

JOANA DA SILVA ROSA LOFF SÉRGIO

**Presença Social, percepções, relações interpessoais e grau de  
satisfação com o curso de e-learning**

**TESE DE MESTRADO EM  
COMUNICAÇÃO EDUCACIONAL MULTIMÉDIA**

Sob a Orientação de:

**Professor Doutor António Quintas Mendes**

UNIVERSIDADE ABERTA

\*\*\*

**2007**

JOANA DA SILVA ROSA LOFF SÉRGIO

**TESE DE MESTRADO EM  
COMUNICAÇÃO EDUCACIONAL MULTIMÉDIA**

Presença Social, percepções, relações interpessoais e grau  
de satisfação com o curso de e-learning

**Universidade Aberta**

2007

---

### **Agradecimentos:**

Agradeço ao meu orientador, Dr. António Quintas  
as orientações e ensinamentos.

Agradeço igualmente à Dra. Alda Pereira, Dra. Lina  
Morgado, Dra. Lúcia Amante pelo o apoio.

Agradeço à secretária do curso D. Liberdade  
Almeida pela prestabilidade e simpatia.

Ao meu pai, à minha mãe e ao meu namorado pelo  
carinho e amor.

Obrigada.

---

**Resumo:**

O propósito deste estudo foi compreender os aspectos distintivos da aprendizagem mediada por computador e a sua dimensão social. O conceito de presença social – *a capacidade dos participantes numa comunidade de inquirição se projectarem social e emocionalmente, como pessoas reais ou o grau com um indivíduo é percebido como real na comunicação mediada* – é o ponto de partida para compreender a dinâmica de uma comunidade de aprendizagem online, verificando a maneira como os estudantes interagem e a sua motivação para participar em comunidades virtuais. Muitos estudos mostram (e nós observámo-lo aqui) que a presença social é necessária para promover e aumentar a aprendizagem efectiva. Assim, uma baixa presença social leva a um elevado grau de frustração, um baixo nível de aprendizagem efectiva e, também, a uma menor satisfação com o curso online.

Os factores que afectam a presença social e a satisfação com o curso online foram revelados pelos instrumentos de investigação aplicados: um questionário e entrevistas realizadas entre os alunos. Um dos aspectos mais importantes é o comportamento do e-tutor. De facto, a maior parte dos estudantes referiram a interacção regular, a proximidade emocional, o feedback imediato e construtivo, assim como, o encorajamento do professor para o empenho na construção de conhecimento, como questões que influenciam a satisfação com o curso. Outras questões abordadas pelos alunos, que afectam a satisfação com o curso de e-learning foram a falta de tempo para completar as tarefas propostas, os relacionamentos difíceis com os colegas e pouca experiência inicial com as tecnologias da informação e comunicação.

**Palavras-chave:** Presença social; Comunidades de aprendizagem online; Comunicação mediada por computador; Aprendizagem colaborativa; Satisfação dos estudantes com o curso online.

**Abstract:**

The purpose of this study was to understand the distinctiveness of the computer mediated learning and its social dimension. The concept of social presence – *the ability of participants in a community of inquiry to project themselves socially and emotionally as real people or the degree to which a person is perceived as a ‘real person’ in mediated communication* – is the starting point to understand the dynamic of an online learning community, observing the way students interact and their motivation for the participation in virtual communities. Several studies displayed (and we noticed it here) that social presence is necessary to enhance and improve the learning effectiveness. Hence, a lack of social presence will lead to high level of frustration, a lower level of affective learning and also a lower level of satisfaction with the online course.

Factors affecting social presence and the satisfaction with the online course are revealed from the investigation instruments applied in this research: a questionnaire and interviews with students. One of most important is the e-tutor behaviour. In fact, most students reported the regular interaction, emotional immediacy, constructive and prompt feedback and the back-up of students’ knowledge building efforts, as essential aspects that contribute to satisfaction with the course. Other issues pointed out by students disturbing general satisfaction in e-learning courses was lacking time to finish tasks, problematical relationship among students and little initial experience with information and communication technologies.

**Keywords:**

Social presence, Online learning communities, Computer-mediated communication, Collaborative learning, Students’ satisfaction with online course

## ÍNDICE

### Parte I Introdução

1. Considerações iniciais .....	1
2. Apresentação do tema .....	1
3. Justificação do trabalho .....	2
4. Objectivos da investigação .....	2
4.1. Objectivo geral .....	3
4.2. Objectivos específicos .....	3
5. Relevância do trabalho .....	3
6. Estrutura do trabalho .....	4

### Parte II O ensino online mediado por computador

1. Do Presencial para o online .....	5
2. E-learning ou ensino online mediado por computador .....	5
2.1. Comunicação assíncrona e síncrona .....	7
2.2. Vantagens e desvantagens do e-learning .....	8
2.2.1. Vantagens do e-learning .....	8
2.2.2. Problemas e desvantagens do e-learning .....	9
3. Avaliação do ensino mediado por computador .....	10
4. Os princípios do construtivismo .....	12
4.1. O construtivismo na aprendizagem online .....	14
5. Modelos de ensino online .....	15
6. O papel do professor em cursos online .....	17

6.1. Professor online, e-moderador ou e-tutor .....	17
6.2. A importância do professor/tutor em cursos online .....	18
6.3. Classificação dos papéis dos professores online .....	20
6.4. O modelo de e-moderador de Gilly Salmon .....	23
7. As funções dos estudantes num curso mediado por computador .....	26
8. As comunidades de aprendizagem .....	28
8.1. Interação no seio da comunidade de aprendizagem .....	31
8.1.1. As categorias da interação .....	35
8.1.1.1. Interação com o conteúdo .....	35
8.1.1.2. Interação com o instrutor .....	36
8.1.1.3. Interação com os colegas .....	37
8.1.1.4. Interação com a interface ou com as tecnologias .....	38
8.2. Aprendizagem colaborativa e cooperativa .....	40
9. Modelo das Comunidades de inquirição .....	42
9.1. Presença Social .....	44
9.2. Presença de Ensino .....	45
9.3. Presença cognitiva .....	46
9.3.1. Desenvolvimento de pensamento crítico .....	47
10. Algumas considerações .....	49

### **Parte III**

#### **A presença social em cursos online**

1. Definição de presença social .....	50
2. Dificuldade do meio de comunicação .....	53
2.1. Presença social e distância psicológica .....	56
3. A presença social na construção de comunidades de aprendizagem .....	57
3.1. Factores que influenciam a presença social .....	57
3.2. Práticas que aumentam a presença social .....	59
3.3. Presença social e design do curso .....	63
3.4. Aprendizagem da presença social .....	64
3.5. Desenvolvimento e evolução da presença social .....	64
3.6. Presença social, interação e performance .....	66

4. A percepção de presença social .....	67
4.1. A percepção de presença social dos alunos .....	67
4.2. A percepção da presença social dos professores .....	68
4.2.1. A importância da proximidade do professor .....	69
5. Influência da presença social na aprendizagem efectiva .....	70
6. Presença social e satisfação com o curso online .....	72
7. Ponto de partida para a investigação .....	74

## Parte IV

### A investigação

1. Introdução .....	76
2. A descrição da amostra .....	76
2.1. Mestrado em comunicação educacional multimédia .....	76
2.2. Mestrado em pedagogia do e-learning .....	77
3. Enquadramento teórico da investigação .....	78
4. Instrumentos de investigação .....	79
4.1. O questionário .....	80
4.1.1. Aplicação do questionário .....	82
4.2. A Entrevista .....	82
4.2.1. Aplicação da entrevista .....	83
5. Tratamento dos dados .....	83
5.1. Dados quantitativos do questionário .....	83
5.1.1. Questões para avaliar a presença social .....	84
5.1.2. Questões para avaliar a presença cognitiva .....	95
5.1.3. Questões para avaliar a presença de ensino e satisfação com o professor .....	97
5.1.4. Questões sobre a aprendizagem colaborativa online .....	100
5.1.5. Questões sobre a percepção dos ambientes virtuais de aprendizagem .....	106
5.1.6. Questões sobre satisfação – Parte II do questionário .....	118
5.1.7. Considerações sobre os resultados obtidos no questionário .....	121
5.2. Dados qualitativos das entrevistas .....	123
5.2.1. Tópico 1 – Formação de impressões .....	123
5.2.2. Tópico 2 – As relações de amizade .....	129



5.2.3. Tópico 3 – Dinâmica dos grupos virtuais .....	133
5.2.4. Tópico 4 – Comunidade virtual e sentido de comunidade de aprendizagem. A turma online .....	136
4.2.5. Tópico 5 – Factores de stress e insatisfação num curso online .....	140
5.2.6. Conclusões sobre o conteúdo das entrevistas .....	144

## Parte V

### Síntese dos resultados dos questionários e das entrevistas

1. Síntese dos resultados .....	145
2. A percepção geral sobre interacção online .....	146
3. Presença social - projecção pessoal na comunidade .....	148
3.1 As características comunicação .....	149
3.1.1. Expressões sociais de interacção e de reforço .....	152
3.1.2. Expressões sociais de afectividade e emoções .....	153
3.1.3. O humor .....	155
3.1.4. A saliência da escrita e os emoticons .....	156
3.2. O espaço informal do curso online .....	157
4. A comunidade de aprendizagem e a aprendizagem colaborativa .....	158
4.1. O trabalho em pequeno grupo .....	160
5. O relacionamento com colegas e amizades online .....	162
6. Factores que geram stress e insatisfação .....	164
6.1. A falta de tempo .....	165
6.2. O desempenho dos professores .....	166
6.3. Dificuldades com as tecnologias .....	168
6.4. Relações interpessoais difíceis .....	170
7. Satisfação com as aprendizagens .....	170
8. Satisfação com o curso .....	172

## Parte VI

### Discussão dos resultados e considerações finais

1. Discussão dos resultados .....	173
2. Limitação do estudo .....	177
3. Investigações futuras .....	178
4. Considerações finais .....	179

<b>Bibliografia .....</b>	<b>181</b>
---------------------------	------------

<b>Anexos .....</b>	<b>I</b>
1. Abreviaturas usadas .....	II
2. Comunicação apresentada no IV Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia (Novembro, 2006) na Universidade de Évora, com o tema: Presença Social e Satisfação com as Aprendizagens em Cursos Online. ....	III
3. Instrumento de investigação quantitativo – O questionário .....	XV
4. Instrumento de investigação qualitativo – Guião da entrevista .....	XIX
5. Questionários na bibliografia para avaliar os ambientes online de aprendizagem .....	XXIII

### Índice de figuras

<b>Fig. 1</b> – Uma possível turma de um curso mediado por computador .....	7
<b>Fig. 2</b> – Modelo das 5 etapas de Gill Salomon .....	26
<b>Fig. 3</b> – A interação com a interface medeia a interação com o conteúdo, com os colegas e com o instrutor .....	39
<b>Fig. 4</b> – Ambientes de aprendizagem individual, colaborativo e cooperativo .....	41
<b>Fig. 5</b> – Modelo das comunidades de inquirição .....	43
<b>Fig. 6</b> – Modelo de Inquirição prática .....	48
<b>Fig. 7</b> – Modelo das comunidades de inquirição .....	52
<b>Fig. 8</b> – Alguns exemplos de <i>emoticons</i> .....	61
<b>Fig. 9</b> – Modelo de equilíbrio da presença social em ambientes mediados por computador .....	65

## Índice de tabelas e quadros

<b>Tabela 1</b> – Funções do professor no ensino mediado por computador (resumo) .....	22
<b>Tabela 2</b> – Diferença entre informação e conhecimento .....	36
<b>Tabela 3</b> – Elementos constituintes do modelas das comunidades de inquirição .....	44
<b>Tabela 4</b> – Organização e planeamento educacional .....	46
<b>Tabela 5</b> – Taxionomia das expressões sociais .....	59
<b>Tabela 6</b> – Modelo para avaliação da presença social .....	60
<b>Tabela 7</b> – Idades dos alunos do curso MCEM .....	77
<b>Tabela 8</b> – Idades dos alunos do curso MPEL .....	78
<b>Quadro 1</b> – Médias das questões cuja concordância corresponde a um grau elevado de presença social .....	94
<b>Quadro 2</b> – Média das respostas dos alunos relativamente à sua percepção da presença de cognitiva .....	97
<b>Quadro 3</b> – Média das opinião dos alunos em relação presença de ensino e à satisfação com o professor .....	100
<b>Quadro 4</b> – Médias da adesão dos alunos à aprendizagem colaborativa numa turma virtual .....	106
<b>Quadro 5</b> - Questões sobre a percepção dos ambientes virtuais de aprendizagem .....	117
<b>Quadro 6</b> – Médias relativas à satisfação dos alunos em relação ao curso .....	121

# PARTE I

## INTRODUÇÃO

### 1. Considerações iniciais

Na actual sociedade do conhecimento aparecem novos paradigmas na área da educação, tal como a aprendizagem ao longo da vida, um aspecto fundamental na estabilidade do indivíduo no mercado de trabalho. Os métodos tradicionais do ensino presencial, já não preenchem na totalidade essas necessidades educacionais. Mas com o surgimento das novas tecnologias de informação e comunicação são oferecidas novas potencialidades para a forma de aprender e de ensinar, que requerem novas práticas e exigências por parte, de alunos e de professores. Assim, é fundamental implantar estratégias pedagógicas adequadas a uma aprendizagem mais eficaz em ambientes online. As soluções de e-learning adoptadas devem consistir menos numa interface tecnológica e mais numa comunidade de indivíduos que colaboram e cooperam para atingir metas pessoais e de grupo. Só nesta perspectiva, o ensino online mediado por computador (e-learning) permite que um maior número de pessoas tenha outras oportunidades de frequentar cursos para aperfeiçoar-se na sua área de trabalho. Com este trabalho procuro reflectir sobre os conceitos essenciais e as práticas relacionadas com a construção de ambientes virtuais de aprendizagem.

### 2. Apresentação do Tema

É importante conhecer os modelos de ensino que melhor servem a aprendizagem online, as funções dos professores/tutores e os papéis os alunos online, a dinâmica das comunidades de aprendizagens e os factores que influem no seu eficaz funcionamento, como são os aspectos sociais, cognitivos, de ensino e da aprendizagem.

O ensino mediado por computador é um processo social que acontece no seio de um grupo com objectivos comuns, as comunidades de aprendizagem. Esta forma de aprender, permite ao aluno uma flexibilidade de tempo e de espaço importante, sendo que, a construção de conhecimento acontece tendo em conta as necessidades específicas de cada um. A aprendizagem ocorre quando os estudantes reflectem acerca dos materiais de estudo, discutem os seus pontos de vista com os colegas e por vezes os modificam, ou simplesmente os complementam. Estas trocas no seio da comunidade são mantidas graças à interacção e à presença social estabelecidas, que permite a saliência de cada participante nessas comunidades de construção de conhecimento. É importante conhecer melhor este processo e os factores que contribuem para a satisfação dos indivíduos envolvidos.

Neste trabalho vou considerar ambientes que se fundamentam nas teorias construtivistas da aprendizagem, as quais pressupõem a construção colaborativa do conhecimento, o aluno tem um papel activo na sua própria aprendizagem e o professor não deixa de ser fundamental na orientação e facilitação da aprendizagem. De facto, os cursos online permitem meter em prática os princípios do construtivismo, de forma exemplar, sem as desvantagens que possivelmente seriam encontradas no ensino presencial.

### **3. Justificação do Trabalho**

Muitas investigações têm sido feitas sobre os ambientes de aprendizagem online e sobre as suas razões de ser. As abordagens deste tipo de aprendizagem são bem-vindas e tornam mais substanciais os argumentos a seu favor. Entender a influência da presença social dos indivíduos nas experiências educacionais online é o ponto de partida para este trabalho.

### **4. Objectivos da investigação**

---

#### **4.1. Objectivos gerais**

A maneira como os alunos e professores de cursos mediados por computador se relacionam em comunidades de aprendizagem virtuais e remotas, depende em larga medida, do sentido de presença que é experimentado pelas diferentes pessoas envolvidas. Os tipos, a intensidade, a complexidade, a frequência, os factores que a facilitam, a duração e os contextos específicos em que a sensação de presença é experimentada são aspectos importantes e a ter em conta para quem pretende investigar o ensino e a aprendizagem online. É esta ideia de presença que vai ser tratada nesta investigação, tendo em conta os seus diferentes significados. Neste sentido, é importante reportarmo-nos ao modelo das comunidades de inquirição de Garrison, Anderson & Archer (2000), onde os conceitos de presença social, presença cognitiva, presença de ensino, meio de comunicação, suporte de discurso, preparação do ambiente e selecção de conteúdos são relacionados e contribuem para a experiência educacional online. O conhecimento destas relações e as suas implicações na prática são essenciais e merecem sempre mais investigação.

#### **4.2. Objectivos específicos**

Mais especificamente, a forma como se desenvolve o sentido de presença social numa comunidade de aprendizagem e a forma como essa presença significa conforto e envolvimento no alvo comum que é a aprendizagem é o objectivo específico deste trabalho. Isto é, pretendo compreender melhor como a percepção de presença social em cursos online está relacionado com o grau de satisfação com as aprendizagens e, consequentemente, com o curso online em si, tendo em conta a percepção dos alunos.

### **5. Relevância do Trabalho**

Com esta investigação deseja-se entender melhor o funcionamento do ensino e a aprendizagem no contexto da comunicação mediada por computador (CMC). Averiguar

o que motiva as pessoas a sentirem-se numa comunidade de aprendizagem virtual como se fosse real e assim, compreender as relações interpessoais, os aspectos emocionais e sociais que promovem satisfação com os cursos online, são questões essenciais

## 6. Estrutura do Trabalho

Este trabalho é constituído por cinco partes distintas: A **Parte I** pretende apresentar, justificar, mostrar a relevância do trabalho e os objectos da investigação; a **Parte II** serve de enquadramento do ensino mediado por computador, onde serão abordadas as questões e os conceitos mais importantes e que constituem as linhas essenciais de investigação nesta área; a **Parte III** é dedicada em exclusivo ao conceito de presença social, que é exactamente o cerne de toda a investigação desta tese; na **Parte IV**, serão descritos os métodos de investigação, os instrumentos de investigação e a sua aplicação; na **Parte V**, serão cruzados e sintetizados os resultados obtidos com os dois instrumentos de investigação e finalmente na **Parte VI**, procede-se à discussão dos resultados e são consideradas as limitações da investigação. Serão ainda traçadas linhas de investigações para o futuro.

## **PARTE II**

### **O ENSINO ONLINE MEDIADO POR COMPUTADOR**

#### **1. Do presencial para o online**

Alunos, professores, responsáveis de instituições de ensino e entidades empregadoras questionam-se se o ensino online é eficiente. A resposta é afirmativa, se tivermos em conta os estudos que têm vindo a ser realizados por muitas instituições de ensino. O ensino mediado por computador é uma boa opção desde que sejam levadas em consideração algumas questões, como:

- A adequação dos métodos e tecnologias aos conteúdos a ensinar e aos alunos a que se destinam. Logo, torna-se necessário que o curso seja cuidadosamente planeado desde o início;
- haja interacção entre os estudantes e também entre professor e os estudantes. Esta interacção deve ser inclusivamente incentivada, de forma a ajudar a ultrapassar as barreiras da distância. Neste ponto, deve ser enfatizado a enorme importância do feedback atempado do professor online, como um factor influente no sucesso do curso;
- os participantes devem estar ambientados com as TIC, isto é, alunos e professores devem saber utilizar todas as potencialidades das ferramentas disponíveis para a comunicação (email, chat, grupos de discussão) assim como, quaisquer outros softwares e hardwares necessários ao curso;

#### **2. E-learning ou ensino online mediado por computador**

O e-learning é definido como ensino à distância através da Internet ou aprendizagem online utilizando as TIC. Neste tipo de ensino, o material de estudo encontra-se numa plataforma disponibilizada na Internet. Para aceder a esse material (aulas, documentos



---

de apoio, testes, etc), é necessário um computador, uma ligação à Internet e software de navegação na World Wide Web.

O e-learning caracteriza-se pela mobilidade do ensino, podendo o aluno e o professor estarem separados por milhares de quilómetros. O aluno poderá aceder às aulas onde quer que esteja, desde que exista ligação à Internet, não havendo a necessidade de estar presente numa sala de aula.

Com o e-learning é também possível aceder à informação a qualquer momento, sem necessidade de cumprir um horário rígido, uma vez que as aulas estão permanentemente disponíveis na plataforma, durante o tempo em que decorre o curso, ou ainda mais tempo (nalguns casos). Outra característica do e-learning é o facto de os seus utilizadores, quer alunos quer professores, verem diminuídos os custos, já que não há necessidade de deslocações para uma sala de aula. Além disso, o e-learning é igualmente uma forma de ensino com uma enorme versatilidade, já que estando os materiais de ensino disponíveis na Internet, podem ser alterados, corrigidos e actualizados pelo autor ou pelo professor/tutor com rapidez e facilidade. E isto permite ao aluno aceder a informação mais recente e actual.

Os cursos mediados por computador são eficientes quando são meticolosamente planeados e orientados tendo em conta os requisitos de cada conteúdo didáctico e quando levam em consideração as características dos alunos que os vão frequentar. A escolha das tecnologias e metodologias a adoptar só deve ser feita após o conhecimento detalhado daqueles elementos. Pallof & Pratt (2001) referem que não são os aspectos tecnológicos, mas sim os aspectos pedagógicos que são críticos, para o sucesso de um curso distribuído online. Neste sentido, também Harasim (1990) refere: “*Online education is more than a new delivery mode. It is a new learning domain...*” .

## 2.1. Comunicação assíncrona e síncrona

No e-learning é usual falar das diferenças e das possibilidades da comunicação assíncrona e síncrona. No primeiro caso, a interação entre os alunos e professores é realizada em diferido através de e-mail, de grupos discussão (newsgroups) ou fóruns. Este tipo de comunicação é talvez o que associamos mais ao conceito de e-learning. O ensino realiza-se à distância, individualmente ou em grupo e independentemente do horário de cada um e da presença do professor. A comunicação assíncrona prevê um nível de interactividade entre alunos e formadores não propriamente imediato, mas separado por um intervalo de tempo. No segundo caso, a comunicação entre os envolvidos é realizada em tempo real, através do chat ou videoconferência; esta opção é a mais apropriada para a transmissão de conhecimentos que exigem discussão imediata e beneficiam de um maior comprometimento do aluno com o professor ou de integração imediata com os colegas (ver **figura 1**).



**Fig. 1** – Uma possível turma de um curso mediado por computador, disfrutando da flexibilidade de tempo e espaço.

Na comunicação síncrona os estudantes estão mais dependentes uns dos outros e a flexibilidade do tempo é menor quando colaboram. Na comunicação assíncrona é possibilitada uma maior flexibilidade no tempo dos estudantes enquanto os estudantes cooperam em tarefas de grupo.

As discussões assíncronas permitem também aos participantes a oportunidade de reflectir sobre as contribuições dos colegas e cogitar a propósito das próprias mensagens, o que permite uma maior reflexão entre os estudantes, facto que constitui um aspecto muito importante (Hiltz, 1994; Poole, 2000; Garrison, 2003). Por outro lado, a modalidade assíncrona das discussões online é sentida pelos alunos como mais equitativa e mais democrática, porque todos se podem expressar igualmente (Harasim, 1990; Levin, Kim & Riel, 1990).

## **2.2. As vantagens e as desvantagens do e-learning**

### **2.2.1. Vantagens do e-learning**

Uma vantagem do e-learning é o facto de o material de estudo estar disponível na plataforma no momento desejado em qualquer local. Desde que ligado à Internet, cada aluno pode controlar a sua aprendizagem. A aprendizagem mediada por computador permite uma formação personalizada, em que cada pessoa aprende à medida das suas conveniências, isto é, cada aluno escolhe para si o processo e o método de aprendizagem que melhor se adapta ao seu estilo, reforçando a ideia que a informação está sempre disponível e a transformação em conhecimento vai depender das necessidades de cada um.

Outras vantagens da modalidade de ensino online são (Santos, 2000):

- Maior oferta de cursos online, mais adequados às necessidades actuais;
- possibilidade de valorização pessoal ou profissional;
- permite realizar cursos não existentes na área de residência;
- Permite compatibilizar melhor a aprendizagem com a actividade profissional e com a vida familiar;
- redução e racionalização dos recursos da entidade de ensino
- permite obter economia significativa de tempo e de deslocações;

- 
- utilização das tecnologias de informação e comunicação que permitem o acesso e a distribuição rápida de conteúdos mais apelativos;
  - produz métodos e formatos de trabalho mais abertos, que envolvem partilha de experiências;
  - interactividade fácil;
  - flexibilidade de ensino e aprendizagem;
  - flexibilidade do tempo e do espaço
  - ritmo personalizado de aprendizagem e possibilidade de auto-formação;

Apesar de uma das grandes vantagens da aprendizagem em ambientes virtuais, ser a comunicação a qualquer hora e em qualquer lugar, muitos estudantes que frequentaram cursos online têm revelado que a referida flexibilidade significa, por vezes, interacções demasiado intensas, uma elevada quantidade de informação para assimilar e, consequentemente, um enorme investimento de tempo (não esperado) para atingir as metas propostas, tal como será observado na Parte IV e V deste trabalho. Outros problemas e desvantagens são apresentadas a seguir.

### **2.2.2. Problemas e desvantagens do e-learning**

A implementação de cursos mediados por computador enfrenta alguns obstáculos que resultam do contexto de actuação e das estratégias de ensino aplicadas (Santos, 2000):

- A reduzida confiança neste tipo de estratégias educativas por parte de educadores, aprendentes, responsáveis de instituições e até alguns grupos-alvo mais conservadores e resistentes à inovação;
- a necessidade de alterar as práticas de trabalho tradicionais de ensino. De facto, as instituições necessitam de uma mudança profunda, para se adaptar a formatos de trabalho mais abertos mais colaborativos e que envolvam a partilha de experiências;
- a elevada quantidade de informação, pode confundir e consumir muito tempo aos estudantes;

- não proporciona uma relação formando/formador típica de uma sala de aula (o que pode não ser um defeito);
- não gere reacções imprevistas e imediatas;
- os custos de acesso à Internet ainda são relativamente elevados para os alunos, sobretudo se o acesso for feito a partir de casa;
- o ensino online pode ter custos elevados, que inicialmente podem exceder os dos métodos tradicionais;
- necessidade da entidade de ensino possuir um servidor para suportar a plataforma educacional;
- pequena largura de banda para aceder à Internet, que limita drasticamente as capacidades das ferramentas multimédia, com inerentes dificuldades de acesso e falhas de comunicação;
- componentes tecnológicos em rápida desactualização;
- os alunos devem dominar as ferramentas das novas tecnologias disponíveis, como é o caso dos Newsgroups, chats, fóruns interactivos para a comunicação e envio de ficheiros multimédia;
- desmotivação dos alunos relacionada com os pontos anteriores ou também pela fraca interacção social entre todos;
- há quem considere que os conteúdos dos cursos on-line são mais generalistas;
- na representação comum, o ensino online ainda é confundido com o ensino à distância por correspondência com pouca credibilidade.

De facto, se colocarmos as vantagens e as desvantagens nos pratos da balança, com certeza que o ensino online é uma opção educativa a explorar.

### **3. Avaliação do ensino mediado por computador**

A finalidade da avaliação, consiste em determinar se os métodos e materiais são adequados ao cumprimento dos objectivos estipulados no contrato de aprendizagem. Podemos falar de vários tipos de avaliação, a avaliação do aluno, a avaliação do curso e

a avaliação do método. No primeiro caso, pretende-se aferir as competências e conhecimentos adquiridos pelos estudantes. Esta avaliação pode ser feita, recorrendo a testes, exames finais, contributos nos fóruns de discussão, trabalhos individuais ou de grupo. A avaliação dos alunos desempenha um papel fundamental para a sua motivação, ao saberem que vão ser avaliados, os estudantes têm tendência a estarem mais motivados para empreenderem a sua aprendizagem do conteúdo do curso e a participar nas discussões. Neste ponto, é importante portanto, esclarecer desde o início o processo de avaliação no curso. Tal como refere Pereira et al. (2003):

*“o tipo de avaliação a efectuar e os respectivos instrumentos deverão ser ponderados pelo Professor/Tutor responsável por cada módulo quando procede à elaboração do Contrato de Aprendizagem. Os estudantes deverão estar informados desde o início, de forma clara e inequívoca, dos aspectos relativos à avaliação, nomeadamente: em que momentos serão avaliados; os objectos e formas de avaliação (teste/exame, ensaio, participação nas discussões, projecto, etc.); as datas e os prazos que têm que cumprir; qual o peso de cada avaliação na classificação final da disciplina.”*

A avaliação do próprio curso online, é útil para conhecer a sua eficácia, verificar se a estrutura e os objectivos são adequados ou se são necessárias modificações. Esta avaliação deve permitir conhecer o nível de satisfação dos alunos e por esta razão a opinião destes é muito importante e deve ser recolhida através de inquéritos. Por outro lado, a avaliação do sistema, permite apreciar como as tecnologias utilizadas facilitaram as aprendizagens, assim como, a organização, a duração das actividades, o suporte técnico e a comunicação entre alunos e professores.

Um dos aspectos que manteve o ensino à distância, numa situação de desvantagem quando comparado com o ensino presencial tradicional, relacionava-se com a ausência de um grupo e consequentemente a inexistência de um ambiente social propício à aprendizagem. De facto, com as novas tecnologias da comunicação, aquelas dificuldades deixaram de existir e o ensino à distância mediado por computador, constitui uma alternativa credível face ao ensino presencial, oferecendo as suas próprias vantagens e benefícios no quadro de uma formação cuja diferença, não é percebida

já em termos de constrangimentos ou grau de qualidade, mas sim de oportunidade e preferências pessoais. Apesar das desconfianças iniciais relativamente à capacidade dos contextos online gerarem uma presença social forte e um nível relacional e de interacção comparáveis aos contextos presenciais, a literatura nesta área tem demonstrado tratar-se de uma falsa questão (Quintas-Mendes, Morgado & Amante, 2006).

### **3. Os princípios do construtivismo**

Na abordagem do ensino e aprendizagem mediada por computador, acho relevante, fazer um parêntesis para considerar as teorias da aprendizagem norteadoras da exploração e investigação, que aqui vou realizar. As tecnologias da informação e comunicação representam novas possibilidades de aprendizagem, não só no ensino presencial tradicional, mas sobretudo para o ensino à distância mediado por computador, tal como vai ser abordado adiante.

O construtivismo descreve a aprendizagem como a mudança de uma concepção construída tendo como base a experiência (Newby et al., 1996 em Tam, 2000). Os construtivistas acreditam que “o conhecimento e a verdade são construídos pelas pessoas e não existem fora da mente humana” (Duffy & Jonassen, 1991 em Tam, 2000). Esta suposição é completamente diferente do que é aceite pelos objectivistas, em relação ao que é aprendizagem. Para estes, o conhecimento e a verdade existem fora da mente individual e são, consequentemente factos objectivos (Runes, 1962 *in* Tam, 2000). Nesta perspectiva, aprender significa a aquisição e a acumulação infinita de factos e capacidades e o conhecimento tem de ser transmitido ao aprendente passivo. Contrariamente, no construtivismo a aprendizagem é pessoal e não simplesmente um “facto objectivo”. O construtivismo enfatiza a construção do conhecimento enquanto o objectivismo está relacionado principalmente com o objecto do conhecimento (Bodner, 1986 *in* Tam, 2000).

No construtivismo o processo de aprendizagem é activo. Enquanto que a informação pode ser imposta, o conhecimento não, este tem de vir de dentro. Woolfolk em Tam (2000) considera a aprendizagem um processo, através do qual a experiência causa frequentes mudanças no conhecimento do indivíduo. Woolfolk (1993) descreve o processo de aprendizagem à luz do construtivismo como:

*“ (...) The key idea that students actively construct their own knowledge: the mind of the student mediates input from the outside world to determine what the student will learn. Learning is active mental work, not passive reception of teaching.”*

No ambiente de aprendizagem, deve existir sempre um estímulo ou objectivo de aprendizagem. Duffy (1995) refere-se a um *“learner’s puzzlement”* como sendo o estímulo e organizador da aprendizagem, assim é necessário principiar pela resolução de um bom problema, de modo a incentivar a exploração e a reflexão necessária para a construção de conhecimento (Tam, 2000).

Na perspectiva do construtivismo, os estudantes aprendem através da interacção com os colegas, aplicando o conhecimento conjunto na resolução do problema em questão. O diálogo que resulta deste esforço combinado, fornece a oportunidade aos aprendentes de testar e refinar a sua compreensão da progressão de todo o processo.

A teoria do construtivismo social de Vygotsky, opõe-se à visão individualista de Piaget, enfatiza antes a interacção entre os colegas na progressão cognitiva. Neste momento a intervenção do professor é importante, para instruir, interagir e acelerar a aquisição de conhecimentos pelos alunos. Isto é, o professor age como facilitador, cuja função é ajudar os alunos a tornarem-se participantes activos na sua aprendizagem, ligando os seus conhecimentos anteriores com as compreensões mais recentes e com o próprio processo de aprendizagem.

Por conseguinte, na perspectiva do construtivismo, a primeira responsabilidade do professor é criar e manter um ambiente colaborativo de resolução de problemas, no qual



---

os alunos são incentivados a terem um papel activo na construção do seu conhecimento, actuando o professor como adjuvante.

Os pressupostos do construtivismo, proporcionam um conjunto de princípios educacionais que guiam as práticas do ensino e também o design do ambiente de aprendizagem através de prescrições educacionais. Exemplos destes ambientes construtivistas de aprendizagem incluem os apresentados na teoria da cognição situada em contextos reais (Brown, Collins & Duguid, 1989) e na teoria da flexibilidade cognitiva, caracterizada pelo ambiente dinâmico de aprendizagem colaborativa (Tam, 2000). Outra estratégia importante é a apresentação de múltiplas perspectivas aos alunos de cada questão em estudo e instigar também os alunos a chegarem a elas por si, tentando compreender todos os pontos de vista alternativos - Bednar et al., 1992 *in* Tam (2000).

Os princípios do construtivismo orientam o design das actividades educativas, centradas no aluno, e apoiadas pelas novas tecnologias em ambientes colaborativos que propiciam a reflexão e o complexo processo da investigação e da experimentação.

São avançadas, no entanto, algumas críticas ao construtivismo: ser difícil de desenvolver devido aos elevados custos, a sua implementação estar sempre dependente das tecnologias e as aprendizagens serem difíceis de avaliar (Tam, 2000).

### **3.1. O construtivismo na aprendizagem online**

O construtivismo pode fornecer ambientes de aprendizagem únicos, em que os alunos se sentem desafiados a resolver problemas de forma estimulante. Neste sentido, o computador é uma ferramenta muito versátil, o seu uso ajuda a mudar o foco de um conhecimento como objecto para um conhecimento como construção e de uma aprendizagem guiada a partir do exterior para uma aprendizagem que parte do interior do próprio indivíduo.

No ensino online a facilidade de recolha de informação na WWW, de investigação e de colaboração entre alunos e professores através de fóruns, e-mail e chats, assim como a utilização de materiais educacionais multimédia, tutoriais on-line e outros softwares específicos são vantajosos para a distribuição dos conteúdos em formatos variados. É possível obter informação relevante em forma de texto, fotografias, vídeo, áudio, tal como proporcionar experiências virtuais que seriam impossíveis de outra maneira e permitindo, tal como já foi referido múltiplas, perspectivas de determinado tema. Lancy (1990) *in* Tam (2000) relata que os computadores são muito eficazes no desenvolvimento das capacidades de pensamento superior, assim como na definição de problemas, avaliação da informação disponível, resolução do problema e desenho da conclusão apropriada. Assim, o computador passa a ter um papel fundamental no aumento do potencial cognitivo dos indivíduos, já que funciona como uma ferramenta cognitiva que ajuda a construção de novas estruturas cognitivas, as quais potenciam uma maior aquisição de conhecimentos.

## 5. Modelos de ensino online

Duart & Sangrá (1999) em Morgado (2001) reconhecem três modelos para o ensino online, quando diferenciado pelo respectivo centro de acção: centrado no professor, centrado na tecnologia e centrado no aluno:

- **Modelo centrado no professor.** Enfatiza o papel do professor online na transmissão da informação tendo como suporte as ferramentas tecnológicas disponíveis de distribuição dos materiais de estudo através da Internet. Neste modelo são adoptadas as paradigmas e estratégias do ensino presencial para o ensino online.
- **Modelo centrado na tecnologia.** As tecnologias utilizadas são o mais importante enquanto ao aluno e ao professor cabe um papel secundário. Enquanto o professor fornece o conteúdo, os alunos usam esse conteúdo na sua aprendizagem. A tecnologia é transmissora de conhecimento.

- **O modelo centrado no aluno.** A tendência actual é a construção do conhecimento centrado no aluno e não no professor. Este modelo parece ser o mais adequado para ambientes online, onde o foco deve estar na aprendizagem empreendida pelo aluno.

Outra classificação dos modelos dos cursos online é apresentada por Mason (1998), esta autora considera três grupos: o modelo de suporte + conteúdo (content + support model), o modelo de envolvimento (wrap around model) e o modelo integrado (integrated model):

- **Modelo de suporte + conteúdo.** Fundamenta-se na ideia de relativa permanência e imutabilidade dos conteúdos e materiais que são concebidos por especialistas podendo, assim, “ser ensinados” por outros professores que não os seus autores. Este modelo postula uma clara separação entre os conteúdos do curso (materiais scripto ou “pacote” web) e a tutoria (realizada por correio electrónico ou conferência mediada por computador). A componente *online* não representa mais de 20% do tempo de estudo do estudante e a aprendizagem colaborativa entre estudantes é rudimentar. Digamos que este modelo procura absorver algumas facilidades e vantagens das novas tecnologias da informação e da comunicação mas ainda se inscreve numa abordagem tradicional de ensino a distância (Morgado, 2001).
- **Modelo de envolvimento.** Centra-se nos conteúdos já existentes (livros, vídeos, CDROM, tutoriais), complementados por materiais concebidos especificamente para o curso (guia de estudo, actividades e discussão). Procurando favorecer uma abordagem à aprendizagem baseada em recursos, atribui maior liberdade e responsabilidade ao estudante, cabendo ao professor um papel mais activo, quer através das discussões que promove quer através das actividades que propõe. Neste caso, há uma clara valorização da interacção e das discussões *online*, ocupando a componente *online* metade do tempo dos estudantes, enquanto a outra metade é ocupada pelos conteúdos predeterminados (Morgado, 2001).
- **Modelo integrado.** Dissolve a distinção entre conteúdo e tutoria e o objectivo é a construção de uma comunidade de aprendizagem. O curso decorre na sua totalidade *online* e consiste num conjunto de actividades e trabalhos colaborativos, bem como na disponibilização de recursos de aprendizagem, e baseia-se em discussões, no acesso e processamento da informação e na realização de determinadas tarefas. Os

conteúdos são fluidos e dinâmicos, pois são largamente determinados pelos indivíduos e pela actividade de grupo (Morgado, 2001).

## **6. O papel do professor em cursos online**

### **6.1. Professor online, e-moderador ou e-tutor**

Das palavras inglesas tutor e moderator, o tutor/moderador online, ou e-tutor/e-moderador, desenvolve uma actividade que compreende o gerir e encorajar as interacções entre os alunos, especialmente no que diz respeito às actividades de aprendizagem online. Geralmente o termo tutor é usado para incluir, entre outros, professores universitários, instrutores, formadores profissionais, consultores internos, facilitadores, moderadores, especialistas temáticos e pessoal de apoio à aprendizagem. Neste trabalho vou utilizar estes termos como sinónimos, considerando que, o professor online, o e-moderador ou o e-tutor se referem a qualquer pessoa que desempenhe um papel de apoio à aprendizagem significativa do aluno. De referir, que não há uma forma única e correcta de orientar alunos de um curso online. O papel do e-tutor ou do professor online e as actividades que deve desenvolver devem ser analisadas à luz do contexto específico, ou seja, devem ser tomadas em consideração: o ambiente e as suas limitações, o estado dos alunos, do próprio tutor, o modelo pedagógico.

Outro aspecto importante de abordar é o facto de existirem significativas diferenças entre o professor/autor e o professor/tutor, embora ambos estejam envolvidos no ensino online, o professor/autor desenvolve o teor do curso, escreve e produz o conteúdo, organiza o material e estrutura as unidades do curso. Após a conclusão do conteúdo, o professor/tutor desenvolve a sua actividade ao distribuir o respectivo conteúdo e, o mais importante, ao promover a interacção dos alunos e ao facilitar a sua aprendizagem.

Tanto o professor/autor como o professor/tutor devem conhecer as possibilidades das ferramentas tecnológicas do ambiente de aprendizagem. O primeiro deve ter a

consciência das potencialidades daquelas tecnologias para conceber conteúdos mais eficazes e mais apropriados, o segundo deve saber utilizar e esclarecer qualquer dúvida que os alunos possam ter em relação à sua utilização. É importante referir que, actualmente, não é a mesma pessoa a desenvolver os e-conteúdos e efectuar a sua moderação num curso online, já que cada vez mais são requeridos especialistas em cada uma destas áreas.

## **6.2. A importância do professor/tutor em cursos online**

Nos ambientes de ensino virtuais, os tutores, moderadores ou professores são a ponte entre a instituição de ensino e o aluno. Eles precisam de compreender quer o ambiente em que estão a trabalhar quer as técnicas de ensino que são eficazes neste ambiente. Actualmente, a maioria dos ambientes de aprendizagem online são predominantemente baseados em texto. Um professor pode estar envolvido em actividades como o apoio, a discussão, a colaboração e a moderação, utilizando a comunicação verbal escrita. Estas interacções podem ser síncronas ou assíncronas e podem ser enriquecidas com o uso de multimédia (gráficos, imagens, áudio ou vídeo). É pois natural que as técnicas de tutoria online difiram consideravelmente das usadas em cenários presenciais e a preparação de actividades obrigue a um trabalho intenso com as equipas de design educacional, especialistas multimédia e informáticos que trabalham com o especialista de conteúdos. Se perguntarmos aos professores que já tenham tido experiências de tutoria online, se as exigências que o tutor enfrenta online diferem das que são enfrentadas em ambientes presenciais, com certeza que todos concordam que sim. De facto, as questões genéricas e as situações com que têm de lidar são, na sua essência, as mesmas. O professor online tem de gerir um curso, guiar os alunos através da experiência de aprendizagem, motivá-los, interagir com eles, avaliá-los e lidar com conflitos e dificuldades. As diferenças no papel do e-tutor resultam das características típicas dos ambientes online, como a ausência de todos os aspectos da comunicação face-a-face (FaF), como as entoações, as expressões faciais, os sorrisos e o movimento corporal. Assim, a utilização do texto como principal meio de comunicação, as questões relacionadas com o acesso às novas

tecnologia, mas também, a interacção com recursos multimédia eficazes disponíveis online, são pontos a que o professor online deve dar atenção.

Do ponto de vista estudante, o professor online ideal deveria (Higgison, C. A. - Online Tutoring e-book):

- facilitar a comunicação e alimentar a comunidade de aprendizagem;
- monitorizar os contributos de cada um;
- facilitar acesso administrativo e técnico;
- fornecer instruções online;
- fazer uma moderação atempada das discussões no fórum;
- orientar os alunos ao longo do curso;
- motivar;
- tolerar as diferenças;
- ajudar os formandos a atingir os seus objectivos.

No mesmo sentido, Duggleby (2000) em Higgison, C. A. - Online Tutoring e-book, considera que, durante um curso online, o professor/tutor deve assumir um conjunto de funções específicas, tais como:

- Dar as boas vindas aos formandos;
- encorajar e motivar ;
- monitorizar o progresso da aprendizagem;
- assegurar que os formandos estão a trabalhar ao ritmo adequado;
- dar informações, explicar, clarificar e aprofundar;
- dar feedback do trabalho dos formandos;
- assegurar que os formandos estão a cumprir os standards e requisitos exigidos;
- assegurar o sucesso da comunicação;
- facilitar a comunidade de aprendizagem;
- fornecer apoio técnico;
- terminar o curso.

O Institute of Educational Technology da Open University do Reino Unido produziu um conjunto de linhas mestras para ajudar a estabelecer e definir a qualidade da tutoria online dos seus próprios cursos. As suas recomendações focam-se sobretudo nas interacções com os estudantes online e consideram que o tutor deve (Sharpe and Baume *in* Higgison, C. A. - Online Tutoring e-book):

- Prestar apoio;
- Demonstrar adequado conhecimento da material;
- Responder a pedidos directos de informação;
- Acompanhar as discussões;
- Fornecer resumos e feedback às actividades;
- Monitorizar a participação dos formandos

### 6.3. Classificações dos Papéis dos tutores ou professores online

Importa agora reflectir sobre o papel do professor em ambientes online de aprendizagem, focando nas suas principais funções e explicitando as competências que permitem tornar o ensino online exequível.

A classificação de Berge (1995) é muito usada e bastante consensual, compreendendo quatro áreas: pedagógica, técnica, social e administrativa:

- **Pedagógica**, relaciona-se com as actividades educacionais, o moderador deve definir as competências essenciais, orientar as discussões, clarificar conceitos, encorajar a participação e a reflexão, de modo a facilitar a aprendizagem.
- **Técnica**, o moderador deve auxiliar os alunos a sentirem-se confortáveis com a tecnologia que está a ser usada, isto é, esta deve ser transparente.
- **Social**, deve ser criado um ambiente amigável, que promova a aprendizagem, através do incentivo das relações sociais, de modo a aumentar a coesão da comunidade de aprendizagem e que se vai reflectir no aumento da aprendizagem.
- **Administrativa**, envolve o estabelecimento da agenda, dos objectivos, procedimentos e regras das actividades educativas.

Collins e Berge (1997) desenvolveram esta lista para incluir, mais alguns papéis a desempenhar:

- de bombeiro;
- de facilitador;
- de administrador;
- de promotor;
- de ajudante;
- de participante.

Por seu lado, a OTIS (Online Tutoring Skills) considerou onze funções que um tutor deveria possuir:

- Tecnólogo;
- gestor;
- co-formando;
- designer;
- perito em conteúdos;
- pesquisador;
- facilitador;
- assessor;
- conselheiro/consultor;
- tutor;
- mentor.

Outros autores abordam a questão das funções dos professores em cursos mediados por computador, tal como Manson (1991) que identifica três categorias de funções que os tutores devem possuir: função organizacional, função social e função intelectual. Neste seguimento, além destas três funções, Paulsen (1995) considera mais uma, a avaliação. Este autor examinou com grande detalhe as funções do professor on-line e fez algumas recomendações, sobre o que ele chama de técnicas facilitadoras:



- das **funções organizacionais**, tal como é o caso do estabelecimento das diversas actividades (os prazos para a realização das tarefas e os momentos mais apropriados para participar no fórum);
- das **funções sociais**, referindo-se à criação de um ambiente online amigável e propício para a aprendizagem;
- das **funções intelectuais**, considerando a importante função de focar a discussão nos pontos cruciais do debate;
- da **avaliação**, referindo-se ao diagnóstico pessoal, à apreciação das ferramentas, à avaliação das várias tarefas realizadas pelos alunos e também à avaliação do próprio ensino.

A seguir a **Tabela 1** compila as funções dos tutores online, na perspectiva dos autores mais importantes aqui referidos.

**Tabela 1 - Funções do professor no ensino mediado por computador (resumo)**

<b>MASON (1991)</b> – Organizacional, Social, Intelectual
<b>BERGE (1995)</b> - administrativa, pedagógica, técnica e social
<b>COLLINS &amp; BERGE (1997)</b> - Bombeiro, Administrador, Participante, Facilitador, Promotor, Ajudante
<b>HARASIM ET AL. (1997)</b> – Projectista, Estruturador do grupo, Facilitador, guia
<b>OTIS discussion group (2000)</b> – Tecnólogo, Supervisor, Co-aprendente, Designer, Perito nos conteúdos, Investigador, Facilitador, Assessor, Conselheiro/Consultor, Tutor, Mentor

Adiante serão abordados os modelos de Salmon (2000) e de Garrison, Anderson & Archer (2000), que consideram igualmente os papéis dos professores em cursos online. Anderson et al. (2001), no modelo das comunidades de inquirição consideram

categorias similares para as funções do professor, porém, estas funções são incluídas na denominação genérica de “*teaching presence*”. Estes autores, consideram que a presença de ensino se revela através da instrução directa, pela facilitação do discurso e através do design e da organização do curso.

#### **5.4. O modelo de e-moderador de Gilly Salmon**

Um dos mais interessantes modelos de e-tutoria é o proposto por Gilly Salmon (2000), que considera cinco etapas relacionadas com a orientação dos alunos em ambientes de aprendizagem online. Este modelo surgiu após a análise da dinâmica dos fóruns nos cursos online e das entrevistas a alunos e tutores, ou e-moderadores, como gosta de apelidar. Este modelo pode ser aplicado à maioria das actividades previstas num curso de e-learning, desde a recolha da informação, resolução de problemas, preparação de tarefas, etc. Cada nível pressupõe que os participantes possuam algumas competências técnicas (canto inferior esquerdo em cada nível) e exige diferentes intervenções e competências de moderação do e-moderador (canto superior direito em cada nível). De acordo com este modelo, apoiar e facilitar o acesso individual ao sistema é um requisito essencial prévio à participação (primeiro patamar). No seguinte nível é importante que o participante estabeleça a sua identidade online e comece a interagir com os outros participantes. No terceiro nível, os participantes trocam informação entre si, por iniciativa própria. No quarto nível realizam-se discussões focadas nos conteúdos do curso e a interacção torna-se mais colaborativa. No quinto nível, os participantes procuram extrair benefícios adicionais que os ajudem a alcançar os objectivos pessoais, integrando o e-learning com outras formas de aprendizagem e reflectido sobre todo o processo.

