan Connors, The Open University, s. d., England.
- How to Write a Distance Learning Course – Edited by Council Educational Technology (CET), London, 1980.
- L'efficacité des moyens audio-visuels au service de l'enseignement supérieure, École Normale Supérieure Saint Cloud, 1979.
- RICHAUDEAU, François – Conception et production des manuels scolaires guide pratique. UNESCO, 1979.
- Some instructional strategies for improved learning from distance teaching materials in Distance Education, vol. 3, n^o 1, 1982.
- Writing for Distance Education: Manual – Edited by International Extension College, Cambridge, England, 1979.
- Writing for Distance Education: Samples – Edited by International Extension College, Cambridge, England, 1979.