

DH
CRAT/11

INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA
ÁREA DE PSICOLOGIA EDUCACIONAL

TESE DE MESTRADO

“Vamos tomar um café online?”
A Expressão da Presença Social numa Comunidade de
Ensino Aprendizagem *Online*

Maria Raquel Tavares Pereira Crato - N°14139

ORIENTADORA: Glória Ramalho
Instituto Superior de Psicologia Aplicada

(CO) ORIENTADORA: Lina Morgado
Universidade Aberta



2008

ISPA | Instituto Superior de Psicologia Aplicada
Centro de
Documentação
Registo: 17871
Data: 5/12/08
Tel.: 21 091 17 50 • libispa@ispa.pt

Às pessoas que eu adoro e que moram dentro de mim.

AGRADECIMENTOS

Bem que eu podia estar aqui mais uns dias a desenhar a página de agradecimentos e salta-me na memória, o que o meu pai disse: “não te esqueças de ninguém, que isso é uma bronca”. Mas não há tempo para mais, lamento se alguém ficar invisível nesta folha.

Aqui vai o meu OBRIGADA para:

As minhas duas orientadoras, a Glória e a Lina, de que me orgulho de ter sido tão bem acompanhada e orientada. Mais do que isso a boa disposição que sempre mostraram e mais ainda o profissionalismo e as qualidades humanas que demonstraram ter e que são raras nos dias que correm...

Ao Grupo de Investigação da Universidade Aberta, que tenho vindo a acompanhar, de alguns anos a esta parte, nas pessoas de: Lina, Lúcia e Quintas (um sorriso especial ao Quintas que tem atravessado comigo muitos trajectos).

À Margarida Alves Martins que me deu forças, com aquele jeito de estar sempre tudo bem, para eu tomar este caminho.

Estranho...só...tenho a agradecer a pessoas amigas... de antes e depois. E mais estranho ainda, já tomei café com todas elas ☺

Por fim, aos meus pais que me deram vida e força e ao Alexandre que ao seu “estilo” me ajudou a escrever a palavra FIM.

INDÍCE

Agradecimentos..... III

Resumo IV

Abstract VI

INDICE VIII

Lista de Figuras

Lista de Quadros

INTRODUÇÃO 2**COMUNIDADES VIRTUAIS** 4

Caracterização 4

A Formação de Comunidades Virtuais 8

Manter uma Comunidade Virtual 13

A Importância da Moderação 14

A Estabilidade dos Membros numa Comunidade Virtual 14

Estratégias de Motivação e Participação 15

Comunidades Virtuais e a Educação a Distância 16

Comunidades e Cafés: o Terceiro Espaço 19

A FORMAÇÃO DE IMPRESSÕES 22

A Psicologia da Formação de Impressões 23

A Formação de Impressões na Internet 28

A PRESENÇA SOCIAL	35
A Presença Social no Modelo das “Comunidades de Inquirição”	41
A Presença Social como Factor Determinante para o Sucesso	43
A Importância das Emoções no Contexto de Aprendizagem Online	44
ESTUDO EMPÍRICO	47
Problema da Investigação	48
Pertinência do Trabalho	50
MÉTODO	51
Contextualização do Estudo	51
Amostra	56
Delineamento do Estudo	56
O Instrumento	67
A Análise de Conteúdo Quantitativa	68
Procedimento de Identificação dos Indicadores Gerais de Presença Social em cada Mensagem	68
Processo de Categorização e Codificação dos Indicadores Gerais de Presença Social em cada Mensagem	71
Categorização do Indicador Afectivo	71
Categorização do Indicador Interactivo	72
Categorização do Indicador Coesivo	73
Registo da Codificação da Presença Social	74
APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	79
Distribuição da Totalidade das Mensagens Produzidas	79
Distribuição dos Indicadores da Presença Social	80

	VII
1º QUADRIMESTRE	81
Mensagens.....	81
Indicadores Presença Social	82
 2º QUADRIMESTRE	 85
Mensagens	85
Indicadores Presença Social	86
Indicadores nos Contextos Analisados	87
 COMPARAÇÃO ENTRE O 1º E O 2º QUADRIMESTRE	 90
Categorias Analisadas nos Indicadores de Presença Social	91
 INDICADOR AFECTIVO	 91
O Contexto Café	92
O Contexto Placards de Coordenação	94
O Contexto Disciplinas	96
 INDICADOR INTERACTIVO	 98
O Contexto Cafés	100
O Contexto Placards de Coordenação	102
O Contexto Disciplinas	103
 INDICADOR COESIVO	 105
O Contexto Cafés	107
O Contexto Placards de Coordenação	108
O Contexto Disciplinas	110
 RAÍZES E MENSAGENS	 112
Raízes	114

	VIII
Mensagens	115
Relação entre raízes e mensagens	116
Nível de Interacção	117
SINTESE DOS RESULTADOS E CONCLUSÕES	118
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	127
ANEXOS	135
Anexo A	136
Presença social (Garrison et al.)	137
Estudo de Bechar sobre o uso de <i>Nicknames</i>	138
Anexo B	139
Apresentação dos Resultados Obtidos.....	140
Cafés	140
Placards Coordenação	141
Disciplinas	142
Resultados Brutos e Percentuais	143
Cafés	143
Placards Coordenação	144
Disciplinas	145
Resultados Brutos e Percentuais dos Indicadores de Presença Social...	146
1º Quadrimestre	146
2º Quadrimestre	147
Resultados Brutos e Percentuais do Indicador de Presença Social	147
Afectivo	147
Interactivo	149

Coesivo	150
Anexo C	151
Mensagens e Raízes	152
Mensagens com e sem Raízes nos Diversos Contextos	153
Cafés	153
Placards Coordenação	153
Disciplinas	153
Todos os contextos	154
Interação (mensagens por Raiz)	154
1º Quadrimestre	154
2º Quadrimestre	155
1º e 2º Quadrimestres	155
Anexo D	156
Painel de Peritos (exercício dado para validar a conteúdo)	157
Presença Social.....	158
Exemplos de Avaliação da Presença Social em Fóruns de Discussão...	161
Anexo E	172
Glossário de Ferramentas e Recursos para Educação <i>Online</i>	173
Comunicação Mediada por Computador	173
Ferramentas Síncronas	174
Ambientes de “Imersão Virtual”.....	175
<i>IRCs – Internet Relay Chats</i>	176
<i>Emoticons</i>	178
Mensageiros ou Sinalizadores de Presença	178
Videoconferência	180

	X
Ferramentas Assíncronas	181
Correio Electrónico	181
Mailing List ou Listas de Discussão	182
<i>Newsgroups</i>	183
Fóruns de Discussão	184
Ferramentas Mistas	187
<i>Site</i>	187
<i>Web Rings</i>	188
<i>WebBlog/Fotoblog/Moblog</i>	188
<i>Web 2</i>	190
<i>Wikis</i>	191
<i>Second Life</i>	192
Anexo F	193
Página de Abertura de uma Disciplina	194

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1:	Esquema de uma Comunidade de Inquirição.....	42
FIGURA 2:	Organização do Curso	53
FIGURA 3:	Entrada no Café 1	54
FIGURA 4:	Entrada no Placard da Coordenação	54
FIGURA 5:	Exemplo de sequência de um Fórum	55
FIGURA 6:	Número total de mensagens recolhidas	56
FIGURA 7:	Características do design do nosso estudo e sua metodologia	57
FIGURA 8:	Exemplo de uma linha de discussão	58
FIGURA 9:	Exemplo de uma linha de discussão com uma mensagem inicial e 16 respostas	66
FIGURA 10:	Número de Indicadores de Presença Social identificados e respectiva categoria	70
FIGURA 11:	Categorização do Indicador Afectivo em três modos distintos	71
FIGURA 12:	Categorização do Indicador Interactivo em seis modos distintos ...	72
FIGURA 13:	Categorização do Indicador Coesivo de três modos distintos	73

FIGURA 14: Distribuição do total de mensagens recolhido pelos diversos contextos do nosso estudo	79
FIGURA 15: Distribuição do Total de Indicadores de Presença Social pelos contextos de comunicação estudados	80
FIGURA 16: Distribuição das 810 mensagens pelos 3 contextos (1º quadrimestre)	81
FIGURA 17: Distribuição dos (2797) indicadores de presença social pelos diferentes contextos de comunicação no 1º quadrimestre.....	82
FIGURA 18: Distribuição de Indicadores de P.S. - Café 1	83
FIGURA 19: Distribuição de Indicadores de P.S. – Placard Coordenação 1.....	83
FIGURA 20: Distribuição de Indicadores de P.S. – Disciplina 1	83
FIGURA 21: Gráfico dos Indicadores de P.S. nos três contextos e representados em cada coluna (eixo em percentagens)	84
FIGURA 22: Distribuição das 1999 mensagens nos três contextos (2º quadrimestre)	85
FIGURA 23: Distribuição dos indicadores de presença social no 2º Quadrimestre	86
FIGURA 24: Gráfico de distribuição de Indicadores de P.S. - Café 2.....	87

FIGURA 25: Gráfico de distribuição de Indicadores de P.S. – Placard Coordenação 2	87
FIGURA 26: Gráfico de distribuição de Indicadores de P.S. – Disciplina 2	87
FIGURA 27: Gráfico dos Indicadores de P.S. nos três contextos e representados em cada coluna. Eixo em percentagens	88
FIGURA 28: Totais das Mensagens e Indicadores de presença social no 1º e 2º Quadrimestre (café 1 e 2 + placard c.1 e 2 + disciplina1 e 2)	90
FIGURA 29: Gráfico da distribuição das categorias do indicador de P.S. afectivo ao longo dos dois quadrimestres (café 1 e café 2).....	93
FIGURA 30: Gráfico da distribuição em modo percentual para cada café nas categorias do indicador afectivo nos dois quadrimestres.....	93
FIGURA 31: Distribuição das categorias do indicador de Presença Social Afectivo ao longo dos dois quadrimestres (Plac. Coord. 1 e Plac. Coord. 2)	95
FIGURA 32: Distribuição em modo percentual para cada Placard Coordenação nas categorias Indicador Afectivo nos dois quadrimestres.....	95
FIGURA 33: Gráfico da distribuição das categorias do indicador de P.S. Afectivo ao longo dos dois quadrimestres (Disciplina 1 e Disciplina 2).....	96

- FIGURA 34: Gráfico da distribuição em modo percentual para cada disciplina nas categorias do indicador afectivo nos dois quadrimestres..... 97
- FIGURA 35: Distribuição das categorias do indicador de presença social interactivo ao longo dos dois quadrimestres (café 1 e café 2)..... 100
- FIGURA 36: Gráfico da distribuição em modo percentual para cada disciplina nas categorias do indicador afectivo nos dois quadrimestres..... 101
- FIGURA 37: Distribuição das categorias do indicador de P.S. interactivo ao longo dos dois quadrimestres (Plac. Coord. 1, Plac. Coord. 2)..... 102
- FIGURA 38: Distribuição com o eixo em modo percentual para cada placard coordenação nas categorias do indicador interactivo nos dois quadrimestres..... 103
- FIGURA 39: Distribuição das categorias do indicador de presença social interactivo ao longo dos dois quadrimestres (disciplina1, disciplina 2)..... 104
- FIGURA 40: Distribuição com o eixo em modo percentual para cada disciplina nas categorias do indicador interactivo nos dois quadrimestres 104
- FIGURA 41: Distribuição das categorias do indicador de presença social coesivo ao longo dos dois quadrimestres (café1, café 2)..... 107
- FIGURA 42: Distribuição com o eixo em modo percentual para cada disciplina nas categorias do indicador coesivo nos dois quadrimestres..... 108

- FIGURA 43: Distribuição das categorias do indicador de presença social coesivo ao longo dos dois quadrimestres (placard1, placard 2)..... 109
- FIGURA 44: Distribuição com o eixo em modo percentual para cada placard coordenação nas categorias do indicador coesivo nos dois quadrimestres..... 109
- FIGURA 45: Distribuição das categorias do indicador de presença social coesivo ao longo dos dois quadrimestres (disciplina 1 e disciplina 2)..... 110
- FIGURA 46: Distribuição com o eixo em modo percentual para cada disciplina nas categorias do indicador coesivo nos dois quadrimestres..... 110
- FIGURA 47: Imagem de um exemplo de um fórum com raízes e mensagens do curso que observámos 112
- FIGURA 48: Distribuição do número de raízes e mensagens ao longo dos dois quadrimestres e nos três contextos estudados dispostos por contexto (p.e. raiz - 72 e mensagens 383 no café 1 seguindo-se 80 raízes 860 mensagens no café 2...)..... 113
- FIGURA 49: Gráfico que mostra a distribuição das raízes nos três contextos estudados e nos dois quadrimestres 114
- FIGURA 50: Número de mensagens colocadas ao longo dos três contextos de comunicação ao longo dos dois quadrimestres..... 115

FIGURA 51: Distribuição dos totais (1º e 2º quadrimestre) das mensagens com o eixo em valor percentual: nos cafés, nos placards da coordenação e nas disciplinas	115
FIGURA 52: Número de mensagens produzidas, em média, por cada participante, quando inicia ou não uma raiz de discussão.....	116
FIGURA 53: Média de mensagens produzidas para quem abre uma raiz e para quem não abre	117
FIGURA 54: Exemplo de um fórum de discussão	184
FIGURA 55: Exemplo de um fórum de discussão	185
FIGURA 56: Exemplo de um fórum de discussão	186
FIGURA 57: Exemplo de Fórum numa Plataforma de e-Learning.....	18

FIGURA 58: Figura 58. Página de abertura de uma Disciplina..... 195

FIGURA 59: Figura 59. Página de abertura de uma Disciplina..... 195

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Esquema de um fórum com todas as características observadas	75
QUADRO 2: Quadro sintético dos dados recolhidos num fórum de discussão do nosso estudo retirado do quadro 1 e apresentado na página 75....	77
QUADRO 3: Grelha de Observação utilizada para a identificação e classificação dos Indicadores de Presença Social nas Mensagens.....	137
QUADRO 4: Percentagens do estudo sobre o tipo de <i>nicknames</i> (Bechar).....	138
QUADRO 5: Quadro resumo dos factores analisados ao longo do café 1 (1º quadrimestre)	140
QUADRO 6: Quadro resumo dos factores analisados ao longo do café 2 (2º quadrimestre)	141
QUADRO 7: Quadro resumo dos factores analisados ao longo do placard da coordenação 1 (1º quadrimestre).....	141
QUADRO 8: Quadro resumo dos factores analisados ao longo do placard da coordenação 2 (2º quadrimestre).....	142
QUADRO 9: Quadro resumo dos factores analisados ao longo da disciplina 1 (1º quadrimestre)	142