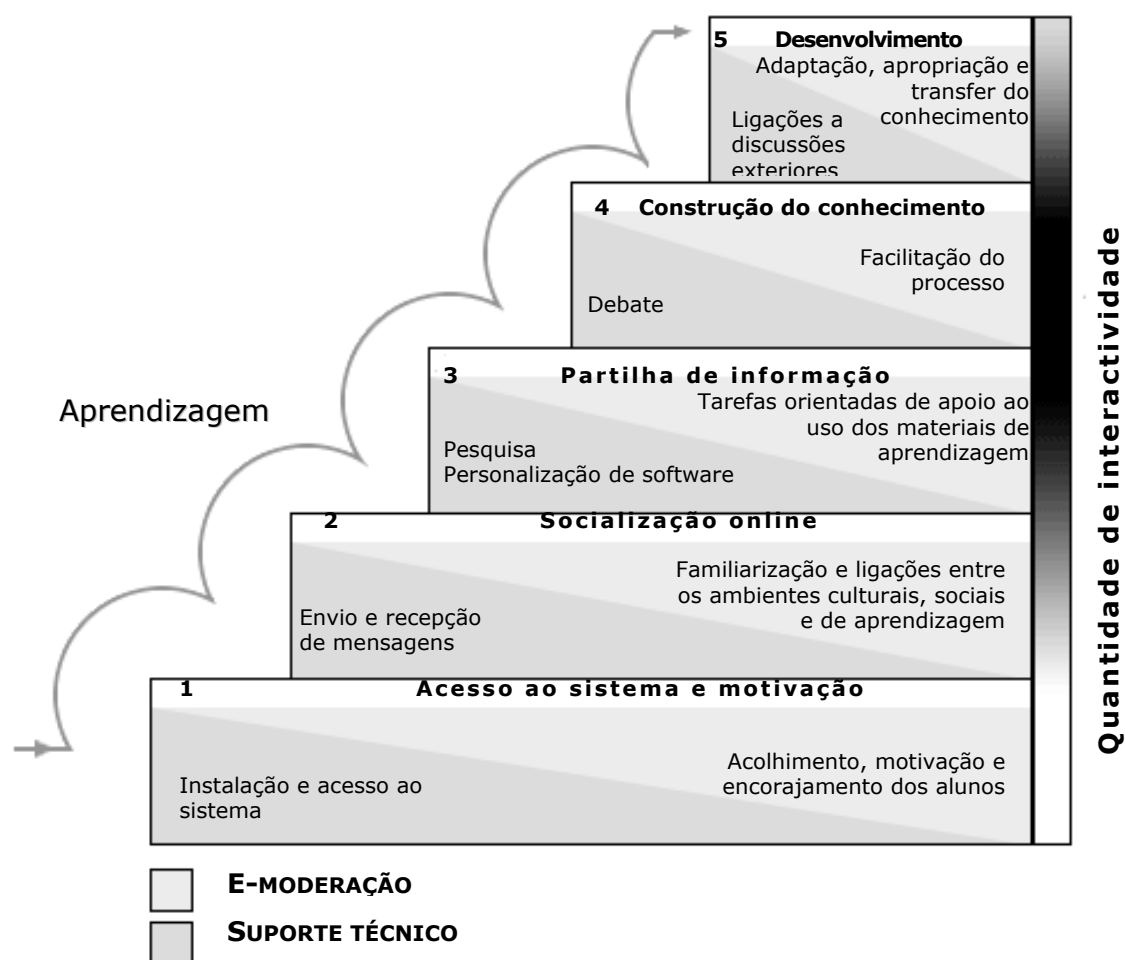
De forma mais detalhada, as etapas de intervenção do e-moderador, segundo o modelo de Gilly Salmon são:

1. **Acesso e motivação.** Esta é fase do apoio técnico e inserção tecnológica, onde é extremamente importante a motivação dada pelo moderador. Neste sentido o professor, deve receber e dar as boas vindas aos alunos, através de mensagens (ou aula presencial inicial); apoiar os alunos a ultrapassar a ansiedade e alguma falta de confiança inicial; actualizar constantemente os recursos; manter a estrutura do curso simples, limpa e intuitiva; encorajar os alunos a visitar regularmente o curso; explicar as regras de funcionamento do curso. No caso do suporte técnico, o tutor também deverá providenciar um ponto de acesso técnico; assegurar que todos os alunos têm acesso a todos os recursos; cuidar da clareza das instruções, criando uma zona de FAQ's, etc. e deve distribuir manuais escritos aos alunos que têm preferência por este suporte.
2. **Socialização on-line.** Nesta etapa o grupo forma-se e as bases da interacção levam à construção de uma “cultura de grupo”. Agora o e-tutor deve encorajar o grupo a trabalhar de forma colaborativa, apoiando os alunos a navegar, a participar nas actividades propostas e mostrar as suas potencialidades. O tutor deverá continuar a dar apoio na utilização das funcionalidades e ferramentas, para que os alunos superem dificuldades ou constrangimentos iniciais perante a tecnologia.
3. **Partilha de informação.** É a etapa de maturação do grupo, onde já há partilha de interesses comuns. O professor online deve guiar o trabalho dos alunos, valorizando a partilha, ajudando também a organizar a informação, estabelecendo ligações, focando e resumindo as temáticas em discussão; as suas intervenções devem levar os alunos à reflexão. Deverá reagir prontamente às dificuldades dos alunos, dando informações indicias e estratégias para lidarem com a informação disponível. O tutor deve encorajar todos os participantes a atingir o nível base, no entanto, deve providenciar tarefas mais exigentes para os alunos mais avançados, para que estes não desmotivem.
4. **Construção do conhecimento.** Nesta etapa é dada ênfase à construção do conhecimento, através da consolidação da aprendizagem. Agora há lugar para a

colaboração, desta forma o tutor deverá incentivar os alunos a aprenderem uns com os outros, confrontados os seus pontos de vista, questionando e focando a informação obtida. É necessário, nesta fase, fazer a ligação entre a teoria e a prática. Por vezes a tutor deve saber ficar “silencioso” dando espaço aos alunos e perscrutando os comportamentos e a construção do seu conhecimento.

- 5. Desenvolvimento pessoal.** É esta etapa que conduz à autonomia. O aluno torna-se autor, em vez de consumidor de informação, gerando conhecimento, apoiando-se no seu saber pessoal e experiência de vida. O papel do e-tutor é promover o pensamento crítico, levando o aluno a reflectir sobre o trabalho colaborativo, a fazer um balanço individual das aprendizagens realizadas, das experiência do grupo e reflectir sobre a sua progressão.

Como foi antes referido, em cada etapa os professores necessitam de ter conhecimentos técnicos, assim como, capacidades de e-moderação. No que respeita à interactividade, a **figura 2** pretende representar o aumento da sua intensidade até à etapa quatro. Assim no início, cada participante apenas interage com um ou dois colegas, na etapa dois o número de colegas com quem cada participante interage é maior, tal como a frequência da referida interacção, verificando-se esta tendência até à quarta etapa. Durante a quinta e última etapa, os objectivos tornam-se mais individuais, observando-se uma diminuição da interactividade. Salmon (2000) observou, no entanto, que a maioria dos aprendentes não ultrapassará a etapa 2 (sociabilização), a menos que o e-moderadore ajude e promova a interacção. Neste caso, o salto qualitativo numa comunidade de aprendentes depende da capacidade e habilidade do e-moderador, confirmando que a aprendizagem é um processo não um acontecimento isolado.



**Fig. 2** – Modelo das 5 etapas de Gill Salomon.

Adaptado de: <http://www.atimod.com/e-moderating/5stage.shtml>

## 7. As funções dos estudantes num curso mediado por computador

Não só as funções e os deveres dos professores online são importantes para a construção de um meio online propício à aprendizagem. O sucesso dos alunos num ambiente de aprendizagem mediado por computador depende muito da sua motivação pessoal. Regra geral, os participantes mais motivados para aprender online são aqueles que são auto-disciplinados, organizados e conseguem planear bem o seu tempo. Para estes, mesmo uma aplicação mais pobre em interactividade e design não constitui um obstáculo à aprendizagem. O maior desafio será encontrar formas de manter os níveis de motivação sempre elevados durante a aprendizagem online. Na formação online, o aluno deve

assumir a responsabilidade do seu processo de aprendizagem com autonomia, o que implica que desenvolva e desempenhe vários papéis e funções como seja: a construção de conhecimento, em que o seu dever ultrapassa a simples leitura da informação proposta. É esperado que ele aja sobre essa informação de uma forma crítica e analítica; que colabore, pois em ambientes online, é esperado que os estudantes trabalhem em conjunto e partilhem recursos e informação.

Segundo Harasim, 1990 (*in* Bullen, 1998) os estudantes de cursos online devem ter algumas competências:

- ter motivação, responsabilidade e capacidade para a auto-aprendizagem;
- ter a liberdade de gerir a sua aprendizagem e a celeridade do estudo;
- ser avaliado presencialmente ou remotamente, de acordo com contrato de aprendizagem definido à partida;
- estar em contacto com o professor ou com a turma utilizando as tecnologias disponíveis;
- avançar na sua aprendizagem de forma autónoma e individualizada;
- aprender ao seu ritmo, de acordo com as suas capacidades e independentemente do ritmo do grupo, não condicionado a um horário rígido;
- fazer a sua aprendizagem baseando-se não apenas nos materiais disponibilizados pelo professor, mas em outros fruto da sua exploração.

Alguns alunos encontram dificuldades nestes a ambientes online de aprendizagem. Nem sempre a liberdade de acesso ao curso tem vantagens, porque muitos dos alunos sentem dificuldade em gerir o tempo. Outro aspecto é a natureza assíncrona da comunicação, em que o atraso das respostas pode dar a sensação das discussões serem menos dinâmicas e interactivas do que as FaF, desencorajando os alunos a participar, por se sentirem isolados e distantes. Como se pode depreender, o ensino a distância mediado por computador não será adequado a todos os níveis de ensino. Os alunos que frequentam cursos online devem apresentar uma elevada maturidade e autonomia, sem as quais o sucesso não é garantido.

Nesta modalidade de ensino os alunos devem ter capacidade e motivação para ler a informação disponibilizada e saber separar o essencial do acessório, ter também

competências para analisar e formalizar as possíveis dúvidas, de modo a melhor solicitar apoio dos colegas e/ou do professor e, finalmente, os estudantes devem ser persistentes para esclarecerem as suas dúvidas e não desanimarem quando o feedback não surge tão rapidamente quanto desejado.

Os alunos de cursos online devem também apresentar algumas competências para a comunicação interpessoal, devem desenvolver habilidade para a colaboração e cooperação, a capacidade de trabalho em equipa. A facilidade na expressão escrita e a proficiência na linguagem também ajudam um aluno online. Mas no final, a motivação dos alunos é o ponto fundamental no ensino online, pois será sempre esta que fará com que os alunos mantenham o seu interesse e se empenhem na construção do seu conhecimento.

## **8. Comunidades de aprendizagem**

De acordo com as concepções construtivistas da aprendizagem, tal como foi abordado anteriormente, a construção de conhecimento resulta de um processo de exploração, experimentação, discussão e reflexão colaborativa a cargo não só do aluno, mas também, no âmbito do grupo ou comunidade de aprendizagem. A formação de comunidades de aprendizagem é orientada para o desenvolvimento dos processos colaborativos, que compreendem a criação de uma cultura de participação colectiva nas interacções que suportam as actividades de aprendizagem. Neste sentido, a criação da comunidade de aprendizagem pressupõe que todos os membros do grupo e inclusivamente o professor, se encontrem envolvidos num esforço de participação, partilha e construção conjunta do conhecimento. As comunidades desenvolvem-se como centros de criação de conhecimento, nos quais a aprendizagem não é separada da acção, sendo os processos de aprendizagem orientados mais para a comunidade do que para o indivíduo, na medida em que a construção de conhecimento é uma elaboração conjunta de todos os membros.

O início de um curso online é decisivo para a construção de uma comunidade de aprendizagem. Nas primeiras semanas o professor tem um papel muito importante, ele deve incentivar e dar oportunidade aos alunos para participarem, encorajando-os. A timidez e a falta de confiança inicial devem desvanecer-se progressivamente. Neste sentido, para a manutenção destas comunidades online é necessário que os seus participantes se mantenham motivados para colaborar e cooperar. Os alunos devem sentir-se motivados a ser, mais activos, produtivos, responsáveis, críticos, criativos, autónomos e colaboradores nas suas aprendizagens. A partilha das ideias, dos conhecimentos, dos sentimentos, do esforço, do trabalho e da experiência de vida permitem a união do grupo. Estas relações estabelecidas numa comunidade de aprendizagem online são essenciais e demonstram bem a dimensão social da aprendizagem.

Assim, o funcionamento de uma comunidade de aprendizagem depende da eficiência com que os seus membros comunicam entre si. Todos os elementos devem interagir intensivamente, de forma a empenhar-se nas tarefas a realizar. Para isso, são necessários interesses, afinidades e objectivos comuns, além do desejo de partilhar conhecimentos e competências.

A estrutura e o funcionamento de uma comunidade de aprendizagem pressupõem a transmissão para os seus membros dos objectivos, métodos e estratégias de progressão das aprendizagens, transformando a comunidade num sistema complexo e adaptativo, cuja a primeira manifestação se realiza na negociação do sentido, na construção das representações individuais e nas reestruturações realizadas no âmbito das pesquisas colaborativas dos diferentes suportes de informação e das aprendizagens. Este modelo implica a utilização de ferramentas de comunicação, como o e-mail, os fóruns, chats e outros que possibilitem estabelecer um contacto rápido, por vezes em tempo real, entre alunos e professor. As comunidades de aprendizagem devem focar-se na construção do conhecimento privilegiando sempre o equilíbrio entre as necessidades individuais e as necessidades do grupo, tendo em conta a interacção entre os participantes, a interacção com o conteúdo, a interacção com o professor e a interacção com as tecnologias, como se vai abordar já de seguida.



Pallof & Pratt (1999) não mostram reservas quanto à potencialidade de uma comunidade de aprendizagem no ensino online:

*“In distance education, attention need to be paid to the developing sense of community within the group of participants in order for the learning process to be successful. The learning community is the vehicle through which learning occurs online. Members depend on each other to achieve the learning outcomes of the course (...) Without the support and the participation of learning community, there is no online course”*

Para aquelas autoras é fundamental promover o relacionaento entre os estudantes para que uma verdadeira comunidade de aprendizagem seja constituída através da:

- Interação com os conteúdos do curso e interação mais afectiva com os colegas;
- colaboração entre os alunos tendo com fim a aprendizagem mais partilhada;
- construção social do conhecimento;
- partilha de recursos entre colegas;
- motivação e apoio permanente entre alunos, bem como capacidade para avaliar criticamente as intervenções dos colegas.

O estímulo e a orientação da participação online são aspectos importantes para o sucesso do curso. Uma participação satisfatória no fórum de discussão, significa mais do que, mensagens a dizer “olá!” ou “concordo na íntegra...”. Cada mensagem tem de ser encarada como uma contribuição relevante para a discussão, essencial para a compreensão do tema que está a ser tratado e que em conjunto com todas as outras irá permitir a construção de conhecimento da comunidade. Outra questão importante, é o facto de ser também a partir das suas mensagens que cada aluno é avaliado, logo estas devem ser escritas com algum cuidado. Assim, o professor online, deve deixar explícitas as expectativas em relação à participação (Palloff & Pratt, 2001):

- O professor deve esclarecer a cerca do tempo que o curso requer para que as metas sejam cumpridas, para que não hajam mal-entendidos;
- o professor, deverá ser um bom modelo de participação, endereçando frequentes contribuições para a discussão;

- o professor deve introduzir-se na discussão sempre que esta tenha diminuído em quantidade e/ou qualidade, ou ainda se está a desenvolver numa direcção errada;
- em casos mais graves de falta de *netiquette*, o professor deverá endereçar uma mensagem privada de forma a esclarecer e atenuar os equívocos.
- quando se verificar a falta de participação recorrente de determinado aluno, este também deverá ser contactado em privado, para avaliar a causa do seu desinteresse. O professor deverá solicitar a participação, criando uma atmosfera acolhedora, que desenvolva o sentido de comunidade entre os participantes.

Assim, uma comunidade de aprendizagem, em que o grupo construiu uma identidade comum, com objectivos idênticos e em que os participantes interagem entre si de forma construtiva, para a respectiva resolução de tarefas que culmina na construção de conhecimento segue algumas etapas como consideram Kanuka & Anderson (1998):

- A partilha e comparação da informação disponível;
- explicitação dos diferentes pontos de vista;
- negociação das diversas concepções, encontrando os aspectos comuns;
- testagem, aperfeiçoamento, sintetize;
- resumo ou articulação da conclusão.

### **8.1. A interacção no seio de comunidades de aprendizagem**

No momento em que uma comunidade de aprendizagem se está a constituir, verifica-se uma interacção activa, não apenas com o conteúdo do curso mas também, com os colegas e professores. A aprendizagem é eminentemente colaborativa, o que é evidenciado pela elevada interacção entre os estudantes. Neste sentido, diz-se que a aprendizagem é um processo social, em que o conhecimento é construído socialmente. A sustentação de efectivas comunidades de aprendizagem online pressupõe o reconhecimento de uma importante característica da tecnologia que as suportam: a

interactividade, à qual estão subjacentes os referidos processos de interacção entre aluno/aluno, aluno/professor, aluno/conteúdos e também aluno/interface (Swan, 2000).

Mas importa salientar que, em contextos online, todos estes processos dependem uns dos outros e não funcionam como situações estanques. Se a concepção de um curso online tiver como premissa a relevância deste pressuposto, o conhecimento deverá surgir, naturalmente, a partir da dinâmica dos diálogos entre os participantes, durante os quais se formulam ideias, se desenvolve pensamento crítico e se reflecte sobre os conceitos em causa (Harasim, 1990). Ou seja, a construção do conhecimento ocorre durante a exploração de tópicos, a análise comum de argumentos, a concordância e/ou discordância de pontos de vista, na colocação de dúvidas e de questões.

Na interacção aluno/aluno, aluno/professor, aluno/conteúdos, a nova informação é adquirida, interpretada e compreendida. Estas interacções formam o pilar de suporte de uma comunidade de aprendizagem. Se os alunos sentem que fazem parte de uma comunidade, estes estão mais motivados a procurar soluções para os problemas propostos, e aumentam as suas probabilidades de sucesso (Ragan, 1999). Este autor apresenta alguns princípios a partir dos quais serão delineadas algumas estratégias para a manutenção de comunidades de aprendizagem (Ragan, 1999):

- Os ambientes de aprendizagem devem envolver frequentes e significativas interacções entre alunos, com os conteúdos e também com o professor. Deve, ainda, dar-se relevância à interacção com a tecnologia;
- interacções sociais entre alunos enriquecem a comunidade de aprendizagem e devem ser encorajadas e apoiadas aquando do design do curso;
- o uso de tecnologias de comunicação deve ser considerado como uma ferramenta para criar e manter a comunidade. Estas tecnologias devem apoiar actividades de aprendizagem activas e colaborativas;
- os cursos online devem empregar soluções criativas para preencher os objectivos de interacção alcançados tradicionalmente: interacção entre faculdades, estudantes; aceder aos serviços de apoio e recursos académicos e socializar;

- para ajudar a reduzir barreiras para o estabelecimento de relações sociais, devem ser criadas oportunidades para o aluno adquirir confiança e competência com o paradigma educação à distância e as tecnologias de suporte.

Todavia, de acordo Harasim (1990), a participação e a interação ao longo de um curso online não constitui um dado adquirido, mesmo que se verifiquem todas as condições tecnológicas para tal. De facto, se as actividades estiverem centradas no professor, em vez de nos alunos, as contribuições destes, necessariamente, serão reduzidas e pouco construtivas. Por esta razão, o papel do professor de um curso online que visa a constituição de uma comunidade de aprendizagem, altera-se profundamente: o professor deixa de ser um mero “transmissor” e “detentor” do conhecimento e passa a ser reconhecido como um “facilitador” que deverá incentivar os alunos a participar, a aprender e a reflectir acerca do da construção do seu conhecimento.

Nesta medida, ao longo do funcionamento de um curso online, as estratégias implementadas, procurarão satisfazer os desafios lançados nesta nova abordagem de ensino. O professor, acima de tudo, terá de estar consciente do seu papel de moderador, procurando dinamizar o espaço de discussão online de modo a envolver activamente os alunos na comunidade de aprendizagem. Autores como Paulsen (2006) e também Cox, Clark, Heath & Plumpton (2000), falam de *weaving*, como uma das tarefas mais importantes do tutor para que seja assegurada uma efectiva comunidade de aprendizagem. Com esta estratégia, promover-se-á a organização dos pensamentos de todos dos alunos, para, posteriormente, se incentivar discussões sobre novos assuntos. Desta forma, o professor poderá contribuir para a aprendizagem ao orientar o pensamento e a construção de padrões, recorrendo a estratégias como, sintetizar; observar e corrigir a orientação do debate de grupo, reunir ideias, estabelecer ligações entre essas ideias dos estudantes, distinguir opiniões de factos e incentivar novas explorações temáticas (Cox *et al.*, 2000).

No caso de se verificar que este processo de interação não está a ser acompanhado por algum dos alunos do curso, então, o formador deverá, em primeira instância, contactá-lo individualmente por e-mail, a fim de aferir os motivos que levam à sua ausência na

discussão de grupo. Posteriormente, deverá efectuar novas interacções que possam ir de encontro aos interesses e características individuais desse aluno. Na verdade, este tipo de alunos que não contribuem nas discussões e, por consequência, na construção de uma comunidade activa e empenhada, devem ser reconhecidos na sua diferença, ainda que se considere que eles vão aprendendo (Cox et al., 2000).

As comunidades de aprendizagem desenvolvem-se na consequência da interacção que se estabelece e/ou a interacção é função da comunidade, tal como considera Wenger (1998):

*“Communities involve the mutual engagement of participants, a commitment to joint enterprise, and a shared repertoire of approaches/techniques.”*

Os processos de interacção colaborativa nas aprendizagens online reforçam a importância da co-responsabilização e co-autoria na realização das actividades de grupo. Nesta perspectiva, o professor/tutor, para além de ser um membro do grupo, desenvolve um papel de facilitador e dinamizador dos processos organizacionais da comunidade e de encorajamento na participação e envolvimento na formação conjunta de uma rede de ideias, modelos e teorias necessárias para a análise, avaliação e síntese criativa do novo conhecimento no âmbito da comunidade. São estas comunidades de aprendizagem colaborativa mediada por computador que dão forma à sociedade do conhecimento.

Além dos recursos, dos lugares e das tarefas directamente relacionadas com os objectivos curriculares de um curso online, um ambiente de aprendizagem deste tipo, deve disponibilizar um espaço dedicado a assuntos informais, onde a interacção social é incentivada. Tal como refere Harasim et al. (1996) a construção de laços sociais traz benefícios socio-afectivos e cognitivos para a aprendizagem. Também Palloff e Pratt (2002) referem a importância de um espaço comunitário na plataforma dos seus cursos para que professores e alunos, possam relaxar e conversar. É um local independente e livre, cuja finalidade é a dos participantes se conhecerem melhor e o trabalho em grupo

---

seja mais confortável e desenvolva uma atitude de confiança fundamental para a qualidade da aprendizagem online.

### **8.1.1. As categorias da interacção**

A interacção online é essencial para a formação de laços sociais e significa, entre outras coisas, acções e relações entre os membros de um grupo. A interacção ocorre sempre que os alunos estão empenhados em aumentar a sua aprendizagem, sendo que quanto maior for a interacção num curso online maior será a satisfação dos estudantes. Já a palavra interactividade, muitas vezes utilizada como sinónimo de interacção, surge com o aparecimento das novas tecnologias da informação e da comunicação, e refere-se à possibilidade de o indivíduo interagir com a máquina ou com os outros indivíduos, tendo como cenário o ciberespaço.

São consideradas diferentes categorias de interacção num curso online: com o conteúdo, com o professor, com os colegas e com a interface ou tecnologia. Deve sublinhar-se que, nenhuma destas formas de interacção funciona independentemente na prática. A interacção entre estudantes, por exemplo, é sustentada pelo apoio e facilitação do professor, estando por sua vez, focada no conteúdo (Moore, 1989; Palloff & Pratt, 2001; e Swan, K. (2002).

#### **8.1.1.1. Interacção com o conteúdo**

A interacção com o conteúdo, corresponde à capacidade dos alunos acederem, manipularem, sintetizarem e comunicarem o conteúdo da informação. Ao interagir com o material que está a ser estudado, o aluno vai assimilando o conteúdo através das diversas percepções que vai tendo dele. Desta forma o nível de conhecimento atingido depende deste processo e da profundidade em que é realizado (Moore, 1989) em Swan, (2002).

É fácil ficar impressionado com a enorme quantidade de informação disponível na World Wide Web. Mas é importante sublinhar que informação não significa aprendizagem e conhecimento. Por esta razão, muitos investigadores consideram que alguns dos cursos online mediados por computador providenciam fracas oportunidades aprendizagem (Bork, 1986; Janicki & Liegle, 2001) *in* Swan (2002), já que por vezes é difícil realizar o salto qualitativo da informação para o conhecimento.

A este respeito, Salomon (2000) distingue informação de conhecimento, de forma muito clara, como está explícito na **Tabela 2**:

**Tabela 2 – Diferença entre informação e conhecimento**

INFORMAÇÃO	CONHECIMENTO
É discreta	Organizado numa rede, com ligações significantes entre os nodos
Pode ser transmitida da forma que está	Tem de ser arranjado em forma de rede de conexões significantes
Não necessita de ser contextualizada	É sempre parte de um contexto
Necessita de elucidação	A construção de conhecimento é facilitada pela ambiguidade, o conflito e a incerteza
O poder da informação é demonstrado pela sua reprodução	O poder do conhecimento é demonstrado pela sua aplicação em novas situações

Portanto, saber encontrar informação na Internet constitui já por si um importante passo, que irá facilitar a sua organização para posteriormente serem desenvolvidas as tarefas do curso. Além dos materiais disponíveis na Internet, é fundamental que os conteúdos do curso sejam fáceis de encontrar na plataforma, através de uma boa organização das unidades de ensino.

#### **8.1.1.2. Interacção com o instrutor**

A interacção com os instrutores, refere-se à habilidade dos estudantes comunicarem e receberem feedback dos seus professores (Moore, 1989) em Swan, (2002). Esta interacção que ocorre entre o estudante e o seu professor, pode ser o feedback do professor às mensagens endereçadas pelo aluno, as mensagens do professor que promovam uma melhor integração na comunidade e também, mensagens relacionadas com resolução de problemas ou ajudas específicas. Neste sentido, Richardson & Ting (1999) em Swan (2002) observaram que estudantes envolvidos em discussões assíncronas consideravam todas as interacções com o instrutor de excepcional importância.

Para facilitar a interacção com o professor uma boa estratégia é dissipar quaisquer dúvidas que possam existir, para isso, disponibilizar o plano de estudos e o contrato de aprendizagem vai ajudar a orientar os alunos previamente. No entanto, programar sessões de chat com todos os alunos pode permitir a consolidação da interacção com o professor.

Jiang & Ting (2000) referem que a quantidade e qualidade das interacções do instrutor com os alunos está relacionada com a aprendizagem dos alunos. Assim, é importante proporcionar oportunidades frequentes para essas interacções, quer públicas quer privadas, entre os alunos e o professor. Na prática, o professor deve estabelecer quais as expectativas que tem em relação à interacção que os alunos devem ter com ele. Por outro lado deve facultar um feedback esclarecedor e atempado aos alunos (Swan, 2004).

#### **8.1.1.3. Interacção com os colegas**

A interacção com os colegas indica a facilidade que os estudantes têm em comunicar uns com os outros, acerca do conteúdo do curso de forma a criar uma comunidade de aprendizagem activa (Moore, 1989) in Swan (2002). Esta interacção deve ocorrer ao longo de todo o curso, tanto na resolução nos trabalhos de grupo, como nos trabalhos



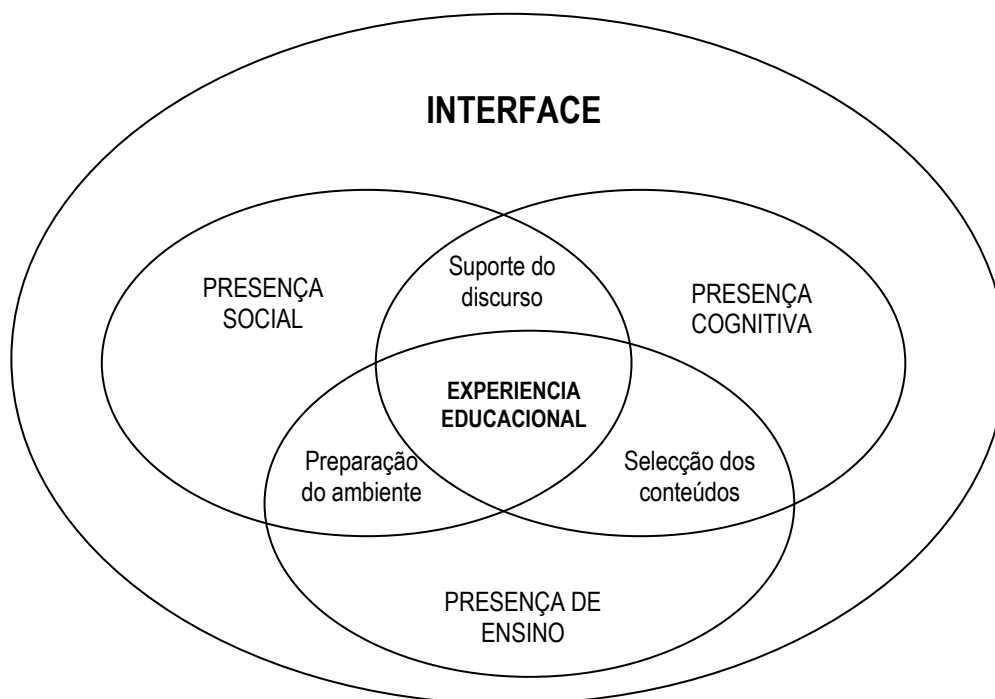
individuais, visto que, neste caso, os pontos de vista dos colegas podem ajudar no processo de construção de conhecimento.

Rourke et al. (2001) considera que o desenvolvimento de presença social resulta da interacção entre os colegas e é uma pedra basilar no desenvolvimento de comunidades de aprendizagem. Esta temática da presença social, vai ser desenvolvida na Parte III.

#### **8.1.1.4. Interacção com a interface ou com a tecnologia**

A interacção com a interface ou a tecnologia, isto é, a interacção com o *medium* que conecta os alunos ao conteúdo, ao professor e aos colegas. Neste sentido, a facilidade com os dispositivos tecnológicos ajuda em muito, todas as categorias da interacção (ver **figura 3**).

Hillman, et al. (1994) e Hewitt (2003) *in* Swan (2004) referem que as interacções com as interfaces dos cursos são um factor importante que influem na aprendizagem. Isto é, interacções difíceis ou negativas podem diminuir a aprendizagem. Por exemplo, quando um estudante tem dificuldade em navegar e chegar a todos os conteúdos ou instruções específicas ficará em desvantagem. Então, plataformas mais completas, mas também mais fáceis de usar irão apoiar a aprendizagem. Também é importante disponibilizar apoio permanente para orientar os alunos e ajudá-los a superar as dificuldades em relação às tecnologias.



**Fig. 3** – A interação com a interface medeia a interação com o conteúdo, com os colegas e com o instrutor. Hillman, Willis & Gunawardena (1994) baseando-se no modelo das comunidades de inquirição de Garrison et al. (2000). *In* Swan (2003).

Alguns autores referem que a interface deve ser “transparente”, isto é, deve ser acessível e intuitiva, para que os estudantes consigam facilmente e ao fim de pouco tempo de utilização, sentir-se familiarizados e satisfeitos com o ambiente mediador que apoia a aprendizagem online.

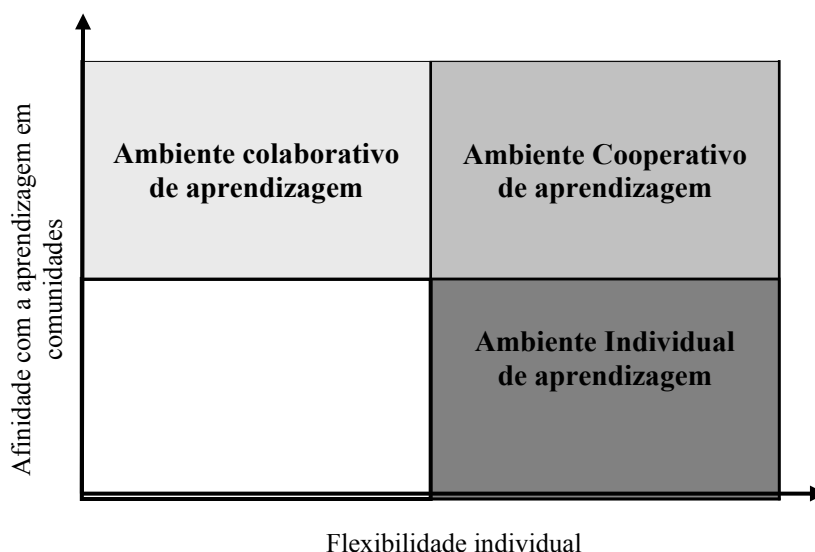
Assim, no que respeita às plataformas de ensino online, elas devem permitir uma navegação fácil, onde a informação se encontra bem organizada e de acesso fácil. Para isto contribui um design agradável e uma estrutura simples, apoiada por um mapa geral e também espaços como o HELP ou as FAQ. No que respeita à comunicação numa plataforma de ensino online, esta deve ser facilitada ao máximo, o fórum deve ser eficaz permitindo destacar cada tópico de discussão, o chat e o e-mail devem estar incorporados na própria plataforma e com todas as potencialidades. Também devem ser enfatizados os diferentes meios de distribuição dos conteúdos, além do texto, o áudio, o vídeo, a imagem, com a utilização de aplicações eficientes e acessíveis para os utilizadores.

## 8.2. Aprendizagem colaborativa e cooperativa

A aprendizagem colaborativa é um processo que ajuda os estudantes a alcançarem níveis mais profundos de conhecimento, da partilha de objectivos, da investigação mútua e do processo de construção de significados. Jonassen *et al.* (1995) consideraram que o resultado da aprendizagem colaborativa inclui a construção de significados individuais e a construção social de conhecimento numa comunidade de aprendizagem. Assim, Palloff e Pratt (2002, 2003) referem que não são apenas as actividades colaborativas em si que sustentam uma comunidade de aprendizagem, mas sim o espírito de colaboração.

Paulsen (2006) analisa esta questão mais profundamente e considera que as teorias de aprendizagem se centram quer nas aprendizagens individuais, quer nas colaborativas, quer ainda, nas cooperativas. A aprendizagem individual fornece muita flexibilidade aos indivíduos mas promove menos a integração em comunidades de aprendizagem. A aprendizagem colaborativa requer participação numa comunidade de aprendizagem mas limita a flexibilidade individual. Em oposição às duas teorias anteriores, a teoria de aprendizagem cooperativa concentra-se nas oportunidades para encorajar tanto a flexibilidade individual como a aproximação a comunidades de aprendizagem.

A aprendizagem cooperativa procura promover alguns benefícios da liberdade individual e outros da colaboração em comunidades de aprendizagem online. Isto é, ela transforma os ambientes de aprendizagem virtuais que enfatizam a liberdade individual em comunidades de aprendizagem online. As diferenças entre as três teorias de aprendizagem estão ilustradas na **Figura 4**.



**Fig. 4** – Ambientes de aprendizagem individual, colaborativo e cooperativo. Baseado em Paulsen (2006)

Um aspecto chave na aprendizagem cooperativa é que a cooperação deve ser voluntária e atractiva, apelativa e interessante. Deve ser vista como uma oportunidade para aqueles que procuram cooperação. O desafio é, sobretudo, ajudar os interessados na cooperação a encontrar parceiros de aprendizagem adequados. Além disso, é necessário persuadir ou motivar os restantes para contribuírem para a comunidade de aprendizagem, até porque o isolamento total não deve ser encarado como um comportamento adequado. Todos os alunos devem, pelo menos, ser vistos como potenciais parceiros e como recursos para os outros. O problema é que os alunos que não contribuem para a comunidade não podem ser sentidos como recursos para os outros e, quando isso acontece, reduzem o potencial da comunidade de aprendizagem. Neste contexto, pode defender-se que uma comunidade de aprendizagem bem sucedida depende de um contrato ou da aceitação de que todos os membros têm obrigação de servir como um recurso para a comunidade de aprendizagem. Assim, muitos alunos online procuram liberdade individual e flexibilidade, muitos outros precisam ou preferem aceder a uma comunidade de aprendizagem. Estas metas não são fáceis de conciliar mas existe uma variedade de meios que podem ser implementados para apoiá-las. Se isto for bem feito,

é possível ter um ambiente virtual de aprendizagem cooperativa que funciona bem (Paulsen, 2006).

É fácil de compreender (e quem já frequentou um curso on-line, pode confirmar-lo) que uma comunidade com um ambiente de aprendizagem eficaz caracteriza-se por os alunos se sentirem à vontade e confortáveis, em que as suas necessidades individuais são respeitadas e por isso mesmo, a sua criatividade, o seu tipo de aprendizagem, as suas investigações e as suas opiniões são tidas em conta. Por outro lado, as metas a alcançar num curso on-line devem ser ambiciosas, mas ao mesmo tempo atingíveis para que os alunos sintam que se esforçaram, mas no final esse esforço foi recompensado.

## **8. Modelo das Comunidades de inquirição**

Outro importante modelo para o ensino mediado por computador que foi desenvolvido por Garrison, Anderson & Archer (2000) é o modelo das comunidades de inquirição. Este modelo considera a criação de uma comunidade de investigação online como um processo que envolve três elementos: a presença cognitiva, a presença social e a presença de ensino. Este modelo será tratado com algum detalhe pois o propósito desta tese relaciona-se com um daqueles elementos, a presença social experimentada num curso mediado por computador.

Os investigadores Garrison, Anderson & Archer (2000) pretenderam conhecer os conceitos e os instrumentos envolvidos na comunicação mediada por computador (CMC) e de que maneiras as conversas realizadas podem apoiar a experiência educativa. No centro do seu estudo está o modelo das comunidades de inquirição, cujos os elementos vão influenciar a experiência educacional online (**Figura 5**).

### Comunidades de Inquirição



**Fig. 5** - Modelo das comunidades de inquirição de Garrison et al. (2000)

Aqueles investigadores consideram que a aprendizagem ocorre através da relação de três elementos: presença social, presença de ensino e presença cognitiva. O primeiro elemento é a presença social, definida como a capacidade dos participantes se projectarem socialmente e afectivamente numa comunidade de investigação. O segundo elemento, designado por presença de ensino, refere-se ao *design* do material, à gestão realizada pelo professor, com o fim de promover o discurso. O terceiro elemento, a presença cognitiva, que se sustenta na integração dos dois elementos anteriores, relacionando-se com a medida em que os indivíduos que constituem uma comunidade de investigação, são capazes de construir conhecimentos significativos através de comunicação sustentada.

Garrison, Anderson & Archer (2000) caracterizam os elementos constituintes do modelo das comunidades de inquirição como está apresentado na **Tabela 3**, explicitando, respectivamente, as categorias e os seus indicadores.

**Tabela 3 – Elementos constituintes do modelas das comunidades de inquirição**

ELEMENTOS	CATEGORIAS	INDICADORES* (EXEMPLOS APENAS)
<b>Presença cognitiva</b>	Evento inicial Exploração Integração Resolução	Sentido de perplexidade Troca de informação Ligação de ideias Aplicação de novas ideias
<b>Presença social</b>	Expressões emocionais Comunicação aberta Coesão de grupo	Expressões sem risco Encorajamento da colaboração
<b>Presença de ensino</b>	Gestão educacional Construção de conhecimento Instrução directa	Definição e início dos tópicos de discussão Partilha de ideias próprias Focalização da discussão

Em: Garrison, Anderson & Archer (2000)

A aprendizagem online privilegia a interacção entre os participantes, assim como o desenvolvimento do trabalho colaborativo. O conhecimento é adquirido a partir das relações interpessoais, em conformidade com o novo paradigma na educação, no qual os alunos não são apenas sujeitos da aprendizagem, mas são sujeitos activos que colaboram e aprendem com os elementos do grupo de trabalho, verificando-se, geralmente, que o par mais experiente partilha os seus conhecimentos com o par menos experiente.

### 8.1. Presença Social

A definição de presença social segundo Garrison & Anderson (2003) é:

*“Social presence is defined as the ability of participants in a community of inquiry to project themselves socially and emotionally, as ‘real’ people, through the medium of communication being used”.*

Como já foi referido, o modelo da comunidade de inquirição de Garrison, Anderson & Archer (2000) assenta sobre o elemento presença social, cuja evolução é essencial para

o processo de aprendizagem online. Neste seguimento, a construção individual de conhecimento é muito influenciada pelo ambiente social. A construção de ideias pessoais e de uma compreensão própria de determinado conceito, vai ocorrer se existe a possibilidade de as partilhar e de debate num contexto social. Nos fóruns de discussão, é precisamente o que se observa, a aprendizagem ocorre a partir de um trabalho colaborativo e social entre os participantes.

Na Parte III, este elemento do modelo da comunidade de investigação, será tratado com mais pormenor.

## 8.2. Presença de Ensino

Anderson et al. (2001) definem presença de ensino como:

*“ the design, facilitation and direction of cognitive and social processes for the purpose of realizing personally meaningful and educationally worthwhile learning outcomes”.*

Para estes autores, são três os papéis importantes que o professor desempenha de modo a criar a referida presença de ensino em contextos de cursos on-line. O primeiro diz respeito ao *design* e à organização, o segundo refere-se ao discurso facilitador e o terceiro relaciona-se com as instruções directas fornecidas aos alunos. A presença de ensino começa antes do início do curso, no momento em que o professor desenha e prepara o plano do curso e continua quando o professor facilita o discurso e fornece instruções directas, sempre que solicitadas pelos alunos. Garrison *et al.* (2000) refere:

*“it is the teacher’s responsibility to precipitate and facilitate learning that has purpose and is focused on essential concepts and worthwhile goals”*



A **Tabela 4** apresenta os indicadores e respectivos exemplos dos aspectos relacionados com o design e organização da responsabilidade do professor enquanto decorre o curso online (Anderson *et al.*, 2001).

**Tabela 4 – Organização e planeamento educacional**

INDICADORES	EXEMPLOS
Estabelecer o curriculum	“Esta semana vamos discutir...”
Desenhar os métodos	“ Vou dividi-los em grupos, e cada grupo vai debater tal tema...”
Determinar os parâmetros temporais	“Por favor enviem as vossas mensagens até sexta-feira...”
Incentivar o uso correcto do medium	“Tentem endereçar questões que os colegas possam salientar ou destacar...”
Estabelecer a “netiquette”	“Mantenham as vossas mensagens sucintas e centradas no tema...”

Também Shea et al. (2003) considera que a presença de ensino, que inclui o design e a organização, a facilitação do discurso e a instrução directa, está relacionada com a aprendizagem dos alunos. Assim, quando a aprendizagem online é ineficaz, pode ser porque não houve uma presença de ensino eficaz, com liderança equilibrada levada a cabo pelo professor e numa direcção apropriada (Hiltz & Turoff, 1993 *in* Kanuka & Garrison (2004). Além disso, a progressão da aprendizagem dos estudantes depende da atitude do professor. De facto, as investigações revelam que uma presença do professor que orienta o discurso crítico e oferece críticas construtivas é crucial a uma aprendizagem online mais efectiva (Fabro & Garrison, 1998).

### 8.3. Presença cognitiva

Garrison e Anderson (2003) definem a presença cognitiva da seguinte forma:

---

*“We see cognitive presence as the extend to which learners are able to construct and confirm meaning through sustained reflection and discourse in a critical community of inquiry”.*

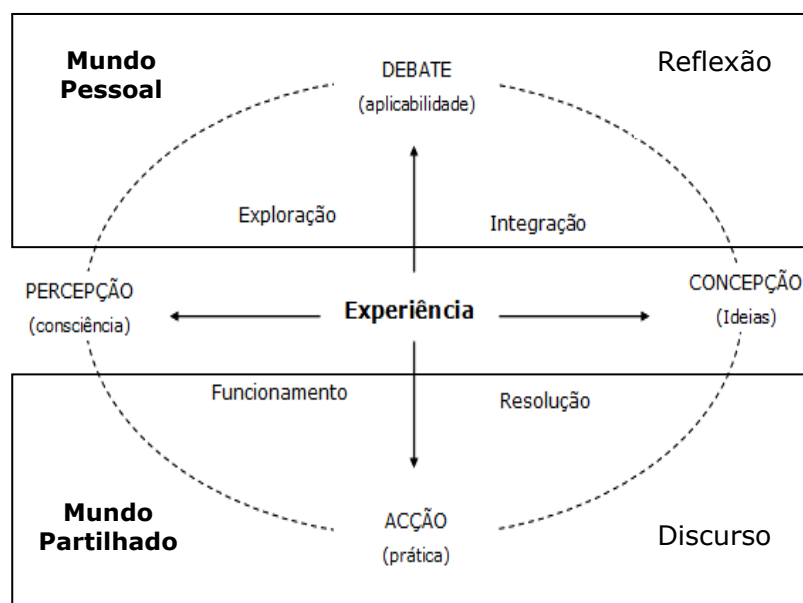
A presença cognitiva é o elemento-chave no pensamento crítico, um elemento necessário que leva a níveis mais altos de pensamento e de aprendizagem. Tem sido observado, que as discussões online permitem uma maior investigação e experimentação, favorecem o pensamento divergente, a exploração de perspectivas múltiplas, assim como, a percepção complexa, quando comparadas com as discussões FaF, numa sala de aula tradicional (Picciano, 2002). É uma boa prática, encorajar a reflexão através de perguntas abertas estimulantes, considerando pontos de vista diferentes, mas apoiando e modelando a participação de modo a serem obtidos comportamentos cognitivos desejados.

### 8.3.1. Desenvolvimento de pensamento crítico

Um conceito que penso ser importante aprofundar é o de pensamento crítico. O pensamento crítico envolve actividades reflexivas e de colaboração que são centrais para o modelo das comunidades de inquirição. O conceito de pensamento crítico abordado por Garrison & Anderson (2003) deriva do modelo utilizado por Dewey (1933) como os próprios autores mencionam, a reflexão ou pensamento crítico tem um valor profundo de significado para as nossas experiências e para a transição entre o mundo concreto e abstracto, sendo evidenciado na dimensão da percepção/concepção da comunidade de investigação.

Como a **figura 6** ilustra, o pensamento crítico não é apenas um processo reflexivo, pessoal, e interno, mas é uma relação repetitiva entre os mundos pessoais e partilhados. Concretamente, as experiências de aprendizagem significativa devem considerar o mundo pessoal do estudante (reflexivo e com significados orientados), bem como o mundo partilhado (colaborativo e com conhecimentos orientados). Isto remete para uma

perspectiva construtivista e colaborativa do ensino e da aprendizagem (Garrison & Archer, 2000), onde é enfatizada a construção de conhecimento significativo, facto que é um aspecto essencial do desenvolvimento cognitivo (Kanuka & Garrison, 2004).



**Fig. 6** - Modelo de Inquirição prática. Adaptado de Garrison *et al.* (2000) e baseado em Garrison *et al.* (2001)

A primeira categoria (quadrante inferior esquerdo) da presença cognitiva ilustrada no modelo da Investigação prática, corresponde a um estado da dissonância ou a sensação da preocupação que resulta de uma experiência. Esta categoria é descrita como um situação de desafio que permite o arranque e funcionamento do modelo e em que o indicador é um sensação de perplexidade. A segunda categoria (quadrante superior esquerdo) é a da exploração no que se refere à pesquisa de informação, de conhecimento, e de alternativas que possam levar à resolução do problema. Nesta fase verifica-se uma extensa pesquisa e troca de informação. A terceira categoria (quadrante superior direito) relaciona-se com a ligação de ideias e a integração da informação e do conhecimento num conceito coerente. A quarta categoria corresponde à resolução da questão ou problema e a aplicação das ideias ou da solução final.

## **9. Algumas considerações**

Um curso online necessita de um longo caminho antes de efectivamente começar. Numa fase preliminar, o design, a selecção dos conteúdos, a organização, a adopção da tecnologia apropriada devem ser detalhadamente pensadas. Depois a estruturação das tarefas, a constituição dos grupos de trabalho. Também não devem ser esquecida a cultura a adoptar online, assim como os mecanismos de facilitação e motivação apropriados. Durante o curso, os elementos que influenciam a experiência educativa, são a presença cognitiva, a presença de ensino e a presença social. Numa comunidade colaborativa online, aqueles elementos estão relacionados e se tudo funcionar bem os resultados devem ser proveitosos: uma elevada interacção, uma aprendizagem efectiva notável e satisfação com o curso online. De seguida irei analisar com maior detalhe, um dos elementos que fomenta uma experiência educativa eficaz: a presença social.

## PARTE III

### A PRESENÇA SOCIAL EM CURSOS ONLINE

#### 1. Definição de presença social

O conceito de presença social deve-se a Short, Williams & Christie (1976) e foi definido como a capacidade de um determinado meio de comunicação apresentar a *“saliência da outra pessoa na interacção inter-pessoal”*. Aqueles investigadores afirmaram que cada meio de comunicação conduz a diferentes níveis de presença social, a qual dependeria essencialmente da capacidade de transmitir informações não verbais (ex: direcção do olhar; contacto ocular) e vocais (ex: tom de voz; inflexões de voz) *in* Swan & Shih, 2005. Porém, a noção de presença social tem evoluído. De facto, alguns autores como, Walther (1994); Gunawardena & Zittle, (1997); Byam (1995) verificaram no terreno que a presença social observada, na interacção online, variava e dependia de cada participante da discussão online, o que significa que a presença social é muito mais uma questão individual e subjectiva do que uma questão objectiva da qualidade do meio de comunicação. Por vezes, os participantes consideravam inclusivamente que as discussões online eram mais pessoais do que aquelas que tinham lugar em salas de aula no ensino presencial (Swan & Shih, 2005).

Neste âmbito, autores como Gunawardena (1995); Gunawardena & Zittle (1997) definem presença social como sendo o grau em que uma pessoa é reconhecida como “real” na comunicação mediada por computador:

*“the degree to which a person is perceived as a ‘real person’ in mediated communication”*

Estes autores desenvolveram investigações para medir a percepção que os alunos têm da presença social em cursos online e concluíram que a presença social observada se relacionava com a satisfação que os estudantes sentiam com a comunicação online, o

que significa dizer que a presença social é maior quando os alunos que utilizam a comunicação mediada por computador, se sentem socialmente e afectivamente ligados entre si. Num sentido mais amplo, Jacobson (2001) considera que a presença social corresponde à sensação de um indivíduo se sentir completamente absorvido e emergido numa actividade online.

Outros autores interpretaram o conceito de presença social como (em Aragon, 2003):

*“the feeling that others are involved in the communication process”*

(Whiteman, 2002)

*“the degree to which a person feels ‘socially present’”*

(Leh, 2001)

*“the degree of person-to-person awareness”*

(Tu, 2000)

*“the sense of being present in a social encounter with another person”*

(McLellan, 1999)

Voltamos agora ao modelo da comunidade de investigação de Garrison et al. (2000) para definir presença social:

*“We define social presence as the ability of participants in a community of inquiry to project themselves socially and emotionally, as ‘real’ people”*

Como já anteriormente foi referido, estes autores definiram presença social como a habilidade dos estudantes se projectarem social e emocionalmente numa comunidade de investigação. A função deste elemento é o de apoiar os aspectos cognitivos e afectivos da aprendizagem. A presença social auxilia o alcance das metas cognitivas, pelo facto de incentivar e manter o pensamento crítico numa comunidade de aprendizagem.

Os objectivos afectivos são apoiados pela presença social, na medida em que esta torna as interacções no grupo mais cativantes e intensas, encorajando os estudantes a serem persistentes e a empenharem-se na conclusão das tarefas e também do curso (Rourke et al., 2004). Por lado, como podemos constatar pela **figura 7**, a presença social não está apenas relacionada com preparação do ambiente, mas com o suporte do discurso e também com criação da própria experiência educacional, a qual depende da interacção dos três elementos do modelo: a presença social, a presença cognitiva e a presença de ensino.



**Fig. 7** - Modelo das comunidades de inquirição de Garrison et al. (2000)

Então, para Garrison et al. (2000) a presença social funciona assim como:

*“support for cognitive presence, indirectly facilitating the process of critical thinking carried on by the community of learners...social presence is a direct contributor of the educational experience”.*

Mais adiante será apresentada a taxionomia das expressões sociais de Rourke & Anderson (2000) e também os indicadores destas expressões sociais de Rourke et al. (2004) que permitem o aumento de presença social.

## **2. Dificuldade do meio de comunicação**

Short, Williams & Christie's (1976) (em Rourke & Anderson, 2000) formularam a teoria da presença social e consideraram que a ausência de contacto visual reduz a possibilidade da expressão de elementos sócio-emocionais, o que faz diminuir a informação disponível relativamente à imagem, atitudes, temperamento e reacções dos outros, comprometendo a eficácia da comunicação.

Outra abordagem importante, é a teoria da riqueza do media de Rice (1992) que refere que os diferentes media apresentam diferentes capacidades para transmitir os aspectos que produzem a sensação de proximidade, tal qual na comunicação FaF. Este autor também questiona a capacidade de alguns media de permitir o desenvolvimento de uma discussão, com a promoção da aprendizagem, ele argumenta que os media com baixa largura de banda transmitem uma baixa presença social, o que não conduz a um suporte social suficiente para sustentar a aprendizagem (em Rourke & Anderson, 2000).

Também Picard (1997) que formula o conceito de capacidade efectiva do canal, considera que a quantidade efectiva de informação (informação total) que passa através do canal do media, é, no caso da CMC menor, logo iria promover uma baixa presença social (em Rourke & Anderson, 2000).

Outro problema identificado por Short *et al.* (1976) em Rourke & Anderson (2000) é a falta de feedback imediato quer do professor, quer dos colegas. Feenberg (1989) em Rourke, L., & Anderson, T. (2000), ilustra bem a situação, referindo que a comunicação online envolve um risco pessoal, pois uma resposta no fórum é sempre interpretada como sucesso, enquanto o silêncio significa fracasso. Também Bullen (1998) em



Rourke & Anderson (2000) considera que a comunicação assíncrona faz com que os estudantes se sintam longe, desvinculados e isolados.

Fisher et al. (2000) em Rourke & Anderson (2000) referem que um dos seus alunos considera ser difícil apresentar-se ao grupo, que não se tem percepção de todos os sinais normais na comunicação FaF, tal como a linguagem corporal e a entoação da voz e que se tem de contar, exclusivamente com as palavras escritas, sem se saber, no entanto, se elas fazem passar todo o significado que se pretende. Também Chen (1994) em Rourke & Anderson (2000) observou que os alunos que se sentem desconfortáveis num ambiente de comunicação educacional online e evitam a interacção social.

Fabro & Garrison (1998) em Rourke & Anderson (2000) relatam que outro estudante considera que a comunicação FaF fornece uma menor possibilidade para interpretar os comentários, para conhecer as pessoas, assim como, os seus estilos. Por isso mesmo, a escassez de informações disponibilizadas por este meio de comunicação, pode facilmente, levar a más interpretações das mensagens dos outros. Assim, a insuficiente falta de informações fornecida pela comunicação mediada por computador pode, também conduzir a uma certa apreensão na comunicação.

Por outro lado, Grint (1998) em Rourke & Anderson (2000) reparou que os estudantes achavam difícil realizar conversas de forma assíncrona porque se sentiam inibidos pela impressão de existir uma audiência enorme, escondida e anónima que poderia estar a ler as suas contribuições.

A carência de presença social, por vezes sentida, pode levar a um elevado grau de frustração dos alunos ou a uma atitude crítica em relação ao professor e, consequentemente, um baixo nível de aprendizagem efectiva, tal como refere Rifkind (1992) em Tu (2002).

Outro problema que aparece na literatura é a dificuldade de estabelecer o sentido de coesão de grupo. Fabro & Garrison (1998) em Rourke & Anderson (2000) referem que um dos seus alunos, que tinha a vantagem de já conhecer pessoalmente alguns dos

colegas, conta que “*a partir do momento em que vemos os outros como amigos, damos-lhes mais espaço*”. O sentimento de pertencer a um grupo, a uma comunidade em que a comunicação com os outros é fluida e sem constrangimentos, leva a uma maior aprendizagem, mesmo que esta seja mediada por computador e baseada em texto escrito.

Uma observação interessante de Gunawardena (1995) e Walther (1997) em Tu (2002a), é que os utilizadores da comunicação mediada por computador, demoram mais tempo para desenvolver interações sociais e relações interpessoais, do que na comunicação FaF. Estudos revelaram que os grupos que usam a CMC, não executam as tarefas propostas da mesma forma que na comunicação presencial. Contudo, Weisband (1992) concluiu que eram produzidas o mesmo número de mensagens que nos grupos com comunicação face a face e, além disso, chegavam às mesmas conclusões se fosse dado tempo suficiente para isso. É notório que deviam ser realizadas mais investigações sobre como os alunos utilizam o tempo online, quer nas actividades individuais e quer nas actividades de grupo.

Contrariando a ideia da pobreza do meio de comunicação, muitas investigações contestam a ideia de que no ensino à distância mediado por computador, a presença social é baixa. O importante é a percepção individual em vez das capacidades do media envolvido (Walther, 1994, Gunawardena & Zittle, 1997; Poole, 2000; Rourke, Anderson, Garrison & Archer, 2001) em Swan, K. (2005). Então, para que a comunicação baseada em texto seja eficiente devem ser encorajadas estratégias que enriqueçam as mensagens escritas, tal como, o uso de *emoticons*, diferentes cores e estilos para salientar partes do texto distintas. Devem ser usadas outras técnicas, como os mapas de conceitos, esquemas e fotografias, sons e vídeos que podem auxiliar a contextualizar as ideias a reter. Tudo o que facilite a leitura e ajude a compreender a informação e a construir conhecimento deve ser encorajado no ensino online.

Também Walther *et al.* (2005) na “teoria do processamento da informação social” considera que os utilizadores da CMC, são capazes de encontrar estratégias de comunicação relacional, que permitem a transmissão de informação social entre os

participantes, com níveis iguais ou superiores ao da comunicação FaF. Aquele autor menciona que o “ponto crítico” está na variável “tempo”, pois sendo a comunicação baseada em texto escrito, os mesmos níveis de empatia e de afecto, demoram mais tempo a estabelecer-se.

Por sua vez, Tu & McIsaac (2002) em Tu (2002) definiram três dimensões que se reflectem na quantidade e na qualidade da presença social: o contexto social, a comunicação online e a interactividade:

- O contexto social é criado pelas características dos indivíduos e pela percepção do respectivo ambiente online. As tarefas propostas online, as relações e a confiança estabelecidas para as realizar, a evolução deste processo social, contribuem para o aumento ou diminuição da presença social.
- A comunicação online refere-se à linguagem usada online e a sua aplicação tendo em conta os atributos da comunicação mediada por computador, a capacidade de mostrar proximidade online através do domínio da linguagem escrita, do manuseamento do computador e das suas potencialidades (observa-se uma correlação entre a presença social e a habilidade na utilização computador). Estes aspectos ajudam a compensar a falta dos aspectos orais e visuais dos colegas.
- A interactividade refere-se à comunicação activa na resolução de tarefas online, isto é, o envolvimento na discussão, os tempos de resposta, o estilo de resposta, que por vezes depende o tamanho do grupo de trabalho. Uma resposta imediata é importante para uma interactividade elevada, contrariamente, se uma resposta esperada não é recebida, será criada uma interactividade baixa, o que consequentemente diminui o nível de presença social.

## **2.1. Presença social e distância psicológica**

O importante nos cursos online é diminuir essa distância psicológica (e não física) através de comportamentos de proximidade. Moore (1983) em Rovai (2002) considera

que distância transaccional deve ser definida como a distância psicológica e comunicacional entre alunos e professor. A percepção da distância será amplificada ou diminuída tendo em conta o sentido individual de presença social. Num mesmo media a distância psicológica pode variar, dependendo da personalidade da pessoa em questão. Num meio como a Internet, a comunicação pode ser mais formal, fria e indiferente (distante) ou mais informal e mais amigável (próxima). Assim, quanto maior forem as atitudes de proximidade, menor vai ser a distância psicológica e maior vai ser também o grau de presença social.

### **3. A presença social na construção de comunidades de aprendizagem**

Muitos autores confirmam que os participantes em discussões online apercebem-se da presença social dos seus colegas e, este facto, ajuda a constituição de comunidades de aprendizagem, entre eles: Walther, 1994; Gunawardena, 1995; Rourke, Anderson, Garrison & Archer, 2001; Rovai, 2002; Swan, 2002.

Neste contexto, torna-se necessário conhecer e compreender os aspectos práticos que permitem aumentar a presença social numa comunidade de aprendizagem. Será possível que ao tomar consciência dessas práticas, isto é, se aprendermos técnicas de interacção específicas, somos capazes de promover uma maior de presença social. Por outro lado, será a presença social sempre a mesma durante todo o curso. Algumas destas questões serão abordadas a seguir.

#### **3.1. Factores que influenciam a presença social**

Alguns aspectos podem afectar a percepção de presença social, como é o caso das diferenças culturais (Tu 2001; Gunawardena et al. 2001; Gunawardena, et al. 2005).

Gee (1990) e Diaz & Cartnal (1999) em Rourke & Anderson (2000) referiram que estudantes com estilos de aprendizagem mais independentes, tinham preferência por ambientes de ensino à distância em que a interação social era mais limitada, enquanto que estudantes com estilos mais sociais de aprendizagem, preferem a oportunidade de trabalhar e partilhar experiências com os colegas e professores.

A percepção da presença social apresenta diferenças no que se refere ao género. Richardson & Swan (2003) notaram que uma maior presença social nas mulheres que nos homens, mas as autoras mantêm cautelosas em relação a estes resultados (admitem mesmo ter havido algum desvio no resultado) por isso, aconselham mais investigações relacionando o género e a percepção de presença social. De facto, de forma empírica, fazendo uma analogia com a comunicação FaF, penso que as mulheres, depositam mais elementos emocionais no seu discurso que os homens, por isso não me admira que isso se reflecta numa maior presença social online. Os autores Fredericksen et al. (2000) observaram que as mulheres reportavam maiores níveis de aprendizagem, estes autores também referem que *“the online classroom appears to be a very female friendly place.”*

Tu (2002) refere-se ao facto da privacidade num media afectar o grau de presença social. Como é natural, um meio que é sentido como mais público vai gerar uma menor privacidade e vice-versa. Assim, o sentimento de privacidade pode ser condicionado psicologicamente, mentalmente e culturalmente, logo, um ambiente com menor privacidade, resulta numa diminuição da percepção de presença social, pois os indivíduos vão sentir-se relutantes em salientar-se e revelarem aspectos mais pessoais. Este autor, considera que esta questão deve ser alvo de mais investigações, para tentar compreender como se relaciona a presença social e a privacidade, pois este conceito considerado online é mais difícil de delimitar.

É natural que muitos factores afectem a forma de cada aluno se salientar num ambiente online de aprendizagem, além dos já referidos, a personalidade, a idade de cada estudante, certamente influenciam a sua presença social online.

### 3.2. Práticas que aumentam a presença social

Além dos aspectos que podem influenciar a quantidade de presença social como é o caso da cultura, da personalidade, do estilo de aprendizagem individual, há práticas que permitem o aumento da presença social num curso online, como é a forma de interagir e comunicar com os outros. Em ambientes mediados por computadores é essencial inovar na forma de comunicar, de modo a gerar uma maior ligação entre os participantes. Assim, a presença social pode ser projectada numa discussão assíncrona baseada em texto, através de elementos que promovem a ligação entre as pessoas. Neste âmbito, na **tabela 5**, é apresentada a taxionomia das expressões sociais propostas por Rourke & Anderson (2000), que permitem um aumento da presença social em cursos online.

**Tabela 5 - Taxionomia das expressões sociais**

	DE INTERACÇÃO	DE REFORÇO	DE AFECTIVIDADE
<b>Definição</b>	Expressões que traduzem atenção e consciência mútua	Expressões que traduzem um reforço social	Expressões que traduzem emoção, sentimentos e o temperamento
<b>Função social</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Construir e manter relações de proximidade</li> <li>- Mostrar que as mensagens dos outros são importantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Encorajar a participação</li> <li>- Promover o envio de mensagens</li> <li>- Atenuar a apreensão da avaliação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação multi-dimensional dos participantes pessoas reais</li> <li>- Desenvolvimento da confiança e redução da inibição</li> <li>- Tornar os aspectos administrativos invisíveis</li> </ul>
<b>Expressões elementares</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Responder às mensagens dos outros</li> <li>- Referir-se explicitamente ao conteúdo de mensagens de outros</li> <li>- Usar as características do software para citar os colegas</li> <li>- Questionar os colegas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elogiar</li> <li>- Expressar consideração</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expressar emoção</li> <li>- Mostrar-se sem inibições</li> <li>- Utilizar humor</li> <li>- Usar um estilo informal</li> <li>- “Tagarelar”</li> </ul>

Os indicadores das expressões sociais são também explicitados na **Tabela 6** baseada em Rourke, Anderson, Garrison & Archer (2004). Os indicadores de afectividade relacionam-se com as emoções, o humor e desinibição; os indicadores de interactividade

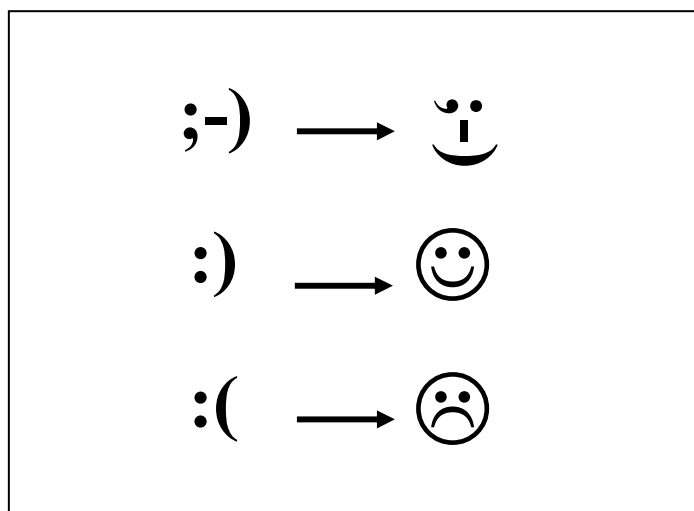
põem em evidência a presença do outro, por sua vez; os indicadores de coesão referem-se ao grupo, ou a indivíduos dentro do grupo.

**Tabela 6 - Modelo para avaliação da presença social**

CATEGORIA	INDICADORES	DEFINIÇÃO	EXEMPLO
<b>De afectividade</b>	Expressão de emoções	Expressões convencionais de emoção, ou expressões não convencionais que incluem a repetição de pontuação, uso de maiúsculas para ressaltar e de “ <i>emotions</i> ”.	“Já não posso esperar mais!!!!!!” “ESTÁ AÍ ALGUÉM?”
	Uso de humor	Provocar, bajular, ironizar, usar sarcasmo, diminutivos ou aumentativos para contrastar o discurso.	A galinha da vizinha é sempre melhor que a minha! ;)
	Exposição pessoal	Relatar factos exteriores à turma ou expressar vulnerabilidade.	“No meu trabalho, é exactamente o que faço” “Na verdade não entendo a questão...”
<b>De interacção</b>	Continuar um assunto	Responder, usando as possibilidades do software, em vez de começar um novo assunto.	Dependendo do software, p.e: “Assunto, Re” ou “ramificação”
	Mencionar mensagens de outros	Usar as possibilidades do software para citar ou copiar e colar selecções de mensagens de outras pessoas.	Dependendo do software, p.e: “Marta escreveu:” ou texto antecedido pelo símbolo <.
	Referir-se claramente a mensagens de outros	Referencia directas ao conteúdo de mensagens enviadas por outros.	“Na tua mensagem, tu falaste acerca da distinção de Moore entre...”
	Fazer perguntas	Os estudantes questionam os colegas ou o moderador.	“Alguém tem experiência com WEBCT”
	Cumprimentar e elogiar	Elogiar os colegas ou o conteúdo das suas mensagens.	“Gosto da tua interpretação do texto”
	Expressar assentimento	Concordar com os colegas ou com o conteúdo das suas mensagens.	“Estava a pensar o mesmo, tua acertaste em cheio”
<b>De coesão</b>	Vocativos	Dirigir-se ou referir-se aos colegas pelo nome.	“Penso que o João escreveu um bom resumo.” Ou “O que achas António”
	Usar pronomes de inclusão	Dirigir-se ao grupo com: nós, nos, nosso	“O nosso livro de texto refere que...” ou “Penso que devíamos mudar de raciocínio...”
	Discurso enfático e saudações	Comunicação que serve meramente a função social: cumprimentos, despedidas	“Olá a todos”, “É tudo por agora” ou “O tempo por aqui está óptimo...”

De facto, quem usa a CMC habitua-se ou é influenciado e depois reconhece as vantagens, a usar uma “paralinguagem” para expressar afectividade e emoções. São

códigos informais que, por vezes, corrompem e a ortografia, como é o caso de: “muuuuuuuito boooooommmmmmm!” ou simplesmente tornam mais visíveis e apelativos determinadas secções de texto (letras grandes, pontuação múltipla, texto sublinhado e com várias cores) como é o caso de: “AH!!!!!! COMPREENDI AGORA.... **Acho boa ideia**” ou ainda permitem algumas pistas metalinguísticas como: “hmmm...” ou “rsrsrsrsrsrsrs” que podem significar respectivamente, que o indivíduo está pensativo e a sorrir com ironia. Os aspectos das mensagens escritas na CMC, que mais aprecio, são os *emoticons*, que resultam da combinação de caracteres (ver **Figura 8**). Todas estas técnicas tornam a comunicação muito mais amigável, no entanto, o excesso pode produzir o efeito contrário, ao irritar e impacientar quem está a tentar ler a mensagem.



**Fig. 8** – Alguns exemplos de *emoticons*. A rotação de 90° transforma o ponto e vírgula, o hífen e o parêntesis num sorriso de anuência. Também muitos softwares assumem automaticamente que se trata de um *emoticon*, o que mostra como esta notação já se popularizou.

Ruberg, Moore & Taylor (1996) consideram que a comunicação mediada por computador encoraja a experimentação, a partilha de ideias, aumenta e fomenta uma participação mais equitativa, através da colaboração e partilha de ideias. De facto, para que as discussões online sejam bem sucedidas é necessário que seja criado um ambiente social que encoraje a interacção entre colegas, assim como a estrutura e o suporte proporcionado pelo instrutor.



Segundo Wheeler, os itens seguintes podem ajudar a criar um ambiente com uma maior presença social, o qual permitirá uma maior ligação entre os estudantes e também com os professores:

- Os professores deverão responder o mais rapidamente possível às questões colocadas pelos estudantes. Caso contrários, estes irão sentir-se socialmente isolados e desanimam se têm questões importantes para serem respondidas e o professor parece ignorá-los;
- os estudantes necessitam de um local para se relacionar socialmente, sendo que este meio deve ser criado em qualquer ambiente de aprendizagem controlado. Este espaço não está necessariamente relacionado com a aprendizagem, mas um local informal onde as pessoas tocam ideias e se “mantêm juntas”, um exemplo é o cibercafé;
- os professores devem aperceber-se das diferenças na evolução feitas no estudo efectuado pelos alunos, tentando fornecer todo o suporte necessário de acordo com o desenho do curso, dependendo dos ritmos e profundidade da aprendizagem adquirida por cada alunos, sendo essencial adequar a qualidade e a intensidade do apoio a diferentes tipo de alunos;
- os alunos devem ser fortemente encorajados para participar nas discussões do grupo, de modo a que sigam a conversa e obtenham feedback dos colegas e também do professor;
- a distância psicológica, entre os estudantes e os professores, deve ser diminuída. Esta é provavelmente, a regra mais importante no ensino mediado por computador. Sem uma clara conexão através da presença social, os estudantes perdem a motivação, não se empenham na sua aprendizagem ou, desistem inclusivamente do curso.

Picciano (2002) enumera também alguns itens que permitem aumentar a presença social em cursos online:

- Promover a comunicação nos fóruns de discussão;
- incentivar os alunos apresentarem sínteses das suas leituras, com consequente feedback do professor e também dos colegas;
- incentivar apresentações da matéria pelos vários grupos;

- respostas prontas por e-mail, por parte do professor, às dificuldades específicas dos estudantes;
- uso de um estilo informal na comunicação entre o professor e os alunos, através do uso dos nomes próprios, expressando opiniões pessoais ou utilização de “*emoticons*”.

### 3.3. Presença social e design do curso

Tal como consideram Richardson & Swan (2003) o desenho de um curso online deve ter em consideração os mecanismos e os comportamentos, através dos quais a presença social é integrada nestes ambientes de aprendizagem.

Aragon (2003) explicita algumas estratégias a ter em consideração no momento do design de um curso online e que irão facilitar o estabelecimento da presença social num curso online:

- Desenvolvimento de mensagens de boas vindas. Estas mensagens podem ser inclusivamente em vídeo, sendo que este autor considera muito importante que os alunos conheçam o professor antes de começar o curso.
- Disponibilização dos perfis dos alunos. A fotografia, o e-mail, a identificação no chat, uma biografia sucinta, são aspectos importantes que irão ajudar a criar uma ligação social entre todos.
- Incorporação de áudio. Muitas plataformas de ensino já permitem estabelecer comunicações através da codificação sonora do texto escrito, o que constitui uma excelente possibilidade para a criação de presença social.
- Limitação do tamanho da turma online. O elevado tamanho da turma limita o estabelecimento da presença social, a relação de estudantes-professor nunca poderá ser superior a 30:1, caso contrário a presença social dos alunos e professor vai diminuir. No entanto, o tamanho da turma vai depender do curriculum do curso, das características dos alunos, entre outros aspectos.

- Estruturação das actividades colaborativas. É notório que as actividades colaborativas favorecem o aumento de presença social, mas na verdade, estas têm de ser planeadas antecipadamente, para que sejam bem sucedidas - os trabalhos de grupo, o “*brainstorming*”, os debates, as discussões, as tarefas e os projectos de grupo não devem ser realizadas de improviso.

### 3.4. Aprendizagem da presença social

Como podemos compreender, os cursos em que a comunicação se baseia em mensagens escritas emitidas sobretudo de forma assíncrona, não devem ser negligenciadas os aspectos sociais, os quais, tal como propõem Johnson & Johnson (1994) em Rourke & Anderson (2000) devem ser incentivados e orientados. Aqueles autores referem que não nascemos a saber como interagir da melhor forma com os outros, essa faculdade para a comunicação interpessoal não aparece por magia. Por isso, aos estudantes deve ser ensinada a destreza social necessária que promova uma maior qualidade da colaboração. Os autores Johanse, Vallee & Spangler (1998) em Tu (2002), chegam a uma conclusão idêntica, consideram que a presença social pode ser cultivada, ou mesmo encorajada através de sessões preliminares de aprendizagem.

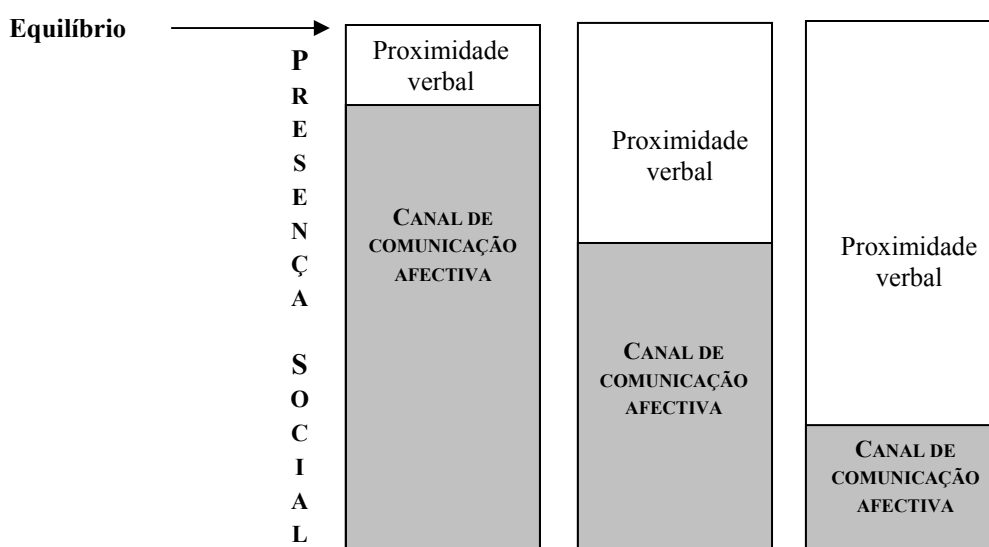
Conclui-se, que uma maior consciencialização das questões relacionadas com a CMC e, também, com o conceito de presença social, permite que os alunos promovam maiores níveis de interacção entre si, evidenciada pela participação nos fóruns de discussão, a qual se poderá reflectir numa aprendizagem mais efectiva.

### 3.5. Desenvolvimento da presença social

Danchak, Walther & Swan (2001) consideram um interessante modelo de equilíbrio da presença social em ambientes mediados por computador (ver **figura 9**). Neste modelo,

o equilíbrio refere-se ao nível de interação esperado nas comunicações. Quando aquele equilíbrio é interrompido, as investigações mostram que os participantes nas discussões online se esforçam para o restaurar. Neste caso, quando estão disponíveis poucos meios para transmitir a proximidade, os participantes nas comunicações mediadas por computador, aumentam os comportamentos de proximidade através das suas mensagens, de modo a preservar a presença social necessária. Swan (2001), em análises do conteúdo de discussões online, observou não apenas níveis elevados de comportamentos de proximidade, mas padrões interessantes no uso destes comportamentos de proximidade ao longo do curso, os quais sustentam este modelo.

Tendo em conta os indicadores coesivos, interactivos e afectivos da presença social, estes autores observaram que à medida que o curso decorria, os indicadores coesivos diminuía em importância, enquanto que a importância dos indicadores interactivos aumentava, facto que relacionaram com as diferentes etapas da construção da comunidade e concluíram que a presença social apresenta evolução ao longo do tempo. Por outro lado, o uso de indicadores afectivos reflectia geralmente o progredir das discussões ao longo do tempo, sugerindo que a manutenção dos elementos de afectividade são sempre essenciais para a manutenção da comunidade



**Fig. 9** – Modelo de equilíbrio da presença social em ambientes mediados por computador. Baseado em Swan (2002a)

Neste modelo de equilíbrio, como se pode observar no esquema anterior, à medida que o canal de comunicação afectiva é mais estreito, os comportamentos de proximidade aumentam de forma a aumentar o nível de presença social até ao equilíbrio pretendido. No entanto, os autores alertam que os resultados obtidos apenas se referem a um único curso, o que torna impossível a sua generalização. Neste sentido propõem a realização de novos estudos noutros contextos de cursos online para verificar se o modelo de equilíbrio da presença social realmente se aplica.

### **3.6. Presença social, interacção e performance**

A importância da interacção online é sugerida por muitos investigadores da bibliografia (Picciano, 1998; Swan et al. 2000; Richardson & Swan, 2001; Rourke et al., 2001). A maioria dos estudantes que frequentam cursos em modalidade online refere ser essenciais e motivadoras as interacções mantidas entre todos os participantes.

Os conceitos de presença social e interacção são relativamente diferentes (Rafaeli, 1988, 1990), enquanto o primeiro se refere a uma medida subjectiva da presença dos outros, a interacção está relacionada com a qualidade e quantidade da comunicação num determinado contexto, isto é, está relacionada com o processo de comunicação. Gunawardena (1995) distingue entre interacção e presença social, argumentando que a presença social requer que os indivíduos aumentem a consciência em relação à interacção, ou seja, a interacção é o “design” e as estratégias que estimulam a presença social.

Sendo a presença social distinta de interacção, verifica-se nalguns casos, que interacção pode indicar presença social, no entanto é possível que os alunos interajam, enviando mensagens para o fórum de discussão, sem que se sintam efectivamente ligados ao grupo. Assim, a interacção e a presença podem afectar a performance dos alunos de forma independente (Picciano, 2002). Este autor observou que a presença social, a

interacção e a aprendizagem sentidas estão correlacionadas. De facto, considerou que a presença social percebida não está correlacionada com as actuais interacções, nem com a performance actual.

Outra observação curiosa feita por Eastmond (2005) dá-nos conta que a comunicação mediada por computador não é inerentemente interactiva, mas depende da frequência, da conveniência e da natureza das mensagens enviadas para o fórum (Swan, 2002).

Russo & Benson (2005) nas suas investigações, observaram uma correlação significativa entre a performance dos alunos e a percepção da sua própria presença social online, a qual depende da interacção estabelecida entre os alunos.

Rourke & Anderson (2002) verificaram que eram obtidos maiores níveis de participação, de motivação e de satisfação, quando as discussões em grupo eram lideradas por alunos moderadores. Na verdade, esses alunos devem ser inicialmente orientados para essas funções, de forma a esta estratégia ser eficaz e promover uma maior interacção entre os estudantes.

Torna-se claro que a interacção entre os alunos é um factor importante, que vai influenciar a presença social sentida, e por esta razão, a performance e o sucesso de um curso depende da natureza dos alunos e da sua habilidade para interagir (Picciano, 2002).

#### **4. A percepção de presença social**

##### **4.1. A percepção de presença social dos alunos**

Quando os alunos dão a conhecer nas suas mensagens aspectos da sua personalidade, estão a construir a sua presença social online. Esta presença social vai ajudar os colegas a sentirem-se confortáveis nas interacções estabelecidas. A comunicação online torna-se

mais fácil e amigável quando se tem uma ideia da personalidade de quem esta do outro lado. Nesta perspectiva, Pallof & Pratt (1999) consideram que um ambiente social e amigável é essencial para que a aprendizagem online ocorra.

Por sua vez, Swan, K & Shih, L. F. (2005), distinguem alunos com elevada/baixa presença social. Estas autoras observaram que os alunos com elevada presença social, consideram que aprenderam melhor com as mensagens dos outros colegas, enquanto que os alunos com baixa presença social pensam que construíram o seu conhecimento, sobretudo através do seu trabalho individual, na elaboração das suas respostas no fórum.

Swan, K & Shih, L. F. (2005) verificaram também que os estudantes mudaram os seus estilos de comunicação, adaptando-o à discussão assíncrona dos fóruns online. Aqueles alunos que apresentavam uma elevada presença social, adoptaram um estilo muito mais informal, enquanto nos estudantes que apresentavam uma baixa presença social, optaram por um estilo mais formal.

#### **4.2. Percepção da presença social dos professores**

Richardson & Swan (2003) referem que os alunos que apresentam elevados níveis de presença social, se sentam satisfeitos com o seu professor. Isto implica que a presença social que os alunos sentem se relaciona com a percepção social que têm dos seus professores. Possivelmente, os alunos relacionam a sua satisfação com o professor, com a maneira como este se relaciona com eles, em termos de disponibilização de materiais, orientação nas tarefas e feedback a questões colocadas. A presença social do professor sentida pelos alunos é um aspecto muito importante para a aprendizagem.

Também segundo Swan & Shih (2005), a presença social de alunos e professores está relacionada entre si. Se por um lado, a presença social dos alunos é prognóstico da interacção sentida na realização das tarefas, por outro lado, a presença social dos professores é prognóstico de satisfação sentida pelos alunos. Outra conclusão,

excepcionalmente importante, apontada pelas mesmas autoras é que a presença social dos professores conta duas vezes mais do que a dos alunos na aprendizagem observada.

As investigações de Jiang & Ting (2000) confirmam a importância do professor online, estas autoras observaram relações entre a aprendizagem percebida nos cursos online e as indicações específicas, fornecidas pelo professor, sobre as discussões que se vão realizar e as classificações baseadas nas respostas dadas nas discussões. Este facto, confirma que a proximidade do professor é essencial.

Portanto, a saliência do professor num curso mediado por computador é um aspecto muitíssimo importante para a construção de uma comunidade de aprendizagem que satisfaça todos os intervenientes. Assim, o sucesso ou insucesso de um curso online depende dos comportamentos de proximidade mostrados pelo professor. Para os alunos, um professor online ideal, seria aquele que parece que estar presente todos os dias, e a todas as horas.

#### **4.2.1. A importância da proximidade do professor**

Um conceito interessante é o de proximidade, o qual foi considerado tendo em conta ambientes presenciais de aprendizagem. O conceito de proximidade – *immediacy* – foi definido por Albert Mehrabian (1969) em Rourke et al. (2004):

*"those communication behaviors that enhance closeness to and nonverbal interaction with another"*

Também Andersen (1979) em Rourke et al. (2004) considerou o conceito proximidade do professor:

*"Teacher immediacy is conceptualized as those nonverbal behaviors that reduce physical and/or psychological distance between teachers and students"*



Posteriormente, estes conceitos foram ampliados aos modelos de ensino mediado por computador, tendo em conta a comunicação assíncrona baseada em texto escrito. Os autores O'Sullivan et al. (2004) definem proximidade mediatizada (*mediated immediacy*) como:

*“communicative cues in mediated channels that can shape perceptions of psychological closeness between interactants”*

Tendo em conta Gunawardena & Zittle (1997) e Richardson & Swan (2003) os comportamentos de proximidade do professor são regidos pelos mesmos fenómenos que regem a presença social, independentemente do meio de comunicação em causa. Assim, tanto professor como alunos, quando envolvidos em discussões assíncronas desenvolvem comportamentos de proximidade que são valores inerentes à cultura online.

O objectivo é, diminuir a distância psicológica entre os indivíduos envolvidos em cursos online. As atitudes de proximidade do professor online são especialmente importantes, na construção de uma atitude positiva por parte dos alunos em relação à sua aprendizagem e também à satisfação com o curso. Neste sentido, Christophel (1990) e Richardson & Swan (2003) observou que a percepção de comportamentos de proximidade, das características pessoais e da motivação do professor estavam relacionados com maiores níveis de aprendizagem dos alunos.

## **5. Influência da presença social na aprendizagem efectiva**

Autores como, Gunawardena, 1995; Gunawardena & Zittle, 1997; Wegerif, 1998; Tu, 2000; Picciano, 2002; Richardson & Swan, 2003; Walther, 1994, observaram que uma maior percepção de ligações sociais entre os participantes em cursos online, significava um maior sucesso na aprendizagem online. Isto é, os alunos mais salientes socialmente

apresentavam também um maior sucesso na aprendizagem online, observado nas tarefas realizadas.

Richardson & Swan (2003) consideram que a aprendizagem é uma actividade social e que as pessoas aprendem mais interagindo umas com as outras, do que utilizando apenas os materiais didácticos de apoio. Estas investigadoras referem também que quando os alunos se apercebiam de uma maior frequência de comportamentos de proximidade, por parte dos seus professores obtinham notas finais mais elevadas e valorizavam mais o seu curso. Assim, a percepção social dos outros, tanto dos colegas como do professor, representa uma parte essencial da experiência de aprendizagem de cada um. Aqueles autores concluíram igualmente que a quantidade e a intensidade de presença social sentida nos cursos online, estava directamente relacionada com a aprendizagem observada.

Mas a investigação de Picciano (2002) mostra que a percepção da presença social não apresenta uma relação estatística significativa com a performance dos alunos nos exames, apesar de se observar uma relação significativa entre a presença social dos alunos e a sua performance em comentários escritos.

Russo & Benson (2005) reportam que a percepção da presença quer dos colegas, quer dos professores estavam significativamente correlacionadas com a quantidade de *aprendizagem afectiva* e, particularmente, com a satisfação dos alunos com a sua própria aprendizagem.

Também, alguns alunos de Rourke & Anderson (2000) consideraram que uma elevada proporção de aspectos sociais na comunicação podem interferir ou mesmo sobrepor-se à troca de informação e experiências realmente importantes para a aprendizagem. Em particular um comentário de um aluno anónimo ilustra bem este ponto:

*“o ambiente social é difícil de julgar, por um lado, as contribuições eram superficialmente amigáveis e havia uma certa relutância em perturbar este clima amistoso, ao trazer novas questões que poderiam criar conflitos com os colegas. O carácter da comunicação era quase sempre tão agradável*

---

*para ser útil. Se por um lado, não me sentia inibido pelos comentários em geral, já me sentia relutante por trazer novos pontos para a discussão. O ambiente tornou-se muito mais social do que proveitoso para a troca de ideias. Por isso, comecei a ficar cansado com a delicadeza dos protocolos online, desejando apenas que os outros participantes fossem directos ao assunto.”*

Outros autores também focaram este aspecto, da pobreza crítica das discussões online, como é o caso de Mullen (1999); Fabro & Garrison (1998); Garrison *et al.* (2000); Hara *et al.* (2000); Kanuka & Anderson (1998). Todavia, muitos outros autores, observaram exactamente o contrário, tornado claro que em casos como estes, será importante a presença do professor para orientar e focar mais as discussões, separando os aspectos sociais e os conteúdos cognitivos da discussão, tal como foi referido, quando se tratou da presença de ensino e da presença cognitiva.

## **6. Presença social e satisfação com o curso online**

Autores como Gunawardena & Zittle (1997); Gunawardena (1997); Lowe & Anderson (1997), Tu (2002) e Richardson & Swan, (2003) observaram que a percepção de presença social está relacionada com a satisfação sentida pelos alunos em cursos online. Se os alunos experimentam uma fraca ligação entre si, sentem-se também isolados, desmotivados e descrentes em relação à aprendizagem proporcionada pelo curso mediado por computador, logo sentem-se insatisfeitos. Contrariamente, os alunos que mostram elevados níveis de presença social, apresentam igualmente maior aprendizagem e sentem-se mais satisfeitos (Richardson & Swan, 2003). Uma observação idêntica foi feita por Wegerif (1998) em Swan & Shih (2005) que relaciona o sucesso ou o fracasso individual num curso online com a amplitude com que os estudantes ultrapassam o limiar de se sentirem intrusos para se sentirem incluídos.

Analogamente, não é apenas o rendimento dos alunos que é afectado, quando a presença social é baixa, a satisfação do professor em relação ao curso também pode ser lesada (mas em menor grau), com consequências negativas, como se pode compreender (Richardson & Swan, 2003). Estas autoras, consideraram mais difícil de relacionar a satisfação do professor e a aprendizagem sentida pelos alunos. Neste âmbito, outra observação de Richardson & Swan (2003) diz respeito aos alunos que se mostravam mais satisfeitos com o seu professor, aprendiam mais e, portanto, valorizavam mais o curso online que frequentavam. Estas autoras, concluíram através de dados qualitativos, que os alunos relacionavam a sua satisfação com o envolvimento do professor, em termos de orientações, de disponibilização de material, mensagens e feedback atempado. Swan (2001) refere:

*“Interaction with instructors seemed to have a much larger effect on satisfaction and perceived learning than interaction with peers”*

Nesta linha de raciocínio, as investigações de Hawisher and Pemberton (1997) em Swan (2002a) ligam o sucesso dos cursos online com a importância que os professores atribuíam às discussões online.

Boverie, Nagel, McGee & Garcia (1997) em Richardson & Swan (2003) conduziram um estudo para examinar, se os estilos de aprendizagem, a inteligência emocional e a presença social eram prognóstico de satisfação em cursos à distância e o resultado mostrou, que apenas a presença social influenciava significativamente a satisfação com o curso.

Shea, Swan, & Fredericksen (2001) estão certos que ambientes online de aprendizagem pode ser muito eficaz porque:

- permitem elevada quantidade e qualidade de interacção entre os alunos e esta está relacionada com a satisfação experimentada no curso.
- verificaram correlação significativa entre o pensamento significativo investido na discussão, a aprendizagem obtida e a aprendizagem.

- observaram correlação entre a qualidade do feedback feito atempadamente, as expectativas do professor em relação à progressão dos estudantes, com a aprendizagem e a satisfação.
- a ausência de problemas relacionados com as tecnologias também gera satisfação com o curso.

Estes autores são muito optimistas em relação à aprendizagem mediada por computador:

*“We find good reason to believe that this environment engenders high levels of interaction, participation, satisfaction and learning.”*

## 7. Ponto de partida para a investigação

Na investigação que se segue tentei compreender a percepção que os alunos possuem em relação à sua presença social na sua turma online, se usam um estilo de comunicação que facilite a sua projecção online. No entanto, pelo facto de não ser realizada uma análise directa das mensagens lançadas nos fóruns pelos alunos e professores, a existência de presença social não vai ser determinada pelos indicadores utilizados por investigadores como Rourke & Anderson (2000) e Rourke (2004) como são: a expressão de emoções, o uso de humor, a exposição pessoal, o continuar um assunto, o mencionar mensagens de outros, referir-se a mensagens de outros, fazer perguntas Cumprimentar e elogiar, expressar consentimento, usar vocativos e pronomes de inclusão ou ainda ser enfático e fazer saudações. Portanto, não conhecendo a “matéria-prima” o que resta é o que sentiram os alunos, o que consideram que são as suas atitudes, acções e forma de comunicar no curso online.

Assim, proponho-me a analisar as percepções e as ideias dos alunos em relação à sua presença social e também, mas em menor grau, os outros dos elementos do modelo das comunidades de inquirição, a presença de ensino e a presença cognitiva. Também tentarei compreender a percepção dos alunos relativamente aos ambientes de

aprendizagem online, à aprendizagem colaborativa em comunidades virtuais e até que ponto, estão satisfeitos com a sua aprendizagem e com o curso online que frequentam.

## **PARTE IV**

### **A INVESTIGAÇÃO**

#### **1. Introdução**

Tem sido realizada muita investigação sobre a aprendizagem em ambientes mediados por computador, que se tem revelado importante para compreender os aspectos a ter em conta, por parte dos professores/tutores e também pelos alunos, quando interagem e se relacionam online. Pretende-se compreender os factores que influenciam a comunicação interpessoal online, sobretudo os que se relacionam com os comportamentos sociais e emocionais e a forma como isso se reflecte numa maior satisfação com as aprendizagens e com o respectivo curso online.

#### **2. A descrição da amostra**

A investigação baseou-se numa amostra de estudantes da Universidade Aberta, frequentando o Curso de Mestrado em Pedagogia do E-Learning (MPEL) e o curso de Mestrado em Comunicação Educacional Multimédia (MCEM) que iniciaram em Janeiro de 2006. Estes mestrados incluem três trimestres curriculares em modalidade de e-learning.

##### **2.1. Mestrado em comunicação educacional multimédia**

O objectivo do curso do mestrado em Comunicação Educacional Multimédia, é formar profissionais com competências específicas na concepção, produção e avaliação de materiais educacionais multimedia; com as competências necessárias à mediatização de

conteúdos para a educação e com capacidade para inovar e aprofundar aplicações derivadas de inovações recentes nas tecnologias da informação no campo da Educação.

O curso MCEM contava com 16 alunos, respectivamente 8 mulheres e 8 homens. A maior parte dos alunos eram professores (13), mais uma engenheira, uma enfermeira e um realizador. No que respeita às idades dos alunos, verifica-se uma maior frequência das faixas etárias entre os 41 e os 50 anos, como se pode observar na (**Tabela 7**):

**Tabela 7 – Idades dos alunos do curso MCEM**

<b>Intervalo de idades</b>	<b>Nº de alunos</b>	<b>Percentagem (%)</b>
<=29	3	16,6
30-40	3	16,6
41-50	6	33,3
51-60	4	22,2
>60	0	0

Os locais de residência são dispersos: Alhos Vedros (1), Leiria (1), Bragança (1), Seia (1), Paris (1) e Grande Lisboa (11).

## **2.2. Mestrado em Pedagogia do E-Learning**

O curso de mestrado em pedagogia do e-learning tem como objectivo geral preparar profissionais das áreas do ensino e da formação para actuarem no universo do e-learning adquirindo competências específicas na área de tutoria online.



Frequentaram o curso MPEL 20 alunos, sendo que 15 eram mulheres e 5 eram homens. Mais uma vez, observa-se uma maioria de professores (18), 1 técnico superior de formação, 1 técnico de informática ligado à formação. Os intervalos de idades mais representativos são os que se distribuem dos 30 aos 50 anos, que corresponde a de 60% dos alunos (**Tabela 8**).

**Tabela 8 – Idades dos alunos do curso MPEL**

<b>Intervalo de idades</b>	<b>Nº de alunos</b>	<b>Percentagem (%)</b>
<=29	4	25
30-40	6	30
41-50	6	30
51-60	2	10
>60	0	0

Os locais de residência dos alunos são também muito dispersos, como: Grande Lisboa (6), Açores (2), Madeira (2), Setúbal (1), Aveiro (1), , Guarda (1), Leiria (1), Marinha Grande (1), Alcobaça (1), Porto (1), Santarém (1), Portimão (1), Santiago do Cacém (1).

### **3. Enquadramento metodológico da investigação**

Na área da educação observa-se que os investigadores recorrem, com resultados satisfatórios, a metodologias qualitativas. Entre outros, Bogdan & Biklen (1982) discutem o conceito de investigação qualitativa e consideram que a esta é caracterizada por utilizar uma multiplicidade de métodos e técnicas apropriados em cada caso.

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte directa de dados e o investigador como seu principal instrumento, isto é, o investigador deverá estar em

contacto directo e prolongado com a situação que está a ser estudada. Os dados recolhidos pelo investigador são predominantemente descritivos, isto é, são o resultado de entrevistas, de depoimentos obtidos através de diversos media. Assim, as citações são frequentemente usadas para esclarecer diferentes pontos de vista.

Outra característica importante das investigações qualitativas, é a preocupação do investigador acompanhar todo o processo, averiguar como a problemática em análise se manifesta nas diversas actividades e nas interacções quotidianas. Assim, interessa compreender o sentido (global) construído pelos próprios alunos em relação à situação que está a ser investigada, é importante tentar apreender a perspectiva dos participantes no estudo.

No final a análise dos dados deve seguir um processo indutivo. No início, as questões e os pontos de interesse são mais abrangentes e no final mais específicos. O investigador vai refinando o material de estudo.

Nesta investigação vou utilizar dois métodos de recolha de dados: o questionário quantitativo e a entrevista qualitativa. Neste âmbito, Cohen & Manion (1981) em Amante (2003) consideram que a triangulação é definida como o uso de dois ou mais métodos de recolha de dados no estudo de um mesmo aspecto do comportamento humano e torna-se essencial como forma de contornar a vulnerabilidade de utilização de um só método no âmbito da investigação em ciências sociais. Assim, a triangulação de dados possibilita a comparação de diferentes abordagens metodológicas. Isto permite o cruzamento de dados, teorias e perspectivas que acrescentam rigor, profundidade, complexidade e diversidade ao estudo.

#### **4. Instrumentos de investigação**

Para relacionar a percepção de presença social dos estudantes e a satisfação com o curso online, foram usados dois instrumentos:

- Questionário;
- Entrevistas qualitativas.