QUADRO 10: Quadro resumo dos factores analisados ao longo da disciplina 2 (2º quadrimestre).....	143
QUADRO 11: Totais brutos e percentuais do café 1 (1º quadrimestre)	143
QUADRO 12: Totais brutos e percentuais do café 2 (2º quadrimestre).....	144
QUADRO 13: Totais brutos e percentuais do placard da coordenação 1 (1º quadrimestre).....	144
QUADRO 14: Totais brutos e percentuais do placard da coordenação 2 (2º quadrimestre).....	145
QUADRO 15: Totais brutos e percentuais da disciplina 1 (1º quadrimestre).....	145
QUADRO 16: Totais brutos e percentuais da disciplina 2 (2º quadrimestre).....	146
QUADRO 17: Indicadores de Presença Social 1º quadrimestre – Totais e Percentagens.....	146
QUADRO 18: Indicadores de presença social 2º quadrimestre – Totais e Percentagens.....	147
QUADRO 19: Dados brutos e percentuais nas três categorias do indicador de presença social afectivo nas disciplinas.....	148
QUADRO 20: Dados brutos e percentuais nas três categorias do indicador de presença social afectivo nas disciplinas.....	149

QUADRO 21: Dados brutos e percentuais nas três categorias do indicador de presença social afectivo nas disciplinas.....	150
QUADRO 22: Raízes e Mensagens produzidas no nosso estudo.....	152
QUADRO 23: Totais de raízes e mensagens ao longo dos 2 quadrimestres e dos diferentes contextos estudados.....	152
QUADRO 24: Mensagens com e sem raiz nos dois cafés do nosso estudo.....	153
QUADRO 25: Mensagens com e sem raiz nos dois placards coordenação do nosso estudo.....	153
QUADRO 26: Mensagens com e sem raiz nas duas disciplinas do nosso estudo.....	153
QUADRO 27: Média de mensagens produzidas com e sem raiz em todos os seis fóruns estudados.....	154
QUADRO 28: Média por indivíduo de mensagens com e sem raiz.....	154
QUADRO 29: Número de raízes e mensagens nos contextos do 1º quadrimestre.....	154
QUADRO 30: Média de mensagens por raiz no 1º quadrimestre.....	154
QUADRO 31: Número de raízes e mensagens nos contextos do	

1º quadrimestre.....	155
QUADRO 32: Média de mensagens por raiz no 2º quadrimestre.....	155
QUADRO 33: Médias nos dois quadrimestres e por contexto de mensagens por raiz.....	155
QUADRO 34: Algumas diferenças entre a <i>web 1</i> e a <i>web 2</i>	191

RESUMO

A emergência e desenvolvimento de sofisticadas redes de informação e comunicações electrónicas nas últimas décadas possibilitaram o desenho e a implementação de novas práticas pedagógicas que transformaram, e continuam a transformar, significativamente, o ensino e a aprendizagem de uma forma global.

O crescente potencial destas novas infra-estruturas tecnológicas em rede permitiu, nomeadamente no ensino aprendizagem a distância, a criação de contextos que proporcionam novas formas de interacção onde são possíveis a comunicação entre professor e estudante, estudante com estudante, e estudante com professor. Ou seja, permitiu a criação de comunidades educativas virtuais onde professores e estudantes interagem a partir de qualquer lugar e em qualquer momento.

Apesar desta forma de ensino aprendizagem a distância mediada por computador ser muito promissora a diversos títulos, não deixa, porém, de levantar algumas interrogações quanto à sua capacidade e eficácia interactiva.

A interacção *online* é na sua grande maioria baseada na linguagem escrita, o que condiciona, ou até elimina, todos os indicadores de linguagem não verbal que facilitam a comunicação num contexto presencial. A impossibilidade de facilmente se perceber através do texto escrito a linguagem corporal, as variações na tonalidade da voz, as expressões faciais, e toda uma panóplia de outros indicadores visuais e sonoros potenciadores de interacção social e de comunicação, aumenta a dificuldade de interpretação do sentido do que se pretende comunicar, e pode até tornar ambíguas, ou mesmo incompreensíveis, muitas das posições e condutas dos elementos de uma comunidade de ensino aprendizagem em contexto virtual.

Partindo da definição de Presença Social dada por Garrison, Anderson, e Archer (2000) "*the ability of participants in a community of inquiry to project*

themselves socially and emotionally, as 'real' people (i.e., their full personality), through the medium of communication being used" (p. 94), recolhemos, observámos e analisámos, durante dois quadrimestres, o conteúdo de todas as mensagens escritas, produzidas por professores e alunos, de um curso de mestrado *online*, de uma universidade pública portuguesa, de forma a compreender as manifestações da presença social em três contextos diferentes – informal, formal, e híbrido.

Quisemos ver, de um modo geral, como se manifesta a presença social e de que forma a coesão, a compreensão, e a proficiência educativa da comunidade de ensino aprendizagem, objecto do presente estudo, pode fornecer pistas para que se melhore o desenho de cursos em ambientes online. Quisemos também saber, de uma forma particular, se a presença social está mais presente nos espaços de comunicação informal. Dos resultados que obtivemos podemos dizer que a presença social se manifesta em todos os conteúdos, variando no espaço e no tempo, e que a coesão do grupo demora tempo a revelar-se. Constatámos também que o café é, sem dúvida, o espaço privilegiado para a manifestação da presença social, principalmente na forma de emoções e afectividade. Estamos convictos de que conseguimos desbravar determinados caminhos que podem vir a melhorar o desempenho de uma comunidade virtual de aprendizagem. Para todos os efeitos: tomar um café *online* é um comportamento desejável em comunidades de aprendizagem virtual.

ABSTRACT

The emergence and development of sophisticated nets of information and electronic communications in the last few decades made possible the drawing and the implementation of new pedagogical practices that transformed, and continue to transform, significantly, the education and the learning on a global form.

The potential increasing of these new technological infrastructures in net allowed, especially in teaching of learning at distance, the creation of contexts that provide new forms of interaction where it is possible the communication between professor and student, student with student, and student with professor. That is, it allowed the creation of virtual educative communities where professors and students interact from any place and at any moment.

Although this form in teaching of learning at distance mediated by computer is very promising at diverse headings, it does not leave, however, to raise some interrogations about its capacity and interactive effectiveness.

The interaction *online* it is in its great majority based on the written language, what conditions, or even eliminates, all the pointers of non verbal language that facilitate the communication in an context done in the presence of somebody. The impossibility of easily understanding through the written text the corporal language, the variations in the tonality of the voice, in the face expressions, and all a panoply of other visual pointers and sonorous potential of social interaction and

communication, increases the difficulty of interpretation of the direction of what it is intended to communicate, and can even become ambiguous, or still incomprehensible, many of the positions and behaviors of the elements of an education community learning in virtual context.

Leaving from the definition of Social Presence given by Garrison, Anderson, and Archer (2000) "*the ability of participants in community of inquiry you project themselves socially and emotionally, 'real' people (i.e., to their full personality), through the medium of communication being used*" (P. 94), we collect, we observed and we analyzed, during eight months, the content of all the written messages, produced by professors and pupils, of an *online* master course, of a Portuguese public university, in a way to understand the manifestations of the social presence in three different contexts - informal, formal, and hybrid.

We wanted to see, in a general way, as the social presence it manifests and in what form the cohesion, the understanding, and the educative skill of the education community learning, object of the present study, can supply tracks so that if it improves the drawing of courses in online environments. We also wanted to know, in a particular form, if the social existence is more present in the spaces of informal communication. Of the results that we got we can say that the social existence it manifest in all the contents, varying in the space and the time, and that the cohesion of the group delays time to reveal itself. We also evidenced that the coffee shop is, without a doubt, the privileged space for the manifestation of the social presence, mainly in the form of emotions and affectivity. We are convicts of that we can tame definitive ways that can come to improve the performance of a virtual community of learning. For all the effect: to take a coffee *online* it is a desirable behavior in communities of virtual learning.

Gostei desta discussão. Devo confessar que não tenho tido tempo de vir ao cibercafé e nem sabia o que estava a perder: de vídeos do presidente francês a trocar as pernas, passando por quadras populares, glossários de novos termos, a discussões filosófico linguísticas...

Se o Santo António me conseguir dar imaginação, vou tentar lá chegar, mas por agora sinto-me e-stressada, e-confusa, e-cansada, etc, etc. Será que precisamos de um e-aconselhamento?

e - férias?

Uma mensagem de uma aluna, no café

INTRODUÇÃO

A emergência e desenvolvimento de novas tecnologias de comunicação proporcionaram a todos os agentes envolvidos no processo educativo outras maneiras de conceptualizar e difundir educação tendo este processo revolucionado a maneira como professores e alunos trabalham, pensam, e constroem conhecimento (McConnell, 2002; Salmon, 2000). A tecnologia tornou-se deste modo parte integrante de todo o processo de ensino aprendizagem, e abriu as portas a novos e prometedores desafios (Burge & Haughey, 2001; DeBard & Guidera, 2000).

O ensino aprendizagem *online*, e o uso de comunicação mediada por computador (CMC), tiveram um crescimento rápido e passaram a ser importantes ferramentas em contextos universitários (Burbules & Callister, 2000; Kanuka, Collett, & Caswell, 2002). Contudo, a adopção de processos de ensino aprendizagem mediados por computador rapidamente ultrapassou o estágio de conhecimento em que se encontravam as boas práticas pedagógicas de então (Garrison, Anderson, & Archer, 2001; Garrison, Cleveland-Innes, Koole, & Kappelman, 2006; Pawan, Paulus, Yalcin, & Chang, 2003), e levantaram alguns obstáculos que não existiam nas tradicionais formas de ensino aprendizagem presencial, o que obrigou ao estudo de novas soluções pedagógicas que colmatassem alguns dos problemas sentidos no uso da CMC.

“Embora possamos expressar aquilo que sentimos através de palavras, o nosso corpo é, muitas vezes, um relator mais verdadeiro dos nossos sentimentos” (Pedroso de Lima, 2000, p. 198).

As capacidades de questionar, de partilhar experiências, ou discordar de um ponto de vista são factores essenciais no ensino aprendizagem em contexto presencial. O corar, o suor no rosto, o olhar, os movimentos da cabeça, as expressões faciais, a tonalidade e segurança da voz, a proxémica¹ (o espaço pessoal entre indivíduos num meio social) e outros sinais posturais ajudam a construir o ambiente social na tradicional sala de aula onde todos os intervenientes estão face a face, o que inequivocamente facilita a comunicação entre alunos e professores e a construção de presença social.

O ensino aprendizagem *online* mediado por computador, normalmente assíncrono e através de texto escrito, requer ajustes por parte de todos os intervenientes para ultrapassar a invisibilidade dos sinais posturais e sonoros, e deste modo conseguir criar comunidades onde a importante componente da presença social seja potenciada e se torne um trunfo para a satisfação e proficiência de todos os intervenientes do processo de ensino aprendizagem a distância.

O presente estudo tem por objecto determinar a forma como num curso de mestrado *online* – de uma Universidade portuguesa –, baseado essencialmente na comunicação escrita, se manifesta e desenvolve ao longo do tempo a presença social nos espaços virtuais de comunicação em contexto formal, informal e híbrido, tentando deste modo contribuir para um eventual melhoramento do planeamento e *design* de futuros cursos *online*.

¹ O termo proxémica (*proxemics*, em inglês), foi cunhado pelo antropólogo Edward T. Hall em 1963 para descrever o espaço pessoal de indivíduos num meio social. Descreve as distâncias mensuráveis entre as pessoas, conforme elas interagem, distâncias e posturas que não são intencionais, mas sim resultado do processo de aculturação. Um exemplo de proxémica é quando um indivíduo se depara com um banco de um jardim, já ocupado por outra pessoa. A tendência vai ser a de se sentar na extremidade oposta, preservando um espaço entre as duas. Hall demonstrou que a distância social entre os indivíduos pode ser relacionada com a distância física (cf: wikipédia em <http://pt.wikipedia.org/>).

COMUNIDADES VIRTUAIS

Caracterização

O conceito de comunidade virtual tem sido elaborado com a contribuição de investigadores de várias áreas disciplinares, nomeadamente da Sociologia (Castells, 2000; 2001; Preece, 2000), da Psicologia (Turkle, 1997), Comunicação (Rheingold, 1996; Smith & Kollock, 1999) e da Informática.

As comunidades virtuais são definidas como grupos de pessoas que se encontram unidas por um interesse comum e que comunicam através das ferramentas da Internet. O carácter virtual é atribuído pelas características do meio no qual se baseiam as comunicações, neste caso, a *web*, o correio electrónico, os fóruns e as listas de discussão², os canais de *chat* e os chamados *MUD*³ (espaços de interacção de várias pessoas) e mais recentemente o mundo da *Second Life*⁴.

Para Rheingold (1996), não basta apenas colocar à disposição dos indivíduos uma série de ferramentas, como *boards*⁵ e *chat rooms*⁶. É necessário que existam interesses compartilhados, um sentimento comunitário e perenidade nas relações. São estas características que diferenciam uma comunidade mediada por

² Ferramenta que permite a troca de mensagens. (Cf. Anexo E)

³ *MUD - Multi User Dungeon*. Espécie de *Mundo Virtual* onde se pode interagir com vários utilizadores. Normalmente, passa-se tudo textualmente. (Cf. Anexo E)

⁴ O *Second Life* é um mundo virtual a 3 dimensões criado pelos seus residentes. (Cf. Anexo E)

⁵ Quadros que podem ser de avisos, notas, notícias, etc. (Cf. Anexo E)

⁶ *Chat* significa conversar pela Internet através da escrita e de forma síncrona – tempo real - *Chat rooms* é o nome dado a um espaço criado para a conversa simultânea e síncrona entre várias pessoas. (Cf. Anexo E)

computador de uma simples agregação de pessoas através da ligação pela Internet. A motivação dos indivíduos é importante para que uma comunidade continue com vigor e intensidade, mesmo tendo em conta a ausência de contacto físico e a distância geográfica. Se, por um lado, os preconceitos são deixados de lado, reduzindo fobias e inseguranças, por outro, é cada vez mais difícil saber com quem se está a falar, causando insegurança e desconfiança no estabelecimento dos contactos.

Rheingold (1996) aponta também como grande vantagem das comunidades virtuais a possibilidade de se entrar num assunto desejado imediatamente, através de tópicos armazenados na memória de determinada comunidade mediada por computador.

Por outro lado, a desvantagem apontada pelo autor é a impessoalidade que este meio provoca. Na verdade, é importante referir que, não basta as pessoas comunicarem entre si para pertencerem àquilo que se denomina comunidade. Para se considerarem integrantes deverão não só partilhar interesses, mas também, frequentá-la com uma periodicidade que permita estar ao corrente dos temas debatidos, compreender e seguir as regras de interacção próprias de cada comunidade, sentir-se parte dela, reconhecer os outros participantes em função da identidade adquirida neste espaço virtual, e construir, com participação activa ou passiva, frequente ou não, a identidade do espaço.