Estas estratégias de recolhas de dados, foram as que me pareceram ser mais apropriadas para persecução dos objectivos do estudo. Cada método de recolha de dados permitiu uma aproximação diferente à realidade que se pretende compreender. Pareceu-me que o uso de qualquer dos instrumentos de recolha de dados isoladamente iria limitar a percepção global da realidade a ser investigada.

#### 4.1. O questionário

Antes da elaboração do questionário realizou-se uma extensa pesquisa bibliográfica sobre a temática da “presença social em contextos online” e dos aspectos que a influenciam, como é o caso da criação de comunidades de aprendizagem, da interacção entre os participantes, das atitudes de proximidade do professor online, etc. Foram consultados numerosos artigos, muitos dos quais disponíveis na Internet. Especificamente para a elaboração do questionário foram consultados artigos, entre os quais (ver **Anexo 5**): Swan, K (2001); Richardson & Swan (2003); Swan & Shih (2005b); Lin (2004); Picciano (2002); Wu & Starr (2004); Garrison *et al.* (2004).

O questionário elaborado é constituído por duas partes (ver **anexo 3**). A Parte 1 pretende avaliar:

- A presença social dos alunos, nas questões: 3, 6, 9, 11, 14, 19, 20, 21, 22, 25, 26, 31, 33, 41, 43, 44, 50, 52, 54.
- A presença cognitiva, com as questões: 16, 18 e 49.
- A presença de ensino e satisfação com o professor, com as questões: 32, 38, 40, 45
- A aprendizagem colaborativa em comunidades online, com as questões: 7, 8, 13, 29, 30, 35, 37, 42 e 46.
- O sentimento geral em relação aos cursos online, nas questões: 1, 2, 4, 5, 10, 12, 15, 17, 23, 24, 27, 28, 34, 36, 39, 47, 48, 51 e 53.

À frente de cada uma daquelas questões, foi colocada a escala tipo Likert, na qual os respondentes deveriam assinalar a sua adesão ao conteúdo da frase. Na escala, optei por seis termos, porque considerei que era preferível não existir um termo intermédio (confortável) que significasse nem concordo, nem discordo:

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
Discordo absolutamente					Concordo absolutamente

A Parte II do questionário, baseado em Swan, K (2001), pretende avaliar a satisfação dos alunos em relação:

- Ao curso
- à aprendizagem;
- à interacção com os professores;
- à interacção com os colegas;
- à actividade pessoal ao longo do curso.

Neste caso a escala possui quatro termos:

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
Muito satisfeito	Satisfeito	Pouco satisfeito	Nada satisfeito

Para testar o questionário, além das opiniões do meu orientador Prof. Doutor António Quintas Mendes e das professoras do Projecto Interact Lina Morgado e Lúcia Amante, fiz passar um pré-questionário por dez colegas do Mestrado Comunicação Educacional Multimédia em modalidade online no ano de 2004. Obtive comentários importantes que

me permitiram melhorar a redacção de algumas afirmações, clarificando o seu sentido e retirando-lhes ambiguidade, desdobrando questões, melhorando a sua qualidade e eliminando outras. Assim, a parte I do questionário ficou com 54 questões que foram dispostas aleatoriamente. A parte II do questionário é constituída por 5 questões.

#### **4.1.1. Aplicação do questionário**

Os participantes responderam anonimamente ao questionário enviado-no por e-mail para uma conta fornecida para o efeito, manifestando assim as suas opiniões e experiências relacionadas com a sua percepção da presença social, da aprendizagem online e satisfação com curso.

O pequeno número de respostas obtidas deveu-se, entre outros factores, ao início das férias de Verão, as quais perturbaram o envio das respectivas respostas. Mesmo assim, tendo em conta que outro método de recolha de dados vai ser utilizado, a falta de representatividade da amostra representa é minorado.

#### **4.2. A Entrevista**

Com as entrevistas pretende-se compreender a percepção global, que os estudantes tiveram sobre o curso online que frequentaram, tendo em conta os seguintes tópicos: a formação de impressões, as relações de amizade, a dinâmica dos grupos virtuais, o sentido das comunidades virtuais na aprendizagem online e os factores de stress e insatisfação num curso online (ver **Anexo 4**).

#### **4.2.1. Aplicação da entrevista**

As entrevistas foram realizadas entre os alunos do curso de mestrado em Pedagogia do e-learning (MPEL) de 2006. O respectivo guião resultou de perguntas formuladas e organizadas pelos alunos da cadeira Psicologia e Internet, leccionada pelo Prof. Doutor António Quintas Mendes. As questões e temas a abordar foram reorganizadas e compiladas pelo professor que posteriormente as disponibilizou na plataforma do curso MPEL. As 20 entrevistas foram realizadas online de forma síncrona pelos alunos entre si, salvaguardando o anonimato. As entrevistas foram realizadas através do MSN, entre pares de alunos. É importante salientar que os alunos tinham conhecimento de todas as questões realizadas, o que poderá constituir uma limitação da presente investigação

### **5. Tratamento dos dados**

#### **5.1. Dados quantitativos do questionário**

Os alunos que preencheram o questionário e o enviaram para a conta de email fornecido, sem qualquer defeito, foram apenas 17 no total. De referir que outros 3 estudantes tentaram enviar os seus questionários, no entanto, aqueles apresentavam problemas e, por esta razão foram excluídos.

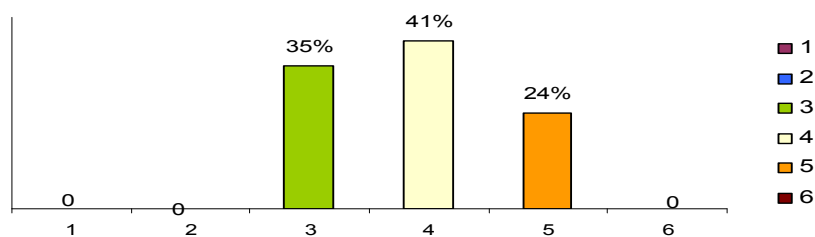
No tratamento dos dados foi usado o software MS Excel, para calcular as percentagens das respostas dadas e também para a obtenção dos gráficos que ilustram cada questão. De referir que os gráficos foram formatados de forma a facilitar a interpretação. As cores “quentes” da pintura - amarelo, laranja, avermelhado - representam a parte da escala que corresponde (em ordem crescente) a concordo, enquanto que as cores “frias” da pintura – verde, azul, roxo - representam a parte da escala que corresponde (em ordem crescente) a discordo. Para a escala do questionário sobre satisfação, foi usada uma simbologia idêntica.

### 5.1.1. Questões para avaliar a presença social

As questões que se relacionam directamente com a saliência de cada indivíduo na sua turma online são tratadas de seguida. De salientar que as questões relacionadas com o cibercafé (Q14 e Q44) foram incluídas neste grupo de análise porque se pressupõe que quem utiliza mais o espaço informal, se dá mais a conhecer, ao revelar aspectos mais pessoais não directamente relacionados com os conteúdos do curso.

Sinto que conheço os colegas de curso, mesmo que não os tenha visto pessoalmente.

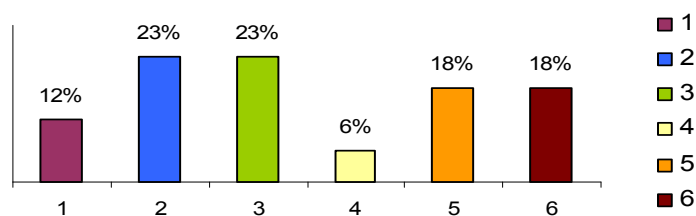
Q3



Num curso online é muito comum a sensação de se conhecer os colegas, que estão distantes, facto que é confirmado por 65% dos 17 alunos, apesar de não se registar uma resposta de absolutamente de acordo. Seis alunos discordam que se podem conhecer os colegas apenas através daquilo que escrevem.

Sinto-me à vontade em usar um estilo mais informal com o professor.

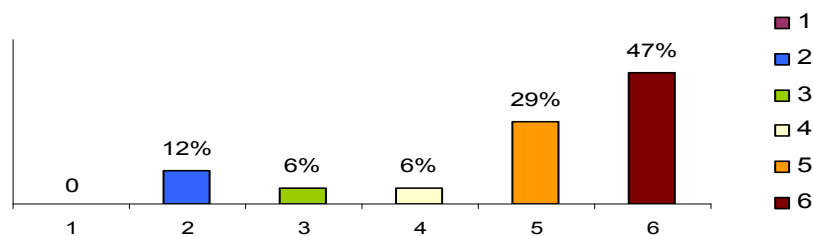
Q6



A maioria (58%) dos alunos não usa um estilo informal com o professor, os restantes 42% admitem usar um estilo mais informal.

Inicio as minhas mensagens, cumprimentando sempre as pessoas a quem aquelas se dirigem.

Q9

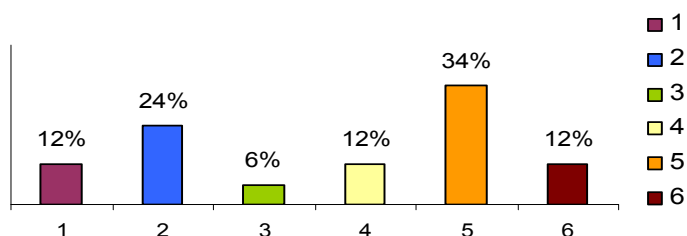


A maioria (82%) dos alunos é cordial e amigável ao iniciar as suas mensagens. Apenas 3 alunos consideram que não cumprimentam sempre os colegas.



Uso frequentemente o humor nas minhas mensagens.

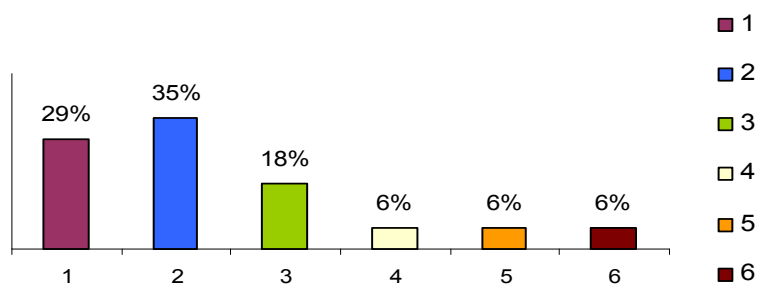
Q11



Mais de metade (58%) dos estudantes usa o humor nas suas mensagens, contudo, 42% não o usa ou pelo menos, não o usa em excesso.

Utilizo com frequência o espaço informal do curso (cibercafé).

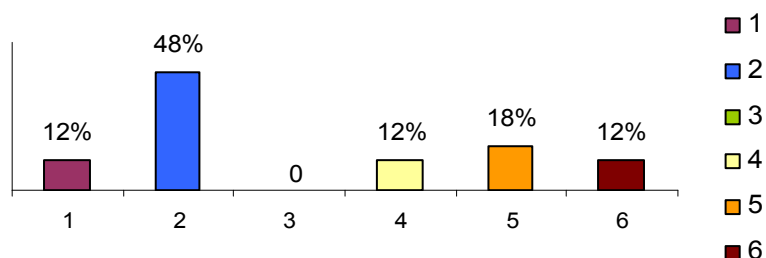
Q14



Ao contrário do que seria de esperar, apenas uma minoria usa o espaço informal do curso. De salientar que 29% discorda absolutamente que usa com frequência o cibercafé.

Sinto que passo despercebido no grupo.

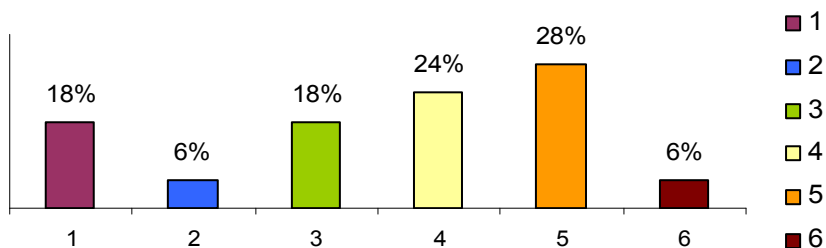
Q19



Mais metade (58%) discorda que passa despercebido no grupo, no entanto, um elevado número de alunos considera que sim (42%)

Nas minhas mensagens uso pontuação múltipla, várias cores e/ou diferentes tamanhos de letra.

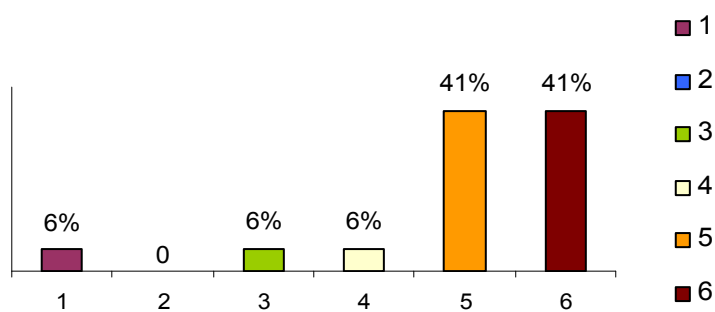
Q20



Mais de metade dos estudantes (58%) refere que usa uma escrita especial nas mensagens que envia. Mas um número de alunos (42%) mais elevado que o esperado refere que não.

Já enviei mensagens que revelam a minha maneira de ser e o meu temperamento.

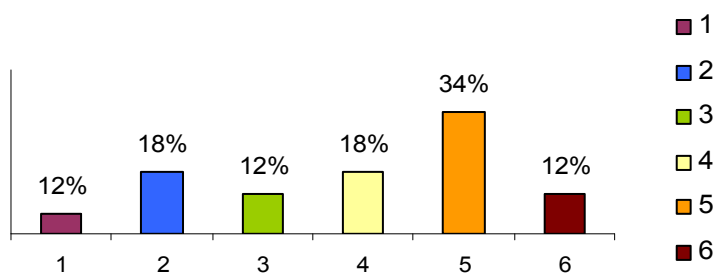
Q21



A larga maioria dos estudantes (88%) já enviou mensagens que revelam a sua maneira de ser.

Sinto que tenho visibilidade para os meus colegas.

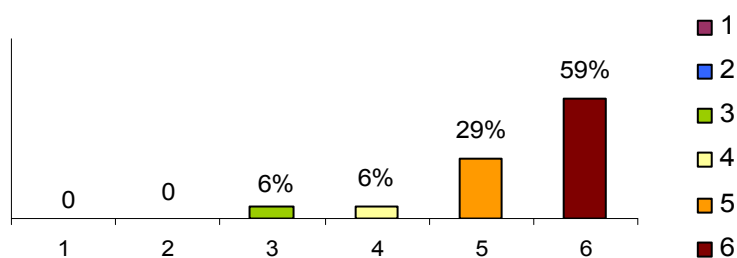
Q22



A maioria dos estudantes (64%) sente que tem visibilidade perante os colegas, contudo, 36% considera que não.

Aprecio a utilização de humor nas mensagens dos colegas.

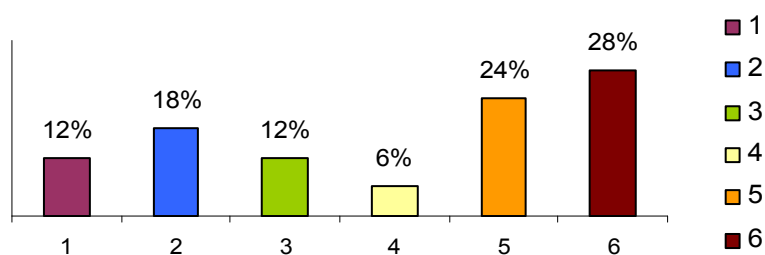
**Q25**



O humor facilita a comunicação, da mesma maneira que a maior parte dos alunos usa humor nas mensagens que envia, também aprecia o humor nas mensagens dos outros, tal como é notório pelos 88% dos que concordam e os 59% do total que concordam absolutamente.

Os elogios dos meus colegas influenciam a quantidade de mensagens que envio.

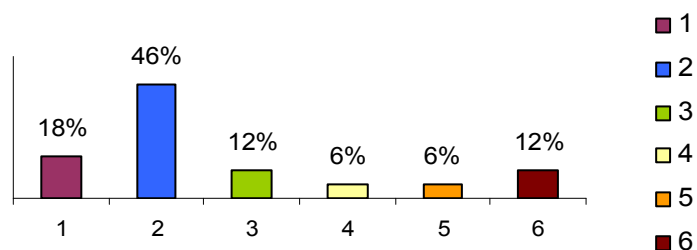
**Q26**



A maioria (58%) admite que os elogios dos colegas os incentivam a escrever mais mensagens, no entanto, um número elevado (42%) admite que os elogios não influencia a quantidade de mensagens.

Nas minhas mensagens é frequente surgirem referências à minha vida pessoal e ao meu quotidiano (família, profissão, lazer...).

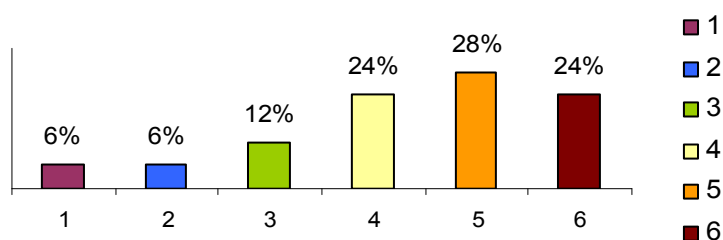
Q31



Uma minoria (24%) diz fazer referência à vida pessoal.

Sinto-me à vontade em usar um estilo mais informal com os meus colegas.

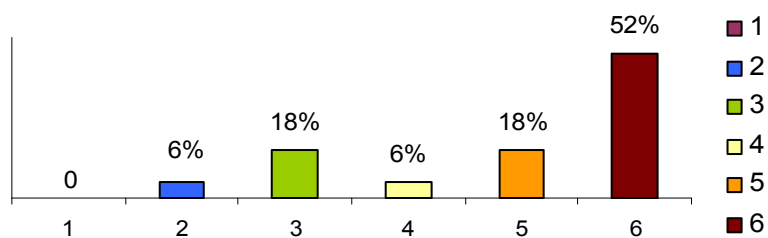
Q33



O estilo informal facilita a comunicação, sendo utilizado por uma larga maioria dos alunos (76%). De referir que 24% daqueles concorda absolutamente com o uso desse estilo mais informal com os colegas.

Quando aprecio a mensagem de um colega, elogio-o.

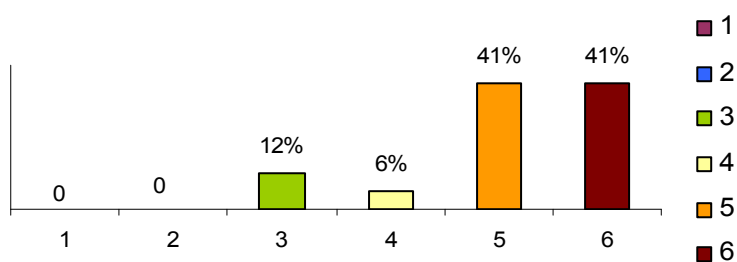
Q41



A maioria (76%) elogia os colegas quando considera que são merecedores, facto que cria bom ambiente, 24% admite não o fazer.

Já aconteceu sentir-me muito contente com mensagens de colegas.

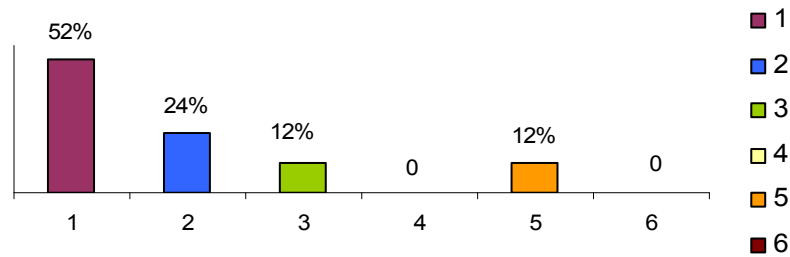
Q43



A grande maioria dos alunos (88%) já se sentiu muito contente com as mensagens dos colegas.

Acho que o “cibercafé” é uma perda de tempo.

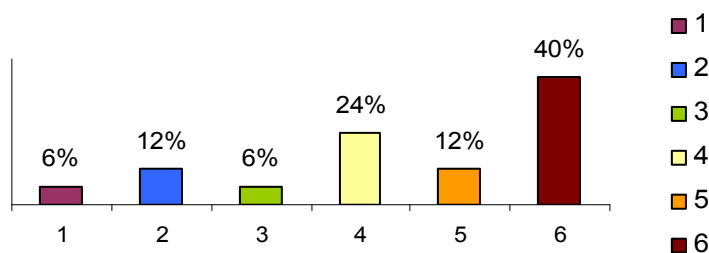
Q44



Apesar de nem todos usarem com frequência o cibercafé, a grande maioria dos alunos discorda (88%) que aquele seja uma perda de tempo, aliás, 52% discorda absolutamente disso.

Costumo usar “emoticons” para dar mais expressividade à comunicação.

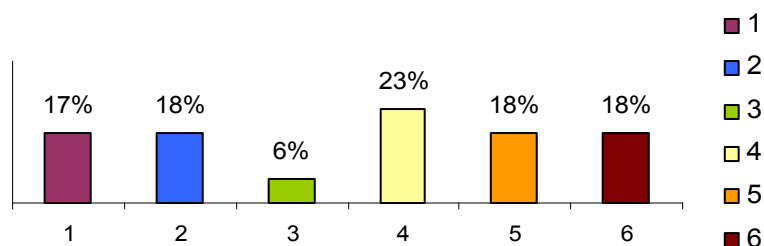
Q50



Os alunos interiorizaram a importância da expressividade da comunicação mediada por computador: 76% afirma usar “emoticons”, sendo que 40% concorda absolutamente com o seu uso.

Não gosto de mostrar os meus sentimentos online.

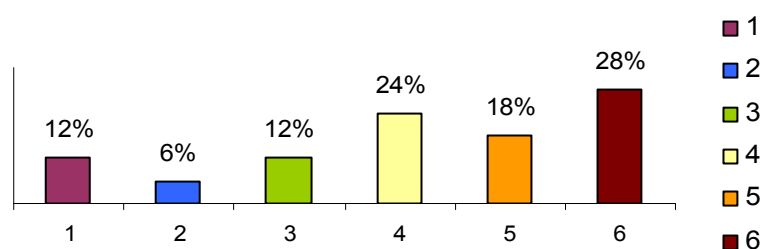
Q52



A maioria (59%) gosta de mostrar os seus sentimentos online.

Finalizo sempre as minhas mensagens com beijinhos e abraços, ou outras expressões de afecto.

Q54



Testemunhos de cordialidade e afecto devem abundar nas mensagens escritas assíncronas, é o que pensam 70% dos alunos, no entanto os restantes nem sempre fazem uso dessas expressões de simpatia.

O quadro seguinte permite obter uma melhor percepção sobre se os alunos apresentam uma atitude ou usam técnicas que promovem a sua presença social na turma online. No **Quadro 1**, observamos as questões em que a concordância corresponde a um grau



elevado de presença social. Neste sentido, as questões **Q19**, **Q44** e **Q52** e as respectivas escalas foram modificadas.

**Quadro 1**

<b>Q</b>	<b>Média</b>
3. Sinto que conheço os colegas de curso, mesmo que não os tenha visto pessoalmente.	3,88
6. Sinto-me à vontade em usar um estilo mais informal com o professor.	3,47
9. Inicio as minhas mensagens, cumprimentando sempre as pessoas a quem aquelas se dirigem.	4,94
11. Uso frequentemente o humor nas minhas mensagens.	3,71
14. Utilizo com frequência o espaço informal do curso (cibercafé).	2,41
19. Sinto que <b>(não)</b> passo despercebido no grupo.	3,88
20. Nas minhas mensagens uso pontuação múltipla, várias cores e/ou diferentes tamanhos de letra.	3,59
21. Já enviei mensagens que revelam a minha maneira de ser e o meu temperamento.	5,00
22. Sinto que tenho visibilidade para os meus colegas.	3,94
25. Aprecio a utilização de humor nas mensagens dos colegas.	5,41
26. Os elogios dos meus colegas influenciam a quantidade de mensagens que envio.	4,00
31. Nas minhas mensagens é frequente surgirem referências à minha vida pessoal e ao meu quotidiano (família, profissão, lazer...).	2,71
33. Sinto-me à vontade em usar um estilo mais informal com os meus colegas.	4,35
41. Quando aprecio a mensagem de um colega, elogio-o.	4,94
43. Já aconteceu sentir-me muito contente com mensagens de colegas.	5,12
44. Acho que o “cibercafé” <b>(não)</b> é uma perda de tempo.	5,06
50. Costumo usar “emoticons” para dar mais expressividade à comunicação.	4,47
52. <b>(Gosto)</b> de mostrar os meus sentimentos online.	3,41
54. Finalizo sempre as minhas mensagens com beijinhos e abraços, ou outras expressões de afecto.	4,18
Média total	4,21

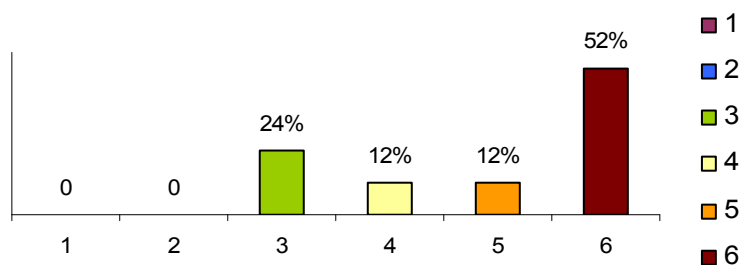
Analisando o **Quadro 1**, a média das respostas foi 4,21 o que significa que os alunos, na generalidade, têm atitudes e formas de comunicar que promovem a projecção do “seu eu” na turma virtual. Isto é, os alunos procuram dar-se a conhecer ao construírem a sua presença social online.

### 5.1.2. Questões para avaliar a presença cognitiva

São apenas 3 as questões relacionadas com a presença cognitiva num curso online:

Penso que as mensagens assíncronas despertaram a minha curiosidade e estimularam-me a defender melhor os meus pontos de vista.

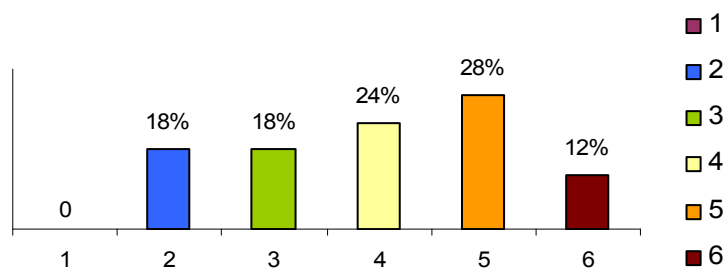
Q16



A maioria (76%) considera que a comunicação assíncrona tem vantagens, por estimular a curiosidade e obrigar à pesquisa. É interessante observar que mais de metade concordam em absoluto com esses factos.

Noto que consideram os meus comentários relevantes.

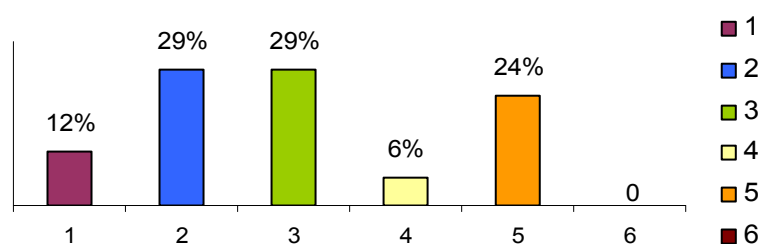
**Q18**



A maioria (64%) considera que os colegas consideram os seus comentários relevantes, de qualquer forma, bastantes alunos (36%) acham o contrário.

As diferentes ideias apresentadas pelos colegas no fórum, afastaram-me, por vezes, do essencial a reter.

**Q49**



Os diferentes pontos de vista não são desconfortáveis para os estudantes, podem significar uma maior riqueza na construção de conhecimento, neste sentido, 70% considera que as diferentes ideias não afastam do essencial a reter.

No **Quadro 2**, está especificada a média das respostas dos alunos no que se refere à sua percepção da presença de cognitiva. A Q49 e respectiva escala foram modificadas, para que a concordância significasse uma maior presença cognitiva em todas as questões.

**Quadro 2**

<b>Q</b>	<b>Média</b>
16. Penso que as mensagens assíncronas despertaram a minha curiosidade e estimularam-me a defender melhor os meus pontos de vista.	4,94
18. Noto que consideram os meus comentários relevantes.	4,00
49. As diferentes ideias apresentadas pelos colegas no fórum, afastaram-me (aproximaram-me), por vezes, do essencial a reter.	4,00
<b>Média total</b>	<b>4,47</b>

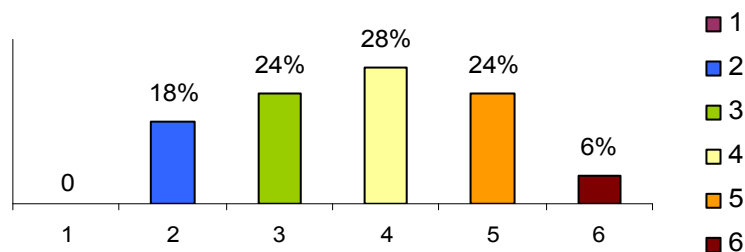
Os resultados confirmam que os alunos sentiram presença cognitiva no seu curso online, como é notório pela média total obtida (4,47). Os resultados são claros, quanto à existência de pensamento crítico e construção de conhecimento significativo através da reflexão partilhada dos diferentes pontos de vista.

### **5.1.3. Questões para avaliar a presença de ensino e satisfação com o professor**

As quatro questões seguintes pretendem medir a actuação dos professores dos cursos investigados.

Quando tenho alguma dúvida questiono directamente o professor

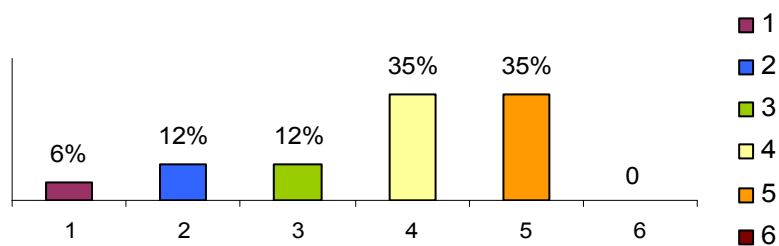
**Q32**



A maioria questiona o professor quando tem uma dúvida (58%) o que pode indicar a disponibilidade e o à vontade transmitido por aquele.

De forma geral os professores deste curso online excederam as minhas expectativas iniciais.

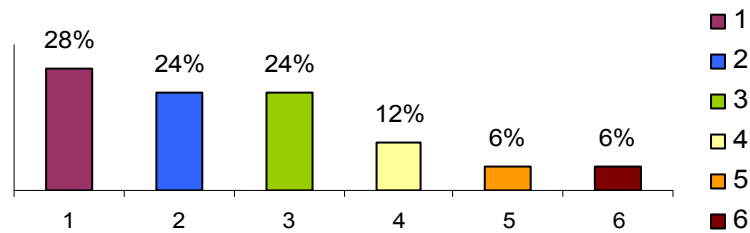
**Q38**



Os professores excederam as expectativas para 70% dos alunos, todavia, nenhum deles concordou absolutamente com esse facto.

Nunca desanimo porque sinto que o professor está sempre presente, quando tenho alguma dúvida.

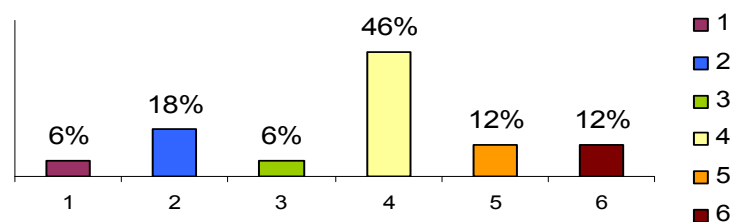
**Q40**



Muitos alunos (76%) desanimam porque não sentem a presença do professor, quando têm alguma dúvida, 28% discorda absolutamente com a questão.

A motivação e o incentivo imprimido pelo professor foram elevados.

**Q45**



A maioria (70%) considera que a motivação dada pelo professor foi elevada, apesar de apenas 12% concordar absolutamente com isso.

No **Quadro 3** são apresentadas as médias dos resultados obtidos sobre a opinião dos alunos no que toca à presença de ensino e à satisfação com o professor. Neste caso, uma maior presença de ensino implicava concordância com a afirmação.

**Quadro 3**

<b>Q</b>	<b>Média</b>
32. Quando tenho alguma dúvida questiono directamente o professor.	3,76
38. De forma geral os professores deste curso online excederam as minhas expectativas iniciais.	3,82
40. Nunca desanimo porque sinto que o professor está sempre presente, quando tenho alguma dúvida.	2,59
45. A motivação e o incentivo imprimido pelo professor foram elevados.	3,76
<b>Média total</b>	<b>3,49</b>

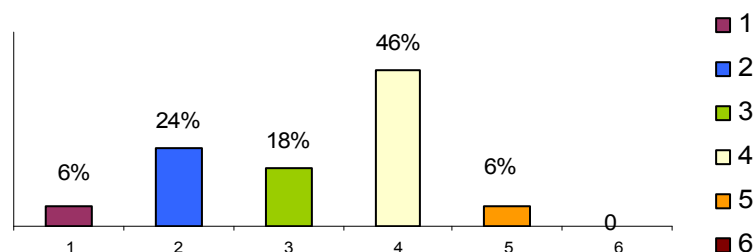
A presença de ensino e a satisfação com o professor são aspectos críticos. A média das respostas (3,49) mostra que o grau de concordância (satisfação) é relativamente baixo. De facto, por vezes os alunos não sentem que o professor está presente, por isso mesmo a **Q40** é responsável pela baixa média final.

#### **5.1.4. Questões sobre a aprendizagem colaborativa online**

A comunicação entre os participantes, enriquecida com os elementos sociais disponibilizados por eles permite a constituição de comunidades, onde a aprendizagem se realiza de forma colaborativa. É importante conhecer a percepção dos sobre estas questões alunos.

Opto por questionar os colegas quando tenho alguma dúvida, porque me sinto mais à vontade.

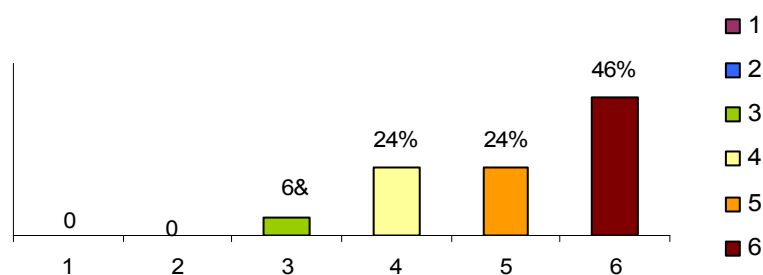
Q7



As respostas são dispersas: 52% opta por perguntar aos colegas, enquanto que os restantes 48% discorda. Mas, a maioria das respostas, reportam uma concordância ténue.

Penso que a aprendizagem em grupo, através da colaboração online, facilitou a construção de conhecimento.

Q8

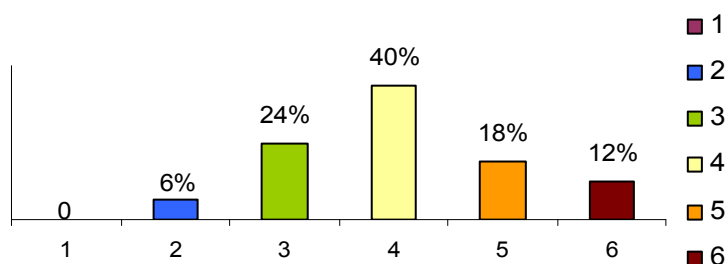


A maioria (94%) concorda que a aprendizagem colaborativa facilita a construção de conhecimento, destes 46% concordam absolutamente.



Reparo que mesmo os mais tímidos participam com empenho nas discussões online.

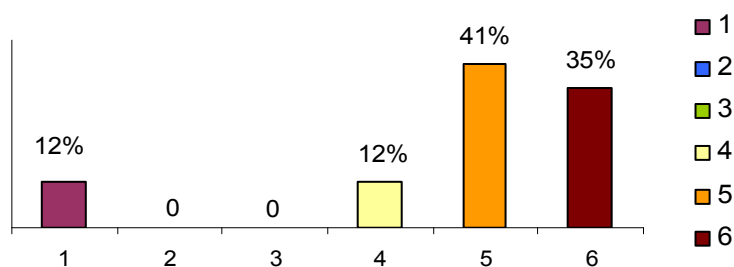
Q13



Além de mais democráticas, as discussões online parecem ser mais equitativas, pois 70% dos alunos consideram que até os mais tímidos participam com empenho.

Ao resolver uma tarefa, costumo sempre ler primeiro as mensagens dos colegas.

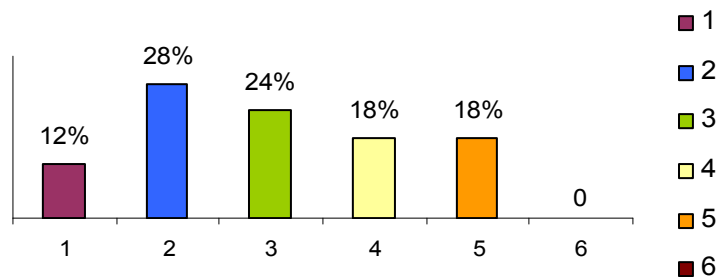
Q29



Uma grande maioria dos inquiridos (88%) leva em conta as mensagens dos colegas, na resolução de tarefas.

Perante uma tarefa proposta, prefiro responder estritamente ao necessário dirigindo-me directamente ao professor.

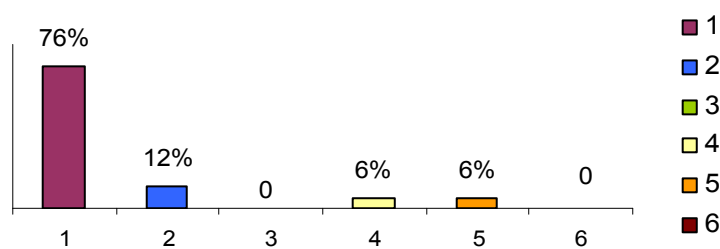
Q30



A maioria dos estudantes (64%) ilustra as suas mensagens com outros elementos não ligados estritamente aos conteúdos ou discute diferentes pontos de vista com os colegas.

Num curso online o trabalho de grupo é inútil.

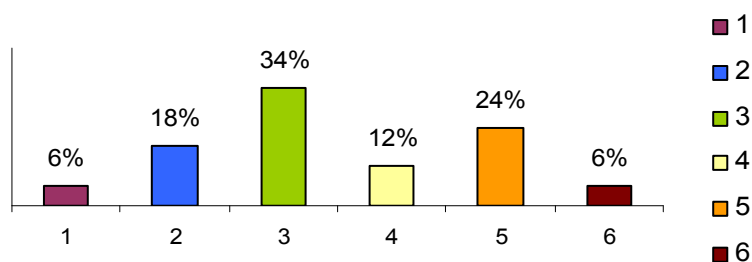
Q35



O resultado é categórico: 88% dos alunos não considera o trabalho de grupo inútil. Aliás, 76% discorda absolutamente que o trabalho de grupo é inútil.

Quando tenho uma dúvida prefiro investigar sozinho até compreender.

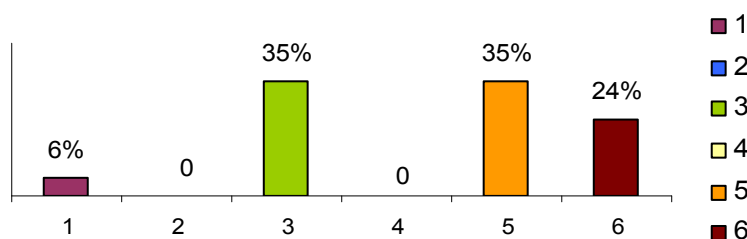
**Q37**



A maioria (58%) nem sempre investiga sozinho até compreender, por outro lado os restantes 42% realiza as pesquisas necessárias para compreender os conteúdos.

Sinto que pertenço a um grupo, cujos os elementos partilham objectivos idênticos.

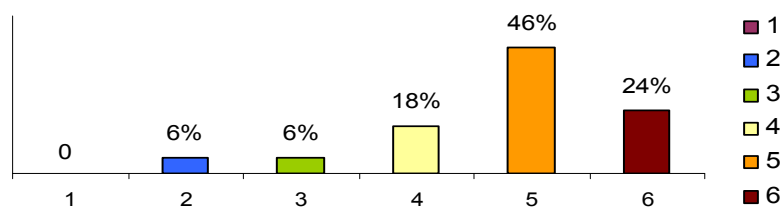
**Q42**



A maioria dos alunos (59%) sente que pertence a um grupo com objectivos idênticos, no entanto, um número elevado (41%) não concorda com esse facto.

As tarefas de grupo online permitiram que aprendesse mais eficientemente.

**Q46**



Quase todos os alunos (88%) consideram que as tarefas realizadas em grupo permitiram uma aprendizagem mais efectiva.

No **Quadro 4** estão explicitadas quer as médias obtidas em cada questão, quer a média total, que pretende avaliar a adesão dos alunos à aprendizagem colaborativa numa turma virtual. A Q35 e a Q37 foram modificadas, assim como, a respectiva escala para que a concordância significasse, em todas as questões, a eficiência da aprendizagem colaborativa.

**Quadro 4**

Q	Média
7. Opto por questionar os colegas quando tenho alguma dúvida, porque me sinto mais à vontade.	3,24
8. Penso que a aprendizagem em grupo, através da colaboração online, facilitou a construção de conhecimento.	5,12
13. Reparo que mesmo os mais tímidos participam com empenho nas discussões online.	4,06
29. Ao resolver uma tarefa, costumo sempre ler primeiro as mensagens dos colegas.	4,76
30. Perante uma tarefa proposta, prefiro responder estritamente ao necessário dirigindo-me directamente ao professor.	3,00
35. Num curso online o trabalho de grupo é inútil ( <b>útil</b> ).	5,47
37. Quando tenho uma dúvida ( <b>não</b> ) prefiro investigar sozinho até compreender.	3,53
42. Sinto que pertenço a um grupo, cujos os elementos partilham objectivos idênticos.	4,29
46. As tarefas de grupo online permitiram que aprendesse mais eficientemente.	4,76
<b>Média total</b>	<b>4,25</b>

Como se pode observar pela média obtida (4,24), os alunos acham importante e vantajosa a aprendizagem colaborativa numa comunidade de aprendizagem online.

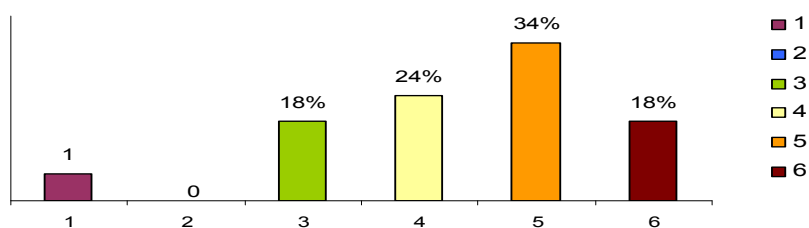
#### 5.1.5. Questões sobre a percepção dos ambientes virtuais de aprendizagem

As questões tratadas seguidamente, não medem directamente nenhuma das categorias analisadas anteriormente e o seu carácter mais geral, impossibilita o seu agrupamento e análise conjunta. Isto não significa que não abordem questões importantes e que mais adiante, no cruzamento dos questionários com as entrevistas, não sejam úteis e ajudem a compreender alguns aspectos relacionados com a presença social, a presença cognitiva, a presença de ensino e a aprendizagem colaborativa. Estas questões possibilitam uma percepção mais aperfeiçoada dos ambientes de aprendizagem online.

A seguir são apresentados os gráficos comentados e também um quadro com médias a cada questão respondida pelos 17 alunos.

Quando estou no curso, a trabalhar na plataforma, desligo do mundo à minha volta

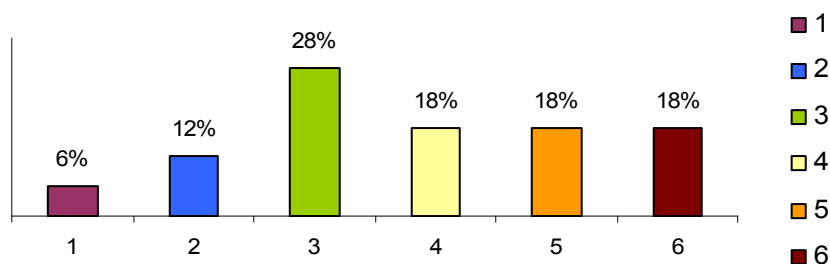
Q1



Uma larga maioria dos alunos (76%) considera que se abstrai do mundo à sua volta, isto é, os alunos conseguem concentrarem-se e dedicarem-se às tarefas do curso online que estão a realizar, apenas 18% discorda um pouco.

As discussões online parecem-me mais democráticas que as discussões numa sala de aula.

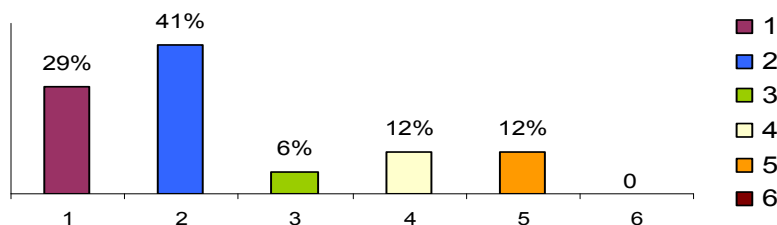
Q2



Mais de metade dos alunos achou que as discussões online são mais democráticas que aquelas realizadas numa sala de aula presencial. Porém, 8 alunos não partilham dessa opinião.

Acho que a interação informal nas discussões me afasta do principal objectivo do curso, que é aprender.

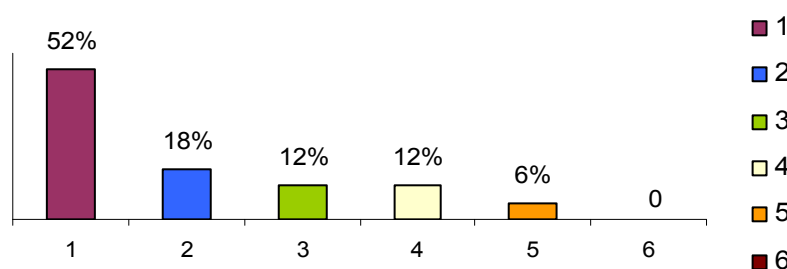
Q4



As conversas informais ajudam a manter a comunidade de aprendizagem e o conhecimento de cada elemento. Neste sentido, 12 alunos (70%) não sente que estas conversas (não directamente relacionadas com os conteúdos) produzam algum tipo de “ruído” na aprendizagem.

Acho difícil participar nas discussões online, devido à falta dos elementos normais da comunicação face a face (linguagem corporal, entoação da voz).

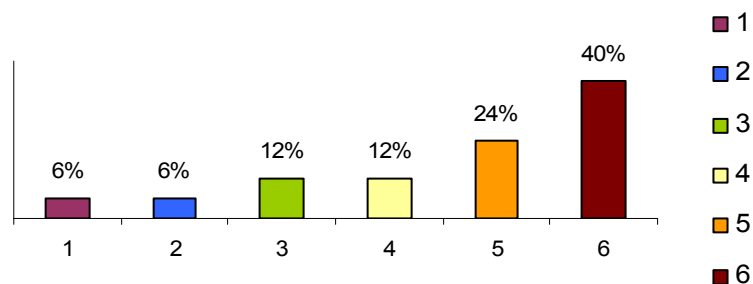
Q5



Existem alternativas para a falta dos elementos da comunicação FaF, que facilitam a comunicação mediada por computador, tal como se percebe pelos 82% dos estudantes que revelaram que a ausência daqueles elementos não tornam difícil as discussões online.

Acho que a minha interacção social na plataforma foi melhorando ao longo do curso.

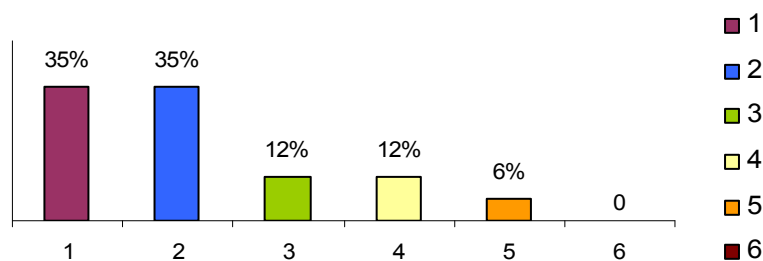
Q10



A maioria (76%) dos alunos refere que a interacção foi melhorando ao longo do tempo, sendo que 40% das pessoas concorda absolutamente com a afirmação.

Já me senti inibido ao participar na discussão, por não conhecer quem estava a ler as minhas mensagens.

Q12

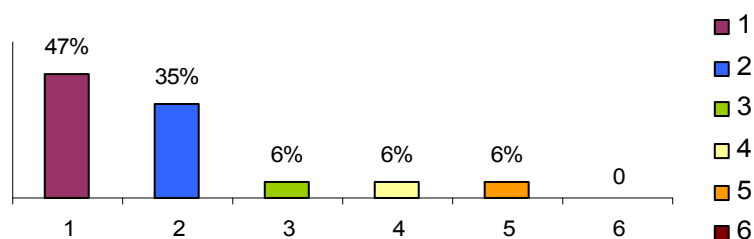


A maioria (82%) não se sente inibido, pelo facto de não conhecer as pessoas que estavam a ler as suas mensagens.



Quando estou no curso online tenho a sensação que estou mais a interagir com o computador do que a colaborar com outras pessoas.

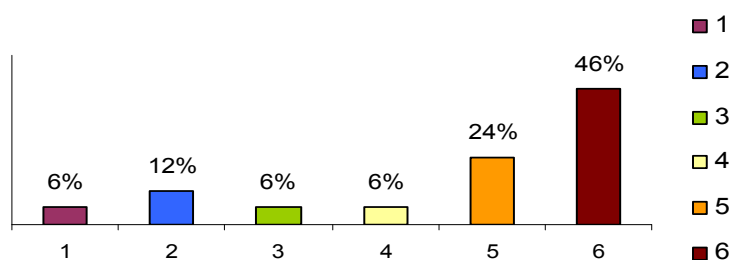
Q15



Frequentar um curso online não significa interagir com um computador, há pessoas por detrás, tal como consideram 88% dos inquiridos.

Já me senti irritado ou magoado com uma mensagem de um colega.

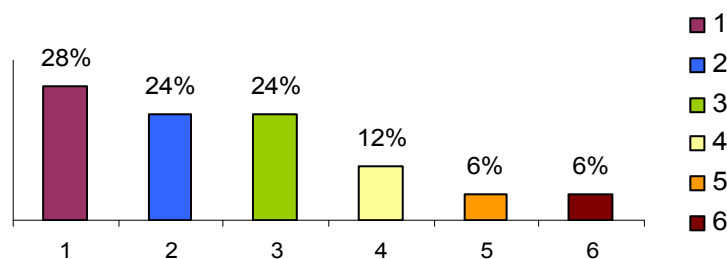
Q17



Assim como a interacção num curso online não é menor que num curso presencial, a possibilidade de atritos é elevada, tal como consideram 76% dos inquiridos. De salientar os 46% dos estudantes que referem que concordam absolutamente que já se sentiram irritados ou magoados com um colega.

Dou-me mais a conhecer em cursos online que no ensino presencial.

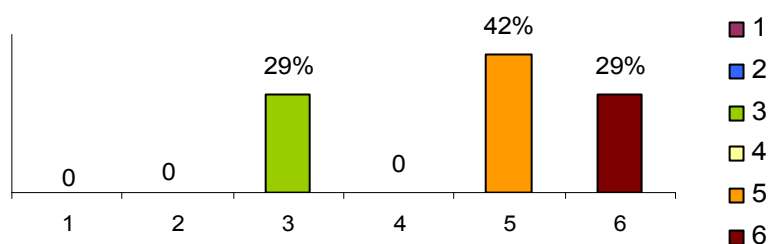
Q23



Apesar das possibilidades dos ambientes virtuais de aprendizagem, apenas 24% dos inquiridos revela dar-se mais a conhecer nesta modalidade de ensino.

Os mais extrovertidos por vezes exageram no número de mensagens que enviam.

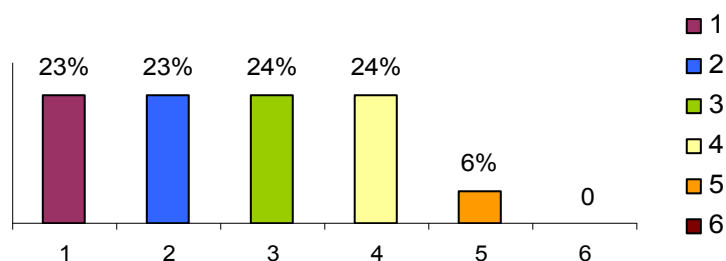
Q24



Este é um ponto sensível, o excesso de mensagens nem sempre traz algo de importante à discussão, tal como admitem 71% dos alunos, mas 29% dos alunos discorda com esta posição.

Trabalho mais facilmente com um grupo online do que com um grupo presencial.

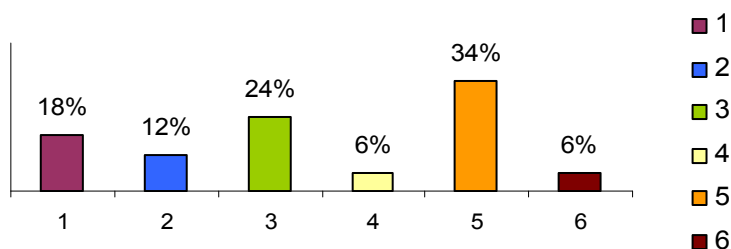
Q27



Apesar do trabalho de grupo ser uma estratégia que funciona muito bem em ambientes online, a maioria dos estudantes (70%) refere que trabalhar melhor em grupo no presencial.

Por vezes não concordo com as opiniões dos colegas, mas não digo nada para evitar o confronto.

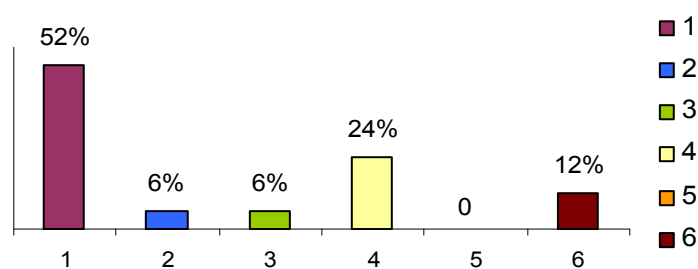
Q28



A maioria não evita o confronto (54%) e defende as suas posições, mas 46% prefere não se envolver em desacordos.

Sinto-me mais desinibido para fazer comentários (que não faria face a face) pelo facto de ninguém me conhecer pessoalmente.

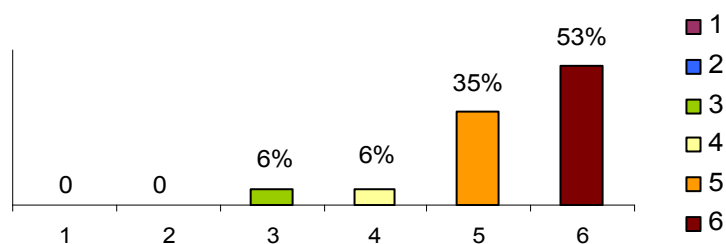
Q34



Mais de metade dos estudantes discorda absolutamente desta afirmação. Todavia 36% considera-se mais desinibido para fazê-lo.

Por vezes, sinto-me tão envolvido numa tarefa online que perco a noção do tempo.

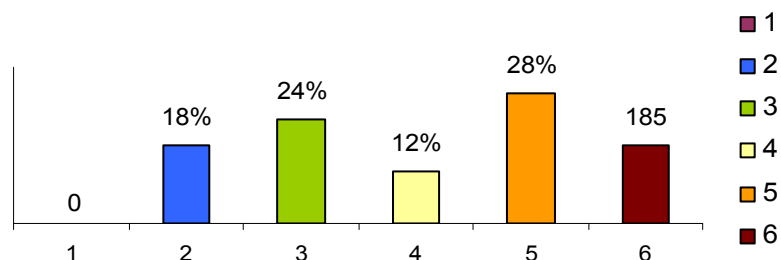
Q36



A maioria dos estudante (88%) envolve-se nas tarefas online, verificando-se que 53% do total concorda absolutamente com isso.

Os elementos de um grupo de trabalho online parecem que “estão mais à mão”.

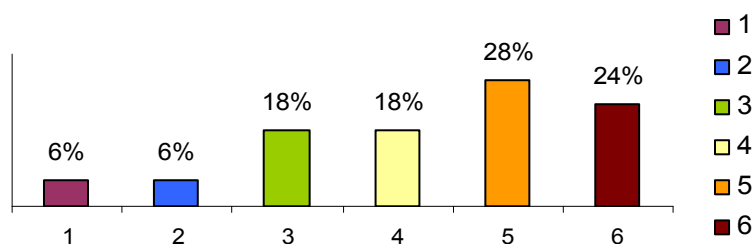
Q39



Mais de metade dos estudantes (58%) acha que os colegas estão mais acessíveis, 18% concorda absolutamente com isso, 42% não concorda, mas ninguém discorda absolutamente.

Se fizesse no futuro outro curso online, penso que interagiria mais com os colegas.

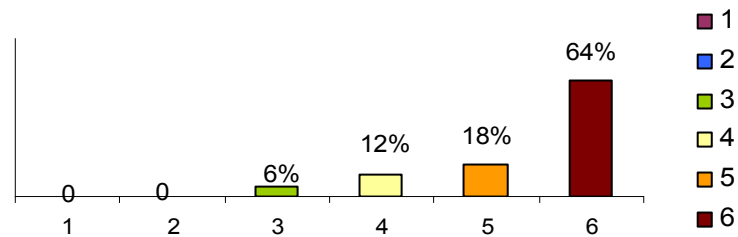
Q47



A maioria dos estudantes (70%) refere que se frequentasse outro curso online interagiria mais com os colegas.

O rápido feedback do professor é o mais importante.

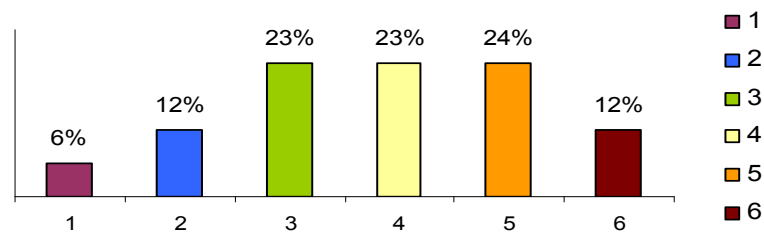
Q48



Outra questão em que os alunos não têm dúvida é a importância do rápido feedback do professor: 94% concorda com a sua importância, sendo que 64% concorda absolutamente com esse facto.

Quando trabalho num grupo online, sinto que a participação é mais equitativa, do que num grupo presencial.

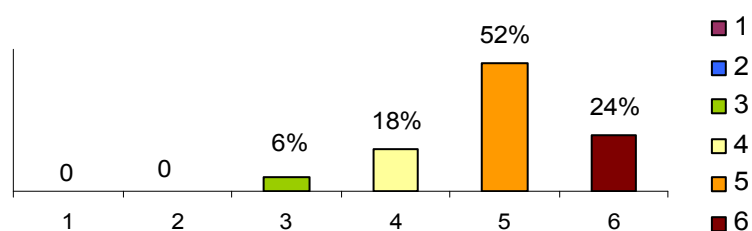
Q51



A maioria (59%) considera que o trabalho em grupos online é mais equitativa que em grupos presenciais, porém, apenas 12% concorda absolutamente com isso.

Os cursos em modalidade de e-learning são um excelente meio para a interacção entre todos.

**Q53**



Quase todos inquiridos (94%) considera que os cursos online são um meio excelente entre os alunos.

Como já foi referido, o **Quadro 5** contém as médias relativas a cada questão:

**Quadro 5**

Q	Média
1. Quando estou no curso, a trabalhar na plataforma, desligo do mundo à minha volta	4,35
2. As discussões online parecem-me mais democráticas que as discussões numa sala de aula.	3,82
4. Acho que a interacção informal nas discussões me afasta do principal objectivo do curso, que é aprender.	2,35
5. Acho difícil participar nas discussões online, devido à falta dos elementos normais da comunicação face a face (linguagem corporal, entoação da voz).	2,00
10. Acho que a minha interacção social na plataforma foi melhorando ao longo do curso.	4,65
12. Já me senti inibido ao participar na discussão, por não conhecer quem estava a ler as minhas mensagens.	2,18
15. Quando estou no curso online tenho a sensação que estou mais a interagir com o computador do que a colaborar com outras pessoas.	1,88
17. Já me senti irritado ou magoado com uma mensagem de um colega.	4,71
23. Dou-me mais a conhecer em cursos online que no ensino presencial.	2,59
24. Os mais extrovertidos por vezes exageram no número de mensagens que enviam.	4,71
27. Trabalho mais facilmente com um grupo online do que com um grupo presencial.	2,65
28. Por vezes não concordo com as opiniões dos colegas, mas não digo nada para evitar o confronto.	3,47
34. Sinto-me mais desinibido para fazer comentários (que não faria face a face) pelo facto de ninguém me conhecer pessoalmente.	2,47
36. Por vezes, sinto-me tão envolvido numa tarefa online que perco a noção do tempo.	5,35
39. Os elementos de um grupo de trabalho online, parece que “estão mais à mão”.	4,06
47. Se fizesse no futuro outro curso online, penso que interagiria mais com os colegas.	4,29
48. O rápido feedback do professor é o mais importante.	5,41
51. Quando trabalho num grupo online, sinto que a participação é mais equitativa, do que num grupo presencial.	3,82
53. Os cursos em modalidade de e-learning são um excelente meio para a interacção entre todos.	4,94

De salientar que a **Q48** foi incluída neste grupo, em vez de no grupo de questões para avaliar a presença de ensino e a satisfação com o professor, porque não estimava a efectiva rapidez do feedback dos professores nos cursos aqui investigados.



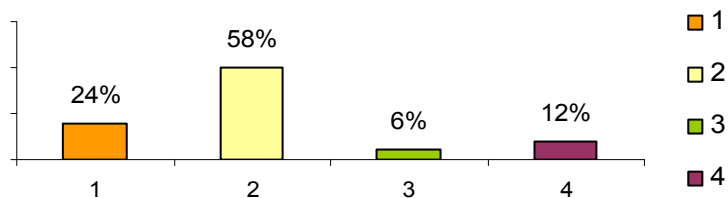
### 5.1.6. Questões sobre satisfação - Parte II do questionário

Os seguintes gráficos pretendem ilustrar a satisfação dos alunos em relação a vários aspectos: o curso, a aprendizagem, a interacção com os professores e os colegas e com a actividade pessoal desenvolvida.

É importante relembrar que a escala usada considera que 1 corresponde a muito satisfeito, 2 a satisfeito, 3 a pouco satisfeito e 4 a nada satisfeito.

Satisfação com o curso:

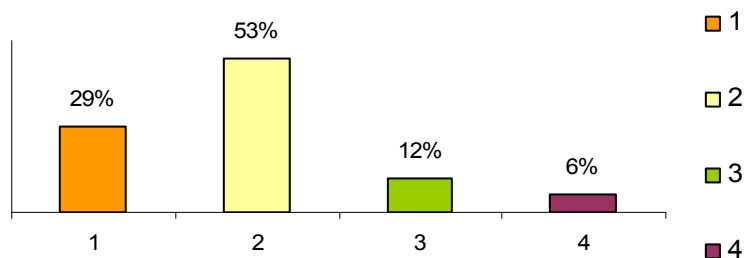
Questão 1



Na generalidade os alunos estão satisfeitos com o curso online que frequentam: 24% estão muito satisfeitos e 58% estão satisfeitos. No entanto, um aluno está pouco satisfeito (6%) e dois alunos nada satisfeitos (12%).

Aprendizagem sentida durante este curso:

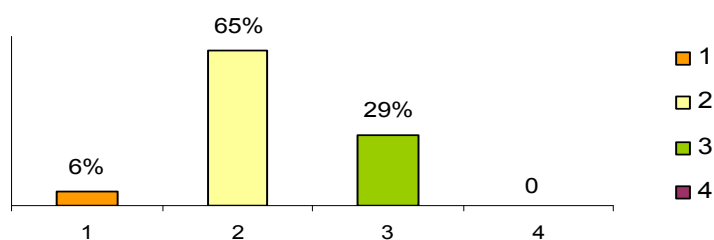
**Questão 2**



Relativamente à aprendizagem: 29% dos alunos estão muito satisfeitos, 53% estão satisfeitos, 12% pouco satisfeitos e 6% nada satisfeitos.

Em geral a Interação com os professores foi:

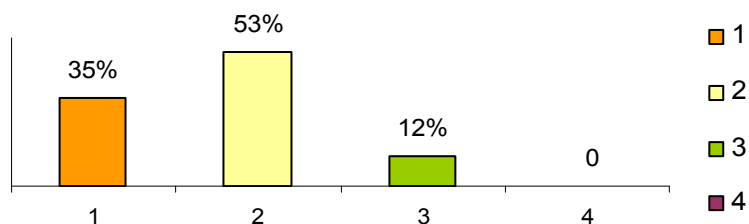
**Questão 3**



A maior parte dos estudantes gostou da interação com os professores: 6% está muito satisfeito, 65% estão satisfeitos e 29% pouco satisfeitos

Interacção com os colegas.

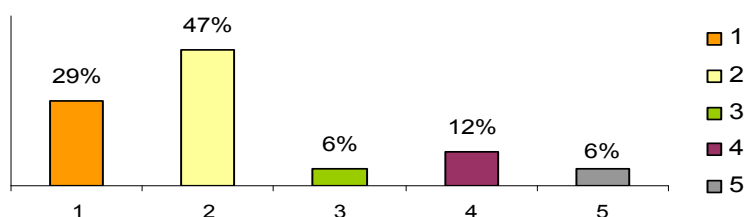
**Questão 4**



A larga maioria está satisfeita com a interacção com os colegas: 35% estão muito satisfeitos, 53% estão satisfeitos, enquanto 12% estão pouco satisfeitos.

Actividade pessoal desenvolvida ao longo do curso (em comparação com o ensino presencial).

**Questão 5**



No que respeita à actividade pessoal desenvolvida ao longo do tempo, mais uma vez a maioria está satisfeita: 29% dos alunos estão muito satisfeitos, 47% estão satisfeitos, um aluno (6%) está pouco satisfeito, dois alunos nada satisfeitos (12%) e um aluno não tem opinião.

No **Quadro 6** são explicitadas as médias obtidas em cada questão e também a média total, que representa genericamente a satisfação dos alunos em relação ao curso.

**Quadro 6**

Questão	Média
1. Satisfação com o curso:	2,06
2. Aprendizagem sentida durante este curso:	1,94
3. Em geral a Interacção com os professores foi:	2,24
4. Interacção com os colegas.	1,76
5. Actividade pessoal desenvolvida ao longo do curso (em comparação com o ensino presencial).	2,00*
<b>Média total</b>	<b>2,00</b>

\* Um dos alunos escolheu uma hipótese de resposta não admitida neste questionário “Não sei”, por este facto, a média desta questão considera apenas as 16 resposta correctas.

Os alunos estão satisfeitos com o curso, como se pode observar pela média total obtida (2,00). Os aspectos que satisfazem mais os alunos foram a interacção com os colegas e a aprendizagem sentida.

### 5.1.7. Considerações sobre os resultados obtidos nos questionários

Das respostas obtidas no questionário, conclui-se que os alunos recorrem a estratégias para se salientarem no ambiente virtual de aprendizagem, os alunos constroem a sua presença social online, fornecendo algumas pistas para que os outros os conheçam, através da sua escrita, revelando alguns (poucos) aspectos mais pessoais (trabalho, família, interesses) e também através de uma postura amigável, simpática e de partilha. Por outro lado, no que respeita a presença cognitiva, esta é francamente sentida pelos alunos. Este ambiente de aprendizagem promove uma elevada e significativa construção de conhecimento, que é enfatizado pelo pensamento divergente desenvolvido e pela exploração de perspectiva múltiplas em relação aos temas de trabalho. Aliás, a presença

---

cognitiva é o elemento que reúne uma maior concordância por parte dos alunos, o que é bastante curioso. Finalmente, o terceiro elemento do modelo das comunidades de inquirição, a presença de ensino, constitui como já foi referido um “ponto crítico”. Dos três elementos das comunidades de inquirição, a presença de ensino, é aquele em relação ao qual os estudantes se mostram mais descontentes, não sentindo a presença do professor (Q40) para fornecer instruções directas e facilitar a aprendizagem sempre que consideram necessário. Isto reflecte-se numa satisfação comparativamente menor relativamente ao professor. No entanto, deve ficar claro que os alunos estão satisfeitos com os professores, mas essa satisfação não é tão expressiva como seria de esperar.

Numa comunidade de aprendizagem os seus membros devem empenhar-se em actividades colaborativas que promovam uma maior qualidade da aprendizagem. Pelas respostas obtidas, observa-se que os alunos concordam que a aprendizagem colaborativa é eficiente: os trabalhos de grupo, os debates e discussões de ideias e outras tarefas partilhadas apresentam muitas vantagens em relação ao trabalho individual.

Finalmente conclui-se também que os alunos estão satisfeitos com o curso e para isso contribui sobretudo a aprendizagem sentida e a interacção com os colegas.

## 5.2. Dados qualitativos das entrevistas

Tratar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido nas entrevistas realizadas. Num primeiro momento, procedeu-se à organização das entrevistas, dividindo-as por tópicos. Depois foi necessária a construção de um conjunto de categorias descritivas, após a leitura aturada do conteúdo das entrevistas. Tendo em conta aquelas categorias, foi possível classificar os dados da entrevista. A forma de anotação usada, permitiu reunir os aspectos similares de cada entrevista no seio de cada tópico.

Depois da organização e classificação dos dados, a análise procura encontrar relações e consequências num nível de abstracção mais elevado, seguindo o processo indutivo de investigação, já referido. Neste ponto, é necessário fazer mais que uma simples descrição, é essencial dar um salto qualitativo e acrescentar algo à discussão.

### 5.2.1. Tópico 1 – Formação de impressões

1. Neste ambiente virtual em que estás a trabalhar como procuras dar-te a conhecer aos outros? Em que pensas quando estás a preparar ou a escrever uma mensagem? Procuras dar algum toque pessoal à tuas mensagens?

A maioria dos alunos afirma dar-se a conhecer de forma sincera, franca e espontânea. Apenas dois alunos referem que são menos faladores ou impulsivos na interacção online. As respostas demonstram a atitude verdadeira que as pessoas depositam nas conversas, tal como se verifica nestas frases:

*“...acho que sou o que está à vista... E quando escrevo mensagens, escrevo muito de impulso...”*

*“[Dou-me a conhecer] ao manifestar as minhas opiniões nas várias discussões em que vou participando, de acordo com as minhas convicções, interesses pessoais*

*e profissionais e, claro está, através dos espaços mais informais, tipo chats fóruns sociais, café.”*

Porém uma pessoa revela ser menos impulsivas:

*“Acho que virtualmente não sou tão expansivo(a) na vertente social como sou presencialmente (...) Procuro no entanto demonstrar o que eu sou no que escrevo.....embora repare que por ser escrito, o que me dá mais tempo para pensar, não sou tão impulsivo(a)...”.*

Noutro caso a reserva é uma preocupação:

*“Procuro descrição nas minhas intervenções, falar pouco sobre mim, a não ser que tenha alguma experiência que considere interessante para o contexto. Não procuro dar um toque pessoal às minhas mensagens, acho que o conteúdo deve ser mais relevante do que a informação sobre a minha pessoa”*

2. Que impressões pensas que criaste nos outros? Achas que essas impressões se mantêm ou evoluíram? Achas que os outros conseguem captar o teu verdadeiro eu? Ou achas que a imagem que as pessoas têm aqui de ti é muito desfocada?

Na segunda questão, 60% dos alunos pensa que os colegas têm impressões positivas a seu respeito e considera importante causar boa impressão, de forma a facilitar as interacções:

*“Eu penso que criei boa impressão; pelo menos tenho dirigido todos os esforços nesse sentido, sendo justa, amiga, útil, compreensível, cooperante...”*

Já 35% considera não se importar com as opiniões que os outros têm sobre si ou essa impressão depende de cada colega:

*“Com quem não me cruzo, não faço a mínima ideia, daqueles com quem partilho creio que a impressão que fica de mim é simpatia, boa disposição... e talvez um toque de alguma criatividade”*

*“Acho que conhecerem todas as minhas qualidades e defeitos não é relevante... O que é relevante é saber se estou a corresponder às expectativas para um projecto comum”*

A impressão criada também depende dos respectivos colegas:

*“Esta percepção da impressão diferente de colega para colega, tem a ver com o relacionamento, a confiança que se tem, com a chamada empatia que temos com uns e não temos com outros”.*

Quanto à imagem que os outros têm, 35% considera ser real, 30% acha que os outros não têm o conhecimento total do seu “eu”, mas o que é possível conhecer não é desfocado:

*“ (...) só conhecem o que dou de melhor de mim (...) não diria desfocada; o que conhecem de mim é real mas é apenas metade da fruta...”*

A comunicação mediada por computador pode esconder uma enorme timidez:

*“Por exemplo: as pessoas com quem me relaciono online se calhar não imaginam quão introvertido sou, como sei que sou, no entanto, se calhar nas minhas interações online não se revela tanto isso (julgo eu). Digamos que [este meio] facilita a interacção e o relacionamento para um indivíduo como eu, de alguma forma introvertido. Acredito que com o desenvolvimento desse relacionamento, acabo por me dar a conhecer de facto”.*

Quanto a essas impressões terem evoluído, 65% acha que sim:

*“Eu penso que têm evoluído e assim continuarão, apesar de achar que on-line nunca se conhece verdadeiramente quem está do outro lado do ecrã”*

*“Claro que evoluem tanto positiva como negativamente, com as interações que vamos tendo e é por isso que nos habituamos a admirar uns e a ter relacionamentos mais distantes com outros.”*



3. O que consideras mais relevante conhecer dos teus colegas e professores nesta comunidade de aprendizagem? De que forma o tens conseguido? O que mais tem contribuído para conheceres os teus colegas e tutores neste PEL?

Sobre a questão 3, mais de metade (55%) dos alunos acha importante conhecer os aspectos emocionais e a personalidade dos outros. Apenas uma pessoa (5%) refere que o mais importante a conhecer são apenas os aspectos intelectuais. Outras respostas focaram o empenho, a honestidade intelectual. Os restantes alunos não deram uma resposta directa a esta questão.

Todavia nota-se que nem sempre é fácil conhecer os colegas:

*“O mais importante para mim em contexto de trabalho ...que é este o caso ... é perceber até que ponto as pessoas são sérias... honestas ...verdadeiras ...transparentes ...disponíveis ... (os mesmos atributos que procuro em trabalho presencial...) Tenho sentido bastante dificuldade ... estas características são percebidas num trabalho contínuo e próximo ... onde é necessária uma presença real (mesmo que digital) ... o que não acontece aqui ... o grupo é muito grande ... os pequenos grupos raramente se mantiveram ...acho que cheguei a trabalhar simultaneamente em três grupos diferentes ... conheço as pessoas de nome ...mais ou menos sei em que é que trabalham ...mas sei muito pouco acerca delas próprias ...posso dizer que conheço razoavelmente duas ou três pessoas ... achas que estou a ser muito radical?”*

*“A honestidade intelectual, a solidariedade, a cumplicidade sadia na construção comum do saber, o humor, a amizade desinteressada são qualidades que aprecio nesta comunidade. Os trabalhos de grupo foram a forma através da qual melhor conheci os colegas. Quanto aos tutores apenas os conheço pelo feedback que dão ou não.”*

*“O que me apraz registar, tanto nos colegas como nos professores é o seu sentido de construção de uma comunidade de aprendizagem solidária e coesa, nomeadamente, a disponibilidade para ajudar, a partilha, o incentivo e a sensibilidade que colocam nas mensagens que publicam, a tolerância e compreensão relativamente aos prazos a cumprir, etc.”*

4. Quais as primeiras impressões que tiveste acerca do grupo? Ao fim de seis meses de convívio online sentes que os teus colegas e/ou professores correspondem à imagem que criaste sobre eles?

5. Tenta recordar-te de dois dos teus interlocutores neste curso de mestrado (com quem tenhas tido uma boa e uma má experiência). Descreve que acções e/ou impressões te levaram a formar a imagem que criaste desses mesmos sujeitos. Indica factores que tiveste em linha de conta, no sentido de, eventualmente, teres alterado a ideia prévia que tinhas dessas pessoas?

Para as questões 4 e 5 foi difícil tirar conclusões, porque as respostas divergem muito entre si.

6. Sentes que existem problemas de interacção entre ti e outros colegas ou professores que tenham sido motivados pelas primeiras impressões construídas dentro desta comunidade de aprendizagem? Procura explicitar esses problemas e descrever a forma como tens lidado com essas situações.

Nesta questão, 55% de alunos ter havido problemas de interacção devidos às primeiras impressões, porém, a maioria refere que os maus entendimentos foram ultrapassados:

*“Só tenho problemas de interacção com um colega, porque me desagrada em absoluto a forma como comunica, e isso não tem a ver com primeiras impressões, porque tem sido sistemático. O que faço é não interagir com esse colega, a não ser que seja estritamente necessário, e aí com o máximo cuidado possível.”*

Os alunos que referem que não tiveram problemas de interacção são 30%:

*“Sinceramente não. O que sinto, como natural, é que em determinados momentos interagimos mais com uns do que com outros mas isso, quanto a mim deve-se tão-somente à natureza dos trabalhos e grupos que vamos formando, e por uma questão de gestão do nosso tempo (exemplo: gosto muito de falar com a Esteva, com a Alfazema, etc., e sinto que ultimamente tenho falado pouco com elas, mas*

*isso deve-se pela minha parte ao nosso envolvimento nos vários trabalhos e tarefas.”*

7. Em que medida é que as primeiras impressões que formaste sobre os teus colegas e professores inibiram ou desinibiram o teu envolvimento nesta comunidade?

Se as primeiras impressões foram inibidoras ou não do envolvimento na comunidade: 40% considera que sim, 30% diz que não, 15% não sabe e 10% (dois alunos) refere que se tornaram mais inibidos ao longo do tempo.

O processo de abertura e ambientação à plataforma online e à comunidade de aprendizagem é natural, por isso quase metade dos alunos tenha reconhecido, um período de alguma desconfiança:

*“as primeiras impressões inibiram sem dúvida. Procurei não mostrar o meu lado emotivo, humor, no fundo o meu lado bom. Procurei passar despercebida.”*

O aumento da inibição ao longo do tempo, no decorrer curso, parece invulgar mas aconteceu com dois entrevistados:

*“Desinibiram, no início, porque o grupo me parecia espectacular. Mas depois fui-me inibindo à medida que o curso se ia desenrolando e muitas pessoas se iam mostrando altamente susceptíveis, desconfiadas ou com pouco sentido de humor. Hoje penso sempre três vezes no que vou dizer, e é muito frequente apagar mensagens já escritas e desistir de publicar com medo de originar conflitos ou desconfortos”*

*“...Acho que as primeiras impressões criadas me desinibiram ...comecei confiante em relação ao grupo...as primeiras impressões foram criadas presencialmente... e fiquei bastante bem impressionada... o grupo pareceu-me amigável... e motivado para esta empreitada... e isso trouxe-me também confiança e segurança (...) mas acho que mantive essa primeira impressão... até ao curso começar propriamente... em Janeiro... depois... comecei a sentir-me menos segura... um pouco perdida... Que é o que sinto actualmente. Explico melhor... por exemplo em relação ao*

*trabalho colaborativo... Fala-se tanto de trabalho colaborativo... Valoriza-se tanto... Mas às tantas... dou comigo a perguntar-me... é a isto que se chama trabalho colaborativo?... Vermos vezes sem conta a mesma coisa escrita... como se não existisse alguém ao lado a dizer o mesmo... estas situações que foram uma constante no 1º trimestre... perturbaram-me um bocadinho... fiquei sinceramente perdida... sem perceber o que é que se pretende. Como tenho uma grande experiência em trabalho colaborativo presencialmente... fico bastante confusa... e às vezes acho que estou a desaprender.*

### 5.2.2. Tópico 2 – As relações de amizade

1. Achas possível estabelecer relações de amizade na Internet? Achas que é fácil estabelecer relações de amizade na ausência de interações face a face? Valorizas de igual forma uma amizade nascida na Internet e uma amizade criada num ambiente presencial? Fora deste curso, consideras que tens amigos na Internet?

Na primeira questão, a totalidade dos alunos entrevistados entendem ser possível estabelecer relações de amizade na Internet, no entanto apenas 30% considera ser fácil – se por um lado sentem a falta dos elementos característicos do FaF, referem que também depende de cada pessoa. Neste sentido, menos de metade dos estudantes (40%) valoriza de igual forma uma amizade virtual e uma presencial. Os entrevistados consideram que há vários níveis de amizade e que uma verdadeira amizade só se pode consolidar através do contacto presencial.

As relações de amizades podem acontecer online, se as pessoas se empenharem, por esta razão depende de cada pessoa:

*“valorizar sim, mas acho que a presencial é muito mais cúmplice por isso muito mais interessante”*

*“Parece-me que é possível criar afinidades que culminem em amizade em qualquer contexto e ambiente. Não sei dizer se valorizo mais porque não tenho muita*

*"experiência" de amizades on-line....isto porque a definição de amizade para mim é um pouco "exigente". Mas tenho tido muito boas experiências de partilha e companheirismo..."*

2. Achas que criaste relações de amizade com os colegas do curso do MPEL? Consideras os teus colegas de curso como teus amigos? Em que medida se pode realmente dizer que são teus amigos?

Na segunda questão, 50% não tem dúvidas que alguns colegas são amigos; 45% considera que são *uma espécie de amigos* no sentido em que distinguem vários níveis de amizade, como foi referido anteriormente:

*"Sim criei alguns bons laços de amizade neste curso. A amizade é provada através do interesse pelo outro, pelos seus problemas, pela manifestação de solidariedade e companheirismo através da net. Encontramo-nos às mesmas horas para trabalhar e muitas vezes fazemo-nos companhia recíproca, evitando que o outro desista de continuar a trabalhar por cansaço ou desinteresse."*

*"Penso que criei algumas amizades com alguns elementos do mpele. Uns são amigos, outros são apenas colegas, por quem tenho simpatia e ou consideração. A amizade reconhece-se seja ou não mediada por um computador ☺."*

*"Sim criei alguns bons laços de amizade neste curso. A amizade é provada através do interesse pelo outro, pelos seus problemas, pela manifestação de solidariedade e companheirismo através da net. Encontramo-nos às mesmas horas para trabalhar e muitas vezes fazemo-nos companhia recíproca, evitando que o outro desista de continuar a trabalhar por cansaço ou desinteresse."*

3. Em algum momento do curso passaste momentos de dificuldade em que tenhas recebido um apoio particular de algumas pessoas da turma? Esse apoio foi para ti muito importante?

A terceira questão é crucial e demonstra como a relação das pessoas num curso online se alimenta: a larga maioria (80%) refere que sentiu o apoio de colegas em momentos de dificuldade.

*“LOL sim passei, e essa ajuda apareceu nesse momento de dificuldade. Foi muito importante ficar a conhecer a opinião dos colegas e sentir que os apoios surgiam a cada mensagem que lia. Foi muito bom e importante sentir-me apoiada.”*

*“Sim, mais especificamente de uma pessoa, no início do segundo trimestre, em que estava um pouco desmotivado, houve alguém que percebeu que algo de errado se estava a passar e procurou apoiar-me.”*

*“Tive algumas dificuldades pontuais e sempre que pedi ajuda (e foi a diferentes pessoas) sempre me ajudaram. Este apoio é importante e também procuro dar todo o apoio que posso sempre que é necessário.”*

*“Sim recebi apoio particular de alguns colegas em momentos muito difíceis que me ajudaram a continuar o curso quando pensei que já não tinha condições para continuar. Também recebi apoio importante dos professores.”*

4. Se este mestrado acabasse hoje, achas que as amizades feitas neste grupo se manteriam? Achas que depois de terminado o curso vais manter contacto com este grupo? Achas que depois do curso vais manter o contacto com algumas pessoas em particular?

Nesta questão, 85% dos alunos pensam que é possível manter o contacto (pelo menos com algumas pessoas):

*“Com o grupo não, o grupo faz sentido apenas neste contexto MPEL. Fora dele talvez com aquelas pessoas com quem senti mais empatia e com quem falo sem ser temas estritos a este grupo, mas sempre numa dimensão virtual. Excepto com talvez uma ou duas pessoas.”*

*“Possivelmente relativamente a algumas sim. Relativamente a outras se calhar não. Acredito que também neste caso, é como no presencial. Ficam uns contactos outros vão se desvanecendo. Depende dos caminhos e das encruzilhadas que*

*vamos encontrando. Agora, uma coisa acho que é certa: esquecer a experiência com todos com quem me relacionei, acho difícil.”*

5. Achas que as amizades numa turma presencial são mais intensas e mais profundas do que as amizades numa turma virtual? Ou é a mesma coisa? Após 6 meses de interacção virtual surpreende-te o nível de profundidade das relações entre as pessoas do curso? Esse nível é superior ou inferior àquilo que esperarías no início do curso?

Em comparação com uma turma presencial, numa turma virtual, a profundidade da amizade é, igualmente profunda para 50% das pessoas, 15% consideram que as relações são menos intensas no presencial, enquanto que os restantes alunos consideram que depende de vários factores:

*“De maneira nenhuma. As amizades surgidas num curso presencial, são mais ocasionais, pois o relacionamento é muito menor e muito menos intenso. Terminei recentemente um curso presencial e na verdade a única pessoa com quem troquei mais do que meia dúzia de palavras, foi o meu companheiro de viagem, com quem acabei por privar mais, pelo facto de partilharmos o carro, para nos deslocarmos. Com os restantes colegas, foram meras trocas de palavras nas aulas, ou enquanto se bebia um café rápido ao intervalo. Num curso on-line as interacções e os laços são muito mais fortes e intensos, devido à interacção e metodologias usadas. Por outro lado, o facto de estarmos cada um em suas casas, faz com que façamos muito mais companhia uns aos outros e até estejamos mais disponíveis, tanto para dar como para receber. Embora tenhamos um bom nível de relacionamento entre nós, para mim, tal facto não é novidade, pois já conhecia a amplitude das relações que a comunicação mediada por computador gera.”*

*“Acho que as "amizades" são muito mais intensas e profundas, pela rapidez com que se consolidam e se constroem (não existe condicionantes físicos). São fruto de algo real e da forma como "fantasia" e dou corpo a esse "real". Não são comparáveis com o real a única comparação, para mim, é o facto de serem efêmeras tal como as de uma comunidade de estudantes presencial. Existem excepções. São as verdadeiras amizades.”*

### 5.2.3. Tópico 3 – Dinâmica dos grupos virtuais

1. Os trabalhos em pequeno grupo são produtivos? Consegue-se uma distribuição de trabalho equitativa em termos de quantidade de trabalho? Quais os problemas na distribuição de tarefas? E na gestão do tempo? E nas escolhas de parceiros de trabalho?

Todos os alunos consideram que os trabalhos em pequeno grupo são produtivos, no entanto, 30% considera que têm de existir alguns aspectos que contribuam para essa produtividade, como as pessoas funcionarem bem juntas ou haver regras e prazos a cumprir.

*“Os Trabalhos em pequeno grupo são mais produtivos se houver uma definição clara da tarefa e do prazo de entrega.”*

No que respeita à distribuição equitativa do trabalho, esta parece ser uma questão muito problemática, apenas 2 estudantes refere que isso é possível:

*“Que eu saiba ninguém fica à espera de ver o outro a fazer. Quanto à gestão do tempo, de facto exige um especial cuidado, pois trata-se de trabalhar a vários ritmos (somo diferentes com grau de experiência e ritmos diferentes).”*

*“A distribuição do trabalho, na minha experiência não tem sido equitativa. Nunca foi possível encontrar um coordenador e os grupos funcionaram sem regras pré-estabelecidas, o que levou a que apenas os mais responsáveis se preocupassem em terminar a tarefa no prazo, os problemas foram mais de boa organização e gestão do trabalho dentro do grupo. Penso que deveria haver distribuição clara de tarefas dentro do grupo, mas, talvez por razões de possíveis conflitos relacionados com o poder e protagonismo, isso nunca aconteceu, embora fosse pedido pelos professores.”*

A gestão do tempo é talvez ainda mais problemática e geradora de muito stress. Todos os alunos consideram difícil a gestão do tempo, facto que requerer muito cuidado e respeito.



*“ (...) O mais complicado é gerir o tempo... trabalharmos ao ritmo uns dos outros. ”*

*“ (...) As principais dificuldades que sinto num pequeno grupo... a responsabilidade acrescida em relação aos companheiros... é difícil gerir os tempos num grupo de 5 ou 6 pessoas... mas consegue-se... desde que as pessoas se respeitem e ponham o grupo acima do indivíduo... ”*

*“Na gestão do tempo é essencial que cada elemento respeite o seu prazo para não condicionar o trabalho de todo o grupo. ”*

A escolha dos parceiros do grupo também é difícil: 40% acha que cada um deve escolher o que prefere, 15% considera que os grupos devem ser constituídos aleatoriamente, os restantes alunos ou não sabe ou considera que depende das tarefas e das pessoas (um aluno pode ser bom num trabalho e menos bom noutro):

*“Acho que é sempre difícil encontrar equilíbrios na constituição de grupos de trabalho. Também depende muito de nós o esforço de nos adaptarmos aos diferentes estilos de trabalho de forma a sermos produtivos. ”*

*“Acho que deve haver troca de elementos entre os grupos para haver maior interactividade e intercâmbio de conhecimento. Normalmente acho que funciona melhor cada um criar o seu grupo. ”*

*“ (...) Os parceiros... é uma enorme dificuldade...se não puderem ser escolhidos... digo sinceramente que passei alguns momentos de stress à espera de saber com quem ia trabalhar... e prefiro de longe os trabalhos em que posso escolher os meus companheiros... ”*

2. Os trabalhos em pequeno grupo são geradores de muito stress e conflito ou pelo contrário são momentos importantes de convívio e socialização entre as pessoas?

Na questão dois, 75% dos entrevistados refere que os trabalhos em pequeno grupo são geradores de conflito e stress, mas também de convívio e amizades, 20% considera em pequenos grupos só acontece sociabilização e o convívio:

*“Há de tudo mas é de salientar também o papel da socialização. Percebi também mas posso estar enganada, há pessoas a quem não interessa nada o convívio e a socialização, e temos que tomar isso em conta. “*

*“Desde que exista respeito por si e pelo outro, desde que se aceitem as diferenças individuais, os trabalhos de grupo, são na verdade facilitadores da socialização, de colaboração, de convívio e de amizade entre todos.”*

*“Eu penso que constituem, não só, momentos importantes de aprendizagem, mas também de socialização entre as pessoas. Aliás, penso que as amizades começaram aí. Mas também ocorreram alguns momentos de conflito potenciados pela novidade do ambiente de ensino, pela pressão a que estivemos sujeitos e também por uma maior sensibilidade à crítica.”*

3. Em geral preferiste o trabalho em pequeno grupo, o trabalho individual ou o trabalho em grande grupo com toda a turma? Porquê?

O pequeno grupo é o formato de trabalho que reúne mais preferências (60%). Por seu lado, 25% dos entrevistados gostou igualmente de todos os formatos, reconhecendo vantagens em eles. O trabalho em grande grupo é a modalidade que congrega menos adeptos (é o menos preferido por 30% dos alunos):

*“O trabalho individual causa-me menos stress. O trabalho em pequeno grupo é mais produtivo e interactivo. O trabalho de grande grupo permite maior aprendizagem colaborativa pela riqueza de informação e reflexão trazida por um maior número de pessoas.”*

*“Claramente preferi o pequeno grupo, pois foi aí, sem sombra de dúvida, que aprendi mais e melhor conheci quem julgo conhecer neste curso.”*

*“Apesar de gostar de todas as modalidades, preferi os trabalhos em pequeno grupo, porque além do convívio e socialização, permitem também a partilha de conhecimentos e competências em torno de um objectivo comum. Por outro lado, a grande dimensão da turma, dificulta o trabalho em grande grupo.”*

*“Por um lado preferi o trabalho individual porque foi feito ao meu ritmo, de acordo com a minha gestão do tempo. Mas por outro lado, também gostei dos trabalhos em pequeno grupo uma vez que há uma troca de ideias entre os elementos e isso mostrou-me outras perspectivas que, sozinho, não conseguiria verificar.”*

#### **5.2.4. Tópico 4 – Comunidade virtual e sentido de comunidade de aprendizagem. A turma online**

1. Considerando que a nossa comunidade virtual aqui no MPEL representa uma turma virtual, que características apresenta que se assemelham ou diferem de uma turma presencial?

Foram obtidas resposta interessante que permitiram compreender o sentimento que os alunos tiveram da sua turma MPEL online. No que se refere às semelhanças: 40% referiram a heterogeneidade; 30% o objectivo de qualquer turma ser aprender; 10% a semelhança das relações estabelecidas e 10% o estabelecimento de afinidades entre os participante. Quanto às diferenças: 40% referiu a ausência dos gestos corporais, das vozes, das entoações e dos olhares; 15% focou a distância geográfica dos alunos; 15% salientou a flexibilidade de tempo e de local para aprender; vários estudantes referiam a maior interacção que se pode estabelecer (entre pessoas de idades muito diferentes e com os professores); 2 alunos mencionaram o papel diferente do professor e 1 aluno referiu a possibilidade de expressar mais abertamente:

*“Os grupinhos, as conversas de corredor, o diz que diz, as invejzinhas, isso acho que é parecido com que se passa nas turmas presenciais. A grande diferença, acho*

*eu, é a ausência dos corpos e dos olhares que faz com que o nível de sexualidade seja mínimo comparado com um grupo presencial. Falo, claro, das pequenas coisas inconscientes, ou às vezes nem tanto, que influenciam o nosso comportamento em grupos presenciais e que têm a ver com a nossa natureza enquanto seres ‘sexuados’.”*

*“São bastante parecidas em muitos aspectos: há os atrasados, os que estão sempre a falar, o sabichão, aquele que dorme ao pé do radiador...o prof chato, o prof hiperactivo ...o cómico de serviço, o refilão, o trombudo, aquele que está sempre com o dedo levantado... os silêncios desaprovadores, os silêncios de admiração (...) mas o que difere... É o imediato duma resposta, toda a espontaneidade duma expressão corporal, uma cara (não a foto), o cheirar, aquele cheirinho do parquet encerado...as manhãs frias”*

*“As relações entre as pessoas. É normal em presencial formarem-se grupos o que aqui também acontece. Diferenças: a comunicação, a proximidade entre pessoas que pelas diferenças que nos separariam presencialmente aqui são desvalorizadas. Por exemplo, a proximidade entre professores e alunos, entre colegas com grandes diferenças de idade, interesses e vivências.”*

*“O barulho, ou melhor a ausência do barulho característico de uma turma presencial.”*

2. Como descreverias esta Turma? Como um conjunto de indivíduos isolados, como um conjunto de subgrupos fortes mas com poucas ligações entre si ou como uma grande família?

Nesta questão, mais de metade dos entrevistados considera existirem subgrupos no seio da comunidade do MPEL. A maior parte dos alunos considera que esses subgrupos apresentam ligações fortes entre si. Dois estudantes referem que além dos subgrupos se encontram indivíduos isolados e um outro refere que os alunos isolados tendem a formar subgrupos com o passar tempo. Nenhum dos entrevistados considera a turma como uma grande família:

*“Uns interagem mais do que outros mas é assim em todo o lado, por que raio iria ser diferente aqui???? Penso que indivíduos isolados já não existem, subgrupos fortes sim acho que sim que existem com ligação entre si. Grande família, acho que não.”*

*“ (...) Olhando para as características que este grupo de pessoas apresenta acho que a definição que mais se aproxima será talvez um conjunto de pessoas que têm já uma conjunto de afinidades e que encontraram uma identidade colectiva, sobressaindo alguns subgrupos fortes com maior ligação social.”*

*“Como um conjunto de indivíduos isolados, embora existam alguns subgrupos que têm a sua dinâmica própria, construída através do Messenger.”*

*“Globalmente, penso que se enquadra melhor num conjunto de subgrupos fortes mas com poucas ligações entre si.”*

Nos seguintes comentários, os respondentes pressupõe uma evolução nas relações que se estabelecem:

*“Penso que começou como um conjunto de indivíduos isolados, mas já está num fase de formação de um conjunto de subgrupos fortes, que perseguem objectivos comuns e com algumas ligações entre si. Ainda estará longe e nem sei se algum dia conseguirá constituir uma grande família, como espaço de vivência de cumplicidades e trama de emoções e afectos positivos e negativos que nos vão dando sentido de pertença a esta turma.”*

*“O que sinto são subgrupos que não sabem bem como ligar-se com os outros, indivíduos isolados por várias razões e que, a medida que vai passando o tempo, vão ficando cada vez mais isolados se não se fizer nada.”*

3. Pessoalmente sentes um verdadeiro sentido de pertença à turma? Esse sentimento de pertença parece-te mais fraco, mais forte ou igual ao que sentiste com outras turmas ou grupos no teu passado? Como achas que no futuro recordarás esta turma?

No que respeita ao sentido de pertença à turma, a maioria (60%) sente-se parte da turma; 25% acha que não e 15% tem dúvidas quanto a isso. Se vão recordar a turma no futuro, a maioria afirma que sim e com um sentimento positivo:

*“Sinto igual sentido de pertença. É uma turma formada por pessoas com algumas características comuns à maioria dos membros: grande vontade de aprender, capacidade de endurance/resistência, determinação, criatividade, autonomia.”*

*“Sinto que pertenço à turma. Afinal foi a comunidade onde estive inserido(a) todos os dias. Como é lógico o sentimento de pertença foi evoluindo com o maior relacionamento pessoal que fui obtendo dos elementos com quem trabalhei.”*

*“Não sinto pertença de ninguém à turma, como também nunca senti numa outra turma presencial. Aqui existe talvez mais respeito e amabilidade, talvez porque não vemos caras...nem corações!”*

*“Recordando Saint Exupéry, em “O Príncipezinho”, penso no tempo que dedico a este curso, a esta turma e também aos colegas. Assim sendo sinto-me responsável pelas rosas a quem cativo no dia a dia. Este sentimento de pertença é de longe superior não propriamente a outros grupos / Turmas de que tenha feito parte no passado, em circunstâncias idênticas, mas sim e substancialmente superior ao que senti relativamente a grupos ou a turmas presenciais. Recordarei esta turma, certamente com carinho e nostalgia.”*

*“Guardarei recordações dos bons momentos que passámos ao longo do primeiro semestre, do que aprendemos, brincámos e construímos em conjunto.”*

4. Em algum momento do curso passaste momentos de dificuldade em que tenhas recebido o apoio da turma? Esse apoio foi para ti muito importante?