Na antiga Grécia as comunidades regiam-se pelas pessoas que se encontravam em redor ou “perto” da *polis* do seguinte modo: pertenciam à comunidade aqueles que estavam a uma distância de “uma jornada de caminhada”. As comunidades virtuais apenas quebram esta barreira do espaço físico, mantendo a noção de comunicação como conceito chave para definir a relação entre seus elementos. Só é possível comunicar-se quando o outro é um interlocutor válido, se há algo que faça o acto da comunicação valer a pena. Ou seja, tem que haver um tema em comum e acordos tácitos sobre os códigos e canais de comunicação.

As tecnologias da informação dão origem a mudanças fundamentais nas sociedades. Na verdade, as transformações mais importantes têm lugar nas áreas menos visíveis porque produzem mudanças em “categorias mentais, na maneira com que os seres humanos pensam sobre eles mesmos e, sobre o mundo” (Echeverría, 1998). Uma comunidade virtual é uma nova forma de enriquecimento cultural sustentado pelas novas tecnologias da informação e comunicação. Nestas comunidades, ao contrário do que acontece nas comunidades presenciais, o espaço físico e o gestual está ausente. É por isso que, quando nos referimos a “cultura”, procuramos descrever as especificidades destas comunidades tão peculiares.

Rheingold (1996), um dos primeiros investigadores a abordar este fenómeno cultural, define as comunidades virtuais como *“agregados sociais que surgem na Internet quando uma quantidade suficiente de pessoas leva a cabo discussões públicas durante um tempo suficiente, com sentimentos humanos suficientes para formar redes de relações pessoais no espaço cibernético”* (p.20). Quando nos referimos a “discussões”, na verdade, referimo-nos a conversas, troca de ideias, palavras, sentimentos, conceitos, etc.

Rheingold (1996) considera que os indivíduos que participam de comunidades virtuais fazem tudo o que fariam numa comunidade presencial mas com a diferença de deixarem os “corpos” para trás “. Este elemento, a ausência corporal, é um dos primeiros que deverão ganhar novo significado, tendo em conta que nas comunidades presenciais o corpo é um dos factores mais importantes na formação da identidade e da comunicação entre as pessoas. Ao estarem ausentes os canais físicos de significação, é necessária a criação de canais alternativos, nos quais os utilizadores deverão desenvolver novos sistemas de significação, principalmente baseados no textual, no verbal ou no relato. Consequentemente, os participantes integrantes deverão dar sentido às suas práticas e às práticas dos outros através do narrativo.

Os indivíduos membros de uma comunidade *online* possuem um sistema simbólico e atribuem significados textuais que asseguram a compreensão apesar da ausência dos canais tradicionais de comunicação. Por outro lado, existem também, mecanismos de regulação social (Preece, 2000) na medida em que se criam sanções técnicas e sociais para “castigar” aqueles que desobedecem às regras de comportamento social *online*, de etiqueta (netiqueta)⁷ e de integridade desses sistemas de interpretação compartilhados.

Um outro aspecto importante na comunicação *online* relaciona-se com a criação de convenções tipográficas e icônicas (mais recentemente) que substituem e compensam a ausência do gestual e expressões faciais e do tom de voz - os *emoticons*⁸ (Turkle, 1997). A comunicação não verbal é assim substituída de uma forma altamente estilizada mas, acima de tudo, criativa. Acções ou reacções físicas, estados de humor e sentimentos são descritos através de uma simbologia criada a partir de caracteres do teclado que ganharam novos significados:

:-) sorriso
(:-(muito triste

Os aspectos emocionais estão presentes na comunicação evidenciando-se sentimentos de responsabilidade, cuidado com os outros, reciprocidade, reconhecimento, fraternidade, amizade, amor e também ódio. O âmbito físico é virtual, mas o emocional é real. Esta cultura é basicamente heterogénea já que os participantes são de diferentes lugares do mundo, têm diferentes idiomas, diferentes culturas e contextos sociais. Assim, o contexto que se constrói, a sua simbologia e significação são próprios dessas comunidades. Não são uma “cópia” da realidade externa mas sim, uma realidade alternativa.

⁷ Comportamento aceitável na Internet. Regras de convivência baseadas no bom senso.

⁸ Cf. Anexo E.

Os membros de comunidades virtuais constroem seu espaço a partir da interacção social com os outros. Dividem esse espaço porque acreditam nele, são parte dele, porque têm sentimentos de pertença, mas, acima de tudo, porque a sua existência se baseia num acordo mútuo. Um acordo que não é de todo explícito, já que se relaciona com a experiência de fazer com palavras, acontecimentos significativos para aqueles que participam da comunidade.

A Formação de Comunidades Virtuais

Muitas teorias têm sido formuladas nos campos da Psicologia, da Sociologia, da Antropologia procurando explicar os motivos que levam as pessoas a organizarem-se em comunidades, sejam elas virtuais ou não. Segundo Smith (citado por Rheingold, 1996), há três tipos de “bens colectivos” que são procurados pelos indivíduos e que reconhecidamente só são conseguidos através da constituição de comunidades, ou da adesão a elas. São estes: relacionamento social; conhecimento; comunhão/partilha de interesses.

Assim, de acordo com o autor é possível encontrar, em maior ou menor grau, estas três componentes nos motivos que levam alguém a participar continuamente numa comunidade. No caso das comunidades virtuais, aumenta a quantidade e a gama dos pares de relacionamento e conseqüentemente as possibilidades de sucesso na busca de interesses e afins. As relações sociais tornam-se mais sólidas, na medida em que há maior comunhão de interesses.

Na perspectiva de Hagel & Armstrong (1997), as comunidades virtuais podem ser de três tipos: comunidades de interesses pessoais, comunidades demográficas e geográficas e comunidade de negócios entre empresas.

As primeiras agregariam participantes interessados em temas comuns, que podem estar ligados à profissão, à formação ou simplesmente, a interesses pessoais compartilhados. Nas segundas, encontraríamos pessoas que compartilham interesses – também comuns – mas relacionados com alguma circunstância que as une, que pode ser, por exemplo, a região onde vivem, a situação familiar ou grupos de amigos de uma determinada instituição. A terceira categoria agregaria os ambientes de negócios em si, e os indivíduos unidos por “negócios”.

Estas classificações têm sua parcela de arbitrariedade constatando-se a existência de uma grande intercepção entre os tipos apresentados. No entanto, o mais importante é a admissão de que em todos estes espaços - alguns mais, noutros menos - acontecem interações entre pessoas e, potencialmente entre pessoas em contexto de aprendizagem. Por isso, não é difícil de inferir que a participação em comunidades virtuais é muito mais guiada pela vontade própria e pela percepção dos benefícios em fazê-lo, do que talvez pudesse ser a participação em comunidades presenciais, determinadas por uma série de constrangimentos.

Numa análise interessante, Rojas (1996), apresenta-nos um conjunto de vantagens de participar num grupo de discussão, em ambiente de comunicação mediada por computador, e que constituiriam a “semente” das comunidades virtuais:

- Contacto com ideias actuais e eventos no campo de estudo;
- Ter a oportunidade de obter rapidamente respostas de qualidade;
- Conseguir materiais ou *links* para estes materiais;
- Aprender sobre o média em si;
- Adquirir o sentimento de fazer parte de uma comunidade de interesse;
- Ter a oportunidade de expressar ideias e sentimentos;
- Ter a oportunidade de intensificar contactos com pessoas compartilhando interesses similares.

Nestes contextos, o conhecimento atingido possui uma qualidade única, pela rapidez com que se obtêm respostas e pela abrangência intelectual e gama simbólica da diversidade de interlocutores. Além disso, este conhecimento é distribuído e auto-renovável, na medida em que se apresenta pulverizado por dezenas ou centenas de participantes, e sujeito às suas interpretações, experiências e opiniões, constituindo-se em algo difícil de ser encontrado em outros contextos. Quando se realiza uma consulta ou um pedido de ajuda em determinado tópico, a quantidade e variedade de respostas traz uma abrangência indisponível em qualquer outro lugar, oferecendo uma riqueza de pontos de vista que torna significativo o quadro percebido pelo inquiridor.

É pois neste contexto que se podem classificar as características que favorecem a participação e a aprendizagem em ambientes de comunicação mediada por computador, divididas em duas categorias:

- 1) Características intrínsecas aos meios;
- 2) Características diferenciadoras intra-ambientais, que determinam que alguns espaços sejam propícios e floresçam como ambientes de aprendizagem, enquanto outros não.

Assim, algumas das vantagens destes meios electrónicos de comunicação e interacção são: o rompimento de limitações espaço-tempo, acesso a um grande número de participantes, custo reduzido e a aprendizagem baseada na troca e colaboração. No entanto, além destas podemos sublinhar a o carácter democrático instituído nesses espaços, uma vez que não são tidas em conta algumas características dos participantes, tais como idade, sexo, nacionalidade e aparência física.

Se um certo julgamento dos estilos de escrita e do vocabulário dos participantes poderia conduzir ao estabelecimento de uma espécie de “*apartheid* digital”, assim como a pertinência e a qualidade dos conteúdos das mensagens, esta “classificação” tende a ser menos preconceituosa e mais dinâmica, uma vez que os indivíduos podem evoluir, aprender e reconstruir continuamente suas imagens perante uma comunidade virtual, assim como escolher, de entre muitas possibilidades de espaços disponíveis, aqueles que melhor atendam aos seus anseios e interesses.

Uma outra vantagem frequentemente referida pelos investigadores neste domínio é o facto de as pessoas que não se sentem à vontade com a interacção imediata e espontânea de uma conversa falada poderem oferecer contribuições valiosas quando têm tempo para pensar naquilo sobre o que pretendem falar, como é o caso, das listas de discussão, *newsgroups* e dos fóruns (cf. Glossário de Ferramentas em Anexo E).

Estes indivíduos que constituem eventualmente uma parcela significativa da população poderão considerar a comunicação escrita mais autêntica e reflectida do que a conversa face-a-face (Rheingold, 1996).

A este propósito, Paloff & Prat (1999) concluem que o anonimato e a sensação de segurança percebida no meio permitem que os participantes explorem e experimentem componentes das suas personalidades que, de outra forma, talvez não se revelassem. Estes autores referem mesmo que os indivíduos introvertidos têm maiores hipóteses de serem bem sucedidos em ambientes *online*, dada a ausência das pressões sociais que se verificam presencialmente. Em contrapartida, pessoas normalmente extrovertidas podem sentir-se pouco à vontade.

Um outro aspecto interessante referido por Riedl (1989) é o facto de os meios electrónicos permitirem que se mantenha um registo fiel de tudo o que se passou nas interacções entre os participantes. Desta forma pode-se estudar, através de dados estatísticos, os níveis de participação geral, e através da análise de conteúdo, as possíveis dificuldades individuais de cada sujeito e a forma como se constrói o conhecimento para cada participante.

Além das características intrínsecas que permeiam de maneira geral todos os meios electrónicos de comunicação, destacam-se algumas outras. Uma comunidade virtual é, antes de tudo, uma comunidade de pessoas onde os meios de interacção e colaboração existem de facto. Destacam-se as listas de discussão, fóruns e *newsgroups*⁹ como os melhores meios para “atrair” – por mais subjectivo que seja este conceito – uma comunidade virtual, porque permitem a participação de forma assíncrona e não exigem *software* ou equipamento especial para a sua utilização. Os *chats* e outros *softwares* de interacção síncrona podem ser utilizados para criar ambientes de apoio, quando existir necessidade de uma interacção mais instantânea.

Os ambientes de aprendizagem baseados na *web* poderiam proporcionar um ambiente misto e rico, mas não se encontram facilmente as suas implementações gratuitas. Os sinalizadores de presença¹⁰, por sua vez, são muito interessantes, pois permitem que se organize facilmente uma interacção síncrona e oferecem os recursos de espaços assíncronos. As listas de discussão¹¹ são práticas, pouco onerosas, permitem o registo das interacções, a consulta de estatísticas, e são o principal suporte de uma gama de comunidades virtuais.

⁹ Cf. Anexo E.

¹⁰ Cf. Anexo E.

¹¹ Cf Anexo E

Manter uma Comunidade Virtual

Para que se consiga a máxima efectividade no processo de aprendizagem, é necessária a participação activa. Como grupos que se auto-organizam, as comunidades virtuais formadas em torno dos meios de comunicação mediada por computador, dependem fundamentalmente da iniciativa pessoal e do compromisso das partes interessadas, e evoluem através da interacção (Rojas, 1996).

Existem também algumas hipóteses sobre o que favorece ou não a participação dos membros em listas de discussão. Acreditamos que elas podem ser extrapoladas para os outros meios de comunicação baseada em computadores.

Entre as hipóteses, podemos separar as relativas às características do meio em si; as relativas às estratégias do moderador (quando o há); e as relativas à estabilidade dos participantes.

Para Kraut et al (2000) há um número ideal de participantes num meio, em condições reais; este número pode variar de acordo com as especificidades do público-alvo e as particularidades do espaço de comunicação mediada por computador. Quanto maiores forem os benefícios percebidos, mais facilmente acontece a participação, e melhores são os resultados. A heterogeneidade dos membros também pode contribuir para enriquecer as interacções, mas de um outro ponto de vista, pode causar a inibição da participação dos mais tímidos. Possuir uma temática variada também é um factor positivo, pois aumenta-se a possibilidade de atingir os interesses individuais dos membros.

Paloff & Pratt (1999) acreditam que o meio deve possuir algumas características para que a participação e a colaboração aconteçam de facto. Podemos inferir que os membros devem perceber claramente a sensação de que a participação é efectiva, bem como a segurança de que há uma apropriação do espaço.

A Importância da Moderação

Mason (1998) defende que, em relação à acção do moderador, quanto mais existir encorajamento à participação, mais contactos interpessoais, maior o desenvolvimento de um grupo nuclear, e mais as suas próprias contribuições. Tudo isto potencia contribuições dos membros da comunidade. Das hipóteses colocadas por Mason podemos concluir que o papel do moderador é crucial para a manutenção do espaço virtual

Mas Paloff & Pratt (1999) vão mais longe e aconselham mesmo a que os moderadores adoptem alguns procedimentos e atitudes na moderação nomeadamente, a negociação das regras do espaço, promovam as mensagens com apresentações pessoais, expectativas e impressões sobre o meio, encorajar ou escrever comentários sobre as apresentações pessoais, dividir a responsabilidade pelas funções de manutenção do espaço e promovam o *feedback* aos membros.

Estes aspectos sugerem que o “clima” que se cria no espaço da comunidade virtual é, em grande parte, promovido, alimentado e mantido pelas acções do moderador ou coordenador do espaço, mesmo que seja através de membros a quem se delegaram determinadas tarefas.