Nesta questão (já realizada no contexto do tópico 2 – Relações de amizade), apenas uma minoria respondeu que não teve apoio da turma (por não necessitar, por recorrer a outras pessoas ou saber gerir por si as dificuldades que vão surgindo):

*“Sim passei, por acaso nem foi há muito tempo. Apresentei um desabafo, uma tristeza minha... Foi muito bonito e emocionante, sentir o apoio dos colegas, todas as palavras que li foram sentidas como um miminho, num momento menos bom.”*

### 5.2.5. Tópico 5 – Factores de stress e insatisfação num curso online

1. No geral estás satisfeito com o curso? Que aspectos que te geraram mais satisfação? Nomeia e descreve algumas das emoções mais positivas que tenhas sentido ao longo do curso.

A larga maioria dos entrevistados está satisfeita com o curso MPEL em modalidade online: 60% está satisfeito e 25% está muito satisfeito. Dois estudantes não sabem (10%) e um entrevistado confessa não estar satisfeito. Os aspectos que geram maior satisfação são os relacionados com a aprendizagem e domínio das tecnologias (60%), muito daqueles alunos também referem os aspectos da partilha e convívio e relações de amizade (40%):

*“ (...) Claramente estou muito satisfeito, apesar das dificuldades, de alguns ritmos que me parecem às vezes verdadeiramente alucinantes, mas estou a gostar sobretudo do ambiente que tenho apanhado (tenho tido muita sorte) nos trabalhos em pequeno grupo.”*

*“No geral estou bastante satisfeito, porque acho que há muito conhecimento e informação de qualidade nos recursos, nas discussões e nos trabalhos de alguns colegas. Gosto dos elevados níveis de interacção e da diversidade de perspectivas. Também aprecio bastante o facto de algumas pessoas*

*partilharem experiências pessoais e as usarem para explicitar os seus pontos de vista.”*

*“Estou satisfeita com os conteúdos do curso e com o tipo de aprendizagens que promove. Como emoções mais positivas, saliento a alegria de ver alguns trabalhos produzidos, nomeadamente quando eles foram geradores de stress. A criação de amizades e empatias, com professores e com colegas.”*

Por vezes as emoções são fortíssimas:

*“sim claro... quando sentimos que de uma ideia nascem outras ideias... quase em catadupa... e que no fim resulta numa obra onde se sente que cada um foi imprescindível... um calor imenso... não sei explicar... a adrenalina no top... na contagem final de minutos... Uma coesão entre as pessoas... não sei explicar melhor...foram momentos de grande intensidade... ainda hoje não percebo bem como fizemos aquilo... E uma forte desilusão depois... um sentimento de perda... Podiam ter-nos deixado continuar juntos... tudo teria acontecido de maneira diferente.... Uma coisa muito importante... foi o sentir que era imprescindível no grupo ...se não estivesse teria feito falta ... Mas por outro lado... Não era nada importante que o meu nome lá estivesse... o importante foi tudo o que fizemos juntos... com aquele produto que era o nosso...”*

Há quem revele alguma desilusão:

*“No geral, não estou satisfeita como inicialmente imaginei, pois é muito mais exigente e não é tão flexível como parecia inicialmente pelo guia do curso e chamam-no MPEL (mestrado em pedagogia de e-learning) quando não se sabe se realmente será um mestrado; dependerá das médias finais.”*



2. E quais os factores que geraram mais insatisfação? Foram muitos os momentos de tensão ao longo do curso? Nomeia e descreve alguma das emoções mais negativas que tenhas sentido ao longo do curso.

3. Num curso online há algumas situações geradoras de stress. És capaz de relatar uma situação que te tenha criado muito stress?

Na segunda e terceira questão, a falta de feedback e o empenho dos professores foram considerados aspectos muito importantes e geradores de insatisfação por quase todos os entrevistados. Outro factor causador de insatisfação está relacionado com a falta de tempo e com o excesso de tarefas a realizar, como é referido também por quase todos. Alguns alunos referem também a falha das tecnologias, injustiça nas avaliações ou atitudes menos boas dos colegas:

*“Há muitos factores de insatisfação: a falta de feedback, o timing apertado, a obrigação diária de ir à plataforma, sem domingos, feriados, dias santos..., as avaliações que não corresponde às expectativas e aos contratos de aprendizagem, a constante alteração dos prazos de entrega de avaliação, a lentidão da plataforma, o silêncio dos tutores perante os nossos comentários, os constantes textos em inglês...”*

*“A insatisfação está relacionada com pouco feedback dos professores em geral, com as avaliações e com o stress causado pelos timings e pela dificuldade de visualização interior de todo o trabalho a realizar, o que dificulta a criação de rotinas.”*

*“A indiferença que muitas vezes sentimos quando demos o nosso melhor e o professor em vez de ver isso reconhecido, dar os parabéns ao colega do lado. O importante é sentir a indiferença como mais um factor de crescimento. As emoções negativas sejam quais forem são relegadas. É preciso um momento de amadurecimento.”*

*“Os piores momentos foram aqueles em que me deparei com a impossibilidade de cumprir o que se pedia ... senti uma enorme frustração ... a incapacidade de acompanhar o trabalho causou-me uma grande insatisfação comigo própria ...*

*cheguei mesmo a pensar que tinha sido um engano entrar neste curso ...e para dizer a verdade ainda não tenho a certeza se não foi mesmo ... mas também como não gosto de desistir facilmente ...aqui continuo ... até Dezembro estarei...depois veremos... isto em relação a mim própria...sou bastante exigente comigo... em relação ao grupo... os momentos que senti de maior insatisfação... os momentos em que se sente alguma competição...agressividade... gera em mim algum desconforto.”*

*“Sim, foram muitos. Três emoções negativas: ansiedade em alturas de maior trabalho; medo de não ter tempo para corresponder às expectativas criadas; e tristeza de não conseguir acompanhar o ritmo do curso.”*

4. Alguns factores geradores de stress num curso online são a falta de tempo, a relação com a tecnologia, as relações interpessoais, a distância e o isolamento. Qual destes factores consideras que gerou para ti mais stress e insatisfação?

As respostas à quarta questão são categóricas, 85% refere que o factor que gera mais stress entre os alunos é a falta de tempo. Um aluno considera a falta de feedback dos professores, outro conta que numa primeira fase, foi a dificuldade com as tecnologias:

*“O que me gerou mais stress foi a falta de tempo para participar nalgumas discussões e para ler as mensagens deixadas pelos colegas.”*

*“Talvez o receio de não ter tempo (mas meramente por razões muito particulares) o resto não me criou nenhum stress. Estou muito habituada a trabalhar sobre pressão e a ter muito trabalho.”*

*“Numa 1ª fase foi a tecnologia, porque sem o mínimo de domínio, e às vezes não está nas nossas mãos, o resto passa em segundo plano mas daí decorre a falta de tempo, o receio da incompreensão...”*

#### **5.2.6. Considerações sobre o conteúdo das entrevistas**

Como houve oportunidade de perceber, os comentários dos alunos valem pela sinceridade e demonstram bem a realidade de um curso online: as alegrias e as dificuldades, as relações entre alunos e com os professores, a interacção com o conteúdo e com a interface do curso.

## **PARTE V**

### **SÍNTESE DOS RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS E DAS ENTREVISTAS**

#### **1. Síntese dos resultados**

Nesta fase da investigação, irei proceder ao cruzamento de dados qualitativos, resultantes dos com dados quantitativos, obtidos através do questionário.

Para facilitar a percepção e poder inferir algumas conclusões, segui uma estrutura de análise que me pareceu que focava todas as questões relacionadas com o curso e referidas pelos alunos, como se pode observar neste excerto do índice:

- 2. A percepção geral sobre interacção online
- 3. Presença social - projecção pessoal na comunidade
  - 3.1 As características comunicação
    - 3.1.1. Expressões sociais de interacção e de reforço
    - 3.1.2. Expressões sociais de afectividade e emoções
    - 3.1.3. O humor
    - 3.1.4. A saliência da escrita e os emoticons
  - 3.2. O espaço informal do curso online
- 4. A comunidade de aprendizagem e a aprendizagem colaborativa
  - 4.1. O trabalho em pequeno grupo
- 5. O relacionamento com colegas e amigos online
- 6. Factores que geram stress e insatisfação
  - 6.1. A falta de tempo
  - 6.2. O desempenho dos professores
  - 6.3. Dificuldades com as tecnologias

#### 6.4. Relações interpessoais difíceis

#### 7. Satisfação com as aprendizagens

#### 8. Satisfação com o curso

### **2. A percepção geral sobre interacção online**

Para algumas pessoas, a ausência de elementos normais da comunicação FaF ainda causa alguma dificuldade e desconforto, pelo menos no início do curso. Com o decorrer do tempo, os alunos começam a ambientarem-se às particularidades dos ambientes virtuais de aprendizagem e dispensam a presença física e conseguem obter elevados níveis de comunicação interpessoal.

O ambiente online pode ser desconfortável, frio e impessoal no início, mas a maioria sente que do outro lado estão pessoas, mesmo que estejam distantes. Na Q15, 88% dos alunos discordam que estão mais a interagir com uma máquina (destes, 47% discordam absolutamente). Neste âmbito, outras questões tentam avaliar a concentração e “imersão” dos alunos na realização de tarefas online, como acontece na Q1, a maioria (76%) refere que desliga do mundo em redor. Também na Q36, a larga maioria dos estudantes (88%) envolve-se nas tarefas online, verificando-se que 53% do total concorda absolutamente com isso.

No que concerne ao processo de se “dar a conhecer”, este é menor nos cursos online, como se observa na Q23 do questionário, onde maioria dos alunos (76%) considera que se dá mais a conhecer nas turmas presenciais. Este resultado é apoiado pelos comentários obtidos nas entrevistas, pois a maioria dos alunos valoriza mais as amizades feitas presenciais. Ou melhor, uma amizade pode nascer online, mas só se pode consolidar através presencial:

“Acho que a Internet é um meio que possibilita o relacionamento entre as pessoas, se será uma relação de amizade, isso depende de cada um. Valorizo mais uma amizade criada num ambiente presencial, mas se o conhecimento for feito através da Internet e depois houver um contacto presencial valorizo de igual forma.”

Apesar da maior dificuldade de se dar a conhecer em cursos online, na Q3, a maioria (65%) sente que conhece os colegas, mesmo que não os tenha visto pessoalmente, 35% dos alunos discorda ligeiramente com a proposição. Não existem respostas extremadas (em concordo absolutamente, nem discordo absolutamente).

A provar que os alunos não se sentem acanhados em relação à CMC, na Q12, a maioria (88%) dos estudantes refere que não se sente inibido ao participar nas discussões (mesmo não conhecendo quem está a ler as suas mensagens). Na bibliografia é referida a questão da privacidade como um factor que pode dificultar o processo de exposição à turma.

Quanto à dificuldade de comunicação, devido à ausência dos elementos normais da comunicação FaF (linguagem corporal, entoação da voz) na Q5, a maioria (82%) não considera um problema, aliás, 52% discordam absolutamente que tenham essa dificuldade. De facto, a comunicação em diferido pode dar origem a alguns desentendimentos, como se pode constatar no seguinte comentário da entrevista:

*“(...) uma má experiência ... uma resposta agressiva a uma brincadeira, a uma coisa sem importância que num discurso oral teria passado praticamente despercebida... porque teria sido dito num ambiente de gargalhada e boa disposição... sem nenhuma intenção de ferir susceptibilidades. Era uma pessoa que não conhecia... a imagem que tinha era a de um colega de turma... mas com quem, tenho a certeza, teria muita dificuldade em trabalhar no futuro, principalmente em pequeno grupo.”*

### 3. A presença social – projecção pessoal na comunidade

A presença social refere-se ao modo como os participantes são capazes de se projectar pessoalmente enquanto indivíduos numa comunidade. Isto é, a presença social observada, na interacção online, varia e depende de cada participante da discussão online, o que significa que a presença social é muito mais uma questão individual e subjectiva que não se pode prever e controlar facilmente. Autores como Gunawardena (1995); Gunawardena & Zittle (1997) em Swan & Shih (2005) definem presença social como sendo o grau em que uma pessoa é reconhecida como “real” na comunicação mediada por computador.

Neste sentido, os alunos constroem de uma “identidade online” que em muitos casos não é diferente da identidade real, porém, depende sempre de uma enorme subjectividade, como se pode perceber de várias respostas das entrevistas:

*“A imagem que os outros fazem de mim é certamente aquela que eles puderam perceber através dos seus próprios “olhares”, da sua própria subjectividade, de acordo com o contexto”*

*“Aqui, tal como no mundo real, causamos boas e más impressões, dependendo da maneira de ser de cada um e da forma como cada um de nós apreende o “eu” dos outros. Nuns certamente deixei boa impressão, noutros nem por isso.”*

Uma maior percepção de ligações sociais entre os participantes em cursos online, produz uma maior convivência e bem-estar:

*“Ah, e também não me posso esquecer dos momentos de descontração e informalidade dos espaços sociais criados em todas as disciplinas, em que com algum humor vamos tendo um conhecimento das características e dos hobbies dos colegas e professores.”*

*“(…) No caso de alunos mais participativos acho que os conheço melhor do que os que não participam tantas vezes.”*

A construção da presença social online revela-se difícil e acontece de forma menos impulsiva, ou as próprias pessoas não confiam na sua eficácia:

*“Parece-me que algumas facetas minhas se destacam de forma diferente no virtual comparando com situações de carácter presencial. Acho que virtualmente não sou tão expansivo(a) na vertente social como sou presencialmente. Acho que necessito de me aperceber das reacções emocionais visíveis para interagir melhor...Só mais uma coisa... Procuo no entanto demonstrar o que eu sou no que escrevo.....embora reparo que por ser escrito, o que me dá mais tempo para pensar, não sou tão impulsivo(a)...”*

*“Lá sai uma gracinha, uma piada, um momento mais divertido ou uma frase mais profunda que nos exalta mais algum sentimento, mas isso não descreve a personalidade de ninguém.”*

De qualquer forma, nas entrevistas, 60% dos alunos pensa que os colegas têm impressões positivas, 35% considera não se importar com as opiniões que os outros têm sobre si ou essa impressão depende de cada colega. Também no tópico 1 da entrevista, mais de metade (55%) dos alunos acha importante conhecer os aspectos emocionais e a personalidade dos outros.

Na **Q19**, a maioria (58%) dos alunos discorda que passa despercebido para os colegas. Mas um número de alunos (42%) mais elevado que o esperado refere o contrário. Também na **Q22**, a maioria dos estudantes (64%) sente que tem visibilidade para os colegas, todavia, 36% considera que não. Assim, a percepção dos alunos é que têm uma presença online que os distingue dos outros.

### **3.1. As características da comunicação**

Como se pode entender, uma elevada interacção e participação nas discussões online assíncronas deve ser uma prioridade para a satisfação em cursos online. Os alunos do curso MPEL interiorizaram esse pressuposto e consideram que os cursos em modalidade de e-learning são um excelente meio de interacção entre todos, tal como é



notório pelas respostas da maioria (94%) na **Q54**, apenas um (6%) aluno discorda ligeiramente que os cursos online, permitem a interacção entre todos.

O estilo da comunicação deve ser amigável, tal como se confirma na **Q33** do questionário pois, 76% prefere usar um estilo informal com os colegas, dos quais quase um quarto concorda absolutamente com isso:

*“ (...) estou agradavelmente surpreendido pelas interacções que vamos tendo, quer formalmente, quer sobretudo informalmente, via MSN, chat, fórum social, etc.”*

A comunicação online torna-se mais fácil e amigável quando se tem uma ideia da personalidade de quem esta do outro lado:

*“Em relação aos colegas mais participativos e brincalhões estes contribuíram para uma maior desinibição na interacção com eles. Mostrei-me mais inibido em relação aos colegas com quem tive menos contacto e que, eventualmente, não participem tão frequentemente.”*

No questionário algumas questões enquadram este aspecto, das diferentes percepções da participação ou da sociabilização. Na **Q4**, a maioria (70%) não considera que as conversas não relacionadas com os conteúdos, afastem do objectivo principal que é aprender. Por outro lado, o excesso de participação (**Q24**) pode ser um defeito na opinião da maioria dos inquiridos: 71% dos quais 29% consideram absolutamente que os mais extrovertidos por vezes exageram no número de mensagens que enviam. De facto, uma participação relevante para a discussão, deve ser eficiente (sem deixar de ser amigável) e acrescentar mais do que “concordo totalmente!”, cada mensagem deverá acrescentar ou focar aspectos distintos da outra, para que no conjunto o conhecimento que surge seja mais efectivo. Isto significa que a participação deve atender a algumas regras de conveniência, natureza e frequência. Nas entrevistas há alguns comentários que ilustram casos destes:

*“Isto é um bocado por formação, julgo que existem questões que são colocadas nos fórum e nas plataformas, que só dão origem a ruído na informação, apesar de já terem sido feitas tentativas colectivas de colocar alguns avisos a essas intervenções.”*

No questionário sobre satisfação, a grande maioria dos respondentes está satisfeito (53%) ou muito satisfeito (35%) com a interacção com os colegas. Dois alunos (12%) estão pouco satisfeitos e nenhum aluno está nada satisfeito.

Uma questão interessante referida na bibliografia está relacionada com a aprendizagem de técnicas que facilitam a comunicação online e também a criação de uma presença social mais elevada. A este respeito foram encontrados alguns comentários nas entrevistas realizadas no curso online MPEL:

*“A atitude geral dos colegas e professores levou-me a ganhar mais confiança e aprender a comunicar no curso.”*

*“Senti que houve algum desentendimento inicial com um tutor provocado por diferenças de códigos linguísticos virtuais, digamos que eu não terei também procedido conforme o código comunicativo virtual e não gostei da forma como me foi respondido. Levei algum tempo a aprender a comunicar neste curso. Penso que o problema foi ultrapassado, pois somos todos adultos e tivemos oportunidade de nos conhecermos melhor, a não ser que venha a haver vingança nas notas, o que não creio. Não tive diferendos com nenhum colega até agora.”*

Também no questionário, o tema da aprendizagem de técnicas promotoras da interacção social é focado. Na **Q10**, a maior parte dos alunos (76%) considera que a sua interacção social na plataforma do curso foi melhorando, dos quais, 40% concorda absolutamente com a afirmação. Também a **Q47**, pretende ilustrar que o relacionamento entre todos pode melhorar se os alunos tomarem uma maior consciência da importância da comunicação e da interacção social. A maior parte dos alunos (70%) considera que interagiria mais se realizasse outro curso online futuro. Este facto leva a pensar que mesmo que sejam incentivados a participar pelos professores e por indicações no contrato de aprendizagem, os alunos só tomem uma maior consciência disso, depois de adquirirem uma maior prática e experiência pessoal na comunicação mediada por computador.

Assim, em ambientes mediados por computadores é essencial inovar na forma de comunicar, de modo a gerar uma maior ligação entre os participantes. Assim, a presença

social pode ser projectada numa discussão assíncrona baseada em texto, através de elementos que promovem a ligação entre as pessoas.

A seguir vou analisar a percepção que os alunos têm de algumas técnicas com mais pormenor.

### 3.1.1. Expressões sociais de interacção e de reforço

As expressões de interacção são expressões que traduzem atenção e consciência mútua, isto é, os indicadores de interacção põem em evidência a presença dos outros. Por sua vez, as expressões sociais de reforço, são como o nome indica, expressões de reforço, incentivo e encorajamento para continuar (Rourke & Anderson, 2000).

As saudações, os cumprimentos e as despedidas afectuosas revelam uma função social importante, a de construir e manter relações de proximidade. Na **Q9**, a esmagadora maioria (82%) revela que inicia sempre as suas mensagens cumprimentando os destinatários, apenas três pessoas (18%) discordam. Por seu lado na **Q54**, também a maioria (70%) revela finalizar as suas mensagens com expressões de afecto, neste caso, quatro pessoas (30%) discordam que o façam sempre. Numa das entrevistas a cordialidade é notória:

*“P: Não sei se queres acrescentar algum aspecto ou clarificar mais alguma ideia. Se não quiseses, gostava de te agradecer pela disponibilidade para esta longa conversa que nos permitiu conhecer melhor as tuas vivências ao longo dos seis meses do curso MPEL.*

*R: Não tenho mais nada a acrescentar, a não ser que foi um prazer falar contigo.”*

As expressões de interacção e de reforço como o que se verifica com o continuar um assunto iniciado por eles, o mencionar ou referir-se claramente a mensagens deles, fazerem perguntas sobre questões abordadas por eles, expressar assentimento em relação às suas mensagens e também o cumprimentar e elogiar o seu trabalho são

fundamentais para incitar a um maior empenho. Especificamente, a **Q26** reflecte a importância dos elogios emitidos pelos colegas. A maioria (58%) admite que os elogios dos colegas os incentivam a escrever mais mensagens, mas um número elevado (42%) admite que os elogios não influenciam a quantidade de mensagens que produz. Também a **Q41** se refere a esta temática, a maioria (76%) elogia os colegas quando aprecia as suas mensagens. Como é natural, todos gostam de ser levados em consideração, por esta razão, elogiar reforça as relações entre as pessoas e permite criar um ambiente simpático e afectuoso.

### 3.1.2. Expressões sociais de afectividade e emoções

Os indicadores de afectividade relacionam-se com as emoções, o humor e expressões de desinibição própria (Rourke & Anderson, 2000 e Rourke et al., 2004).

A ideia de que a CMC é “uma coisa fria” está completamente longe da realidade, como é notório nas respostas, a **Q43** e a **Q17**. Num ambiente virtual as emoções podem ser fortíssimas, quer as positivas, quer as negativas (tal como num ambiente presencial). A grande maioria dos alunos (88%) já se sentiu muito contente com as mensagens dos colegas, apenas duas pessoas (12%) discorda levemente disso. No pólo oposto das emoções, também uma maioria (76%) revela que se sentiu irritado e magoado com as mensagens dos outros, neste caso, aqueles que concordaram absolutamente com isso são 46% (um número bastante alto). É natural que as emoções positivas devam ser reforçadas, enquanto que as emoções negativas devem ser diminuídas através de um certo controlo e maturidade. De facto, as respostas obtidas na **Q28**, demonstram que a maioria (54%) não evita o confronto de ideias, mesmo que isso traga consequências negativas e seja desconfortável. Apesar disso, quase metade (46%) prefere não se envolver em divergências e, provavelmente tenta conciliar as diversas ideias. Por outro lado, **Q34**, esta ideia de confronto é contrariada, uma maioria discorda (66%), dos quais 52% discordam absolutamente, que se sentem mais desinibidos para fazer comentários (que não fariam FaF) pelo facto de não conhecerem os colegas pessoalmente.

A este respeito, também nas entrevistas encontram-se opiniões divergentes, alguns alunos consideram que opiniões de muita cortesia podem ser “construídas” com um objectivo específico. Outros, pelo contrário sentem-se protegidos pelo meio e dizem tudo o que pensam:

*“(...) Mas isso são coisas dos afectos, e, apesar de tudo isso, acredito que posso trabalhar num clima de respeito e cortesia com pessoas que não desejo próximas de mim noutros lugares da minha pessoa.....”*

*“Aqui existe talvez mais respeito e amabilidade, talvez porque não vemos caras....nem corações!”*

*“(...) Hoje penso sempre três vezes no que vou dizer, e é muito frequente apagar mensagens já escritas e desistir de publicar com medo de originar conflitos ou desconfortos.”*

*“Penso no tópico em questão, mas também na forma como os colegas vão interpretar a mensagem.”*

*“Penso que o virtual cria uma "armadura" que nos permite expressar os nossos descontentamentos de forma mais aberta por nos sentirmos mais seguros por de trás do nosso PC.”*

Os alunos têm uma postura verdadeira e sincera online. Na **Q21**, a maioria (88%) dos alunos confessa que já enviou mensagens que revelam a sua maneira de ser e o seu temperamento. Na **Q52**, se os alunos gostam de mostrar os seus sentimentos online, 59% considera que sim, sendo que 18% concorda absolutamente. Embora um número elevado de estudantes (41%) não concorda que revela os seus sentimentos online, dos quais 17% discorda em absoluto. As entrevistas estão repletas de afirmações que enquadram este tema:

*“Neste ambiente virtual tentei mostrar sempre, os meus sentimentos mais verdadeiros, ser eu mesma, independentemente da opinião dos outros colegas (...) o que eu te posso dizer, é que sou verdadeira nas intervenções que faço, e é exactamente esse o meu objectivo, transmitir aos meus colegas como eu sou, como reajo, como penso, ou seja ser apenas eu!”*

*“Procuro dar-me a conhecer tal como sou, de forma autêntica e verdadeira.”*

*“Procuro ser eu mesmo com os meus defeitos e as minhas virtudes e não me preocupo em construir uma faceta que não me pertence só para agradar aos outros.”*

### 3.1.3. O humor

O humor é um exemplo de expressão social, indicadora de efectividade, tal como considera Rourke & Anderson 2000 e Rourke et al. (2004). Com o humor pretende-se provocar, bajular, ironizar, e utilizar diminutivos ou aumentativos para contrastar o discurso (aspecto muito presente no discurso dos portugueses). Porém, o uso de humor é muito sensível, pode aproximar as pessoas mas também pode ser mal interpretado:

*“Procuro comunicar como o faço habitualmente, com humor, demonstrando disponibilidade para ajudar e cooperar, sendo franco, evitando conflitos e procurando contribuir para que as coisas corram bem. Sobretudo penso naquilo que os outros poderão interpretar da minha mensagem. Procuro evitar mal-entendidos, tento ser o mais explícito possível e adoptar um tom cooperante e construtivo. Estas preocupações são ainda maiores quando utilizo o humor, que é sempre dado a ambiguidades.”*

No entanto o humor também é uma qualidade muito apreciada:

*“A honestidade intelectual, a solidariedade, a cumplicidade sadia na construção comum do saber, o humor, a amizade desinteressada são qualidades que aprecio nesta comunidade”*

*“Aquilo que mais me cativa nas pessoas (virtuais ou não): humor, criatividade, escrita emotiva”*

*“(...) também não me posso esquecer dos momentos de descontração e informalidade dos espaços sociais criados em todas as disciplinas, em que com algum humor vamos tendo um conhecimento das características e dos hobbies dos colegas e professores.”*

*“Em relação às boas experiências, tive muitas, como sejam, os momentos de humor, as mensagens de incentivo, as palavras amigas, os reforços positivos tanto da parte dos professores como dos colegas.”*

Como se pode perceber, as pessoas reagem de maneira diferente ao humor. O humor pode ser indispensável na comunicação interpessoal, porque desanuvia e facilita a exposição de assuntos mais complicados ou pelo contrário melindra algumas pessoas. Na **Q11**, mais de metade (58%) dos estudantes refere usar humor nas suas mensagens, porém, 42 % não o usa, ou pelo menos não o usa frequentemente. Nota-se que esta questão não é consensual, pelo que ficou exposto. Por outro lado na **Q25**, os alunos apreciam o humor nas mensagens dos colegas (88%) dos quais 59% concorda em absoluto com o uso de humor pelos colegas. É interessante verificar que os estudantes apreciam mais o humor nas mensagens dos colegas, mas retraem-se a usá-lo, talvez por ter receio de ferir susceptibilidades. De qualquer forma, se o humor usado com cuidado e na medida certa é um factor que contribui para uma melhor interacção entre as pessoas, para uma maior presença social e para uma maior satisfação.

#### **3.1.4. A saliência da escrita e os emoticons**

A comunicação em ambientes mediados por computador deve ser criativa. A par com o humor e a saliência da escrita, o uso de emoticons é também uma forma amigável de se dar a conhecer e aumentar a presença social:

*“Toque pessoal? Bem... obviamente que tudo o que fazemos ou em que tocamos tem o nosso toque pessoal. As minhas mensagens não são excepção. Uso frequentemente os emoticons para exprimir o estado de espírito ou o tom com que respondo ;).”*

*“Quando é em contexto formal tento escrever cuidadosamente, tal como referi há pouco. Em contexto informal, por vezes deixo um ☺ junto com o meu nome.”*

Na **Q50** do questionário, os alunos confirmam a importância da expressividade na comunicação mediada por computador: 76% afirma usar “emoticons”, sendo que 40% concorda absolutamente com o seu uso. Na **Q20**, mais de metade dos estudantes (58%) procura salientar a sua escrita com diferentes cores, tamanhos de letra e pontuação múltipla. Um número de alunos (42%) mais elevado que o esperado refere que não.

### 3.2. O espaço informal do curso online

Um local por excelência, destinado às conversas mais informais é o espaço como o *cibercafé*. Alunos e professores podem e falar de assuntos exteriores aos conteúdos do curso e constroem a sua presença online:

*“ [dar a conhecer] os gostos pessoais, como por exemplo o clube de que é adepto, o local onde reside, o que faz profissionalmente, os gostos musicais, etc. (...) O que mais contribui são as conversas que acontecem nos espaços sociais (café virtual, por ex.), e a partilha de experiências pessoais em qualquer discussão nos fóruns”*

*“ [dou-me a conhecer] ao manifestar as minhas opiniões nas várias discussões em que vou participando, de acordo com as minhas convicções, interesses pessoais e profissionais e, claro está, através dos espaços mais informais, tipo chat's fóruns sociais, café”*

No questionário (**Q44**), a grande maioria dos alunos discorda (88%) que o *cibercafé* seja uma perda de tempo, aliás, 52% discorda absolutamente disso. No entanto, apenas uma minoria (18%) o utiliza frequentemente, como é mostrado na **Q14**. As duas questões relativas ao *cibercafé* são algo contraditórias, se por um lado uma esmagadora maioria admite que não é uma perda de tempo, apenas uma minoria o usa



frequentemente. Será que a falta de tempo, não é mesmo um factor impeditivo de uma utilização mais frequente?

A este propósito, da análise das entrevistas, fiquei com a percepção que ferramentas que permitem a comunicação síncrona, como o Messenger, permitem uma maior qualidade e quantidade de conversas informais, do que propriamente o *cibercafé*. Aliás, talvez por cada pessoa considerar como sua “amigo/a” um pequeno número de colegas, as conversas mais formais e pessoais ocorrem em locais mais privados “longe dos olhares de todos” como acontece num espaço como o *cibercafé*, acessível a toda a turma:

*“Num trabalho de grupo quando estive uma noite sem dormir e sem comer, estava num sítio público... e depois foram oferecendo bolinhos e café via net. Foi uma experiência engraçada.”*

#### **4. A comunidade de aprendizagem e a aprendizagem colaborativa**

Numa comunidade de aprendizagem verifica-se uma elevada interação, não apenas com o conteúdo do curso mas também, com os colegas e professores. A aprendizagem é colaborativa e construída socialmente por todos. Neste sentido, a partilha de objectivos de aprendizagem e de expectativas deve estar presente na mente dos estudantes. Neste âmbito, a **Q8** comprova que os alunos se sentem confortáveis com a aprendizagem colaborativa realizada online: 98% concordam que a aprendizagem colaborativa num grupo, facilita a construção de conhecimento, sendo que 46% daqueles, concordam absolutamente com esse facto. Apenas um aluno (6%), considera que não.

Na **Q42**, a maioria dos respondentes (59%) sente que pertence a um grupo com objectivos idênticos. Não esperado é o número elevado de alunos (41%) que não concorda com esse facto. Na entrevista os resultados são coincidentes e ilustram este facto:

*“Sim, até acho que se desaparecesse nesta altura tenho a ousadia de pensar que sentiriam a minha falta.”*

*“Claro, não pertenço ao "conjunto das ilustres figuras" mas sou um elemento integrante e pertencente.”*

*“Apesar de pouco participativa considero-me parte do grupo, mas assim para o fraquinho.”*

*“Considero-me inserida na turma”*

*“Neste contexto sinto um verdadeiro sentido de presença, embora considere um pouco mais fraco quando comparado com uma turma presencial.”*

Nota-se também alguma apreensão:

*“Tenho algumas dúvidas, sinto que já tive uma pertença mais forte e que talvez me esteja a afastar um pouco do círculo de relações regulares da turma.”*

Outro aspecto focado no questionário relacionado com a participação, é a possibilidade de todos participarem na construção social da aprendizagem. A maior parte dos alunos considera que as discussões são mais democráticas (56%) tal como é visível na **Q2**. No mesmo sentido, a **Q13** demonstra como os alunos (70%) têm a percepção de que até os mais tímidos participam com empenho nas discussões. Nas entrevistas, este tema é bem ilustrado no seguinte comentário:

*“Difere [em relação ao presencial], quanto a mim pelo grau de intensidade com que a participação acontece na sala de aula virtual. Aqui, não é possível estar na aula só de corpo presente, como tantas vezes estivemos no presencial...”*

Neste campo de acção, a construção de conhecimento significativo e o pensamento crítico que podem ser mais elevados que no ensino presencial. Na **Q16** a maioria dos alunos (76%) do curso MPEL, confirma que a comunicação assíncrona tem vantagens, por estimular a curiosidade e incentivar a investigação. É importante sublinhar que daqueles, 56% concordam absolutamente com a afirmação. Mesmo assim, 24% dos respondentes discordam levemente disso.

Na aprendizagem colaborativa os alunos contam uns com os outros, isto é, tiram as suas dúvidas com os colegas, mais do que com o professor. Na **Q7**, as respostas distribuem-se: 52% opta por tirar as suas dúvidas com os colegas, enquanto que os restantes 48% discorda. Todavia a maioria das respostas, reportam a uma concordância em parte. De sublinhar que esta questão poderia induzir em erro, por levar a pensar um maior à vontade com os colegas e não com o professor. O que se pretendia avaliar era a confiança tida nos colegas na construção colaborativa de conhecimento. A propósito, a **Q32**, observa-se que os alunos preferem questionar o professor quando têm alguma dúvida: 58% concorda, mas apenas 6% concorda absolutamente. Mais adiante será analisada a presença do professor e o seu empenho na ajuda prestada aos alunos.

#### 4.1. O trabalho em pequeno grupo

A maior parte dos alunos gosta de trabalhar em grupo (preferência de 60% dos alunos entrevistados), sobretudo em pequeno grupo, como se conclui da análise do tópico 3 das entrevistas. Também na **Q46**, a maioria (88%) considera que aprendeu mais eficientemente em grupo. A este propósito, Briner et al. (1997) referem que a satisfação é maior em grupos mais pequenos, porque a interacção entre os elementos é maior. Na entrevista observam-se comentários nesse sentido:

*“(...) claramente que preferi o pequeno grupo, pois foi aí sem sombra de dúvida que aprendi mais e melhor conheci quem julgo conhecer neste curso.”*

*“Com este mpel tenho aprendido muito com os outros e tenho aprendido também sobre mim.”*

Na **Q35**, dois alunos (12%) consideram que o trabalho de grupo é inútil, 88% aprecia o trabalho de grupo, sendo que 76% discorda absolutamente que o trabalho de grupo seja inútil. Pode concluir-se que a maioria dos estudantes do curso MPEL têm um estilo mais social de aprendizagem, preferindo a oportunidade de trabalhar e partilhar ideias e experiências com os colegas. As entrevistas também o confirmam:

---

*“É sempre muito mais produtivo e enriquecedor trabalhar com os outros do que trabalhar sozinho, aliás, na sociedade em que estamos, faz cada vez mais sentido aprender a aprender colaborativamente, do que aprender a aprender sozinho.”*

Apesar de tudo na **Q27**, em comparação com o grupo de trabalho presencial, a maioria (70%) revela que não trabalha mais facilmente num grupo online.

Uma questão que pretendia avaliar a presença e a disponibilidade dos colegas do grupo online era a **Q39**, a maioria (58%) dos respondentes considera que os elementos do grupo de trabalho online, estão “mais à mão”, 42% não concorda, contudo, ninguém discorda absolutamente. Por outro lado, na **Q29**, em que a maioria (88%) dos estudantes revela ler as mensagens dos colegas, na resolução de uma tarefa.

Na **Q51**, no que toca à participação ser mais equitativa que num grupo presencial: 59% considera que sim, embora, apenas 12% concorda absolutamente com isso. Esta questão não é assim tão consensual, como se verifica nas opiniões emitidas nas entrevistas. Nestas, apenas 10% considera ser possível a distribuição das tarefas sem que existam problemas:

*“É raro conseguir-se uma distribuição equitativa, quer porque alguns sabem mais daquele assunto que outros, quer porque há pessoas que se empenham menos, ou outras que têm impedimentos pontuais.”*

*“Na distribuição de tarefas normalmente há sempre alguém que fica com um pouco mais de trabalho ou com um tipo de tarefa mais aborrecida, e se não houver bom senso e espírito de grupo entre todos podem haver problemas no grupo.”*

*“Penso que é difícil encontrarmos um ponto de equilíbrio na distribuição da quantidade de trabalho e também não me parece que isso seja importante quando o grupo tem alguma coesão. No entanto, também já temos hoje ferramentas que nos permitem trabalhar sobre o mesmo documento, que poderão atenuar ou torneir essa questão.”*

Alguns alunos consideram que se houver organização tudo se resolve:

*“Se houver uma boa organização e planeamento, penso que é fácil gerir o trabalho, subdividindo as tarefas pelos elementos do grupo em função do tempo.”*

Como já foi referido, a selecção dos elementos do grupo é sempre problemática e nunca é consensual: 40% acha que cada um deve escolher o que prefere, 15% considera que os grupos devem ser constituídos aleatoriamente, os restantes alunos ou não sabe ou considera que depende das tarefas e das pessoas:

*“ (...)O mais confuso nos trabalhos do primeiro trimestre foi serem sempre grupos diferentes. Tínhamos que reaprender a lidar com as diferenças constantemente. Isso pode ser bastante desgastante.”*

A questão da gestão do tempo, será discutida adiante, incluída nos factores que geram stress e insatisfação.

Assim, é fácil de compreender que trabalhos realizados em pequeno grupo sejam geradores de conflito e stress, como afirmam 75% dos alunos, nas entrevistas. Por outro lado é também em pequeno que surgem as “pérolas” que se estabelecem dos cursos online, o convívio, as amizades, a confiança, o carinho, etc.:

*“Os trabalhos em pequeno grupo, pelo convívio e socialização que proporcionam, superam largamente os eventuais conflitos ou stress que possam surgir. Aliás, acho que estes últimos, quando geridos de forma positiva, contribuem para reforçar e solidificar os primeiros.”*

*“Todos os trabalhos de grupo são uma miscelânea de sentimentos, há sempre conflitos, a arte está em saber gerir. E isso sempre foi sendo conseguido. O fundamental está no respeito pelo outro e no objectivo comum - trabalho de grupo.”*

## **5. O relacionamento com colegas e amizades online**

Da análise das entrevistas (tópico 2) conclui-se que é possível, mas nem sempre fácil criar relações de amizade em ambientes virtuais de aprendizagem (a penas 30%

considera ser fácil). Porém, exceptuando poucos alunos, a maioria consegue estabelecer relações com colegas, que vão para além do trabalho. Alguns alunos, revelam um grande afecto e confiança num número restrito de colegas:

*“sim ...de um número reduzido de pessoas ...acho que sim... as pessoas com quem realmente comunico ...sinto que criei um sentimento de confiança ... disponibilidade... abertura ... uma certa tranquilidade talvez.”*

As relações online dependem, em grande parte, da personalidade e dos estilos de cada pessoa. A amizade pode crescer para além da turma, se os envolvidos apostarem na relação e em muitos casos podem ficar surpresos com a profundidade da relação estabelecida:

*“Talvez seja mais fácil fazer amizades numa turma presencial. Já quanto há intensidade e profundidade das amizades, penso que isso é possível nos dois tipos de turma e estará muito dependente das pessoas e dos contextos envolvidos.”*

Vimos que é possível criar amizades online, mas o intervalo de tempo requerido para que essas relações mais profundas ocorram é maior. Na verdade podem ocorrer equívocos nas relações virtuais. Nas entrevistas, mais de metade dos alunos referem ter havido problemas de interacção devidos às primeiras impressões, porém, a maioria admite que os maus entendimentos foram ultrapassados. Os respondentes que referem que não tiveram problemas de interacção são 30%:

*“A vivência deste curso diz-me que não é fácil [construir amizades online], que provavelmente é um processo contínuo e mais moroso que nos contactos presenciais, que exige muita interacção, simplicidade, verdade, seriedade e procura de objectivos comuns ou semelhantes”*

Assim, a maioria valoriza mais as amizades presenciais:

*“(...) Talvez não [valorize da mesma forma a amizade online], porque a amizade criada num ambiente presencial permite-me que eu tenha conhecimento da pessoa no seu todo, sei como ela é fisicamente, como sente, como pensa, como reage à adversidade, ao contrário das amizades estabelecidas através da Internet, a quem falta este elemento confirmatório da autenticidade da pessoa.”*

É sobretudo através do apoio mútuo que se desenvolve o afecto entre colegas e com certeza contribui para um sentimento de alívio, realização e de satisfação. Nas entrevistas uma grande maioria (80%) admite apreciar muito o apoio que recebe dos colegas:

*“(...) a Margarida\* tornou-se na minha mana virtual pelo apoio emocional que damos uma à outra tal como a Luísa\* e Antonieta\*. Vamos construindo uma relação baseada no apoio, troca de ideias, desabafos, que ultrapassam em muito a comunidade Mpeliana.”*

*“As emoções positivas relacionam-se sempre com manifestações de apoio, quer a nível particular, quer a nível de trabalho de grupo ou de feedback nos fóruns.”*

*“Tenho tido boas experiências com várias pessoas, que têm sido sistematicamente impecáveis (mas não posso dizer nomes ☺)...”*

*“Certamente que sim. O apoio que sentimos dos outros é sempre muito importante, porque representa uma manifestação de carinho. E quer o reconheçamos ou não, o carinho é um sentimento que nenhum de nós dispensa.”*

## **6. Factores que geram stress e insatisfação**

Os aspectos mais focados nas entrevistas (tópico 5) pelos alunos, como geradores de tensão, stress e insatisfação são: a falta de tempo, a falta de feedback dos professores, dificuldades ou falhas com as tecnologias e as próprias relações interpessoais. Nas entrevistas podem encontrar-se momentos de elevado desânimo e insatisfação pessoais, por isso mesmo três alunos referem que pensaram várias vezes desistir, no entanto, passadas essas ocasiões de tensão, esses alunos até estão relativamente satisfeitos com o curso e reconhecem que esses momentos de fraqueza são pontuais.

Parece-me importante analisar as causas dos sentimentos negativos que podem surgir em cursos online e que são origem de insatisfação. No mínimo tentar compreender, é já

um passo importante para solucionar o que corre menos bem, nestes cursos online investigados.

### 6.1. A falta de tempo

Um aspecto sensível que é apontado por quase todos como gerador de stress é a falta de tempo, que resulta das muitas tarefas a realizar. Um curso online não poder ser comparado com um grupo de discussão sobre um tema de lazer, é necessário muito empenho, dedicação e mesmo sacrifícios, por isso os estudantes fizeram um esforço e organizaram-se de modo a atingirem as suas metas. Mas é notório que o excesso de tarefas a realizar, os prazos de entrega de trabalhos apertados e coincidentes em diferentes cadeiras, dificultaram em alguns momentos o relacionamento social entre os elementos dos grupos e causaram, por vezes, algum desalento e desilusão pessoal.

*“ [os factores que geram mais insatisfação são] a falta de tempo; o ritmo demasiado intenso em algumas fases; não conseguir acompanhar de forma eficaz algumas discussões em grande grupo. ”*

*“ Houve muitas situações que me geraram stress, mas quando a minha caixa de correio recebeu 102 mensagens para ler das participações no curso, senti-me completamente perdido. ”*

*“ Alguns factores geradores de stress num curso online são a falta de tempo, a relação com a tecnologia, as relações interpessoais, a distância e o isolamento. ”*

*“ A gestão do tempo foi o mais difícil para mim... acho que foi mesmo o tempo... A pouca tranquilidade... o ritmo acelerado. ”*

*“ A gestão do tempo tem a ver com o facto de que temos neste mpel personalidades muito fortes, vivências muito diferentes e por vezes é difícil gerir as diferenças. A gestão do tempo insere-se numa situação engraçada, há os ‘da tarde’, os ‘da noite dentro até de madrugada’, os ‘ao fim-de-semana nem pensar’, os ‘estou farta desapareço’...os ‘desculpa lá a rede caiu’.*



Infelizmente a questão da falta de tempo não foi contemplada no questionário. Mas através das entrevistas conclui-se que é um aspecto, que entre outros efeitos negativos, interfere nas interações sociais e, consequentemente diminui a disponibilidade para cada aluno investir na sua presença social e para tentar descobrir melhor os colegas,

## 6.2. O desempenho dos professores

Um aspecto referido por mais de metade dos alunos na entrevista, como causador de stress e insatisfação e que envolve directamente os professores é a sua falta de feedback e, em casos mais graves, *“a ausência total dos professores...”*. A presença de ensino e social dos professores são factores importantes para a satisfação dos alunos em cursos online, um bom tutor/professor online deve motivar os seus alunos, tentar compreender as suas dificuldades e ajudá-los a atingir as metas de aprendizagem. Neste sentido, também nas entrevistas encontram-se comentários dando mostras de muito bom relacionamento com alguns professores:

*“(...) já vivi experiências positivas, nomeadamente no apoio incondicional da Profª. Lina, relativamente a um desagrado que manifestei”*

*“Uma boa experiência: Profª \*\*\*\*\*, uma vez que está sempre atenta, está disponível, e revela grande preocupação pelos seus alunos para garantir o seu sucesso.”*

*“Boas impressões, tive e continuo a ter relativamente à Profª Lina, e uma grande afinidade com o Prof. Quintas, talvez por não terem existido grandes formalidades nas conversas envolvente; por existir feedback atempado e motivador.”*

Neste último comentário, fica bem visível a importância da comunicação oportuna e em tempo útil e, sobretudo o estilo, que deve ser amigável e informal entre o professor e os alunos. Na bibliografia é extensamente referido que o estilo das mensagens trocadas entre os alunos e com os professores de um curso online é um factor determinante. A

este propósito, a **Q6** do questionário mostra que a maioria (58%) não usa um estilo de linguagem mais informal como o professor. Neste ponto, seria muito interessante averiguar a que se deve o receio de ser mais informal com os professores (será o reflexo do estilo imprimido por cada professor?)

Outras questões do questionário relacionadas com a presença do professor e com o seu desempenho, são a **Q40**, **Q45**, **Q48** e a **Q38**. No que se refere à primeira, apenas uma minoria (24%) nunca desanima porque sente que o professor está sempre presente. Deve ser sublinhado que 28% dos alunos discorda absolutamente que o professor esteja sempre presente, quando têm alguma dúvida.

Na **Q45**, 70% dos respondentes considera que a motivação e incentivo imprimido pelos professores foram elevados, porém, o grau de concordância podia ser mais expressivo, daquelas respostas a maioria (46%) correspondem a grau mínimo.

No que toca ao rápido feedback dos professores, a opinião é categórica na **Q48**: 94% concorda com a sua importância, sendo que 64% concorda absolutamente que é muito importante. Neste ponto, é notório que deveria ter sido incluída uma questão no questionário sobre o feedback dos professores no MPEL, e não apenas uma questão genérica como a **Q48**. No entanto, a ausência de feedback é apontado na entrevista, sempre como um aspecto gerador de muito stress e insatisfação:

*“O factor que me provocaram maior insatisfação foi a falta de feedback de alguns professores e a falta de sínteses relativamente aos conteúdos tratados. Por mais que investiguemos e por muito que construamos e/ ou reconstruamos o nosso conhecimento, o papel do professor, neste tipo de ensino é muito importante, como orientador das aprendizagens, como incentivador e como promotor de atitudes. Comparando as atitudes dos nossos professores perante o ensino online, criamos ideias e conhecimentos muito positivas do que deve ser e do que não deve ser o ensino online.”*

*“O que me tem deixado mais incomodado, é fundamentalmente a falta de rapidez das respostas de alguns professores. Por vezes até parece que estão um bocado "por fora" do espírito do curso.”*

---

*“Acho que é um grupo perfeito com professores pouco participativos que com a exceção de poucos não dignificam o grupo de alunos.”*

Se os professores excederam as expectativas na **Q38**, a maioria concorda que sim (70%), mas ninguém concorda absolutamente com isso e é importante referir que para 30% não excederam as expectativas.

Finalmente na **Parte II do questionário**, relativamente à satisfação com a interacção com os professores, a maior parte dos estudantes está satisfeito com a interacção com os professores: 6% está muito satisfeito, 65% estão satisfeitos, 29% pouco satisfeitos e nenhum aluno está nada satisfeito.

É pena não ter havido a possibilidade de aplicação de um instrumento de investigação aos professores, para ficar com uma percepção mais real e total de todos os intervenientes no curso online, já que os professores têm uma influência muitíssimo importante e decisiva para o sucesso num curso online e para a satisfação dos alunos com a sua aprendizagem.

Os alunos relacionam a sua satisfação com o professor, com a maneira como este se relaciona com eles, em termos de disponibilização de materiais, orientação nas tarefas e feedback a questões colocadas. A presença de ensino (e social) do professor sentida pelos alunos é um aspecto muito importante para a aprendizagem, por isso deve ser levada em atenção.

### **6.3. Dificuldades com as tecnologias**

Muitos dos alunos que frequentaram estes cursos mediados por computador, não dominavam no início, as novas ferramentas tecnológicas, por essa razão, surgiram alguns contratempos na sua utilização (pelo menos no 1º trimestre). No decorrer do curso, essas dificuldades iniciais desapareceram, como se pode constatar em alguns comentários, de que o seguinte é um exemplo:

---

*“Numa 1ª fase foi a tecnologia, porque sem o mínimo de domínio, e as vezes não está nas nossas mãos, o resto passa em segundo plano mas daí decorre a falta de tempo, o receio da incompreensão...”*

No entanto, à medida que os alunos dominam as tecnologias, foram surgindo algumas falhas que causaram algum stress. Nas entrevistas os estudantes relataram que a plataforma do curso esteve inoperacional, facto que causou muita tensão:

*“Relativamente ao online o que me causou mais stress foi quando a plataforma fica em baixo.”*

*“ (...) a lentidão da plataforma”*

*(...) posso afirmar com bastante segurança que têm sido muitos os momentos em que tenho dúvidas se consigo acompanhar discussões por limitações que sinto no lidar com determinadas tecnologias e ferramentas e nessas situações aparece sempre alguém pronto a dar uma mãozinha e com uma dose de paciência descomunal para me guiar nessas orientações, não é Papoila?”*

*“O nível de stress não tem sido igual ao longo do Mpel, existindo factores que pontualmente tem contribuído para seu incremento, nomeadamente, as falhas tecnológicas e falta de tempo.”*

Fiquei com a percepção que os problemas com as tecnologias foram ultrapassados progressivamente e para isso contribuiu as ajudas dos colegas e também dos professores, que procuraram auxiliar os alunos a sentirem-se mais confortáveis com a tecnologia que está a ser usada. Assim, quando não existem problemas relacionados com as tecnologias, as pessoas sentem-se satisfeitas consigo próprias, com as suas aprendizagens e também satisfeitas com o curso:

*“Quando me inscrevi foi para aprender e uma das coisas que sinto é estar mais à vontade com estas novas tecnologias. O conhecimento é sempre importante e ajuda-nos a crescer se não for logo é a longo prazo. Utilizamos e reutilizamos o conhecimento.”*

#### 6.4. Relações interpessoais difíceis

Até aqui têm sido visíveis, pelos comentários relativamente às diferentes questões da entrevista, que as relações entre pessoas são difíceis. Aliás, acho importante referir a importância deste instrumento de investigação, que permitiu respostas de grande sinceridade e autenticidade e sem o qual o conhecimento sobre as relações num curso online, não teria sido tão extenso. Foi notório que cada pessoa tem uma personalidade diferente, tem emoções e pensa à sua maneira, tem formas diferentes de se organizar, de gerir o seu tempo e atingir os seus objectivos. Neste sentido, especialmente em grupo, quando as pessoas têm de lidar mais de perto umas com as outras, aquelas diferenças chocam, sobretudo entre indivíduos com personalidades forte. É natural que as divergências ocorram, mas o que se espera é que as pessoas (adultas) as resolvam da melhor maneira:

*“(...) as relações interpessoais em geral, que têm estado muito aquém do que eu esperava até por causa das expectativas criadas no início.”*

#### 7. Satisfação com as aprendizagens

A satisfação sentida pelos alunos no curso está em grande parte relacionada com a aprendizagem sentida do decorrer do tempo. Nas entrevistas, muitos comentários confirmam a enorme satisfação com a aprendizagem realizada nestes moldes e com a interacção com os colegas e professores:

*“Sim. Gosto de aprender e tenho aprendido muito na partilha que se tem feito. O grupo tem experiências e vivências muito distintas e o facto de se fomentar a partilha das mesmas (que não é normal por exemplo em Mestrados presenciais) permite aceder a uma riqueza de conhecimento interessante.”*

*“Claro que estou satisfeito(a). A parte mais positiva é a troca de conhecimentos e a aprendizagem.”*

---

*“ [Os aspectos que geraram mais satisfação] são principalmente dois: os amigos que fiz e a aprendizagem efectuada nas vertentes de gestão das pessoas e das suas emoções, dos aspectos pedagógicos e também ao nível da tecnologia.*

*“As três emoções positivas que me acompanharam ao longo destes seis meses foram o alívio quando consigo acompanhar o ritmo das discussões; a felicidade quando consigo realizar as actividades nos prazos determinados e a gratidão pela aprendizagem e solidariedade proporcionada pelos colegas e professores”*

*“Tenho aprendido muito, claro em relação aos conteúdos e também sobre as relações humanas on-line, com a devida distância é fascinante.”*

*“Estou satisfeita com os conteúdos do curso e com o tipo de aprendizagens que promove. Como emoções mais positivas, saliento a alegria de ver alguns trabalhos produzidos, nomeadamente quando eles foram geradores de stress. A criação de amizades e empatias, com professores e com colegas.”*

Na **Q18** pode apreender-se a ideia que os alunos têm, sobre o que os outros pensam das suas mensagens: a maioria (64%) dos estudantes acha que os colegas consideram os seus comentários relevantes. Em princípio, se os outros consideram os comentários relevantes é porque houve empenho e reflexão na sua elaboração e se isso é reconhecido é de certeza uma fonte de satisfação.

Na Parte II do questionário, sobre a satisfação com a aprendizagem, a maior parte está satisfeito (53%) ou muito satisfeito (29%). Todavia, dois alunos (12%) sentem-se pouco satisfeitos, um aluno (6%) nada satisfeito e outro aluno não tem opinião. No que se refere à actividade pessoal desenvolvida ao longo do curso, 47% dos alunos estão satisfeitos e 29% muito satisfeitos. Um aluno está pouco satisfeito (6%) e dois alunos nada satisfeitos (12%).

## 8. Satisfação com o curso

No questionário sobre satisfação, 24% estão muito satisfeitos e 58% estão satisfeitos: No entanto, um aluno está pouco satisfeito (6%) e dois alunos nada satisfeitos (12%). Por seu lado, os resultados obtidos no tópico 5 das entrevistas, estão em conformidade como os do questionário.

Assim, 25% estão muito satisfeitos, 60% satisfeitos, 10% não sabem e 5% não estão nada satisfeitos:

*“Penso que se respondermos com verdade não seremos maltratados, pois não????  
Estou satisfeita com o curso, mas penso que existem coisas que devem ser alteradas. Mas penso que as pessoas que as geram entendem onde estão as falhas. Existem em alguns módulos ausências totais dos professores (um modulo do primeiro trimestre e outro do 2º semestre) entre outras coisas mas esta é a mais gritante.”*

Através das entrevistas, observa-se que os aspectos que geram maior satisfação são os relacionados com a aprendizagem e domínio das tecnologias (60%), muitos daqueles alunos também referem os aspectos da partilha e convívio e relações de amizade (40%).

Concluindo, a apreciação dos dados obtidos nas entrevistas e no questionário permitiram-me ficar a conhecer o sentimento geral das turmas que frequentaram os mestrados online em Pedagogia do E-Earning e Comunicação Educacional Multimédia, sobretudo a deste último curso. De sublinhar também, que em geral os resultados obtidos com aqueles dois instrumentos de investigação são concordantes nas questões basilares e, por isso mesmo, a opção de uma investigação mista (quantitativa e qualitativa) representou uma vantagem, porque possibilitou complementar e aprofundar a percepção de determinados temas, que de outra forma teria sido impossível.

## **PARTE VI**

### **DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS**

#### **1. Discussão dos resultados**

Observando os resultados obtidos nos questionários quantitativos e nas entrevistas qualitativas, constata-se que os resultados concordam. Apesar de as entrevistadas fornecerem dados bastante subjectivos e por vezes difíceis de “empacotar” em categorias precisas, foi possível ter uma percepção clara das tendências e da forma de pensar dos entrevistados.

Pode concluir-se que a maior parte dos alunos se empenha na criação da sua presença social. Essa projecção individual é em geral sincera, isto é, os alunos dão-se a conhecer da forma como são na realidade. Os estudantes consideram que os colegas os podem reconhecer e não passam despercebidos para eles. Mas, quem utiliza um estilo de comunicação mais informal, tem uma maior probabilidade de ser reconhecido pelos colegas. A comunicação mais afectuosa e espontânea, ajuda na desinibição de todos e permite o desvendar da personalidade da pessoa que está do outro lado e isso é em geral, mais apreciado. A maioria dos estudantes cumprimenta, saúda, despede-se cordialmente, elogia, incentiva a discussão construtiva e expressa gratidão pelos colegas, quando gosta das suas mensagens e admira a sua postura. Esta forma de estar permite a coesão e o bem-estar numa comunidade de aprendizagem. Não é por acaso que a maioria dos alunos já se sentiu muito contente com as mensagens dos outros.

Inovar na comunicação também é um aspecto importante na CMC, o humor (com moderação), a criatividade dos emoticons, da pontuação e das fontes com tamanhos e cores diferentes também ajudam a colorir o texto escrito das mensagens assíncronas. A maior parte dos alunos afirma recorrer a essas técnicas, dando um toque pessoal aos



seus textos, este facto permite aumentar a interacção, a sua presença social e também é fonte de bem-estar.

Por outro lado, a pouca expressividade da utilização do espaço informal do curso, o cibercafé, foi uma surpresa. Apesar da maioria o considerar importante para conhecer melhor os colegas, observou-se que apenas uma minoria o utiliza com frequência. A comunicação síncrona através do Messenger revela-se ser a ferramenta preferida para conhecer e dar-se a conhecer aos colegas.

Um dos aspectos fulcrais tidos em conta nos cursos online é a constituição de comunidades de aprendizagem. Nesta investigação, tendo em conta a percepção dos estudantes, não foi constituída uma verdadeira comunidade de aprendizagem, mas antes um conjunto de subgrupos fortes, com ligações ténues entre si, porém, poucos alunos considerem a turma como um conjunto de alunos isolados. Em todo caso, é notório que existe uma interacção e sociabilização razoável entre todos os elementos da turma, com algumas divergências naturais. Pode concluir-se sem sombras para dúvidas, que todos os alunos vêem vantagens da construção social de conhecimento. Os estudantes referem que as discussões são mais democráticas, a construção de conhecimento significativo e o pensamento divergente podem ser mais elevados que no ensino presencial. Alguns aspectos críticos são a constituição do grupo, a distribuição de tarefas, a gestão do tempo e algumas divergências entre colegas (ultrapassáveis). É em pequeno grupo que se aprofundam mais as relações entre as pessoas. É sobretudo através da partilha de anseios e dificuldades que surge o apoio e a solidariedade dos colegas, atitudes que são sempre motivo de grande emoção e gratidão. Neste sentido, as ligações mais fortes acontecem sempre quando se verifica entajuda e compreensão mútua. Dá ideia que cada aluno não gosta de seguir isolado, mas necessita de uma dimensão social que ajude a atingir as suas metas e os objectivos partilhados pela comunidade.

Neste sentido foi interessante verificar que os aspectos que causam maior satisfação aos alunos foram a aprendizagem sentida (quer dos conteúdos programáticos, quer ao nível do domínio da tecnologia) e também as relações estabelecidas com os colegas.

Efectivamente, confirma-se nesta investigação que a aprendizagem faz-se partilhando, não apenas informação, ideias, conhecimento e uma meta comum, mas também

sentimentos, afinidades, interesses, experiências de vida, alegrias, tristezas e dificuldades. As relações estabelecidas nestas turmas online da Universidade Aberta foram essenciais para o sucesso da aprendizagem e satisfação com o curso e demonstram bem a dimensão social da aprendizagem. A maioria dos alunos que responderam aos questionários e entrevistas esforçaram-se para construir um ambiente socialmente agradável comunicando intensamente, como forma a aproximar os participantes.

Por outro lado, os factores que geram mais stress e insatisfação foram: a falta de tempo, a falta de feedback dos professores, as falhas da tecnologia e as relações interpessoais difíceis. Alguns dos comentários foram pungentes e levam-me a tentar compreender e tecer algumas considerações a este respeito. Parecia lógico, à primeira vista, que tentar suprimir ou atenuar estes factores mais negativos satisfaria mais os alunos que frequentam estes cursos de mestrado, mais exigentes e de longa duração. Na verdade, alguns daqueles factores são difíceis de controlar:

- (A) As falhas das tecnologias vão acontecer sempre, mesmo aos mais experimentados em alguns casos depende mais da máquina do que do indivíduo.
  - (B) As dificuldades nas relações interpessoais também vão existir sempre, porque todas as pessoas têm diferentes maneiras de compreender e sentir aquilo que as rodeia.
  - (C) A falta de tempo está relacionada quer com os conteúdos programáticos que devem ser exigentes, ao nível da pós-graduação ou mestrado, no que respeita à quantidade e à qualidade/profundidade; quer com aspectos pessoais (vida profissional e familiar, etc.).
- Para qualquer aluno a sensação que alcançou níveis de performance elevadas à custa de muito empenho pessoal pode ser também, posteriormente, um motivo de satisfação. Sentir que deu tudo de si, para atingir aquelas metas tão ambiciosas, vai significar no final, uma enorme satisfação consigo próprio e também com o curso. Isto é, a satisfação relativamente a um curso exigente só se sente verdadeiramente no final, porque o enorme esforço foi recompensado. Isto significa que controlar a falta de tempo também é difícil, mais não seja pelo facto, de muitos terem uma dificuldade crónica de gestão de tempo (mesmo que seja alargado o prazo, o tempo vai faltar sempre). No entanto penso que o excesso de conteúdos programáticos possam ocorrer em alguns casos, por deficiente planeamento da cadeira ou coordenação das cadeiras entre si.

(D) No que toca ao desempenho dos professores, este pode sempre melhorar. Já foi extensamente referido qual o papel do professor online, nas diferentes vertentes e também é conhecida a perspectiva dos alunos sobre o que é um “professor online ideal”, acredito que os professores responsáveis pelas cadeiras dos cursos aqui investigados conhecem os pressupostos teóricos que regem as funções de um professor/tutor online, será que vai uma distância muito grande entre a teoria e a sua aplicação na prática? O feedback atempado, um melhor design e a organização da cadeira, o incentivo de um estilo mais informal e amigável e a motivação constante no alcance de metas pedagógicas, são alguns pontos a ter em conta.

De salientar a preponderância do papel do professor online e da sua influência positiva ou negativa que pode ter no ambiente de aprendizagem. Apesar, dos pressupostos do construtivismo, em que os alunos são responsáveis pela sua aprendizagem e construção de conhecimento significativo, a orientação do professor continua a ser fundamental, porque se ficar aquém das expectativas, pode prejudicar, em termos de menor satisfação, todos os intervenientes no processo de aprendizagem, como ficou visível nesta investigação. Tal como já tinha sido abordado, a presença social de alunos e professores está relacionada entre si (Swan & Shih, 2005) além disso, estas autoras consideram que a presença social dos professores conta duas vezes mais do que a dos alunos na aprendizagem observada. Nos cursos analisados aqui, cada professor tem uma presença (de ensino e social) distinta. Há mostras de grande empenho e dedicação e também casos de menor zelo, que como se pode verificar trouxeram alguma insatisfação.

Concluindo, apesar das ligações sociais entre alunos, nem sempre terem sido fáceis de construir porque existem sempre divergências, quando aquelas são maiores, significaram uma maior satisfação com a aprendizagem e também uma maior satisfação com o curso.

---

## 2. Limitação do estudo

É importante referir o contexto em que foi realizado este estudo. Considero que foi uma limitação não ter tido acesso directo às discussões realizadas pelos alunos e professores na plataforma *intralearn* da Universidade Aberta, e desta forma, não poder avaliar de forma mais clara e rigorosa, todos os aspectos da investigação.

Outra limitação importante foi a representatividade da amostra. O número de entrevistas, no total 20, realizadas aos alunos do curso de MPEL e os 17 questionários respondidos quer pelos alunos do curso MPEL (10), quer pelos alunos do curso CEM (7), é algo insuficiente. O facto dos dados obtidos nos questionário, se referirem a duas turmas e cursos diferentes, não me parece ser problemático, porque muitas das cadeiras são da responsabilidade dos mesmos professores.

Por outro lado, a questão do anonimato quer das entrevistas como dos questionários também se revelou uma limitação com algumas implicações. Sendo os instrumentos de investigação anónimos, foi impossível conhecer as avaliações, assim como, a progressão das aprendizagens. Por esta razão, tornou-se completamente inexequível, relacionar a presença social dos alunos com dados exactos das suas avaliações. Também o facto do guião das entrevistas ser conhecido dos alunos, poderá ser considerado uma limitação, por teoricamente diminuir a sinceridade das resposta, todavia, isso parece que não aconteceu.

Uma outra dificuldade encontrada foi a necessidade de prolongar durante mais tempo o período de observação e recolha de informação, incentivando os alunos a responderem ou inclusivamente, alargar a investigação a outros cursos da UA em modalidade de e-learning. No entanto, este facto implicava uma disponibilidade mais alargada para esta investigação, o que devido a agenda, não foi possível.

As investigações qualitativas são muitas vezes criticadas por não permitirem a generalização dos seus resultados. Porém, também não era o objectivo deste estudo formular conclusões gerais sobre aspectos de relacionamento online e em concreto da presença social em contextos online. O mais interessante foi a formulação de novas

hipótese de trabalho para testar em novas investigações. Na verdade a meu ver, a importância desta investigação tem muito que ver com as questões que coloca e não tanto com as respostas que formula.

### **3. Investigações futuras**

Na área do conhecimento das ciências da educação, as novas investigações nunca se esgotam. Em particular, muita pesquisa pode e deve ser feita no que concerne aos ambientes de aprendizagem, que utilizam as novas tecnologias, como a Internet e as possibilidades da CMC. Em sequência do estudo desta tese de mestrado, muitas questões foram levantadas e com certeza dariam bons pontos de partida para outras investigações.

Outra questão curiosa, que acabei por não apreender, devido aos instrumentos de investigação serem anónimos, era conhecer melhor as diferenças relativas ao género e como estas interferem nas aprendizagens online e em que medida a presença social das mulheres, permite a construção de comunidades de aprendizagens mais coesas, também seria uma questão interessante.

Teria bastante interesse, realizar mais investigações sobre como os alunos utilizam o tempo online, quer nas actividades individuais e quer nas actividades de grupo. Gunawardena (1995) & Walther (1997) em Tu (2002), referem que utilizadores da comunicação mediada por computador, levam mais tempo para desenvolver interacções sociais e relações interpessoais, do que na comunicação face a face. Outros estudos revelaram também que os grupos que usam a CMC, não executam as tarefas propostas da mesma forma que na comunicação presencial. Neste campo de acção, também Weisband (1992) concluiu que eram produzidas o mesmo número de mensagens que nos grupos com comunicação face a face e, além disso, chegavam às mesmas conclusões se fosse dado tempo suficiente para isso. Assim, investigar relativamente ao factor que causou maior insatisfação nestes cursos online, seria importante, para controlar esses aspectos negativos no futuro.

Igualmente para tentar minimizar o outro aspecto que gera elevada insatisfação aos alunos dos cursos online, seria interessante tentar compreender melhor os factores que influenciam na prática a presença de ensino e também a presença social do professor. Neste âmbito, construir e aplicar um questionário aos professores, seria bastante interessante e revelador. Sobretudo, tentar entender o que distingue um professor com presença social elevada de outro com presença social baixa e como esta diferença influencia a aprendizagem e satisfação dos alunos com o curso. As conclusões poderiam ser fundamentais para implementar a prática educacional em ambientes mediados por computador, enfatizando o papel do professor, como o factor determinante, em detrimento próprio espaço virtual ou das tecnologias envolvidas.

#### **4. Considerações finais**

Neste trabalho foi realizada uma extensa investigação bibliográfica e foi dada particular relevância a artigos de referência sobre a temática em questão: Ambientes virtuais de aprendizagem, comunidades de aprendizagem, o papel do professor/tutor online e sobretudo ao conceito aglutinador que é a presença social em ambientes de aprendizagem mediados por computador. Posso afirmar que aparecem a cada dia numerosas investigações dos mais conceituados investigadores, como é o caso de Swan, Salmon, Rovai, Tu, Garrison, Anderson, Archer, entre outros, que tentam aprofundar cada vez mais o conhecimento das dinâmicas de turmas que aprendem online.

Já foram referidas algumas dificuldades que resultaram das limitações a que esteve sujeita esta investigação, de qualquer forma, considero que o meu conhecimento sobre a presença social em ambientes de aprendizagem online ampliou-se muito, mas mesmo assim, tenho consciência do tanto que ainda há para compreender nesta área tão vasta e actual que é a aprendizagem mediada por computador.

Tentei dar o meu máximo com seriedade, emoção, entusiasmo, muitas hesitações e por vezes com, mau humor, impaciência e irritação. Mas valeu a pena porque depois das

dúvidas vêm algumas certezas que me lembram sempre porque me propus a realizar este mestrado: a minha curiosidade, a vontade de aprender e conhecer sempre mais.

Persegui uma meta com humildade e coragem, tentei ver mais além com perspicácia, mas sempre com sentido crítico... Sinto agora que segui um caminho em que acreditei, mas se fosse hoje teria seguido outro percurso porque, como disse o poeta espanhol Antonio Machado “O caminho faz-se ‘caminhando’”:

*Caminante, son tus huellas  
el camino y nada más;  
Caminante, no hay camino,  
se hace camino al andar.  
Al andar se hace el camino,  
y al volver la vista atrás  
se ve la senda que nunca  
se ha de volver a pisar.  
Caminante no hay camino  
sino estelas en la mar.*

## Bibliografia

AMANTE, L. (2003). A importância das novas tecnologias no pré-escolar: um estudo de caso. Tese de Doutoramento sob orientação de: Margarida Alves Martins & Maria Emília Ricardo Marques, Universidade Aberta, Lisboa.

ANDERSON, T, ROURKE, L., GARRISON, D. R. & ARCHER, W. (2001). Assessing teaching presence in a computer conferencing context. JALN Volume 5, Issue 2.

Acedido em 15.01.2006:

[http://www.aln.org/publications/jaln/v5n2/pdf/v5n2\\_anderson.pdf](http://www.aln.org/publications/jaln/v5n2/pdf/v5n2_anderson.pdf)

ANDERSON, T. & ELLOUMI, F. (Editors) (2004). Theory and Practice of Online Learning. Athabasca University. Acedido em 21.03.2006:

[http://cde.athabascau.ca/online\\_book/pdf/TPOL\\_book.pdf](http://cde.athabascau.ca/online_book/pdf/TPOL_book.pdf)

ARAGON, S. (2003). Creating social presence in online environments. New Directions for Adult & Continuing Education, 100, 57-69. Acedido em 09.11.2006:

<http://fpdc.kent.edu/online/doc/aragon.pdf>

BERGE, Z.L. (1995). Facilitating Computer Conferencing: Recommendations From the Field. Educational Technology. 35(1) 22-30. Acedido em 16.08.2006:

[http://www.emoderators.com/moderators/teach\\_online.html](http://www.emoderators.com/moderators/teach_online.html)

BERGE, Z.L. & COLLINS, M.P. (2000). Perceptions of e-moderators about their roles and functions in moderating electronic mailing lists. Distance Education: An International Journal, 21(1), 81-100. Acedido em 16.08.2006:

<http://www.emoderators.com/moderators/modsur97.html>

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1999). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

BULLEN, M. (1998). Participation and Critical Thinking in Online University Distance Education, Journal of Distance Education. Acedido em 07.09.2006:

<http://cade.athabascau.ca/vol13.2/bullen.html>

CARRIE HEETER (2002). Reflections on Real Presence by a Virtual Person. Michigan State University in San Francisco. Acedido em 17.01.2006:

<http://commtechlab.msu.edu/publications/files/heeterPresence2002submission.pdf>

CONAWAY, R. N., EASTON, S. S. & SCHMIDT, W. V. ( ). Strategies for enhancing student interaction immediacy online courses. Acedido em 06.10.2006:

<http://bcq.sagepub.com/cgi/reprint/68/1/23.pdf#search=%22teacher%20immediacy%20online%20courses%22>

COX, S., CLARK, W., HEATH, H., PLUMPTON, B. (2000). *Herding Cats Through Piccadilly Circus: The Critical Role of the Tutor in the Student's Online Conferencing Experience*. Acedido em 16.04.2006:

<http://iet.open.ac.uk/pp/r.goodfellow/Lessons/cats/catsAUG00.htm>



DANCHAK, M. M., WALTHER, J. B., & SWAN, K. (2001). Presence in mediated instruction: bandwidth, behavior, and expectancy violations. Paper presented at the Seventh Annual Sloan-C International Conference on Online Learning, Orlando, FL. Acedido em 26.04.2006: <http://www.rpi.edu/~danchm/Pubs/ALN01.pdf>

DILLENBOURG, P. (1999) What do you mean by collaborative learning?. In P. Dillenbourg (Ed) Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches. (pp.1-19). Oxford, Elsevier. Acedido em 06.09.2006: <http://tecfa.unige.ch/tecfa/publicat/dil-papers-2/Dil.7.1.14.pdf>

DEVINE, J. (2003). Exploring What e-Learning Is and Is Supposed to Be. Acedido em 27.07.2006: [http://www.elearningeuropa.info/index.php?page=doc&doc\\_id=1359&doclng=6&PHPSESSID=4576330649c6ee1e527c0bf7f932d0d2](http://www.elearningeuropa.info/index.php?page=doc&doc_id=1359&doclng=6&PHPSESSID=4576330649c6ee1e527c0bf7f932d0d2)

GARRISON, D. R., ANDERSON, T., & ARCHER, W. (in press). Critical Thinking and Computer Conferencing: A Model and Tool to Assess Cognitive Presence. American Journal of Distance Education. Acedido em 17.01.2006: [http://communitiesofinquiry.com/documents/CogPres\\_Final.pdf](http://communitiesofinquiry.com/documents/CogPres_Final.pdf)

GARRISON, D. R., ANDERSON, T., & ARCHER, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. The Internet and Higher Education, 2(2-3), 87-105. Acedido em 17.01.2006: [http://communitiesofinquiry.com/documents/Critical\\_Inquiry\\_model.pdf](http://communitiesofinquiry.com/documents/Critical_Inquiry_model.pdf)

GARRISON, D. R., ANDERSON, T., & ARCHER, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. Internet and Higher Education, 2(2-3), 1-14. Acedido em 21.08.2006: <http://communitiesofinquiry.com/documents/CTinTextEnvFinal.pdf>

GARRISON, D. R., ANDERSON, T., ARCHER, W. (2001). Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. American Journal of Distance Education, 15(1). Acedido em 21.08.2006: [http://communitiesofinquiry.com/documents/CogPresPaper\\_June30\\_.pdf](http://communitiesofinquiry.com/documents/CogPresPaper_June30_.pdf)

GARRISON, D. R. (2003). Cognitive presence for effective asynchronous online learning: The role of reflective inquiry, self-direction and metacognition. In J. Bourne & J. C. Moore (Eds.), Elements of quality online education: Practice and direction. Volume 4 in the Sloan C Series, Needham, MA: The Sloan Consortium. Acedido em 21.08.2006: <http://communitiesofinquiry.com/sub/papers.html>

GARRISON, R., CLEVELAND-INNES, M. & FUNG (2004). Student Role Adjustment in Online Communities of Inquiry: Model and Instrument Validation. JALN Volume 8, Issue. Acedido em 23.02.2006: [http://www.sloanc.org/publications/jaln/v8n2/pdf/v8n2\\_garrison.pdf](http://www.sloanc.org/publications/jaln/v8n2/pdf/v8n2_garrison.pdf)

- GARRISON, D. R. (2006). Online Community of Inquiry Update: Social, Cognitive, and Teaching Presence Issues. Unpublished paper. Acedido em 21.08.2006: [http://communitiesofinquiry.com/documents/CogPresPaper\\_June30\\_.pdf](http://communitiesofinquiry.com/documents/CogPresPaper_June30_.pdf)
- HIGGISON, C. A. Online Tutoring e-book <http://otis.scotcit.ac.uk/onlinebook/>
- JACOBSON, D. (2002). Theorizing Presence. Journal of Virtual Environments 6:1. Acedido em 17.01.2006: <http://www.brandeis.edu/pubs/jove/HTML/V6/presence.HTML>
- KANUKA, H. & GARRISON, D. R. (2004). Cognitive Presence in Online Learning. Journal of Computing in Higher Education. Spring 2004, Vol. 15(2), 30-?. Acedido em 17.08.2006: <http://communitiesofinquiry.com/documents/Cog%20Presence%20in%20Online%20Learning%20JCHE.pdf#search=%22Cognitive%20Presence%20in%20online%20learning%22>
- Lin, G-Y (2004). Social Presence Questionnaire of Online Collaborative Learning: Development and Validity. Association for Educational Communications and Technology Acedido em 22.02.2006: [http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content\\_storage\\_01/00000000b/80/2b/c7/78.pdf](http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/00000000b/80/2b/c7/78.pdf)
- Loff, J. & Quintas-Mendes, A. (2006). Presença Social e Satisfação com as Aprendizagens em Cursos Online. Comunicação apresentada no IV Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia. Universidade de Évora, 28-30 de Novembro.
- MASON, R. (1991). Moderating Educational Computer Conferencing. Acedido em 27.09.2006: <http://www.emoderators.com/papers/mason.html>
- MASON, R. (1998). Models of Online Courses. ALN Magazine Volume 2, Issue 2 - October 1998. Acedido em 08.07.2006: <http://www.sloan-c.org/publications/magazine/v2n2/mason.asp>
- MASON, R. (2002). IET's Masters in Open and Distance Education: What have we learned? Acedido em 16/05/2006: <http://iet.open.ac.uk/pp/r.d.mason/downloads/maeval.pdf>
- MASON, R. & WELLER, M. (2000). Factors affecting students' satisfaction on a web course. Australian Journal of Educational Technology, 16 (2), 173-200. Acedido em 22.09.2006: <http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet16/mason.html>
- MORGADO, L. (2001). O papel do professor em contextos de ensino online: Problemas e virtualidades, in: Discursos, III Série, nº especial, pp.125-138, Univ. Aberta, 2001 Acedido em 10.01.2006: <http://www.univ-ab.pt/~lmorgado/pubs.htm>

O'SULLIVAN, P. B., HUNT, S., LIPPERT, L. (2004). Mediated immediacy - A Language of Affiliation in a Technological Age. *Journal of language and social psychology*, 23(4), 464-490.

PALLOFF, R. M. & PRATT, K. (2001). *Lessons from the Cyberspace Classroom: The Realities of Online Teaching*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers.

PALLOFF, R. M. & PRATT, K. (1999). *Building learning Communities in Cyberspace: Effective Strategies for the Online Classroom*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers.

PALLOFF, RENA M AND PRATT, KEITH. Effective Strategies for the Online Classroom. Keynote presentation to OtiS workshop 'Developing online tutors'. Acedido em 08.10.2006:

<http://itlearningspacescot.ac.uk/courses/keynotes/module1/main.cfm>

PAULSEN, M. F. (1995). The Online Report on Pedagogical Techniques for Computer-Mediated communication in: Preconference to the 17th World Conference for Distance Education, ICDE, Birmingham, England, June 26-30. Acedido em 16.09.2006:

<http://home.nettskolen.nki.no/~morten>.

PAULSEN, M. F. (2006). COGs, CLIPs e outros instrumentos de apoio à aprendizagem cooperativa realizada em ambientes virtuais. Acedido em 16.09.2006:

<http://home.nettskolen.nki.no/~morten/>

PEREIRA, A.; MENDES, A. Q.; MOTA, J. C.; MORGADO, L. & AIRES, L.L. (2003). Contributos para uma pedagogia do ensino online pós-graduado: proposta de um modelo. *Discursos, Perspectivas em Educação*, nº1, pp.39-53. Acedido em 07.07.2006: [http://www.univ-ab.pt/disciplinas/dce/pagina\\_dce/docs/modelopedagogico.pdf](http://www.univ-ab.pt/disciplinas/dce/pagina_dce/docs/modelopedagogico.pdf)

PICCIANO, A.G. (2002). Beyond student perceptions: Issues of interaction, presence, and performance in an online course. *Journal of Asynchronous Learning*, 6 (1). Acedido em 17.03.2006:

[http://www.sloan-c.org/publications/jaln/v6n1/v6n1\\_picciano.asp](http://www.sloan-c.org/publications/jaln/v6n1/v6n1_picciano.asp).

QUINTAS-MENDES, MORGADO & AMANTE (2006). *Psicologia das Interacções Online e E-learning*. Comunicação apresentada nas I Jornadas do Centro de Estudos em Educação e Inovação, “Paradigmas Educacionais em Mudança”, Fundação Calouste Gulbenkian, 20-21 de Abril de 2006.

RAGAN, L. C. (1999). Good teaching is good teaching: An emerging set of guiding principles and practices for the design and development of distance education. *Cause/Effect Journal*, Vol. 22 (1). Acedido em 28.07.2006:

<http://www.educause.edu/ir/library/html/cem9915.html>

RIVA, G., DAVIDE, F. & IJSSELSTEIJN – Editores (2003). *Being There: Concepts, Effects and Measurements of User Presence in Synthetic Environment*. Acedido em 15.01.2006: <http://www.vepsy.com/communication/volume5.html#preface>

RICHARDSON, J. C. & SWAN, K. (2003). Examining Social Presence in Online Courses in Relation to Students Perceived Learning and Satisfaction. JALN Volume 7, Issue 1. Acedido em 24.02.2006:

[http://www.sloanc.org/publications/jaln/v7n1/pdf/v7n1\\_richardson.pdf](http://www.sloanc.org/publications/jaln/v7n1/pdf/v7n1_richardson.pdf)

ROURKE, L., ANDERSON, T., GARRISON, D. R., & ARCHER, W. (2001) Methodological issues in the content analysis of computer conference transcripts. International Journal of Artificial Intelligence in Education, 12. Acedido em 24.01.2006:

[http://communitiesofinquiry.com/documents/2Rourke\\_et\\_al\\_Content\\_Analysis.pdf](http://communitiesofinquiry.com/documents/2Rourke_et_al_Content_Analysis.pdf)

ROURKE, L., & ANDERSON, T. (2002). Exploring Social Communication in Computer Conferencing. Journal of Interactive Learning Research 13 (3), 259-275. Acedido em 15.01.2006:

[http://communitiesofinquiry.com/documents/Rourke\\_Exploring\\_Social\\_Communication.pdf](http://communitiesofinquiry.com/documents/Rourke_Exploring_Social_Communication.pdf)

ROURKE, L., ANDERSON, T., GARRISON, R., ARCHER, W. (2004). Assessing Social Presence in Asynchronous Text-based, Computer Conferencing. University of Alberta. Acedido em 14.01.2006:

[http://communitiesofinquiry.com/documents/SocialPresence\\_Final.pdf](http://communitiesofinquiry.com/documents/SocialPresence_Final.pdf)

ROVAI, A. P. (2002a). Building a Sense of Community at a Distance. International Review of Research in Open and Distance Learning, 3(1). Acedido em 12.04.2006:

<http://www.irrodl.org/content/v3.1/rovai.html>

ROVAI, A. P. (2002b). Sense of community, perceived cognitive learning and persistence in asynchronous learning networks. The Internet and Higher Education. 5 (2002) 319-332.

RUSSO, T. C. & CAMPBELL, S. W. (2004). Perceptions of Mediated Presence in an Asynchronous Online Course: Interplay of communication behaviors and médium. Distance Education, Vol. 25, No. 2, October. Acedido em 26.01.2006:

[http://taylorandfrancis.metapress.com/\(uzsrp45bdvfvq45dbtwii55\)/app/home/contribution.asp?referrer=parent&backto=issue,5,8;journal,4,9;linkingpublicationresults,1:300226,1](http://taylorandfrancis.metapress.com/(uzsrp45bdvfvq45dbtwii55)/app/home/contribution.asp?referrer=parent&backto=issue,5,8;journal,4,9;linkingpublicationresults,1:300226,1)

RUSSO, T., & BENSON, S. (2005). Learning with Invisible Others: Perceptions of Online Presence and their Relationship to Cognitive and Affective Learning. Educational Technology & Society, 8 (1), 54-62. Acedido em 10.02.2006:

[http://www.ifets.info/journals/8\\_1/8.pdf](http://www.ifets.info/journals/8_1/8.pdf)

SANTOS, A. (2000). “Uma Turma Virtual de Professores. Um Estudo de Caso no Âmbito do Programa de Formação a Distância Prof2000”. Acedido em 28.05.2006:

<http://www.prof2000.pt/users/cfppa/artigos/redes.pdf>

SALOMON, G. (2000). It's not just the tool, but the educational rationale that counts (keynote address). Proceedings of ED-MEDIA 2000, Montreal. Acedido em 24.01.2006:

<http://www.aace.org/conf/edmedia/00/salomonkeynote.htm>

SALMON, G. (2000). E-Moderating: The key to Teaching and Learning Online. London, Kogan Page.

SALMON, G. (2002). E-tivities: The key to Active Online Learning. London, Kogan Page.

STACEY, E. AND RICE, M. (2002). Evaluating an online learning environment. Australian Journal of Educational Technology, 18(3), 323-340. Acedido em 13.02.2006: <http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet18/stacey.html>

SWAN, K. (2001). Virtual interactivity: design factors affecting student satisfaction and perceived learning in asynchronous online courses. Distance Education, 22, (2), 306-331. Acedido em 13.02.2006: <http://www.kent.edu/rcet/Publications/upload/INTERACTIVITY.pdf>

SWAN, K. (2002a). Building Learning Communities in Online Courses: the importance of interaction. Education, Communication & Information, Vol. 2, No. 1. Acedido em 26.04.2006: <http://fpdc.kent.edu/online/doc/swan.pdf>

SWAN, K. (2002b). Immediacy, social presence, and asynchronous discussion. In J. Bourne & J. C. Moore (Eds) Elements of Quality Online Education, Volume 3. Needham, MA: Sloan Center for Online Education. Acedido em 26.04.2006: <http://www.kent.edu/rcet/Publications/upload/ISP&ADpict.pdf>

SWAN, K. (2003). Learning effectiveness: what the research tells us. In J. Bourne & J. C. Moore (Eds) *Elements of Quality Online Education, Practice and Direction*. Needham, MA: Sloan Center for Online Education, 13-45. Acedido em 16.11.2006: <http://www.kent.edu/rcet/Publications/upload/learning%20effectiveness4.pdf>

SWAN, K. (2004). Relationships Between Interactions and Learning In Online Environments. The Sloan Consortium. Acedido em 26.01.2006: <http://www.sloan-c.org/publications/books/interactions.pdf>

SWAN, K. (2005a). A constructivist model for thinking about learning online. In J. Bourne & J. C. Moore (Eds), *Elements of Quality Online Education: Engaging Communities*. Needham, MA: Sloan-C. Acedido em 16.11.2006: <http://www.kent.edu/rcet/Publications/upload/constructivist%20theory.pdf>

SWAN, K. & SHIH, L. F. (2005b). On the nature and development of social presence in online course discussions. JALN, 9(3). Acedido em 17.03.2006: <http://www.kent.edu/rcet/Publications/upload/socpresJALN.pdf>

SWAN, K. (2006). Threaded Discussion. Acedido em 07.04.2006: [http://www.oln.org/conferences/ODCE2006/papers/Swan\\_Threaded\\_Discussion.pdf](http://www.oln.org/conferences/ODCE2006/papers/Swan_Threaded_Discussion.pdf)

TAM, M. (2000). Constructivism, Instructional Design, and Technology: Implications for Transforming Distance Learning. Educational Technology & Society 3(2). Acedido em 24.01.2006: [http://ifets.ieee.org/periodical/vol\\_2\\_2000/tam.html](http://ifets.ieee.org/periodical/vol_2_2000/tam.html)

- Tu, C-H (2002a). The Impacts of Text-based CMC on Online Social Presence. The Journal of Interactive Online Learning Volume 1, Number 2. Acedido em 02.03.2006: <http://www.ncolr.org/jiol/issues/PDF/1.2.6.pdf>
- TU, C-H. (2002b). The measurement of social presence in an online learning environment. International Journal on E-Learning, 1(2), 34-45. Acedido: 02.03.2006: <http://www.aace.org/dl/files/IJEL/IJEL1234.pdf>
- TU., C-H., & MCISAAC, M. (2002). The relationship of social presence and interaction in online classes. The American Journal of Distance Education, 16(3), 131-150. Acedido em 17.11.2006: <http://fpdc.kent.edu/online/doc/tu%20Mcissac.pdf>
- WALTHER, J.B., BUNZ, U. & BAZAROVA, N. (2005). The Rules of Virtual Groups. Proceedings of the 38th Hawaii International Conference on System Sciences. Acedido em 09.12.2006: <http://csdl2.computer.org/comp/proceedings/hicss/2005/2268/01/22680051b.pdf>
- WANG, M.; SIERRA, C. & FOLGER, T. (2003). Building a dynamic online learning community among adult learners. *Educational Media International*, 40 (1/2), 49-62. Acedido em 09.11.2006: <http://fpdc.kent.edu/online/doc/wang.pdf>
- WANG, M. (2004). Correlational analysis of student visibility and performance in online learning. JALN Volume 8, Issue 4. Acedido em 12.04.2006: [http://www.sloan-c.org/publications/jaln/v8n4/v8n4\\_wang.asp](http://www.sloan-c.org/publications/jaln/v8n4/v8n4_wang.asp)
- WEAVER, C. M. & ALBION P. R. (2005). Momentum in Online Discussions: The Effect of Social Presence on Motivation for Participation. University of Southern Queensland. Acedido em 26.01.2006: [http://www.ascilite.org.au/conferences/brisbane05/blogs/proceedings/81\\_Weaver.pdf](http://www.ascilite.org.au/conferences/brisbane05/blogs/proceedings/81_Weaver.pdf)
- WEGERIF, R. (1998). The social dimension of asynchronous learning networks. Journal of Asynchronous Learning Networks, 2 (1). Acedido em 04.04.2006: [http://www.sloan-c.org/publications/jaln/v2n1/pdf/v2n1\\_wegerif.pdf](http://www.sloan-c.org/publications/jaln/v2n1/pdf/v2n1_wegerif.pdf)
- WEISBAND, S. P. (1992). Group discussion and first advocacy effects in computer-mediated and face-to-face decision making groups. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 53, 352-380.
- WITMER, B. G. & SINGER, M. J. (1998). Measuring Presence in Virtual Environments: A Presence Questionnaire. Presence, Vol. 7, No. 3, pp. 225-240. Acedido em 14.03.2006: <http://mitpress.mit.edu/journals/PRES/ps00734.pdf>
- WU, D. & STARR, R. H. (2004). Predicting Learning from Asynchronous Online Discussions. Journal of Asynchronous Learning Networks, 8 (2). Acedido em 13.02.2006: [http://www.sloanc.org/publications/jaln/v8n2/pdf/v8n2\\_wu.pdf](http://www.sloanc.org/publications/jaln/v8n2/pdf/v8n2_wu.pdf)

# **Anexos**

## **Anexo 1**

### **Abreviaturas:**

AVA – Ambiente virtual de aprendizagem

FAQ – Frenquent Asked Questions

CMC – Comunicação mediada por computador

MPEL – Mestrado em Pedagogia do E-learning

MCEM – Mestrado em Comunicação Educacional Multimédia

PS – Presença social

PC – Presença cognitiva

PE – Presença de ensino

FaF – Face a face



## Anexo 2

Comunicação apresentada no IV Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia (Novembro, 2006) na Universidade de Évora, com o tema: Presença Social e Satisfação com as Aprendizagens em Cursos Online.

### Presença Social e Satisfação com as Aprendizagens em Cursos Online.

Joana Loff\*

António Quintas-Mendes\*\*

\*Aluna de Mestrado em Comunicação Educacional Multimédia da Universidade Aberta

\*\* Professor da Universidade Aberta

**Palavras-chave:** Presença social; colaboração e satisfação com a aprendizagem

**Resumo:** Numa comunidade constituída por professores e estudantes, a presença social é um elemento fundamental na experiência educacional. A *presença social* refere-se ao modo como os participantes são capazes de se projectar pessoalmente enquanto indivíduos (social e emocionalmente) na comunidade e funciona como um suporte da presença cognitiva, facilitando indirectamente o pensamento crítico empreendido pela comunidade de aprendentes. A presença social, de alunos e professores, influencia a construção de aprendizagem significativa e reflecte-se na satisfação dos estudantes com a sua aprendizagem e com o curso online que frequentam.

### Definição de presença social

O conceito de presença social deve-se a Short, Williams & Christie (1976) e foi definido como a capacidade de um determinado meio de comunicação apresentar a “saliência da outra pessoa na interacção inter-pessoal”. Aqueles investigadores referem que cada meio de comunicação conduz a diferentes níveis de presença social, a qual depende da capacidade de transmitir informações não verbais e vocais (em Swan & Shih, 2005). De facto, Short, Williams & Christie's (1976) (em Rourke & Anderson,

2000) ao formularem a teoria da presença social, consideraram que a ausência de contacto visual reduz a possibilidade da expressão de elementos sócio-emocionais, o que diminuía a informação disponível relativamente à imagem, atitudes, temperamento e reacções dos outros, comprometendo a eficácia da comunicação. Neste âmbito também Rice (1992) em Rourke & Anderson (2000), na teoria da riqueza do media, considera que os diferentes media apresentam diferentes capacidades para transmitir os aspectos que produzem a sensação de proximidade. Por seu lado, Picard (1997) em Rourke & Anderson (2000), formula o conceito de capacidade efectiva do canal, que considera a quantidade efectiva de informação (informação total) que passa através do canal do media, é, no caso da CMC menor, logo iria promover uma baixa presença social. No entanto, contrariando a ideia da pobreza do meio de comunicação, muitas investigações contestam a ideia de que no ensino à distância mediado por computador, a presença social é baixa. De facto alguns autores como, Walther (1994); Gunawardena & Zittle, (1997); Byam (1995) verificaram no terreno que a presença social observada, na interacção online, variava e dependia de cada participante da discussão online, o que significa que a presença social é muito mais uma questão individual e subjectiva, do que uma questão objectiva relacionada com a qualidade do meio de comunicação. Por vezes, os participantes referem que as discussões online são mais pessoais e afectivas do que aquelas que tinham lugar em salas de aula no ensino presencial (Swan & Shih, 2005).

Autores como Gunawardena (1995); Gunawardena & Zittle (1997) em Swan & Shih (2005) definem presença social como sendo o grau em que uma pessoa é reconhecida como “real” na comunicação mediada por computador: *“the degree to which a person is perceived as a ‘real person’ in mediated communication”*.

Outros autores interpretaram o conceito de presença social como (em Aragon, 2003):

*“the feeling that others are involved in the communication process”* (Whiteman, 2002)

*“the degree to which a person feels ‘socially present’”* (Leh, 2001)

*“the degree of person-to-person awareness”* (Tu, 2000)

*“the sense of being present in a social encounter with another person”*

(McLellan, 1999)

Garrison et al. (2000) no modelo da comunidade de investigação, também definiram presença social: *“We define social presence as the ability of participants in a community of inquiry to project themselves socially and emotionally, as ‘real’ people”*

Para estes investigadores a presença social tem uma função importante que é apoiar os aspectos cognitivos e afectivos da aprendizagem. A presença social auxilia o alcance das metas cognitivas, pelo facto de incentivar e manter o pensamento crítico numa comunidade de aprendizagem. Tal como Garrison et al. (2000) referem, a presença social funciona como: *“support for cognitive presence, indirectly facilitating the process of critical thinking carried on by the community of learners...social presence is a direct contributor of the educational experience”*. Observando a **figura - 1**, a presença social não está apenas relacionada com preparação do ambiente, mas com o suporte do discurso e também com criação da própria experiência educacional, a qual depende da interacção dos três elementos do modelo: a presença social, a presença cognitiva e a presença de ensino.

### Comunidades de Inquirição



**Fig. 1** - Modelo das comunidades de inquirição de Garrison et al. (2000)

## Práticas que aumentam a presença social

Em ambientes mediados por computadores é essencial inovar na forma de comunicar, de modo a gerar uma maior ligação entre os participantes. Assim, a presença social pode ser projectada numa discussão assíncrona baseada em texto, através de elementos que promovem a ligação entre as pessoas. Neste âmbito, Rourke & Anderson (2000) classificam as expressões sociais que proporcionam um aumento de presença social em cursos online (ver **tabela 1**). Os indicadores das expressões sociais considerados Rourke et al. (2004) são também explicitados na **tabela 2**. Os indicadores de afectividade relacionam-se com as emoções, o humor e com o acto de se revelar sem inibição; os indicadores de interactividade põem em evidência a presença dos outros, por sua vez; os indicadores de coesão referem-se ao grupo, ou a indivíduos dentro do grupo.