A Estabilidade dos Membros numa Comunidade Virtual

Uma outra variável importante para a manutenção de uma comunidade virtual é a estabilidade dos seus membros. A este propósito, Rojas (1996) apresenta um conjunto de hipóteses sobre as principais ameaças à estabilidade dos membros em ambientes de aprendizagem em comunidades virtuais, a que um moderador deve atender: desapontamentos com o conteúdo veiculado na interacção; desapontamentos na interacção; volume excessivo de mensagens; interferência de eventos externos (férias, trabalho, família); mudanças no foco de trabalho do meio ou do indivíduo.

Por outro lado, os principais motivos que levam os membros a permanecer no ambiente seriam já de diferente natureza e relacionam-se com: a qualidade das informações recebidas; a possibilidade de encontrar pessoas interessantes nestes espaços; a qualidade das discussões.

No entanto, existem também motivos que provocariam mais ambivalências em relação à permanência, como é o caso de dúvidas quanto aos benefícios; reclamações quanto ao tempo investido; as características da interacção *online*.

Estratégias de Motivação e Participação

Motivar a participação é motivar os alunos, na medida em que o envio regular de contribuições, inicia os processos dialécticos de proposições e réplicas, que fazem com que se realize a aquisição de conhecimentos pelos indivíduos, através da partilha, construção e modificação de significados (Novak & Gowin, 1984).

Muitos educadores envolvidos em ambientes *online* têm percebido que para gerar boas discussões é necessário um planeamento e uma estruturação cuidadosos. Dividir um grande contingente de membros em grupos menores, dar tarefas específicas para estes subgrupos, e promover o acompanhamento através do tempo, são grandes incentivos à participação activa (Mason, 1998).

Morgado (2005) chama a atenção para a necessidade de se ter em consideração que nem sempre a não-participação possa significar desinteresse. A maior parte das vezes, estes indivíduos estão simplesmente interessados no tópico da “conversa” e a tentar aprender com os outros, sentindo-se igualmente membros da comunidade. Outros autores procuraram caracterizar quem é o *lurker*¹², que estratégias e tácticas utiliza, quais as suas actividades e qual o efeito que tem no contexto. Este comportamento pode contribuir para a criação de ansiedade na comunicação, em especial para o tutor, causando um vazio na comunicação (Feenberg, 1993).

¹² *Lurker* é a pessoa que observa as interacções, mas sem intervir, comentar, ou participar nas discussões.

Mesmo em listas de discussão¹³, que não possuem um corpo formal de objectivos a alcançar, ou nas interacções exclusivamente 'sociais' em comunidades virtuais, ocorre uma espécie de aprendizagem contínua e de grande valia, que atinge os participantes de forma heterogénea. Estas novas qualidades de aprendizagem são tão relevantes, ou até mais, do que as que se percebem em ambientes de aprendizagem programada.

Como constataram Mason (1998) e Riedl (1989) um número relativamente pequeno de participantes ou membros é responsável por grande parte das mensagens e interacções realizadas. Algumas destas estratégias e recomendações referidas, quando postas em prática, aumentam a percentagem de participantes activos.

Entre os participantes passivos ou *lurkers* parece que a motivação está no facto de poderem receber esporadicamente informações de valor, mesmo que existam limitações de disponibilidade ou aspectos da personalidade (timidez, sensação de inferioridade) que inibam a participação.

A sensação de assimetria é minimizada com a adequação do meio ao público-alvo, no caso de este público ser conhecido, ou da promoção de um ambiente acolhedor e benevolente, no caso de listas públicas. Mesmo entre os membros activos, pode-se estimular a participação de uma forma abrangente e multifacetada. O desejo de relacionamentos sociais e a sensação de comunhão de interesses são grandes aliados na troca de conhecimentos entre os participantes.

Comunidades Virtuais e a Educação a Distância

A formação de comunidades virtuais de aprendizagem colaborativa é também um caminho que pode ser seguido pelos programas de educação a distância. Através da utilização de algum *software* para interacção – os ambientes de

¹³ Cf.. Anexo E.

aprendizagem baseados na *Web*, – pode ser bastante interessante para atingir aos objectivos de algum curso específico.

Para manter em contacto a população de alunos, possibilitando que haja entre eles um carácter continuado na aprendizagem e na interacção, parece-nos que seria vantajoso que se estruturasse uma forma de vínculo posterior, para que estes grupos de aprendizagem sobrevivam aos objectivos pontuais dos cursos.

A comunidade virtual que se pode formar, tendo em vista que já existe um interesse comum entre os participantes (o tema do curso), vai possibilitar a manutenção e a permanência dos alunos, permitindo assim que sejam partilhadas as informações futuras que cada ex-aluno possa vir a realizar.

As instituições académicas estão em transição. Muitas das mudanças que observamos são ocasionadas por pressões económicas, pela exigência de menores custos e pela procura de pessoas que saibam trabalhar adequadamente na sociedade do conhecimento.

A aprendizagem contínua, presencial ou a distância, apresenta-se como uma resposta às perspectivas actuais da exigência de formação. A distinção entre as duas modalidades será, cada vez menos pertinente, uma vez que o uso de ligações mais rápidas e estáveis (banda larga) começa a fazer-se sentir e progressivamente tende a integrar-se nas formas clássicas de ensino. Esta mudança aponta para novos modos de aquisição de conhecimentos e aquisição de saberes e, de acordo com Lévy (1997), uma das tendências mais interessantes e promissora da perspectiva da *inteligência colectiva* aponta para a aprendizagem cooperativa.

De acordo com este autor a *inteligência colectiva* é “ (...) *uma inteligência distribuída por toda a parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta numa mobilização efectiva das competências*” (Lévy, 1997, p. 28).

A *inteligência colectiva* desenvolve-se numa comunidade e nesta comunidade as inteligências individuais são multiplicadas através de ligações e colaboração, criando um ambiente que valoriza ao máximo a diversidade das qualidades humanas.

Sobre a tendência do papel dos espaços educacionais, Lévy afirma:

“Em novos ‘campus virtuais’, professores e estudantes partilham recursos materiais e conhecimentos, aprendendo ao mesmo tempo e actualizando continuamente os seus saberes. Os estudantes podem participar em conferências electrónicas, nas quais intervêm os melhores pesquisadores de cada assunto. O professor, mediador, ou cada participante torna-se o animador da inteligência colectiva dos grupos, tendo como actividade o incitamento à troca de saberes, a mediação relacional e simbólica” (Lévy, 1997, p. 171).

Esta é, de certa forma, a grande possibilidade de todos os ambientes de comunicação mediada por computador e talvez fosse mais correcto chamar-se comunicação mediada pela *Internet*.

Comunidades e Cafés: O Terceiro Espaço

Existem na literatura numerosas referências à importância da criação dos *terceiros espaços* (Oldenburg, 1989, Rheingold, 1996; Brown & Duguid, 1996) ou do *espaço hospitaleiro* (Gyllenpalm, 2002), que contribuem decisivamente para uma humanização dos primeiros e segundos espaços. Trata-se de contextos que visam promover a convivência social e *conversas autênticas*, transferindo os princípios do café ou bar real para o ambiente online e criando um espaço descontraído que evoque intimidade, seja caloroso e estimule a interação informal entre os participantes.

Oldenburg (1989), na sua obra *The Great Good Place*, defende que existem três espaços fundamentais na vida de um o indivíduo: o primeiro lugar, o espaço onde vive, o espaço onde trabalha (o segundo lugar) e o espaço onde convive – o terceiro lugar. A este propósito escreve Rheingold (1993): “*although the casual conversation that takes place in cafés, beauty shops, pubs and town squares is universally considered to be trivial, idle talk, Oldenburg makes the case that such places are where communities can come into being and continue to hold together*”(p. 25).

O *terceiro lugar* situa-se em território neutro e reduzem os seus frequentadores à mesma condição social. Estando disponível muito para além dos horários normais, a actividade característica destes lugares é a conversação e a “*tagarelice*”. Embora muito diferentes do primeiro lugar, os terceiros lugares assemelham-se muito a um “doce lar” pelo conforto e apoio psicológico que proporcionam. Assim, nestes locais, o diálogo é uma actividade considerada primária e o veículo para o desvendar e apreciar da individualidade e personalidade humanas. Estes locais são caracterizados pelo seu ambiente informal e espontâneo, o que permite às pessoas libertarem-se das pressões a que estão sujeitas no seu dia-a-dia e dando aos seus utilizadores uma sensação de relaxamento e conforto, em tudo semelhante a um lar, onde os mesmos se sentem psicologicamente bem. As associações, os clubes, funcionam como terceiros lugares onde as pessoas interagem e confraternizam.

De acordo com Oldenburg (1989), os terceiros lugares constituem espaços complementares aos espaços formais do trabalho e também aos espaços de proximidade excessiva como o lar. A propósito desta posição de Oldenburg, Rheingold (1996), referindo-se às comunidades virtuais diz que: “talvez o ciberespaço seja um dos lugares públicos informais onde possamos reconstruir os aspectos comunitários perdidos quando a mercearia da esquina se transforma em supermercado.” (p.43).

A Internet parece estar a substituir esses pontos de encontro e poderá funcionar como o referido *terceiro lugar*. Aqui os seus utilizadores libertam-se das vivências diárias que os reprimem, que os aprisionam, sentindo-se mais libertos e confiantes. Podem conversar, socializar, revelar-se verdadeiramente.

Brown & Duguid (1996) defendem que a aprendizagem online deve ser construída em torno do paradigma da conversação, referindo na sua argumentação os resultados do estudo comparativo de Saxenian sobre duas comunidades tecnológicas – Silicon Valley e Route 128. O que sobressai deste estudo, segundo estes autores, é que o factor que torna uma delas mais adaptada que outra é a presença de redes sociais que se constroem através dos bares locais como um ponto central de encontro, espaço de disseminação e circulação de ideias e onde as pessoas se descontraem em conjunto.

A importância da criação de *terceiros espaços* nos contextos das comunidades de aprendizagem online mais formais é referida também por Morgado (2003) como vital para alguns autores, nomeadamente Palloff & Pratt (1999) e Harasim et al. (1995), como contribuindo para a criação de um sentido de comunidade e para socialização dos alunos. Feenberg (1993), um dos pioneiros do ensino online, descreve estes contextos como meta-conferências ou meta-fóruns que assumem mais frequentemente o cenário de café, com o objectivo de socialização e facilitação do envolvimento dos participantes, em que todos são convidados a participar para discussão livre e interacção informal.

Alguns estudos (por exemplo, Wilson & Whitelock, 1998; Mason & Bacsich, 1998) têm demonstrado a importância dada pelos estudantes de cursos online à dimensão da interacção social informal. Quando não são criadas áreas específicas para este fim, os estudantes tendem a procurar formas alternativas de interagir através, por exemplo, do correio electrónico, ou introduzindo mensagens desta natureza no âmbito das discussões do curso (Palloff & Pratt, 1999).

De acordo com Morgado et al. (2005) a criação, nos ambientes virtuais de aprendizagem, dos chamados *terceiros espaços* ou, do *espaço hospitaleiro* contribui decisivamente para uma humanização da sala de aula virtual. Trata-se pois, de criar contextos que visem promover a convivência social e interacções autênticas, transferindo os princípios do café ou bar para o ambiente *online* e criando um espaço descontraído que evoque intimidade, seja caloroso e estimule a interacção informal entre os participantes. Daqui se pode inferir que, os propósitos que orientam a interacção no mundo ocorrem também nos ambientes virtuais de aprendizagem, na medida em que, são propósitos imanentes da cultura dos seus membros. Importa contudo considerar a importância da *psicologia das relações humanas* neste contexto virtual (que não foi objecto deste estudo) e que tem características e possibilita a expressão do comportamento, de um modo distinto daquele que decorre na interacção e nas relações interpessoais presencialmente.

Sendo uma impossibilidade em outras gerações de ensino a distância, este espaço parece constituir um requisito fundamental para construção de uma comunidade de aprendizagem online, na medida em que possibilita a expressão dos indivíduos enquanto pessoas e favorece, desse modo, a criação e o desenvolvimento de laços e relações interpessoais.

A FORMAÇÃO DE IMPRESSÕES

Vivemos numa época onde a imagem tem um papel social muito importante. A Imagem projectada de uma instituição ou mesmo de uma pessoa tornam-se muitas vezes condicionantes para a “existência” e progressão das mesmas.

Factores verbais e não-verbais associados a uma determinada personalidade (que varia de indivíduo para indivíduo) e a um determinado comportamento da vida real (também ele variável segundo o contexto e a situação), são explorados exaustivamente em artigos de revistas populares bem como no campo da investigação psicológica.

A formação das impressões há muito que é estudada e insere-se no campo da psicologia social. Muitos estudos experimentais têm lançado algumas questões e explicações para esta temática. Embora ainda estejamos longe de uma explicação dos mecanismos que lhe estão subjacentes o quadro explicativo já começou a ser desenhado.

Entretanto outra realidade surgiu à luz da era em que vivemos: a Internet e dentro deste espaço o *cyberespaço*¹⁴ (ou espaço virtual),¹⁵ onde as pessoas interagem, comunicam de várias formas e têm diversas vivências originando vários fenómenos. Para Lévy (2000), a comunicação interactiva e colectiva é a principal atracção do ciberespaço na medida em que a Internet é um instrumento de desenvolvimento social possibilitando a partilha da memória, da percepção e da imaginação. Este conjunto resulta na aprendizagem colectiva e na troca de conhecimento entre grupos. É neste contexto que a Internet e a *Web* conjugadas

¹⁴ Ciberespaço é o espaço das comunicações através de um computador. A comunicação faz-se de forma virtual. Usa meios de comunicação modernos, destacando-se entre eles a Internet. Pessoas através de equipamentos comunicam de várias formas. Acabam por formar uma rede, uma teia. O termo ciberespaço ligado à ficção científica possui variações para várias outras.

¹⁵ O conceito de virtual é amplamente pensado como desprovido de realidade. Lévy (2000) mostra que essa visão é errada já que o virtual é real e não se opõe ao mesmo, ainda que não esteja nas categorias de tempo e espaço.

com estes fenómenos, terão provocado a emergência de outro campo da psicologia: o da Internet.

A intercepção de duas premissas: a formação de impressões e a Psicologia da Internet levanta questões que abrangem os dois campos e que de certa forma se sobrepõem. Dos estudos realizados no âmbito da psicologia social e dentro da formação das impressões sabemos que numa situação de comunicação (verbal e não verbal), a formação de impressões é feita através de indicadores onde os factores não verbais têm uma percentagem bastante mais elevada que os verbais (na ordem dos 70 %).

Se pensarmos ao nível da Internet surge-nos a seguinte questão: como é que as pessoas, através de interacções ao nível da comunicação escrita formam a impressão do outro? Como será que se processa a formação de impressões na Internet?