**Tabela 1 - Taxionomia das expressões sociais (Rourke & Anderson 2000)**

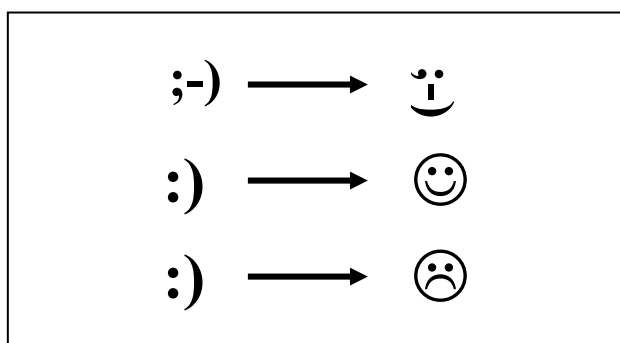
	DE INTERACÇÃO	DE REFORÇO	DE AFECTIVIDADE
<b>Definição</b>	Expressões que traduzem atenção e consciência mútua	Expressões que traduzem um reforço social	Expressões que traduzem emoção, sentimentos e o temperamento
<b>Função social</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Construir e manter relações de proximidade</li> <li>- Mostrar que as mensagens dos outros são importantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Encorajar a participação</li> <li>- Promover o envio de mensagens</li> <li>- Atenuar a apreensão da avaliação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação multi-dimensional dos participantes pessoas reais</li> <li>- Desenvolvimento da confiança e redução da inibição</li> <li>- Tornar os aspectos administrativos invisíveis</li> </ul>
<b>Expressões elementares</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Responder às mensagens dos outros</li> <li>- Referir-se explicitamente ao conteúdo de mensagens de outros</li> <li>- Usar as características do software para citar os colegas</li> <li>- Questionar os colegas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elogiar</li> <li>- Expressar consideração</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expressar emoção</li> <li>- Mostrar-se sem inibições</li> <li>- Utilizar humor</li> <li>- Usar um estilo informal</li> <li>- “Tagarelar”</li> </ul>

**Tabela 2 - Modelo para avaliação da presença social (Rourke, 2004)**

CATEGORIA	INDICADORES	DEFINIÇÃO	EXEMPLO
<b>De afectividade</b>	Expressão de emoções	Expressões convencionais de emoção, ou expressões não convencionais que incluem a repetição de pontuação, uso de maiúsculas para ressaltar e de <i>“emotions”</i> .	“Já não posso esperar mais!!!!!!” “ESTÁ AÍ ALGUÉM?”
	Uso de humor	Provocar, bajular, ironizar, usar sarcasmo, diminutivos ou aumentativos para contrastar o discurso.	A galinha da vizinha é sempre melhor que a minha! ;)
	Exposição pessoal	Relatar factos exteriores à turma ou expressar vulnerabilidade.	“No meu trabalho, é exactamente o que faço” “Na verdade não entendo a questão...”
<b>De interacção</b>	Continuar um assunto	Responder, usando as possibilidades do software, em vez de começar um novo assunto.	Dependendo do software, p.e: “Assunto, Re” ou “ramificação”
	Mencionar mensagens de outros	Usar as possibilidades do software para citar ou copiar e colar selecções de mensagens de outras pessoas.	Dependendo do software, p.e: “Marta escreveu:” ou texto antecedido pelo símbolo <.
	Referir-se claramente a mensagens de outros	Referencia directas ao conteúdo de mensagens enviadas por outros.	“Na tua mensagem, tu falaste acerca da distinção de Moore entre...”
	Fazer perguntas	Os estudantes questionam os colegas ou o moderador.	“Alguém tem experiência com WEBCT”
	Cumprimentar e elogiar	Elogiar os colegas ou o conteúdo das suas mensagens.	“Gosto da tua interpretação do texto”
	Expressar assentimento	Concordar com os colegas ou com o conteúdo das suas mensagens.	“Estava a pensar o mesmo, tua acertaste em cheio”
<b>De coesão</b>	Vocativos	Dirigir-se ou referir-se aos colegas pelo nome.	“Penso que o João escreveu um bom resumo.” Ou “O que achas António”
	Usar pronomes de inclusão	Dirigir-se ao grupo com: nós, nos, nosso	“O nosso livro de texto refere que...” ou “Penso que devíamos mudar de raciocínio...”
	Discurso enfático e saudações	Comunicação que serve meramente a função social: cumprimentos, despedidas	“Olá a todos”, “É tudo por agora” ou “O tempo por aqui está óptimo...”

De facto, quem usa a CMC habitua-se ou é influenciado e depois reconhece as vantagens, a usar uma “paralinguagem” para expressar ligação, afectividade e emoções. São códigos informais que, por vezes, corrompem e a ortografia, como é o caso de: “muuuuuuuito boooooommmmmmm!” ou são grafias que tornam mais visíveis e apelativos determinadas secções de texto (letras grandes, pontuação múltipla, texto sublinhado e com várias cores) como é o caso de: “AH!!!!!! COMPREENDI AGORA.... **Acho boa ideia**” ou ainda pistas metalinguísticas como: “hmmm...” ou “rsrsrsrsrsrsrsrs” que podem significar respectivamente, que o indivíduo está pensativo

e a sorrir com ironia. Neste sentido, os aspectos das mensagens escritas na CMC, mais interessantes, são os *emoticons*, que resultam da combinação de caracteres (ver **figura 2**). Todas estas técnicas tornam a comunicação muito mais amigável, porém, o excesso pode produzir o efeito contrário, ao irritar e impacientar quem está a tentar ler a mensagem.



**Fig. 2** – Alguns exemplos de *emoticons*. A rotação de 90° dos caracteres origina um sorriso de anuência. Também muitos softwares assumem automaticamente que se trata de um *emoticon*, o que mostra como esta notação já se popularizou.

Entre outros autores, Picciano (2002) enumera alguns itens que permitem aumentar a presença social em cursos online:

- Promover a comunicação nos fóruns de discussão;
- Incentivar os alunos apresentarem sínteses das suas leituras, com consequente feedback do professor e também dos colegas;
- Incentivar apresentações da matéria pelos vários grupos;
- Respostas prontas por e-mail, por parte do professor, às dificuldades específicas dos estudantes;
- Uso de um estilo informal na comunicação entre o professor e os alunos, através do uso dos nomes próprios, expressando opiniões pessoais ou utilizando “*emoticons*” e texto escrito criativo

### Aprendizagem da presença social

Tendo em conta que a comunicação em cursos online se baseia em mensagens escritas emitidas sobretudo de forma assíncrona, Johnson & Johnson (1994) em Rourke & Anderson (2000) consideram que as técnicas que promovem a interacção social devem

ser incentivadas e orientadas. Aqueles autores referem que não nascemos a saber como interagir da melhor forma com os outros. Por isso, aos estudantes deve ser ensinada a destreza social necessária que promova uma maior qualidade da interacção. Os autores Johanse, Vallee & Spangler (1998) em Tu (2002), chegam a uma conclusão idêntica, consideram que a presença social pode ser cultivada, ou mesmo encorajada através de sessões preliminares de aprendizagem.

### **Presença social e design do curso**

Richardson & Swan (2003) consideram que o desenho de um curso online deve ter em consideração os mecanismos e os comportamentos, através dos quais a presença social é integrada nestes ambientes de aprendizagem. Aragon (2003) vai mais longe e explicita algumas estratégias a ter em consideração no momento do design de um curso online e que irão facilitar o estabelecimento da presença social num curso online:

- Desenvolvimento de mensagens de boas vindas. Estas mensagens podem ser inclusivamente em vídeo, sendo que este autor considera muito importante que os alunos conheçam o professor antes de começar o curso.
- Disponibilização dos perfis dos alunos. A fotografia, o e-mail, a identificação no chat, uma biografia sucinta, são aspectos importantes que irão ajudar a criar uma ligação social entre todos.
- Incorporação de áudio. Muitas plataformas de ensino já permitem estabelecer comunicações através da codificação sonora do texto escrito, o que constitui uma excelente possibilidade para a criação de presença social.
- Limitação do tamanho da turma online. O elevado tamanho da turma limita o estabelecimento da presença social, a relação de estudantes-professor nunca poderá ser superior a 30:1, caso contrário a presença social dos alunos e professor vai diminuir;
- Estruturação das actividades colaborativas. É notório que as actividades colaborativas favorecem o aumento de presença social se planeadas antecipadamente. Os trabalhos de grupo, o “*brainstorming*”, os debates, as discussões, as tarefas e os projectos de grupo não devem ser realizadas de improviso.

### **A percepção de presença social dos alunos**

Quando os alunos dão a conhecer nas suas mensagens aspectos da sua personalidade, estão a construir a sua presença social online. Esta presença social vai ajudar os colegas a sentirem-se confortáveis nas interacções estabelecidas. A comunicação online torna-se mais fácil e amigável quando se tem uma ideia da personalidade de quem esta do outro lado. Nesta perspectiva, Pallof & Pratt (1999) consideram que um ambiente social e amigável é essencial para que a aprendizagem online ocorra.

Por sua vez, Swan & Shih (2005), distinguem alunos com elevada/baixa presença social. Estas autoras observaram que os alunos com elevada presença social, consideram que aprenderam melhor com as mensagens dos outros colegas, enquanto que os alunos com baixa presença social pensam que construíram o seu conhecimento, sobretudo através do seu trabalho individual, na elaboração das suas respostas no fórum. Swan & Shih (2005) verificaram também que os estudantes mudaram os seus estilos de comunicação, adaptando-o à discussão assíncrona dos fóruns online. Aqueles alunos que apresentavam uma elevada presença social, adoptaram um estilo muito mais informal, enquanto nos estudantes que apresentavam uma baixa presença social, optaram por um estilo mais formal.

### **Percepção da presença social dos professores**

Richardson & Swan (2003) referem que os alunos que apresentam elevados níveis de presença social se sentam satisfeitos com o seu professor. Isto implica que a presença social que os alunos sentem se relaciona com a percepção social que têm dos seus professores. Segundo Swan & Shih (2005), a presença social de alunos e professores está relacionada entre si. Se por um lado, a presença social dos alunos é prognóstico da interacção sentida na realização das tarefas, por outro lado, a presença social dos professores é prognóstico de satisfação sentida pelos alunos. Outra conclusão, excepcionalmente importante, apontada pelas mesmas autoras é que a presença social dos professores conta duas vezes mais do que a dos alunos na aprendizagem observada.



As investigações de Jiang & Ting (2000) em Swan (2004) confirmam a importância do professor online, estas autoras observaram relações entre a aprendizagem percebida nos cursos online com as indicações específicas fornecidas pelo professor e também com as classificações baseadas nas respostas dos alunos dadas nas discussões. Este facto, confirma que a proximidade do professor é essencial.

Portanto, a saliência do professor num curso mediado por computador é um aspecto muitíssimo importante para a construção de uma comunidade de aprendizagem que satisfaça todos os intervenientes. Assim, o sucesso ou insucesso de um curso online depende dos comportamentos de proximidade mostrados pelo professor. Para os alunos, um professor online ideal, seria aquele que parece que estar presente todos os dias, e a todas as horas.

Tendo em conta Gunawardena & Zittle (1997) em Richardson & Swan (2003) os comportamentos de proximidade do professor são regidos pelos mesmos fenómenos que regem a presença social: o objectivo é, diminuir a distância psicológica entre os indivíduos envolvidos em cursos online. As atitudes de proximidade do professor online são especialmente importantes, na construção de uma atitude positiva por parte dos alunos em relação à sua aprendizagem e também à satisfação com o curso. Neste âmbito, Christophel (1990) em Richardson & Swan (2003) observou que a percepção de comportamentos de proximidade, das características pessoais e da motivação do professor estavam relacionados com maiores níveis de aprendizagem dos alunos.

### **Influência da presença social na aprendizagem efectiva**

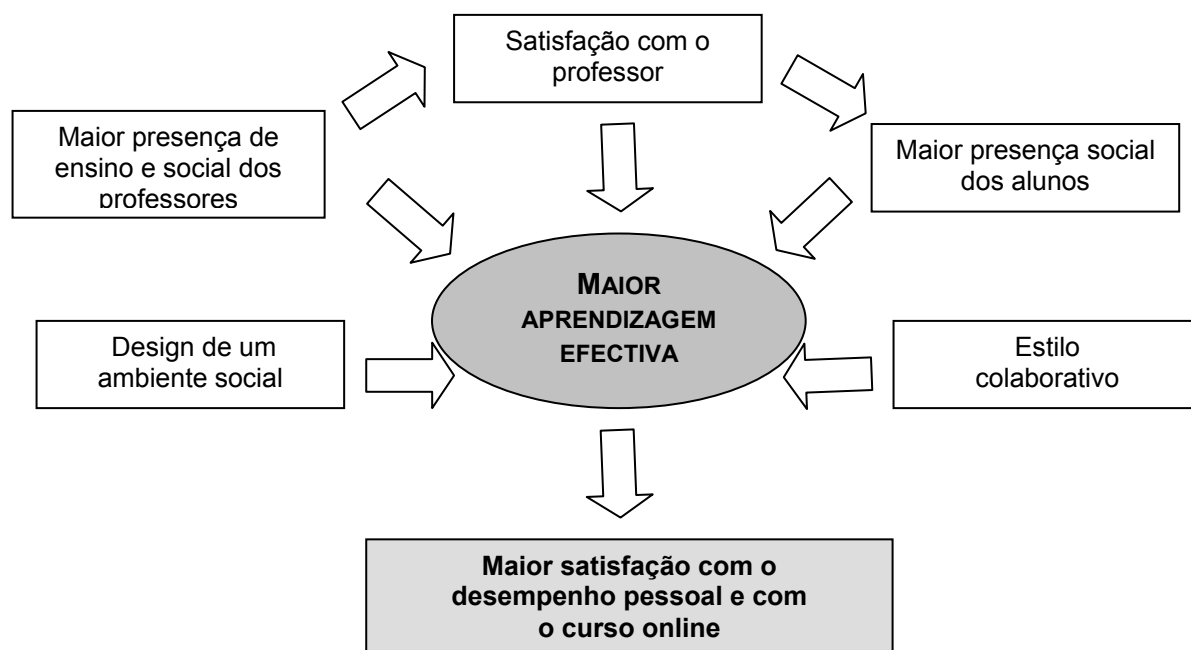
Autores como, Walther, 1994, Gunawardena, 1995; Gunawardena & Zittle, 1997; Wegerif, 1998; Tu, 2000; Picciano, 2002; Richardson & Swan, 2003 em Swan & Shih (2005) observaram que uma maior percepção de ligações sociais entre os participantes em cursos online, significava um maior sucesso na aprendizagem online. Isto é, os alunos mais salientes socialmente apresentavam também um maior sucesso na aprendizagem online, observado nas tarefas que realizavam. Gee (1990) e Diaz & Cartnal (1999) em Rourke & Anderson (2000) referiram que estudantes com estilos de aprendizagem mais independentes, tinham preferência por ambientes de ensino à distância em que a interacção social era mais limitada, enquanto que estudantes com

estilos mais sociais de aprendizagem, preferem a oportunidade de trabalhar e partilhar experiências com os colegas e professores.

### **Presença social e satisfação com as aprendizagens num curso online**

Autores como Gunawardena & Zittle (1997); Gunawardena (1997); Lowe & Anderson (1997), Tu (2002) e Richardson & Swan, (2003) em Swan & Shih (2005) observaram que a percepção de presença social está relacionada com a satisfação sentida pelos alunos em cursos online. Se os alunos experimentam uma fraca ligação entre si, sentem-se também isolados, desmotivados e descrentes e insatisfeitos em relação à aprendizagem proporcionada pelo curso mediado por computador. Contrariamente, os alunos que mostram elevados níveis de presença social, apresentam igualmente maior aprendizagem e sentem-se mais satisfeitos (Richardson & Swan, 2003). Uma observação idêntica foi feita por Wegerif (1998) em Swan & Shih (2005) que relaciona o sucesso ou o fracasso individual num curso online com a amplitude com que os estudantes ultrapassam o limiar de se sentirem intrusos para se sentirem incluídos.

A principal meta de qualquer modelo e de modalidade de ensino é que se verifique uma maior aprendizagem. Através dos instrumentos de investigação foram avaliadas as percepções que os alunos têm num ambiente virtual de aprendizagem, no que se refere aos factores que influenciam aquele processo. Tal como se esperava, a presença de ensino e também a presença social dos professores apresentam uma enorme influência na presença social dos alunos e no seu sentimento em relação à construção do seu conhecimento. Isto é, quanto maior é a satisfação com o professor, maior é a presença social dos alunos, estes sentem-se compelidos a participarem e a projectarem-se mais na comunidade, do que resulta uma maior aprendizagem percebida, assim como, uma maior motivação para cada aluno se empenhar mais e se sentir mais satisfeito com o curso online (ver **Figura 3** ).



**Fig. 3** – Relação de factores que promovem uma maior aprendizagem e consequentemente com o desempenho pessoal e com o curso online.

Na nossa investigação foi desenvolvido um questionário quantitativo baseado, sobretudo nos modelos apresentados por Rourke *et al.* (2001) e Richardson & Swan (2003). Outras percepções que confirmam a influência da presença social na satisfação dos alunos de cursos online, são aquelas obtidas por entrevistas qualitativas realizadas entre os alunos dos cursos de mestrado em Comunicação Educacional Multimédia e em Pedagogia do E-learning da Universidade Aberta.

### **Bibliografia:**

- Aragon, S. (2003). Creating social presence in online environments. *New Directions for Adult & Continuing Education*, 100, 57-69. Acedido em 09.11.2006: <http://fpdc.kent.edu/online/doc/aragon.pdf>
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105. Acedido em 17.01.2006: [http://communitiesofinquiry.com/documents/Critical\\_Inquiry\\_model.pdf](http://communitiesofinquiry.com/documents/Critical_Inquiry_model.pdf)
- Palloff, R. M. & Pratt, K. (1999). *Building learning Communities in Cyberspace: Effective Strategies for the OnlineClassroom*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- Picciano, A.G. (2002). Beyond student perceptions: Issues of interaction, presence, and performance in an online course. *Journal of Asynchronous Learning*, 6 (1). Acedido em 17.03.2006: [http://www.sloan-c.org/publications/jaln/v6n1/v6n1\\_picciano.asp](http://www.sloan-c.org/publications/jaln/v6n1/v6n1_picciano.asp).

Richardson, J. C. & Swan, K (2003). Examining Social Presence in Online Courses in Relation to Students Perceived Learning and Satisfaction. JALN Volume 7, Issue 1. Acedido em 24.02.2006: [http://www.sloanc.org/publications/jaln/v7n1/pdf/v7n1\\_richardson.pdf](http://www.sloanc.org/publications/jaln/v7n1/pdf/v7n1_richardson.pdf)

Rourke, L., & Anderson, T. (2002). Exploring Social Communication in Computer Conferencing. Journal of Interactive Learning Research 13(3), 259-275. Acedido em 15.01.2006: [http://communitiesofinquiry.com/documents/Rourke\\_Exploring\\_Social\\_Communication.pdf](http://communitiesofinquiry.com/documents/Rourke_Exploring_Social_Communication.pdf)

Rourke, L., Anderson, T., Garrison, R., Archer, W. (2004). Assessing Social Presence in Asynchronous Text-based, Computer Conferencing. University of Alberta. Acedido em 14.01.2006: [http://communitiesofinquiry.com/documents/SocialPresence\\_Final.pdf](http://communitiesofinquiry.com/documents/SocialPresence_Final.pdf)

Swan, K. (2004). Relationships Between Interactions and Learning In Online Environments. The Sloan Consortium. Acedido em 26.01.2006: <http://www.sloan-c.org/publications/books/interactions.pdf>

Richardson, J. C. & Swan, K (2003). Examining Social Presence in Online Courses in Relation to Students Perceived Learning and Satisfaction. JALN Volume 7, Issue 1  
Acedido em 24.02.2006: [http://www.sloanc.org/publications/jaln/v7n1/pdf/v7n1\\_richardson.pdf](http://www.sloanc.org/publications/jaln/v7n1/pdf/v7n1_richardson.pdf)

Swan, K. & Shih, L. F. (2005). On the nature and development of social presence in online course discussions. JALN, 9(3). Acedido em 17.03.2006: <http://www.kent.edu/rcet/Publications/upload/socpresJALN.pdf>

Tu, C-H. (2002). The measurement of social presence in an online learning environment. International Journal on E-Learning, 1(2), 34-45. Acedido: 02.03.2006: <http://www.aace.org/dl/files/IJEL/IJEL1234.pdf>

---

### Anexo 3

#### QUESTIONÁRIO

Este questionário destina-se a uma investigação que tem como objectivo estudar as percepções e interacções entre os estudantes de um curso online.

Para cada frase que apresentamos pedimos-lhe que assinale o seu grau de concordância ou discordância face à situação proposta.

As suas respostas devem expressar aquilo que você realmente pensa sobre o assunto. Por favor não troque impressões com os seus colegas nem se deixe influenciar pela opinião dos outros. Queremos saber o que é que realmente você pensa.

É importante para nós que as suas respostas sejam realmente sinceras. Numa escala deste tipo não existem respostas certas ou erradas; não pretendemos fazer uma avaliação das suas opiniões, mas simplesmente conhecê-las.

Para responder a este questionário, considere cada afirmação em si mesma.

Para responder correctamente a este questionário pedimos-lhe que utilize a seguinte escala na qual deverá inserir uma cruz manifestando o seu grau de acordo ou desacordo com cada afirmação.

1 Discordo absolutamen te	2	3	4	5	6 Concordo absolutamen te

Para assegurar o anonimato e a confidencialidade deste questionário foi criada uma conta de mail com o seguinte endereço:

[questionario2006@gmail.com](mailto:questionario2006@gmail.com)

Por favor, depois de responder ao questionário entre no gmail (www.gmail.com) com o seguinte nome de utilizador: **questionario2006**

e com a seguinte password: **anonimo**

coloque o seu questionário já respondido em Anexo e envie de novo para o endereço de mail:

[questionario2006@gmail.com](mailto:questionario2006@gmail.com)

Muito obrigado pela sua colaboração!

	Discordo absolutamente 1	2	3	4	5	Concordo absolutamente 6
1. Quando estou no curso, a trabalhar na plataforma, desligo do mundo à minha volta						
2. As discussões online parecem-me mais democráticas que as discussões numa sala de aula.						
3. Sinto que conheço os colegas de curso, mesmo que não os tenha visto pessoalmente.						
4. Acho que a interacção informal nas discussões me afasta do principal objectivo do curso, que é aprender.						
5. Acho difícil participar nas discussões online, devido à falta dos elementos normais da comunicação face a face (linguagem corporal, entoação da voz).						
6. Sinto-me à vontade em usar um estilo mais informal com o professor.						
7. Opto por questionar os colegas quando tenho alguma dúvida, porque me sinto mais à vontade.						
8. Penso que a aprendizagem em grupo, através da colaboração online, facilitou a construção de conhecimento.						
9. Inicio as minhas mensagens, cumprimentando sempre as pessoas a quem aquelas se dirigem.						
10. Acho que a minha interacção social na plataforma foi melhorando ao longo do curso.						
11. Uso frequentemente o humor nas minhas mensagens.						
12. Já me senti inibido ao participar na discussão, por não conhecer quem estava a ler as minhas mensagens.						
13. Reparo que mesmo os mais tímidos participam com empenho nas discussões online.						
14. Utilizo com frequência o espaço informal do curso ( <i>cibercafé</i> ).						
15. Quando estou no curso online tenho a sensação que estou mais a interagir com o computador do que a colaborar com outras pessoas.						
16. Penso que as mensagens assíncronas despertaram a minha curiosidade e estimularam-me a defender melhor os meus pontos de vista.						
17. Já me senti irritado ou magoado com uma mensagem de um colega.						
18. Noto que consideram os meus comentários relevantes.						
19. Sinto que passo despercebido no grupo.						
20. Nas minhas mensagens uso pontuação múltipla, várias cores e/ou diferentes tamanhos de letra.						
21. Já enviei mensagens que revelam a minha maneira de ser e o meu temperamento.						
22. Sinto que tenho visibilidade para os meus colegas.						
23. Dou-me mais a conhecer em cursos online que no ensino presencial.						
24. Os mais extrovertidos por vezes exageram no número de mensagens que enviam.						
25. Aprecio a utilização de humor nas mensagens dos colegas.						

	Discordo absolutamente 1	2	3	4	5	Concordo absolutamente 6
26. Os elogios dos meus colegas influenciam a quantidade de mensagens que envio.						
27. Trabalho mais facilmente com um grupo online do que com um grupo presencial.						
28. Por vezes não concordo com as opiniões dos colegas, mas não digo nada para evitar o confronto.						
29. Ao resolver uma tarefa, costumo sempre ler primeiro as mensagens dos colegas.						
30. Perante uma tarefa proposta, prefiro responder estritamente ao necessário dirigindo-me directamente ao professor.						
31. Nas minhas mensagens é frequente surgirem referências à minha vida pessoal e ao meu quotidiano (família, profissão, lazer...).						
32. Quando tenho alguma dúvida questiono directamente o professor.						
33. Sinto-me à vontade em usar um estilo mais informal com os meus colegas.						
34. Sinto-me mais desinibido para fazer comentários (que não faria face a face) pelo facto de ninguém me conhecer pessoalmente.						
35. Num curso online o trabalho de grupo é inútil.						
36. Por vezes, sinto-me tão envolvido numa tarefa online que perco a noção do tempo.						
37. Quando tenho uma dúvida prefiro investigar sozinho até compreender.						
38. De forma geral os professores deste curso online excederam as minhas expectativas iniciais.						
39. Os elementos de um grupo de trabalho online parece que “estão mais à mão”.						
40. Nunca desanimo porque sinto que o professor está sempre presente, quando tenho alguma dúvida.						
41. Quando aprecio a mensagem de um colega, elogio-o.						
42. Sinto que pertenço a um grupo, cujos os elementos partilham objectivos idênticos.						
43. Já aconteceu sentir-me muito contente com mensagens de colegas.						
44. Acho que o “cibercafé” é uma perda de tempo.						
45. A motivação e o incentivo imprimido pelo professor foram elevados.						
46. As tarefas de grupo online permitiram que aprendesse mais eficientemente.						
47. Se fizesse no futuro outro curso online, penso que interagiria mais com os colegas.						
48. O rápido feedback do professor é o mais importante.						

49. As diferentes ideias apresentadas pelos colegas no fórum, afastaram-me, por vezes, do essencial a reter.
50. Costumo usar “*emoticons*” para dar mais expressividade à comunicação.
51. Quando trabalho num grupo online, sinto que a participação é mais equitativa, **do** que num grupo presencial.
52. Não gosto de mostrar os meus sentimentos online.
53. Os cursos em modalidade de e-learning são um excelente meio para a interacção entre todos.
54. Finalizo sempre as minhas mensagens com beijinhos e abraços, ou outras expressões de afecto.

Discordo absolutamente 1	2	3	4	5	Concordo absolutamente 6

#### QUESTIONÁRIO SOBRE SATISFAÇÃO

1 Muito satisfeito	2 Satisfeito	3 Pouco satisfeito	4 Nada satisfeito

1. Satisfação com o curso:
2. Aprendizagem sentida durante este curso:
3. Em geral a Interacção com os professores foi:
4. Interacção com os colegas.
5. Actividade pessoal desenvolvida ao longo do curso (em comparação com o ensino presencial).

1	2	3	4



## **Anexo 4**

### **Instrumento de investigação qualitativo**

#### **Guião da entrevista**

### **Tópico 1 – Formação de impressões**

1. Neste ambiente virtual em que estás a trabalhar como procuras dar-te a conhecer aos outros? Em que pensas quando estás a preparar ou a escrever uma mensagem? Procuras dar algum toque pessoal à tuas mensagens?
2. Que impressões pensas que criaste nos outros? Achas que essas impressões se mantêm ou evoluíram? Achas que os outros conseguem captar o teu verdadeiro eu? Ou achas que a imagem que as pessoas têm aqui de ti é muito desfocada?
3. O que consideras mais relevante conhecer dos teus colegas e professores nesta comunidade de aprendizagem? De que forma o tens conseguido? O que mais tem contribuído para conheceres os teus colegas e tutores neste PEL?
4. Quais as primeiras impressões que tiveste acerca do grupo? Ao fim de seis meses de convívio on-line sentes que os teus colegas e/ou professores correspondem à imagem que criaste sobre eles?
5. Tenta recordar-te de dois dos teus interlocutores neste curso de mestrado (com quem tenhas tido uma boa e uma má experiência). Descreve que acções e/ou impressões te levaram a formar a imagem que criaste desses mesmos sujeitos. Indica factores que tiveste em linha de conta, no sentido de, eventualmente, teres alterado a ideia prévia que tinhas dessas pessoas?

6. Sentes que existem problemas de interacção entre ti e outros colegas ou professores que tenham sido motivados pelas primeiras impressões construídas dentro desta comunidade de aprendizagem? Procura explicitar esses problemas e descrever a forma como tens lidado com essas situações.
7. Em que medida é que as primeiras impressões que formaste sobre os teus colegas e professores inibiram ou desinibiram o teu envolvimento nesta comunidade?

## **Tópico 2 – As relações de amizade**

1. Achas possível estabelecer relações de amizade na Internet? Achas que é fácil estabelecer relações de amizade na ausência de interacções face-a-face? Valorizas de igual forma uma amizade nascida na Internet e um amizade criada num ambiente presencial? Fora deste curso, consideras que tens amigos na Internet ?
2. Achas que criaste relações de amizade com os colegas do curso do MPEL? Consideras os teus colegas de curso como teus amigos? Em que medida se pode realmente dizer que são teus amigos.?
3. Em algum momento do curso passaste momentos de dificuldade em que tenhas recebido um apoio particular de algumas pessoas da turma? Esse apoio foi para ti muito importante?
4. Se este mestrado acabasse hoje, achas que as amizades feitas neste grupo se manteriam? Achas que depois de terminado o curso vais manter contacto com este grupo? Achas que depois do curso vais manter o contacto com algumas pessoas em particular?
5. Achas que as amizades numa turma presencial são mais intensas e mais profundas do que as amizades numa turma virtual? Ou é a mesma coisa? Após 6

meses de interacção virtual surpreende-te o nível de profundidade das relações entre as pessoas do curso? Esse nível é superior ou inferior àquilo que esperarias no início do curso?

### **Tópico 3 – Dinâmica dos grupos virtuais**

1. Os trabalhos em pequeno grupo são produtivos? Consegue-se uma distribuição de trabalho equitativa em termos de quantidade de trabalho? Quais os problemas na distribuição de tarefas? E na gestão do tempo? E nas escolhas de parceiros de trabalho?
2. Os trabalhos em pequeno grupo são geradores de muito stress e conflito ou pelo contrário são momentos importantes de convívio e socialização entre as pessoas?
3. Em geral preferiste o trabalho em pequeno grupo, o trabalho individual ou o trabalho em grande grupo com toda a turma? Porquê?

### **Tópico 4 – Comunidade virtual e sentido de comunidade de aprendizagem. A turma online**

1. Considerando que a nossa comunidade virtual aqui no MPEL representa uma turma virtual, que características apresenta que se assemelham ou diferem de uma turma presencial?
2. Como descreverias esta Turma? Como um conjunto de indivíduos isolados, como um conjunto de sub-grupos fortes mas com poucas ligações entre si ou como uma grande família?
3. Pessoalmente sentes um verdadeiro sentido de pertença à turma? Esse sentimento de pertença parece-te mais fraco, mais forte ou igual ao que sentiste com outras turmas ou grupos no teu passado? Como achas que no futuro recordarás esta turma?

4. Em algum momento do curso passaste momentos de dificuldade em que tenhas recebido o apoio da turma? Esse apoio foi para ti muito importante?

### **Tópico 5 – Factores de stress e insatisfação num curso online**

20. No geral estás satisfeito com o curso? Que aspectos que te geraram mais satisfação? Nomeia e descreve algumas das emoções mais positivas que tenhas sentido ao longo do curso.

21. E quais os factores que geraram mais insatisfação? Foram muitos os momentos de tensão ao longo do curso? Nomeia e descreve alguma das emoções mais negativas que tenhas sentido ao longo do curso.

22. Num curso online há algumas situações geradoras de stress. És capaz de relatar uma situação que te tenha criado muito stress?

23. Alguns factores geradores de stress num curso online são a falta de tempo, a relação com a tecnologia, as relações interpessoais, a distância e o isolamento. Qual destes factores consideras que gerou para ti mais stress e insatisfação?

## Anexo 5

### Questionários na bibliografia para avaliar os ambientes online de aprendizagem

Nos seguintes artigos encontram-se alguns dos questionários usados na investigação sobre a aprendizagem mediada por computador e mais especificamente, na avaliação da presença social, mas também da presença cognitiva, da presença de ensino e da satisfação dos alunos em relação à aprendizagem e ao curso online que frequentam. A opção de incluir os instrumentos de investigação originais em inglês, prende-se com a necessidade de evitar qualquer ambiguidade com uma tradução.

SWAN, K (2001). Virtual interaction: Design factors affecting student satisfaction and perceived learning in asynchronous online courses. *Distance Education 2001*. vol. 22 No. 2, pp.306-31.

**Table 1 – Spring 1999 student satisfaction survey**

- Satisfaction with course (very satisfied; satisfied; not very satisfied; not satisfied)
- Perceives learning (more than expected; as much as expected; less than expected; nothing)
- Perceived interaction with instruction (a great deal; sufficient; insufficient, none)
- Perceived interaction with classmates (a great deal; sufficient; insufficient, none)
- Personal activity in course compared to classroom-based instruction (much higher; higher; about the same; less)

RICHARDSON, J. C. & SWAN, K (2003). *Examining Social Presence in Online Courses in Relation to Students Perceived Learning and Satisfaction*. JALN Volume 7, Issue 1  
Acedido em 24.02.2006:

### Appendix

Name (\*Optional):

Course Name(\*Required):

Course Instructor (\*Required):

Age:

Gender:

Approximate number of college credits completed:

Online Experience:

This is my first online course

I have taken two online courses including this course.

I have taken more than two online courses including this course.

### Part I.

Your responses to the following questions should reflect your online experience *overall* for this particular course. For the following questions please circle the number which best reflects your opinion in the answer column to the left of the question.

(1=strongly agree, 2=agree, 3=somewhat agree, 4=somewhat disagree, 5=disagree, 6=strongly disagree)

1. Online or web-based education is an excellent medium for social interaction.
2. I felt comfortable conversing through this medium.
3. I felt comfortable introducing myself in this course.
4. The introductions enabled me to form a sense of online community.
5. The instructor created a feeling of an online community.
6. I felt comfortable participating in course discussions.
7. The instructor facilitated discussions in the course.
8. I felt comfortable interacting with other participants in the course.
9. I felt that my point of view was acknowledged by other participants in the course.
10. I was able to form distinct individual impressions of some course participants.
11. My level of learning that took place in this course was of the highest quality.
12. Overall this course met my learning expectations.
13. Overall the instructor for this course met my expectations.

### Part II:

The questions in the following two tables examine the specific activities within your course. Table 1 includes: Meet Your Classmates and Bulletin Board, Class Discussions and Question and Answer Areas, and Lectures/Notes/Readings. Table 2 includes: Written Assignments, Individual Projects, Group Projects, and Self-Tests/Module Tests/ Final Exams. For each of the following statements please type the number which best reflects your experience for this course in the box that corresponds with each activity

and indicator. Please note that if your course does not contain a particular activity then you should respond with an “NA” for not applicable.

**Table 1**

1=strongly agree, 2=agree, 3=somewhat agree, 4=somewhat disagree, 5=disagree, 6=strongly disagree, NA=not applicable

<u>Indicator Statements</u>	Course Activities		
	Meet Your Classmates, Bulletin Board	Class Discussions, Question Areas	Lectures, Notes, Reading Assignments
The quality of learning for this activity was excellent.			
I felt comfortable conversing through this medium for this activity			
Online or web-based education is an excellent medium for social interaction as demonstrated by this activity.			
This activity enabled me to form a sense of online community.			
The instructor created a feeling of online community during this activity.			
I felt comfortable participating in this activity.			
This activity was facilitated by the instructor.			
I felt comfortable interacting with other participants in this activity.			
My point of view was acknowledged by other participants during this activity.			
I was able to form distinct individual impressions of some course participants during this activity			

**Table 2**

1=strongly agree, 2=agree, 3=somewhat agree, 4=somewhat disagree, 5=disagree, 6=strongly disagree, NA=not applicable

Indicator Statements	Course Activities			
	Written Assignments	Individual Projects	Group Projects	Self-Tests, Module Tests, Final Exam
The quality of learning for this activity was excellent.				
I felt comfortable conversing through this medium for this activity				
Online or web-based education is an excellent medium for social interaction as demonstrated by this activity.				
This activity enabled me to form a sense of online community.				
The instructor created a feeling of online community during this activity.				
I felt comfortable participating in this activity.				
This activity was facilitated by the instructor.				
I felt comfortable interacting with other participants in this activity.				
My point of view was acknowledged by other participants during this activity.				
I was able to form distinct individual impressions of some course participants during this activity				

- Which of the activities listed in Tables 1 and 2 was most beneficial to your learning and why?

- Which of the activities listed in Tables 1 and 2 was most satisfying to you and why?

### Part III:

Please answer the following questions:

1. How satisfied were you with this course? For example, were your goals and/or expectations met?

Please explain (e.g. were the course activities and assignments appropriate, was content wellorganized,etc.).



2. What was your reason for taking the course in the online delivery format (e.g. like to interact with fellow students online, only offered online, etc.)?
3. Which aspect of this course was most beneficial to you and why? (This can include different types of course activities, types of interactions, etc.)
4. How much interaction have you had with your instructor (e.g. moderate, sufficient, lacking)? Please describe.
5. In relation to student-to-student interaction, would you say the type and amount of student participation was adequate for this course? Based on these observations, are there any recommendations you would make to the SUNY Learning Network?
6. Additional Comments:

SWAN, K. & SHIH, L. F. (2005b). On the nature and development of social presence in online course discussions. Accepted for publication in the Journal of Asynchronous Learning Networks.

#### **Appendix A: Social presence survey**

##### **Part I**

- Name:
- Class:
- Gender (M/F):
- Age (25 or under; 26-35; 36-45; over 45):
- Number of previous online courses taken:
- How proficient are you in navigating threaded discussions (expert, above average, average, below average, novice)?
- How many hours a week do you spend on online discussions for this course?

##### **Part II: Please indicate the degree to which you Agree/Disagree with each statement as it relates to your online class discussion**

(1=strongly disagree, 2=disagree, 3=uncertain, 4=agree, 5=strongly agree):

1. Online or web-based education is an excellent medium for social interaction.
2. I felt comfortable conversing through this medium.
3. The "Meet Your Classmates" section enabled me to form a sense of online community.
4. I felt comfortable participating in course discussions.

5. I felt comfortable interacting with other participants in the course.
6. I felt that other participants in the course acknowledged my point of view.
7. I was able to form distinct individual impressions of some course participants.
8. Online discussions enabled me to form a sense of community.
9. The instructor created a feeling of online community.
10. The instructor facilitated discussions in the course.
11. I was able to form distinct individual impressions of the instructor in this course.
12. I felt comfortable conversing with the instructor through this medium.
13. My point of view was acknowledged by the instructor.
14. The instructor for this course met my expectations.
15. I was able to learn from the online discussions.
16. I was stimulated to do additional reading or research on topics discussed in the online discussions.
17. Participating in the online discussions was a useful experience.
18. Participating in the online discussions enabled me to form multiple perspectives.
19. I thought there was a great deal of interaction in the online discussions.

### **Part III**

20. Do you feel that you actually "know" some of your classmates, even though you only communicated with them through online? Why or why not?
21. How would you define an online community? Was a community formed in this online class? Please provide some examples of how the community formed?
22. Please specify a list of characteristics that you could/did perceive about this online community?

### **Appendix C: interview questions**

1. What did you think about when you were preparing to post a message to the course discussion? Did you think about how you would sound to others? Did you think about how what you say would influence how others think of you?
2. Did you use any strategies to put "personal" touches in your messages? If so, why did you want to make yourself sound more personal in online discussions?
3. How did the ways other students wrote their messages influence your impressions of them? Did others' language use influence that of yours? If so, how?
4. What did you think about when you were responding to others' message?
5. Did you chose certain people to respond to? Have you built a sense of bonding with those students?
6. Do you think a sense of bonding is important to learning in asynchronous learning environments? Why or why not?

7. What were the criteria you used while choosing which messages to respond to?
8. What are your impressions of your instructor? How were these impressions formed?
9. From my observation of the online class discussions, I noticed that your instructor encouraged you to refer to your personal experiences while answering most of the questions? What do you think about this? Do you think this made the discussions more personal?
10. Did your instructor's style of writing influence the way you constructed your messages in the class? If so, how?
11. Did you notice that your instructor did not often participate in the class discussions? What do you think about this? Do you think they none-the-less facilitated the class discussions? If so, how?
12. Would you prefer your instructor to participate in discussions publicly instead of giving private personal feedback to your postings? Why or why not?
13. Do you think it is important that you have regular and personal interaction with your instructor? Why or why not?
14. As the tone of your voice is not available in the online environment, did you find it as a big constraint when communicating with your peers? If so, what did you do to overcome the constraints?

LIN, G-Y (2004). Social Presence Questionnaire of Online Collaborative Learning: Development and Validity. *Association for Educational Communications and Technology*.

**Table 1. Factor loadings for social presence questionnaire**

**Factor 1: Perception of the assistance of group activity to learning**

1. I felt like I was a member of a group during this past week activities
2. I felt comfortable participating in this past week online group activities.
8. I felt I came to know the other students in this past week online group activities
16. This past week online group activities helped me accomplish the assignment with higher quality than if I were working alone.
17. This past week online group activities helped me learn more efficiently than if I were working alone.

**Factor 2: Social comfort of expressing and sensing affect**

4. I felt comfortable expressing my feelings during this past week activities.
6. I felt comfortable expressing my humor.
7. I was able to appreciate the humor of members of the group.
9. I was able to form distinct individual impressions of some group members during the online group activities.

**Factor 3: Social navigation**

- 14 Actions by other members of my group usually influenced me to do further work.
- 15 Knowing that other members of my group were aware of my work influenced the frequency and/or quality of my work.
- 19 Knowing what other members of the group did helped me know what to do.

GARRISON, R., CLEVELAND-INNES, M. & FUNG (2004). *Student Role Adjustment in Online Communities of Inquiry: Model and Instrument Validation. JALN Volume 8, Issue.*

This study developed and tested an instrument to measure the extent of their identification with the behaviors, expectations and requirements of the role of online learner.

**Table 2: Compared to Experienced Online Learners-Sorted Rotated (oblimin)  
Factor Loadings from Principal Components**

**FACTOR 1: COGNITIVE PRESENCE?**

- V05:Synthesize ideas
- V08:Apply ideas or concepts
- V02:Stimulate your curiosity
- V07:Confirm concept understanding
- V17:Know how to participate
- V03:Identify relevant new Information
- V01:Understand the issues being Presented
- V16:Understand expectations
- V18:Take responsibility

**Factor 2: Social Presence?**

- V09:Express your emotions
- V10:Be open & disclose personality
- V12:Respond to others' comments
- V13:Sustain discussion
- V14:Feel part of the class Community
- V21:Feel comfortable engaging In discussion
- V11:Ask questions

V04:Engage in exchange of ideas

V06:Generate tentative solutions

V15:Refer to others by name

**FACTOR 3: TEACHING PRESENCE?**

V27:Accepting teacher assessment

V28:Accepting teacher feedback

V25:Teaching assistance in Reaching consensus

V26:Direct teaching intervention

V24:Teacher interaction

V23:The organization of the

V20:Adjust to the climate

V22:Teaching methods

V19:Adjust to the context

**Table 3: Compared to Face to Face-Sorted Rotated (oblimin) Factor Loadings from Principal Components**

**Factor 1: Social Presence?**

V12:Respond to others' comments

V13:Sustain discussion

V04:Engage in exchange of ideas

V15:Refer to others by name

V14:Feel part of the class community

V10:Be open & disclose personality

V11:Ask questions

V21:Feel comfortable engaging

In discussion

V09:Express your emotions

V07:Confirm concept understanding

**Factor 2: Teaching Presence?**

V16:Understand expectations

V23:The organization of the class

V24:Teacher interaction

V22:Teaching methods

V17:Know how to participate

V28:Accepting teacher feedback

V26:Direct teaching intervention

V25:Teaching assistance in reaching consensus

V01:Understand the issues being presented

**Factor 3: Cognitive Presence?**

V18:Take responsibility

V20:Adjust to the climate

V19:Adjust to the context

V03:Identify relevant new information

V08:Apply ideas or concepts

V27:Accepting teacher assessment

V05:Synthesize ideas

V06:Generate tentative solutions

V02:Stimulate your curiosity

WU, D. & STARR, R. H. (2004). Predicting Learning from Asynchronous Online Discussions. Journal of Asynchronous Learning Networks, 8 (2).

**Appendix**

**Table 3: Students' Perception of Learning from Online Discussion Questionnaire Category:**

Questionnaire Category: SA=Strongly Agree; A=Agree; N=Neither Agree nor disagree (neutral); D=Disagree; SD=Strongly Disagree.

1. Learn great deal from peers
2. Improve integration skills
3. Improve generalization skills
4. Learning quality is improved by online discussion
5. Improve communication skills
5. Online discussion provides useful social interaction
6. A great chance to share opinions among peers and instructor.
7. Broaden my knowledge
8. Online discussion is useful to my learning
9. Most peers' comments are not very valuable
10. Online discussion decreases my learning quality

**Table 4: Online Discussion Motivation and Enjoyment**

Questionnaire Category: SA=Strongly Agree; A=Agree; N=Neither Agree nor disagree (neutral);  
D=Disagree; SD=Strongly Disagree; S. D.=Standard Deviation; N=Number of Responses

1. Motivation to learn more
2. More interested in the subject
3. Motivate me to do best work
4. My learning interest is improved by online discussion
5. Enjoy online discussion more
6. Enjoy sharing knowledge with peers
7. I like online discussion
8. Online discussion wastes my time

**Table 5: Instructor Role**

Questionnaire Category: SA=Strongly Agree; A=Agree; N=Neither Agree nor disagree (neutral);  
D=Disagree; SD=Strongly Disagree

1. Instructor plays a critical role to motivate effective online discussion

Picciano, A.G. (2002). Beyond student perceptions: Issues of interaction, presence, and performance in an online course. *Journal of Asynchronous Learning*, 6 (1).

## APPENDIX

### STUDENT EVALUATION OF ADSUP 722 - Fall 2001

Name:

Date:

1. Number of Credits Completed in this Program:
2. Age:
3. Gender: Female    Male
4. I would rate my level of computer expertise as: Novice    Intermediate    Expert
5. Where did you most frequently use a computer for this course?  
Home    Work    Other    If other, specify:
6. How easy/difficult was it for you to use technology to participate in this course?  
Easy    Somewhat Easy    Somewhat Difficult    Difficult
7. How would you rate your overall educational experience in taking this course?  
Poor    Satisfactory    Good    Very Good    Excellent
8. Would you take another Internet (asynchronous learning) course if offered?  
No    Maybe    Definitely

For questions 9A through 9H, in comparison to traditional classroom instruction, in this course

		Somewhat Increased	Increased	No Change	Somewhat Decreased	Decreased
9A. The amount of interaction with other students		—	—	—	—	—
9B. The quality of interaction with other students		—	—	—	—	—
9C. The amount of interaction with the instructor		—	—	—	—	—
9D. The quality of interaction with the instructor		—	—	—	—	—
9E. The quantity of your learning experience		—	—	—	—	—
9F. The quality of your learning experience		—	—	—	—	—
9G. The motivation to participate in class activities		—	—	—	—	—
9H. Your familiarity with computer technology		—	—	—	—	—

10A. On average, regardless of whether you posted a message or not, how often did you access the course Web site each week?

- a. once a week
- b. twice a week
- c. three times a week
- d. four times a week
- e. five or more times a week



10B. On average, how often did you post a message to the Discussion Board each week?

- a. once a week
- b. twice a week
- c. three times a week
- d. four times a week
- e. five or more times a week

11. Would you rate your experiences to date with this course as Successful      Not Successful

If successful, what aspect of the course most contributed to its success:

If not successful, what aspect of the course was most problematic:

12. Should the Hunter College ADSUP Program offer more internet (asynchronous learning) courses?

Yes      No

If yes, because:

If no, because:

13. I have the following suggestions for improving this course:

14. To provide materials and to communicate online, a software system called BlackBoard was used. Can you please rate how easy/difficult it was for you to use the BlackBoard software.

Easy      Somewhat Easy      Somewhat Difficult      Difficult

15. During this course, you had several tools available to you at the Course Web site for accessing information and for communicating with colleagues and the instructor. Please rate the following:

	Not Used	Important Tool	Somewhat Important Tool	Very Important Tool	Critical Tool
15A. Course Information	—	—	—	—	—
15B. Course Documents	—	—	—	—	—
15C. Weekly Summaries	—	—	—	—	—
15D. Discussion Board	—	—	—	—	—
15E. Online Library Resources	—	—	—	—	—
15F. Digital Drop Box	—	—	—	—	—
15G. Other _____					

For questions 16A through 16J, please circle the answer which best describes your opinion of the ADSUP 722 online course.

16A. I enjoyed the online course.

Strongly	Somewhat		No	Somewhat	Strongly
Disagree	Disagree	Disagree	Opinion	Agree	Agree

16B. Even though we were not physically together in a traditional classroom, I still felt like I was part of a group in the online course.

Strongly	Somewhat		No	Somewhat	Strongly
Disagree	Disagree	Disagree	Opinion	Agree	Agree

16C. The online course stimulated my desire to learn.

Strongly	Somewhat		No	Somewhat	Strongly
Disagree	Disagree	Disagree	Opinion	Agree	Agree

16D. An online course provides a personal experience similar to the classroom.

Strongly	Somewhat		No	Somewhat	Strongly
Disagree	Disagree	Disagree	Opinion	Agree	Agree

16E. An online course allows for social interaction.

Strongly	Somewhat		No	Somewhat	Strongly
Disagree	Disagree	Disagree	Opinion	Agree	Agree

16F. An online course allows me to express my feelings, and to learn the feelings of others.

Strongly	Somewhat		No	Somewhat	Strongly
Disagree	Disagree	Disagree	Opinion	Agree	Agree

16G. An online course provides a reliable means of communication.

Strongly	Somewhat		No	Somewhat	Strongly
Disagree	Disagree	Disagree	Opinion	Agree	Agree

16H. An online course is an efficient means of communicating with others.

Strongly	Somewhat		No	Somewhat	Strongly
Disagree	Disagree	Disagree	Opinion	Agree	Agree

16I. I did not find the online course threatening to me.

Strongly	Somewhat		No	Somewhat	Strongly
Disagree	Disagree	Disagree	Opinion	Agree	Agree

16J. I felt I got to learn a great deal about the instructor in the online course.

Strongly	Somewhat		No	Somewhat	Strongly
Disagree	Disagree	Disagree	Opinion	Agree	Agree

16K. I felt I got to learn a great deal about the other students in the online course.

Strongly	Somewhat		No	Somewhat	Strongly
Disagree	Disagree	Disagree	Opinion	Agree	Agree