A Psicologia da Formação de Impressões

As primeiras impressões têm fama de induzir em erro. Pouco depois da 2ª Guerra Mundial, Asch (1946) realizou um estudo simples mas muito revelador sobre as primeiras impressões e concluiu que o ser humano tende a formar opiniões e conclusões sobre os outros a uma velocidade espantosa e com poucas pistas por onde se basear.

O objectivo básico de Asch (1946) foi o de compreender os processos através dos quais as pessoas percebem as outras, ainda que o entendimento seja inacabado. Nesse estudo solicitou às pessoas que imaginassem uma pessoa através de uma lista de traços; de seguida pediu que indicassem um ou dois traços que mais condiziam com a pessoa imaginada. A partir deste paradigma de pesquisa Asch sugeriu dois importantes factores na formação de impressões:

- o efeito de primazia (os traços apresentados inicialmente influenciavam muito mais o significado atribuído à pessoa que os apresentados no final da lista);
- o efeito da centralidade (sugere que certos traços de personalidade frieza e afectuosidade influem decisivamente na impressão que formamos sobre as outras pessoas).

Estes estudos fazem-nos concluir que parecem existir certos traços centrais que, se forem devidamente informados, são capazes de modificar diferenciadamente a impressão que formamos sobre as outras pessoas. As operações mentais indicam que os traços de personalidade não são aditivos devendo ser compreendidos a partir de uma perspectiva gestaltista.

Estes estudos consideram que muitas vezes as pessoas são capazes de lidar com traços absolutamente incongruentes entre si. Esta questão foi retomada em pesquisas sobre a formação de impressões e sobre o que une as pessoas, na década de noventa por Sedikides & Anderson (1994), os quais sugerem que as pessoas pensam sobre os outros não em termos de associações entre traços mas sim a partir de uma tipologia do indivíduo. Deste modo, cada pessoa seria dotada de determinados traços de personalidade e o conhecimento a respeito desses traços, o que poderia ser utilizado para inferir a presença de outros traços nos mesmos tipos de pessoas.

Em suma, existiriam vínculos causais interligados entre os traços das várias pessoas, e estes vínculos permitiriam a formação de impressões de uma outra. Existe no entanto uma questão que permanece em aberto nos estudos de Sedikides & Anderson: se quem percepção possui uma visão idiossincrática a respeito das unidades de informação colectadas a respeito da pessoa alvo, qual a necessidade de construir várias impressões sobre a mesma pessoa?

Estudos desenvolvidos por Park, Dekay & Kraus (1994) parecem sugerir a necessidade de se indicar que os que percebem constroem diferentes modelos a respeito das características da pessoa alvo da percepção e estes modelos são utilizados nas diversas explicações a respeito do comportamento destas pessoas à medida que os eventos narrados sobre elas são apresentados a quem percebe.

Estas últimas teorias sugerem a presença de dois elementos decisivos nas teorias contemporâneas sobre a percepção das pessoas: por um lado, a importância que deve ser atribuída às teorias “ingênuas” disponíveis pelo que percebe, e por outro lado, o papel das ligações causais na formação de impressões.

Apesar da multiplicidade de abordagens e de modelos que têm vindo a ser propostos, ainda não se dispõe hoje de uma teoria suficientemente articulada e consensual acerca dos processos envolvidos na formação de impressões.

Podemos contudo fazer uma sistematização de alguns princípios gerais com base nos resultados de muitas pesquisas empíricas que têm sido conduzidas tanto no quadro das abordagens clássicas como no da cognição social.

Hamilton & Sherman (1996) identificaram quatro princípios gerais que decorrem de um postulado básico que tem sido assumido na generalidade da literatura sobre este problema: o postulado básico enuncia os pressupostos da percepção acerca das pessoas – quem percebe assume unidades nas personalidades dos outros e as pessoas são vistas como entidades coerentes (unidade e coerência).

Com base neste postulado, estes autores enunciaram quatro princípios que orientam as pessoas na formação de impressões:

- fazer inferências acerca das propriedades disposicionais que constituem o núcleo da personalidade da outra pessoa;
- esperar consistência nos traços e comportamentos da pessoa alvo;
- procurar desenvolver uma impressão organizada da pessoa alvo;
- procurar resolver inconsistências na informação adquirida através da pessoa alvo.

Para se formar uma impressão, geralmente não é necessário muita informação, já que a partir de pequenos indícios comportamentais, verbais ou não verbais, se pode criar facilmente uma ideia global e coerente acerca das pessoas.

As primeiras impressões organizam-se fundamentalmente através de uma categoria avaliativa afectiva ou moral, mas a impressão geral é mais vasta o que vai permitir fazer inferências para outras categorias ou dimensões.

Os estudos experimentais das primeiras impressões têm-se realizado segundo três grandes abordagens: gestaltista, integração da informação e memória de pessoas. Estas abordagens diferenciam-se na sua essência ao nível dos pressupostos teóricos relativos aos processos cognitivos que orientam a formação das impressões, ao nível da metodologia utilizada e ao nível dos problemas que procuram resolver.

Embora os progressos sejam visíveis desde Asch, a pesquisa sobre a formação de impressões revela ainda algumas lacunas, na maior parte dos casos provenientes dos pressupostos paradigmáticos que a têm orientado.

Do ponto de vista teórico as pesquisas têm se debruçado sobre problemas de carácter estritamente cognitivo, não levando em conta os aspectos emocionais que intervêm no processo de impressões nem tão pouco os aspectos sócio normativos que são inerentes a todos os contextos de interacção social nos quais as impressões são formadas.

Apesar das limitações mencionadas podemos identificar alguns princípios gerais que procuram explicar a crença de que as pessoas têm uma personalidade coerente e estável, devendo a impressão que formam exprimir essa pressuposta coerência e unidade. Um factor que também tem bastante importância na formação de impressões é o da validação social dos julgamentos que nos remete de imediato para a cognição social e mais especificamente para a metacognição¹⁶.

Ou seja, um elemento essencial nos estudos sobre a cognição é o conhecimento que a pessoa julga ter a respeito de si própria e das outras pessoas. Esta questão está muito ligada ao problema da metacognição¹⁷, por outras palavras, a pessoa sente que possui toda a credibilidade para fazer o julgamento da sua forma de pensar, das suas crenças e dos seus sentimentos sobre elas próprias e sobre os outros.

¹⁶ Inicialmente, os autores usaram o termo meta para se referirem apenas à consciência reflexiva dos processos cognitivos, ver Ribeiro, C., Metacognição: Um Apoio ao Processo de Aprendizagem Psicologia. *Reflexão e Crítica*, 2003, 16(1), pp. 109-116.

¹⁷ "A metacognição surge na literatura científica durante a década de 70 como um discurso de segundo nível sobre a cognição. Isto é, refere-se ao grau de consciência que o aprendiz possui sobre o seu próprio processo de aprendizagem. Até ao momento, tem-se desenvolvido em duas grandes áreas. Por um lado, em estudos básicos visando compreender o processo de aprendizagem. Por outro, de forma mais aplicada, como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem." In Ciência Hoje 2006 <http://www.cienciahoje.pt/index.php?oid=4032&op=all>

A Formação de Impressões na Internet

Quando passamos para o ciberespaço verificamos que, na maioria dos casos, não existe uma preocupação com a personalidade nem com a imagem que podemos projectar nos outros; no fundo verifica-se que a maioria das pessoas num processo de interacção, não se preocupa com a impressão que pode provocar nos outros.

Muitas vezes interagimos com pessoas que já conhecemos (colegas, amigos, familiares), através do correio electrónico e se parecemos bruscos e frios esses conhecidos vão “desculpar” e desvalorizar essa “marca” respondendo que já nos conhecem.

No entanto a personalidade que projectamos na Internet e a impressão daí resultante desempenham um papel cada vez mais importante na medida em que as pessoas se baseiam mais no correio electrónico, nos sítios da *Web*, nos foros de discussão e nos *chats* para estabelecer um primeiro contacto. Utilizamos cada vez menos o telefone, as cartas ou as reuniões pessoais para estabelecer um primeiro contacto.

Nalgumas relações na Internet, a comunicação começa na própria Internet e depois desenvolve-se noutros ambientes. Noutros casos toda a relação é feita através da Internet sem que se utilize qualquer outro meio de comunicação (como o telefone por exemplo); nestes casos a personalidade que projectamos é a única que conta, que existe.

Os sinais que empregamos na formação de uma impressão são basicamente de natureza não verbal; As expressões faciais, a maneira de falar, a postura corporal, os gestos, os olhares. Este conjunto dá um resultado de frio ou caloroso (Asch, 1946), uma das dicotomias mais importantes nessa formação.

A investigação sobre a comunicação não verbal e o seu papel na formação de impressões é muito extensa e dá sempre os mesmos resultados: as nossas palavras, o que realmente dizemos, ocupa um segundo plano em relação com os outros sinais quando os observadores tiram conclusões sobre o nosso temperamento (frio / quente).

Em muitos locais da Internet, onde comunicamos com outros, as palavras que escrevemos passam a primeiro plano e os observadores só se podem basear nos caracteres que desenhamos para concluir sobre a nossa "temperatura"

Grande parte das investigações iniciais das expressões sócio emocionais na Internet - precisamente as que produzem as impressões de frio ou quente de uma pessoa – mostraram que todos nós parecemos mais frios e irascíveis e que perdemos mais facilmente as "estribeiras" que na vida real.

Nos anos setenta, Hiltz & Turoff (1978) realizaram um dos primeiros estudos com o objectivo de comparar a maneira das pessoas se exprimirem numa situação face a face e na internet. Os resultados não foram muito favoráveis para o meio da Internet. Analisaram as expressões dos sujeitos nos dois contextos e constataram que os grupos que se reuniam pessoalmente tendiam a estar mais de acordo entre si.

No conjunto dos estudos realizados, demonstrou-se que o que "teclamos" não é exactamente o que diríamos pessoalmente (utilizamos uma infinidade de termos que ajudam na comunicação face a face (sim sim...hum hum....etc). Verificou-se também que não era só o facto de faltarem estes sinais referidos, mas que as pessoas na internet não estavam muito inclinadas a utilizá-los nem a substituí-los, ou seja, estes pequenos sinais que reforçam as interacções sociais não eram vistos como importantes nem necessários numa situação de comunicação virtual.

Ao fim ao cabo a nossa inteligência emocional pode ter um valor alto na vida real mas não se manifesta com tanta clareza na internet.

Nos anos setenta, precisamente quando esta tecnologia dava os primeiros passos, as pessoas só se preocupavam em comunicar os seus pontos de vista e obter algum resultado. Contudo com os anos que entretanto passaram acabamos por verificar que os utilizadores da Internet, de um modo intuitivo, acabaram por sentir necessidade de encontrar formas melhores de transmitir os seus sentimentos e emoções. Terá a ver, sem dúvida com a diversidade de meios que existem para comunicarmos e a sua própria evolução.

Surgem as emoções traduzidas através de sinais gráficos (☺ ;) ; ☹ ;), as expressões que se utilizam para evitar alguma introdução brusca e dissipar alguma frieza; algumas regras que facilitam e evitam mal entendidos entre as pessoas (a letra maiúscula – sinal de grito - ; a introdução de pequenas palavras com um ponto de interrogação à frente – num pedido explícito de *feedback*; abreviaturas que traduzem expressões comuns e facilitam o desenrolar da conversa; e outras coisas que acabam sempre por ter o mesmo objectivo: suavizar alguma possível brusquidão de uma mensagem escrita).

Fora do correio electrónico aparecem outros instrumentos mais explícitos para transmitir uma expressão sócio emocional que se tornam valiosos em contextos de carácter social. Possuímos “termómetros sociais” que nos dão uma leitura rápida do caloroso ou frio de um estranho, e só nos falta um pouco mais de informação para formarmos uma primeira impressão. Ao sentirmo-nos bombardeados com tanta informação sensorial, tentamos gastar o menor tempo possível e optamos por seguir por atalhos, baseando-nos nalguns sinais. Quando sentimos que temos tudo isto podemos passar a outros assuntos.

As psicólogas sociais, Fiske, Kenny, Taylor & Shelley (1982) falam do modo como nos servimos da nossa realidade apreendida para descrever a nossa tendência para conservar energia e reduzir a nossa carga cognitiva. Como a tarefa de recopiar dados de todas as pessoas que conhecemos com o fim de formarmos uma impressão detalhada de cada uma delas demoraria demasiado tempo, tendemos a utilizar em excesso certos sinais que nos servem como regras gerais. A impressão de caloroso ou frio de uma pessoa é um exemplo. Domina toda a imagem que vamos construir e as nossas conclusões sobre outras características de uma pessoa surgem dessa impressão.

Actualmente com a Internet um dos primeiros aspectos observados sobre os outros é o correio electrónico. A informação da proveniência da direcção que ela transmite também pode contribuir para a impressão que causamos; por exemplo: o servidor (a imagem que temos dele), a força que pode ter uma organização (edu, gov), o *nickname* usado (sensual, literário, etc). Talvez isto hoje em dia esteja desactualizado em muitos aspectos já que a proliferação de servidores e a facilidade de abertura de contas de correio acabam por vulgarizar um dado que em tempos parece ter sido importante.

A nossa limitação cognitiva surge da tendência de empregar categorias e estereótipos para formarmos impressões sobre as pessoas sem ter em conta a sua conduta. A idade e o sexo são das principais categorias que usamos. Na internet o sexo não se decifra com tanta facilidade, mas mesmo assim é mais fácil do que decifrar a idade. Nota-se uma pressão enorme da parte dos utentes para terem esta informação, pois ela faz parte do rol de características fundamentais para a formação da primeira impressão. A nacionalidade e a raça também se revelam importantes.

A primeira impressão é muito importante dada a resistência do ser humano para admitir os seus erros e o desejo de pôr uma etiqueta e conduzi-la para um rol de confirmações. O nosso desejo de confirmar uma primeira impressão é uma força muito potente que rege a nossa maneira de reunir e avaliar novos dados que podemos obter sobre a outra pessoa. Quando formamos uma impressão vamos reconhecendo selectivamente qualquer indício que a confirme. Quando lemos mensagens extensas na internet é para nós muito fácil encontrar fragmentos que confirmem a nossa primeira impressão e ignorar os restantes.

Nas interacções face a face é fácil formarmos uma impressão de outra pessoa com rapidez. No entanto na internet os ritmos variam muito e o meio de expressão tem muito a ver com esta variabilidade. Estes ritmos são sempre mais lentos que nos encontros cara a cara. Quando algum desconhecido nos dirige a palavra numa sala de *chat* e de imediato “teclamos” uma resposta, esta pode surgir no ecrã logo, mas também pode acontecer que apareça muito tempo depois, variando o número de pessoas na sala e dos que estão a comunicar. Neste caso o desconhecido pode pensar que o ignorámos ou que não estamos interessados em interagir com ele. Os atrasos e os desfasamentos numa situação de chat e a necessidade de darmos resposta influem no registo linguístico; por muito que tentemos ser dinâmicos, o ritmo é sempre mais lento que numa conversa por telefone ou em pessoa.

Os ritmos do correio electrónico e dos foros de discussão assíncronos são mais lentos que as sessões (síncronas) de *chat*. O investigador de comunicações, Joseph B. Walther (1993), sugere que esta característica pode fazer com que os as pessoas pareçam mais frias que numa interacção cara a cara, pelo menos no início. Grande parte dos estudos que comparam a formação de impressões na internet e cara a cara, basearam-se em interacções a curto prazo, também chamados “grupos de história nula”.

Num estudo experimental realizado por Joseph B. Walther (1993), numa situação de formação de impressões realizada por grupos, demonstrou-se que, comparando a situação real com a virtual, a impressão dada pelos grupos através da internet, embora mais lenta, acabava por ser quase tão forte quanto a dos grupos que se reuniam face a face.

Controlar a impressão que damos na Internet é muito difícil pois ficamos desprovidos de instrumentos que nos são mais familiares, e em troca usamos outros que nem sempre usamos da forma mais eficaz. A menos que mostremos a nossa página pessoal na internet, o principal instrumento que temos para controlar a impressão que damos aos outros é o teclado do nosso computador. Em comparação com o vestuário, a cosmética, a linguagem corporal, as variações na tonalidade da voz, as expressões faciais, e toda uma infinidade de outros indicadores visuais e sonoros de que dispomos para controlar face a face a impressão de nós que queremos dar, o teclado, como dispositivo para controlar as impressões (textuais), parece-nos incómodo e pouco familiar. Não obstante, o impulso de controlar a impressão que damos em qualquer contexto social é muito forte e os utilizadores da internet são extremamente criativos.

Erving Goffman (1959) o pai da teoria do controlo da impressão, pensa que todos nós utilizamos tácticas para nos apresentarmos da forma que consideramos mais adequada em cada contexto e que as nossas motivações são essenciais. Dedicamos muito tempo e esforço a criar e a afinar a imagem que queremos dar e escondemos uma infinidade de informação que não queremos que seja “vista”, um jogo de informações: um ciclo potencialmente infinito de ocultações.

Estudos realizados por Bechar (1996) na observação dos *nicknames* escolhidos pelas pessoas que visitavam assiduamente determinados chats e nas razões da escolha e selecção dos mesmos, mostraram que a maior parte (45%) elegia *nicknames* que de alguma forma estivessem relacionados com eles, uma minoria usava o seu nome próprio (8%), e uma percentagem pequena elegia os *nicknames* através de referências ao cinema ou obras literárias (6%). (cf em anexo E as percentagens do estudo referido)

Na Internet a possibilidade de controlar a impressão que damos através de uma descrição escrita, tipo uma autobiografia breve e informal, não é rara. Nos grupos de alunos de universidades a distância é vulgar os professores pedirem uma apresentação escrita sumária. O estilo dos três primeiros que se apresentam pode tornar-se norma/modelo para os restantes.

O desejo de formar impressões nas outras pessoas e controlar a imagem que damos em distintos contextos sociais é uma característica essencial do ser humano que não vai desaparecer com o surgimento da Internet. A diferença é que não somos peritos no emprego dos sinais disponíveis nem sabemos como controlar a nossa própria apresentação. O teclado é muitas vezes um estorvo numa situação de comunicação síncrona; o facto de escorregarmos o dedo para a tecla que comanda as maiúsculas pode, por exemplo, provocar o equívoco de que estamos a gritar. A construção de sinais que amenizam uma conversação são difíceis de encontrar e escrever (geralmente sinais com parêntesis).

Na Internet trabalhamos constantemente com um conjunto de instrumentos muito estranhos e tentamos experimentá-los até ao seu limite; sabemos contudo que a natureza do homem adapta-se a vários contextos e situações novas e esta será mais uma que num futuro próximo terá também o seu avanço e conseguirá não só estabilizar a forma de transmitir impressões como ser mais fiável e familiar nas suas interacções sociais.

A PRESENÇA SOCIAL

No estudo da interacção *online*, um dos constructos que tem merecido maior atenção dos investigadores tem sido a presença social, que tem a sua génese em dimensões que se relacionam com o grau de contacto interpessoal ("*intimacy*", "*immediacy*", Mehrabian, 1969).

Apesar do conceito de presença social ter as suas raízes no conceito de "*immediacy*" e "*intimacy*" de Weiner, M., & Mehrabian, A., (1968); Mehrabian, A., (1969) (como reportam Garrison, & Anderson, 2003), é com Short, Williams & Christie (1976) que aparece a primeira definição de presença social no campo da comunicação mediada por computador e das comunidades virtuais de aprendizagem.

Short, Williams & Christie (1976) estudaram os efeitos que os meios de comunicação causavam nos indivíduos. Uma das suas teses mais importantes é que os meios de comunicação são distintos quanto ao número de canais através dos quais é possível transmitir a informação interpessoal. Assim, chegaram à conclusão de que quantos mais canais tiver um média, mais presença social é capaz de transmitir, ou possuir.

Estes autores definem presença social como o grau de saliência de outra pessoa na interacção e a conseqüente saliência das relações interpessoais (Short, Williams & Christie, 1976). Ou seja, relaciona-se o grau como uma pessoa é percebida como "real e presente" numa dada comunicação mediatizada, com o grau de presença social que é possível transmitir através de um determinado média. Logo, a natureza do média usado nas interacções terá inevitavelmente implicações no grau de presença social percebido pelos sujeitos em interacção.

A teoria da presença social tem sido trabalhada no contexto das comunidades virtuais de aprendizagem por vários autores distinguindo-se várias perspectivas quanto à sua definição: como a sensação psicológica do outro como fisicamente real; ou como a sensação psicológica de se sentir ligado ao outro; ou ainda, como a competência para se projectar a si próprio como fisicamente real.

Gunawardena adaptou e fez evoluir a definição de presença social de Short et al (1976) para o grau em que uma pessoa é percebida como “pessoa real” na comunicação mediada (Gunawardena, 1995). Na sua perspectiva, o desenvolvimento da presença social é a chave para promover a aprendizagem colaborativa e a construção do conhecimento e é, também, um factor preditivo da satisfação do estudante (Gunawardena & Zittle, 1997).

Os estudos que realizaram sobre presença social (Gunawardena & Zittle, 1997) permitiram concluir que apesar da comunicação mediada por computador ser descrita como um média pobre em pistas não verbais e pistas sociais, os participantes são capazes de criar presença social projectando as suas identidades e construindo verdadeiras comunidades.

Um dos aspectos fundamentais que se conclui dos seus trabalhos é a de que a presença social pode ser cultivada, ou seja, a presença social não é intrínseca nem surge espontaneamente. Este aspecto responsabiliza os professores e os construtores de cursos *online* a adaptarem procedimentos e condutas que promovam a interacção e cultivem o sentido de presença social e de comunidade através da mediação de computadores.

Polhemus, Shih & Swan (2001) reflectem, por seu lado, sobre a influência da presença social na interacção *online*, colocando como hipótese que a quantidade e qualidade da interacção são o resultado da utilização afectiva da linguagem e da presença social. Ou seja, quanto maior for o grau de presença social, maior a quantidade e profundidade das interacções nas discussões assíncronas. O estudo revelou que o uso de linguagem afectiva gerou um ambiente de aprendizagem mais reflexivo, mais confiável, permitido aos estudantes exprimirem-se com maior eficiência.

Discutindo o conceito de presença social com base nos resultados de dois estudos por si realizados Gunawardena (1995) enfatizou a problemática da “consciência do outro” quando afirmou tratar-se do “*degree to which a person is perceived as a ‘real person’ in mediated communication*” (p.151), deslocando os determinantes da presença social dos atributos do média, e da visão dos efeitos do canal de comunicação, para uma perspectiva centrada na natureza social e relacional do mesmo.

Tu (2000) define presença social como “*the degree person-to-person awareness, which occurs in mediated environment*” (2000, p.1662), e o grau “*of feeling, perception and reaction of being connected on CMC to another intellectual entity*” (Tu, 2002, p. 38).

Chih-Hsiung Tu defende que a presença social é uma variável que pode determinar a qualidade da interacção social no grupo, identificando três variáveis que contribuem para a sua construção: a) o contexto social; b) a comunicação *online*; c) a interactividade.

Nos seus trabalhos Tu (2002) verificou que a presença social influencia positivamente a interacção, sugerindo que o contexto social, ou seja, as características dos participantes e as suas percepções, o tipo de comunicação *online* (linguagem usada), e a interacção (as actividades) são elementos importantes para se construir e estabelecer a presença social e o sentido de comunidade entre os participantes.

Outro aspecto que deriva das conclusões do seu estudo, que importa aqui referir, são as variáveis referentes à privacidade do sistema percebida pelos participantes e ao sentimento de privacidade transmitido em contexto de comunicação mediada pelo computador que considera centrais, e que em seu entender podem afectar o grau de presença social percebida pelos indivíduos.

O terceiro tipo de estudos enquadra-se na visão da presença social como competência dos indivíduos para se projectarem a si próprios como fisicamente reais Garrison, Anderson & Archer (2000) e Garrison & Anderson (2003) operacionalizando a presença social em função de três categorias gerais: a afectiva; a interactiva; e a coesiva.

Estes autores expandiram a perspectiva de Gunawardena (1995) de que a presença social pode ser cultivada, definindo-a como "*the ability of participants in a community of inquiry to project themselves socially and emotionally, as real people (i.e., their full personality)*" (Garrison, & Anderson, 2003, p. 28) através do média que está a ser usado.

Noutras palavras, eles mantêm que a competência que permite desenvolver a presença social é a presença social. Argumentam que isto é importante porque funciona como um suporte da presença cognitiva facilitando indirectamente o processo de pensamento crítico desenvolvido na comunidade de aprendentes. A presença cognitiva, a presença social e a presença de ensino são as pedras basilares da sua comunidade de inquirição Garrison, Anderson, & Archer, (2001).

Gunawardena e Zittle (1997) sugerem que “*intimacy*” e “*immediacy*” são dois conceitos associados à presença social, no qual “*intimacy*” depende de factores não verbais como a distância física, o contacto visual e o sorriso, enquanto “*immediacy*” é a “*measure of the psychological distance that a communicator puts between himself or herself and the object of his/her communication*” (Gunawardena & Zittle, 1997, p. 9), e simplificam o conceito de presença social quando dizem que ele é: “*the degree to which a person is perceived as a real person in a mediated communication*” (p.9).

Kearney, Plax & Wendt-Wasco (1985), Gorham (1988), Christophel (1990), e Hackman & Walker, (1990) - citados por: Thweatt & McCroskey (1998) - analisaram a presença social pelo lado do professor definindo-a como “*teacher immediacy*” como o comportamento que cria “*immediacy*” através de acções verbais e não verbais do docente. A gestualidade (evitando posições tensas do corpo), o sorriso e o uso de humor, as várias tonalidades da voz, bem como, o uso de exemplos personalizados, o tratamento dos estudantes pelo nome, questionando-os directamente e incentivando discussões e respostas criam “*teacher immediacy*” o que favorece a presença social. Enquanto Rourke, Anderson, Garrison & Archer (1999) imputam maior responsabilidade aos alunos na construção da presença social, descrevendo-a como a capacidade dos alunos socializarem em comunidades de aprendizagem.

Como não é possível esperar que a presença social se manifeste espontaneamente, professores e moderadores, bem como, alunos de comunidades de ensino aprendizagem *online* tem que aprender a adquirir competências de interacção inerentes ao média com que trabalham, de modo a facilitarem a construção do sentido de presença social Aragon (2003). São as competências e técnicas de todos os participantes, e não as características do média os elementos determinantes na percepção da presença social pela comunidade.

Gunawardena & Zittle (1997) defendem que professores e estudantes envolvidos nas comunidades de aprendizagem *online* desenvolvem um conjunto de comportamentos de proximidade que são inerentes à cultura *online*, que no entanto podem ser estimulados e treinados por exemplo em sessões iniciais de apresentação e socialização, mas também através de protocolos de interacção específica, netiqueta, e adoptando técnicas de moderação particulares (como por exemplo reconhecer ideias, resumir, citar ideias de outros, e outras acções).

Segundo Richardson & Swan (2003) os comportamentos de proximidade são regidos pelos mesmos princípios da presença social, independentemente do meio de comunicação envolvido, enquanto Wheeler (2005) defende que a presença social é uma importante característica de qualquer aprendizagem de sucesso, particularmente no que diz respeito a ambientes de aprendizagem virtual, e está convencido de que este processo psicológico deve ser identificado, medido, e entendido durante o processo de aprendizagem para melhorar e tornar mais eficientes os ambientes virtuais de aprendizagem. A presença social potencia a proximidade e o diálogo, e confere autonomia e tenacidade ao estudante, constituindo uma variável vaticinadora da satisfação do estudante relativamente ao processo de aprendizagem.

Uma outra perspectiva teórica é a de Moore (1993) - com a teoria transaccional - que defende que em educação a distância não tem apenas o sentido físico e geográfico, mas fundamentalmente o sentido da relação da afectividade e da comunicação, e advoga que a distância física deve ser entendida como uma oportunidade para ser explorada e aproveitada de um modo positivo.

Na verdade, se pensarmos no ensino presencial ele pode ter uma grande proximidade física com uma nula relação de afectividade e comunicação. No nosso referencial ligado ao ensino presencial existe a ideia de proximidade física com significativa distância transaccional. Mas no ensino online podemos fazer com que a referência seja a ideia da distância física com a proximidade relacional (Azevedo, 2002).

A Presença Social no Modelo das “Comunidades de Inquirição”

Um dos modelos que tem contribuído para a compreensão do contexto *online* como um contexto social é o de *community of inquiry* proposto por Garrison, Anderson, & Archer, (2000). A educação *online* possibilita níveis de interacção elevados entre os participantes possuindo por isso potencialidades para expressar modelos de ensino-aprendizagem que se baseiam na interacção social. Estes investigadores conceptualizaram um conjunto de princípios pedagógicos que configuram uma “comunidade de inquirição”.

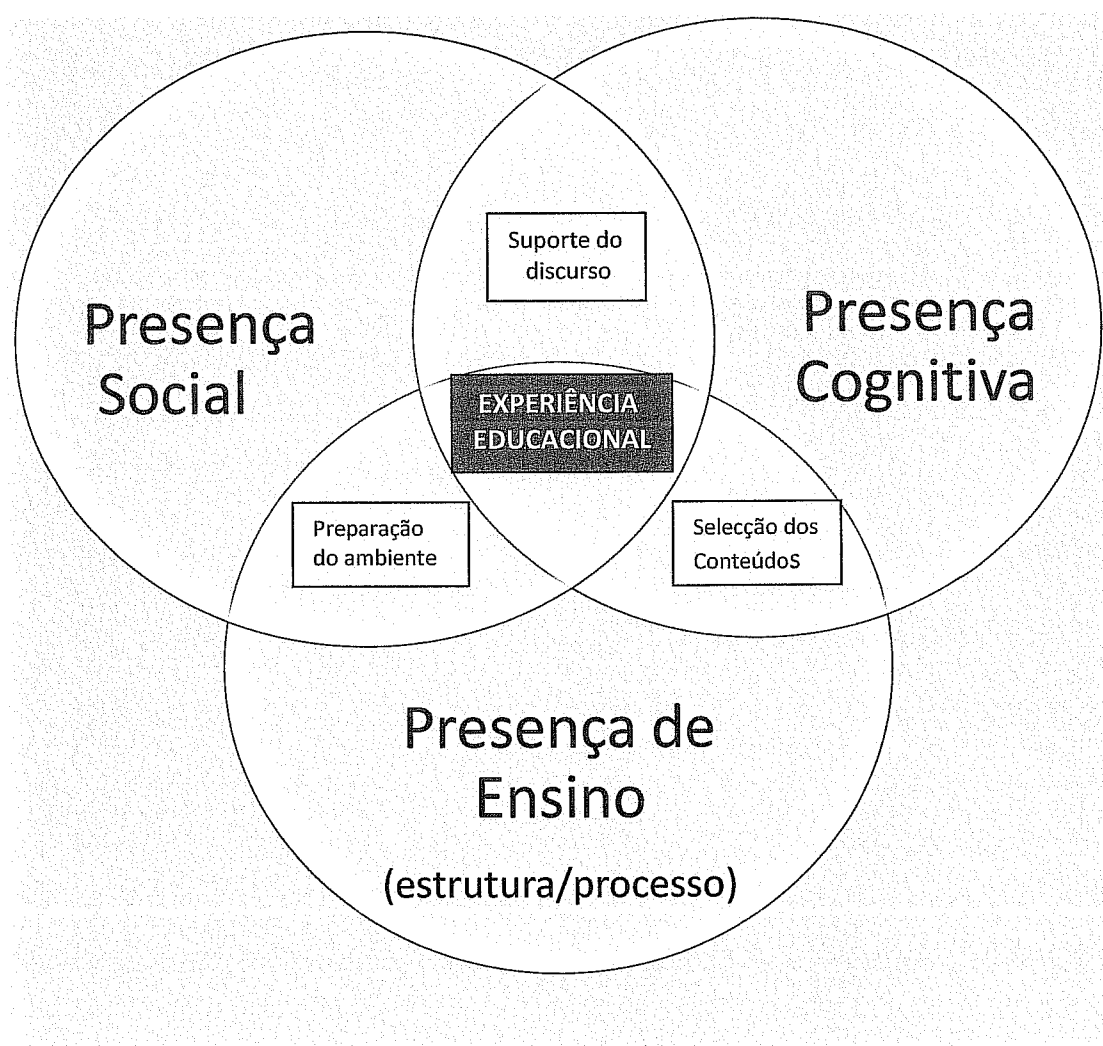
De acordo com este modelo, a aprendizagem tem lugar numa comunidade constituída por professores e estudantes (os elementos chave do processo educacional) através da articulação entre três elementos básicos que constituem os pré-requisitos fundamentais da experiência educacional a nível da formação no ensino superior: a presença cognitiva; a presença social; e a presença de ensino.

A presença cognitiva é vista como um elemento vital na experiência educativa no ensino superior e define-se pelo facto de os participantes construírem o significado e o conhecimento através da comunicação.

O segundo elemento, a presença social, refere-se ao modo como os participantes são capazes de se projectar pessoalmente enquanto indivíduos (social e emocionalmente) na comunidade, funcionando como um suporte da presença cognitiva e facilitando indirectamente o pensamento crítico empreendido pela comunidade de aprendentes. A sua conjugação com a presença de ensino possibilita que se estabeleçam níveis elevados de presença cognitiva. Assim, a presença social tem como “função” apoiar os objectivos cognitivos e afectivos da aprendizagem, na medida em que estimula, sustenta, favorece e apoia o desenvolvimento do pensamento crítico. Em termos afectivos, a presença social favorece as interacções na comunidade podendo contribuir para evitar a desistência.

O último elemento, a presença de ensino, é justificado pelo facto da participação activa do professor ser uma componente crítica em qualquer contexto educativo, revestindo-se duma importância acrescida no contexto *online* devido às suas características. Por isso, este é um elemento da responsabilidade do professor, embora, em determinadas circunstâncias, os estudantes assumam também uma parte dessa responsabilidade.

COMUNIDADES DE INQUIRÇÃO



Meio de Comunicação

Figura 1. Esquema de uma Comunidade de Inquirição (Garrison et al 2000).

A Presença Social como Factor Determinante para o Sucesso

Para Richard & Swan (2003), a satisfação com a figura do professor está intrinsecamente ligada a altos níveis de presença social. A forma como os alunos se relacionam com o professor, a forma como o professor se dirige a eles, para lhes colocar questões, pedir tarefas, ou como fornecer-lhes materiais para trabalharem, e o tipo de *feedback* que lhes é posteriormente dado podem ser factores indiciadores de presença social. Deste modo é um facto que o modo como os alunos sentem positivamente a presença social do professor vai estar ligado com o grau de aprendizagem conseguido.

De acordo com os estudos realizados por Swan & Shih (2005), a presença social de ambos os actores no processo da aprendizagem (alunos e professores) está relacionada entre si. Por outras palavras, a presença social dos alunos, provoca uma maior interacção visível na realização das tarefas. Do mesmo modo que a presença social dos professores vai provocar um sentimento de satisfação nos alunos. Outra interessante conclusão do trabalho destas investigadoras é a de que: a presença social dos professores tem um peso duas vezes maior que a dos alunos na aprendizagem.

De um modo geral podemos dizer que o estudo da presença social em contextos de educação *online* tem sido trabalhado de duas formas distintas: os estudos que se fundamentam em (Short, Williams, & Christie, 1976), e adoptam por isso, a perspectiva de que a presença social é inerente às propriedades dos media; e aqueles que consideram que os efeitos dos media, só por si, não constituem factor determinante para o grau de presença social em contexto *online*, imputando antes às percepções, comportamentos e atitudes dos indivíduos - na interacção mediada por computador - a maior fatia de responsabilidade na criação de presença social (Gunawardena, 1995; Garrison, Anderson & Archer, 2000)

A importância das Emoções no Contexto de Aprendizagem *Online*

Emoção e cognição foram vistas durante muito tempo, como antagónicas. Naturalmente as teorias da aprendizagem não ficaram imunes a este antagonismo e reflectiram esta visão. Para O'Regan (2003) tal deve-se a alguma falta de clareza na definição do conceito de emoção. De um modo geral, para que a aprendizagem se realize de facto, as teorias da aprendizagem tentam conjugar a relação entre a emoção e cognição.

Embora as emoções sejam determinantes das acções individuais, tem sido dada pouca atenção às causas e consequências afectivas do comportamento dos utilizadores nos ambientes de aprendizagem virtual. Contudo, as emoções podem interferir, quer positivamente, quer negativamente, na aprendizagem realizada pelos indivíduos. É neste contexto que Jacques & Vicari (2005) referem que os ambientes de aprendizagem serão mais efectivos pedagogicamente se possuírem mecanismos que “mostrem” e/ou reconheçam as emoções dos estudantes (por exemplo através da observação, de respostas afectivas do professor, de intervenções de apoio emocional, motivação e encorajamento).

Nesta linha, Preece (2000) analisou quer o impacto do apoio empático dos membros das comunidades virtuais, quer o sentimento de *fazer parte*.

Ainda no caso das comunidades virtuais de aprendizagem, importa referir o estudo realizado por Wegerif (1998) a propósito de um dos cursos internacionais da Open University britânica (*Teaching and Learning Online*) com maior sucesso, onde se concluiu que o sucesso ou insucesso individual num curso *online* dependia da forma como os estudantes eram capazes de atravessar uma “barreira” que lhes permita deixarem de se sentir como *outsiders*, para se sentirem como *insiders*.

Os estudos de O' Regan (2003) partiram da constatação de que, ao nível da aprendizagem *online* o tempo parecia ter voltado atrás. A aprendizagem mediada pelo computador parece promover mais a falta de emoção, característica de um "ambiente frio", e elevar a cognição. Esta dissonância acaba por conduzir alguns autores a defenderem que a aprendizagem é menor num ambiente mediado pelo computador porque a emoção é anulada, e por outro lado, outros autores a dizerem-nos que a emoção é negativa, e portanto vai provocar uma aprendizagem menor.

Neste quadro, O'Regan entrevistou estudantes do ensino superior que tinham passado por uma experiência de ensino *online*, identificou emoções sentidas e reconheceu os contextos particulares em que elas ocorriam. Os seus estudos apontam para duas conclusões fundamentais, uma prática e uma teórica.

De acordo com este autor, em termos práticos, aprende-se mais quando as emoções negativas são reduzidas e as positivas elevadas. O facto de se ter que ter cuidado com o tipo de tecnologia, com instruções claras, com segurança de manutenção dos espaços criados, com os conteúdos ajustados ao ambiente, com actividades ou espaços que promovam a conversa e discussões construtivas, com a existência de *feedbacks* (mecânicos ou não), acaba por projectar a ideia da realidade de que o virtual é real, de que as pessoas existem, que estão ali. E a maioria das emoções negativas acabam por se desvanecer.

Teoricamente a conclusão retirada por O'Regan (2003) foi de que, a centralidade da emoção no processo de aprender, e especificamente num contexto *online*, é essencial para a aprendizagem existir. Se não se tomar isso em conta faltará sempre um elemento crítico, e todo o processo pode estar condenado. Este estudo centrou-se nas emoções e na aprendizagem, bem como, no relacionamento entre estes dois fenómenos.

Mas O'Regan (2003) também explorou as experiências emotivas dos estudantes na aprendizagem *online*, identificando, emoções que tinham tido um efeito significativo para os sujeitos: frustração, medo, ansiedade, vergonha, complicação, entusiasmo, animação e orgulho. Os participantes do estudo especificaram contextos particulares em que estas emoções pareceram inibir ou aumentar no processo de ensino e de aprendizagem. O efeito das emoções era variável dependendo da força e natureza das mesmas. A emoção envolveu-se intrinsecamente e ficou associada ao processo de aprendizagem. Para uns e numa situação extrema, as emoções comprometeram a aprendizagem.

Borges (2005) num estudo sobre a frustração do estudante *online* verificou que esta tem um impacto negativo sobre a aprendizagem podendo despoletar o abandono e ter repercussões sobre a actividade dos professores.

Mais recentemente os estudos de Vuorela & Nummenmaa (2004) procuraram examinar quais as reacções emotivas que se verificam nos ambientes de aprendizagem virtual com uma forte componente de actividades colaborativas. Observaram as estratégias emocionais e os mecanismos que as regulam. Os estudantes do estudo revelaram uma escala grande de emoções em ambientes de aprendizagem colaborativa e uma grande interacção. Os resultados deste estudo sublinham a importância de considerar os aspectos sociais na situação de aprendizagem *online* quando se faz o planeamento do mesmo demonstrando que a natureza da interacção vai determinar os estados afectivos. À partida, através de outros estudos já realizados sabe-se que não será só isso que provocará sucesso mas também o interesse sobre os conteúdos resultam num maior esforço, empenho, persistência e investimento afectivo.

Podemos então afirmar que as emoções assumem um papel crítico e não podem ser ignoradas nas teorias e nas práticas dos processos de ensino aprendizagem *online* apontando para a necessidade de investigar estes aspectos de modo a explorar e compreender como lidar com estes factores em ambientes em que as novas tecnologias também fazem parte integrante do processo.

ESTUDO EMPÍRICO

Problema da Investigação

Partindo da importância que a comunicação informal assume no quotidiano para os indivíduos nos processos de comunicação interpessoal e relacionamento social que sustentam os processos de comunicação mais formal e de todo o conjunto de indicadores não verbais que assumem um papel condicionador e muitas vezes com maior peso, que o próprio conteúdo da mensagem, questionámo-nos de como seria colmatada esta premissa num contexto virtual. Mais ainda, como é que ela pode assumir importância no seio de uma comunidade virtual. E à “lupa”, como é que numa comunicação quase exclusivamente assíncrona e portanto de registo escrito as pessoas vão conseguir estabelecer laços e relações sociais, fundamentais para o progresso de qualquer comunidade (presencial ou virtual).

Após uma revisão da literatura sobre a o funcionamento das comunidades virtuais (de aprendizagem ou não), sobre a percepção social dos outros, a formação de impressões e o valor da presença social nos contextos virtuais, equacionamos o problema de investigação que a seguir explicitamos.

Num contexto de aprendizagem *online*, mais propriamente, no seio de uma comunidade de aprendizagem *online*, como é que os indicadores de presença social, são expressos pelos seus elementos e de que forma. Deste modo, e partindo da definição de presença social e do modelo de comunidade de inquirição Garrison et al. (2001), formulámos a seguinte questão:

De que forma a presença social se vai manifestar num curso *online* baseado na comunicação escrita, nos espaços virtuais de comunicação formal e informal ao longo do tempo?

Criámos algumas **sub-questões** para ajudar na construção da resposta ao objectivo central do nosso estudo, a saber:

- Será que a presença social se manifesta em todos os contextos do curso independentemente do conteúdo dos mesmos?
- Será que a presença social adquire contornos diferentes nos vários contextos de comunicação abordados?
- Será que, quanto mais formal for, o contexto de comunicação, menos indicadores de presença social se manifestam?
- Será que os indicadores de presença social afectivos se manifestam com maior expressão no contexto de comunicação informal – o café?
- Será que os indicadores de presença social interactivos estão mais presentes nas disciplinas, onde predomina a comunicação formal?
- Será que os indicadores de presença social coesivos revelam-se mais nos contextos híbridos, onde a comunicação varia entre a formal e a informal?

Pertinência do Trabalho

O objectivo deste estudo é descrever as manifestações de presença social numa comunidade virtual de ensino aprendizagem de um curso de mestrado *online* observando e analisando como e onde elas se revelam. O estudo é longitudinal e a observação foi realizada através duma análise de conteúdo quantitativa às mensagens produzidas ao longo de oito meses (dois quadrimestres) e em três contextos de comunicação diferentes:

- Contexto de comunicação informal – Café
- Contexto de comunicação híbrido - Placard da Coordenação
- Contexto de comunicação formal - Disciplina

Ao realizarmos este estudo, e estando cientes dos problemas que um espaço de comunicação assíncrona, centrado na linguagem escrita pode provocar ao não possuir estratégias que contribuam para se ultrapassar a invisibilidade dos sinais não verbais e a ausência da ideia de proximidade que vulgarmente existem em situações presenciais. Com este trabalho pretendemos contribuir para que, no planeamento e *design* pedagógico dos cursos *online* seja possível potenciar a expressão das emoções, dos indicadores de presença social e desse modo adquirir mais uma variável que funcione como um trunfo para a satisfação, para a prevenção do insucesso nos resultados finais e, conseqüentemente numa manifestação negativa.

Sendo a presença social uma característica que se deve fomentar e desejar que exista para que a comunidade de aprendizagem seja um espaço de identidade, troca de conhecimentos, espírito crítico e aprendizagem efectiva, então este trabalho, poderá contribuir para melhorar a construção, reforço e continuidade da mesma. É muito importante que a comunidade funcione em pleno e que todos os seus participantes sintam e construam a pertença ao grupo.

MÉTODO

Contextualização do Estudo

Em primeiro lugar, importa referir o contexto em que foi efectuado este estudo de modo a tornar mais compreensíveis alguns aspectos metodológicos e do tratamento dos dados efectuado.

O estudo realizado enquadra-se no contexto de um curso de mestrado de uma instituição de ensino a distância universitária portuguesa, a decorrer na sua 1^a edição. O curso decorre ao longo de 2 anos lectivos, sendo composto por uma parte curricular com a duração de um ano, ou seja três quadrimestres e, um ano dedicado à realização de uma dissertação. A parte curricular é realizada em contexto totalmente virtual (ao longo dos três quadrimestres), com uma sessão presencial de abertura com carácter facultativo.

Assim, o curso decorreu em regime de ensino a distância, totalmente online com recurso a plataformas de *e-learning* no contexto de sala de aula virtual pressupondo a docência, acompanhamento e apoio da aprendizagem online. A metodologia de ensino apoia-se na aplicação de um modelo pedagógico especificamente concebido para o ensino online por investigadores do Departamento de Ciências da Educação da Universidade Aberta (Pereira et. al., 2003; Morgado et al, 2005), apoiando-se na auto-aprendizagem e na aprendizagem colaborativa.

Procurando caracterizar este modelo, de um modo geral, ele aponta para a interacção diversificada entre professor e estudantes. Com base em materiais e recursos de aprendizagem organizados e disponibilizados aos estudantes, os professores em cada disciplina organizam e delimitam zonas temporais de auto-aprendizagem (documentos, bibliografia, pesquisa, análise, avaliação, experimentação de ferramentas, realização de actividades, etc.) e zonas de interacção diversificada na turma virtual, intra-grupo geral de estudantes, intra-pequenos grupos de estudantes, ou entre os estudantes e o professor.

O percurso de trabalho em cada disciplina do plano curricular é organizado e orientado com base em actividades previstas previamente através da negociação de um *Contrato de Aprendizagem* (Morgado et al, 2005; 2007), podendo assumir estratégias diversificadas, nomeadamente a resolução de problemas, leituras orientadas por questões norteadoras, discussões temáticas com base em tópicos previamente fornecidos, análise de estudos de caso, realização autónoma de pesquisas e explorações de recursos e ferramentas com o recurso a fontes de informação que complementem os materiais fornecidos, trabalhos de projecto, individuais ou em grupo, etc.

O curso de mestrado é ainda acompanhado por um coordenador, que acompanha a sua concepção e o seu desenvolvimento, quer no que respeita à organização, articulação, enquadramento dos professores quer no que respeita à sua coordenação pedagógica, de forma a garantir a qualidade do ensino e da aprendizagem. Este coordenador desempenha ainda um papel importante na relação com os estudantes cabendo-lhe a dinamização dum espaço virtual de apoio a esta monitorização ao longo dos 3 quadrimestres, ao qual apenas têm acesso os estudantes e o coordenador - **Placard da Coordenação** - bem como a dinamização de um espaço de interacção social informal de toda a comunidade do curso, ou seja, professores e estudantes, o **Café** (Figura 2).

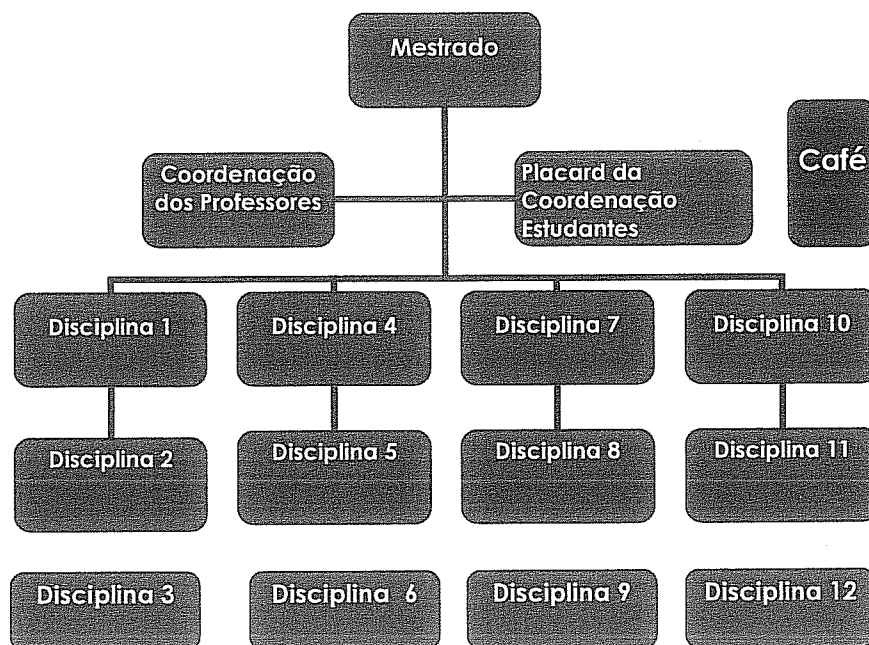


Figura 2. Organização do Curso.

Quer o espaço da coordenação (placard da coordenação), quer as Disciplinas, quer ainda o Café possuem espaços virtuais independentes na plataforma de *e-learning* que são geridos e coordenados pelos diferentes responsáveis.

Apresenta-se a seguir uma imagem do Café e do Placard da Coordenação .(Figuras 3 e 4)

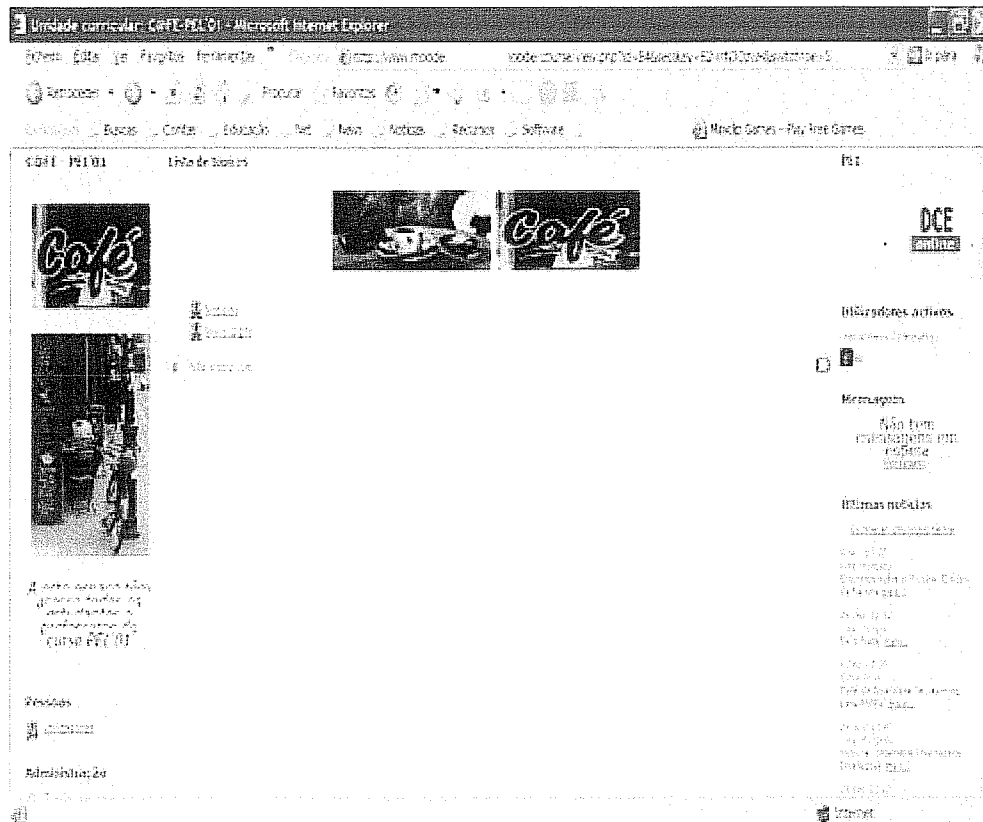


Figura 3. Entrada no café 1.

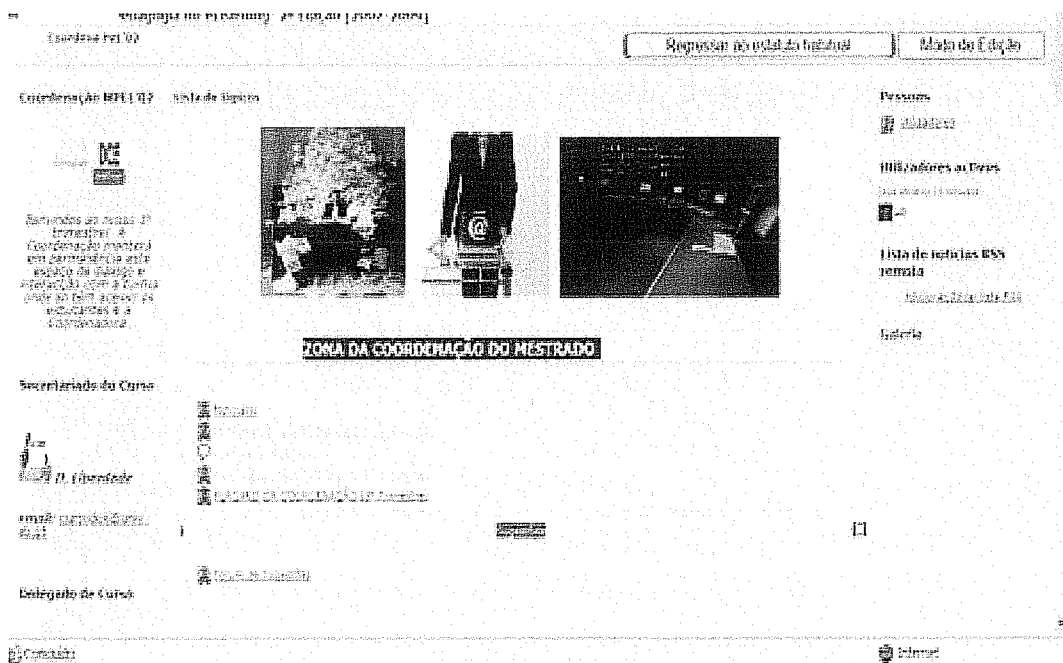


Figura 4. Entrada no Placard da Coordenação.

Importa referir que os espaços referidos cumprem objectivos diferentes no curso. Por isso são “desenhados” procurando cumprir essas necessidades e objectivos. No entanto, a área de comunicação-base em qualquer destes espaços virtuais é o fórum, podendo ser criados quantos forem necessários.

Dado que é nos fóruns que se processa a comunicação entre os sujeitos torna-se necessário explicita como se processa e ficam registadas as intervenções ou mensagens dos participantes.

Assim, apresenta-se como exemplo na Figura 5 um extracto da imagem de uma sequência de um fórum do placard da coordenação 2.

A organização deste fórum está dividida em três partes distintas: a *Discussion*, que revela o título escolhido por quem iniciou uma conversa/discussão/questão; a *fotografia* e o *nome* de quem a iniciou (o nome foi apagado); o número de *respostas/mensagens* que foram colocados nessa linha aberta.

Por exemplo, ainda na Figura 5, alguém iniciou um tema com o título “Mensagens não visíveis”. Responderam 10 vezes a essa mensagem.

Discussion	Started by	Replies
Difficuldades de acesso e Temas de investigação na verdade...isto aqui o novembro é para esquecer...de MPEL		0
Ans..._Net		6
Ausência - justificação		7
Mensagens não visíveis		3
Um presente para os estudantes do PÉL 01... directamente de Barcelona é sempre bom que temos uma comunidade a torcer por nós		10
Aviso à coordenação e... colegas		13
... em vésperas de partir rumo a Angola... mas volto...		4
Convite + Desafio		5
Off-line		16
		27
		29

Figura 5. Exemplo de sequência de um fórum.

Amostra

A amostra do nosso estudo é composta pela totalidade de mensagens produzidas pelos sujeitos que compõem a turma do curso ou seja, 25 alunos e 5 professores. O total de mensagens produzidas por estes sujeitos nos três contextos objecto de estudo foi de 2810. Este total distribui-se pelos dois quadrimestres do seguinte modo: 811 mensagens no 1º quadrimestre e 1999 no 2º. (cf. Figura 6).

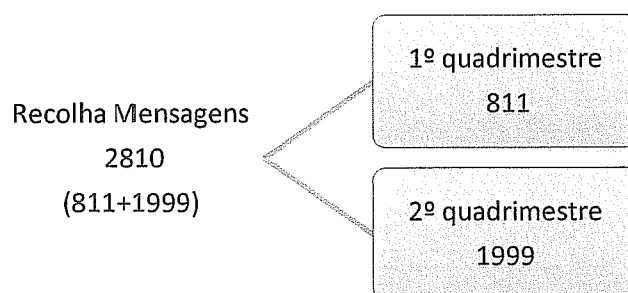


Figura 6: Número total de mensagens recolhidas.

Delineamento do Estudo

O nosso estudo baseou-se na recolha, análise e classificação de todas as mensagens produzidas pelos professores e estudantes de uma turma do curso de mestrado online. Recolheram-se, analisaram-se e classificaram-se todas as mensagens produzidas pelos professores e pelos estudantes, que intervieram ao longo de dois quadrimestres, em três contextos de comunicação diferentes: um contexto de *comunicação informal*, um *contexto de comunicação formal* e, um terceiro contexto de *comunicação híbrida*.

Estes contextos encontram-se distribuídos por seis espaços virtuais específicos e distintos, nos dois quadrimestres (cf. Figura 7). Assim, relativamente ao primeiro quadrimestre, foram recolhidas as mensagens produzidas nos seguintes espaços virtuais: **Café 1**, **Placard da coordenação 1** e, na **Disciplina 1**. Relativamente ao segundo quadrimestre, efectuou-se a recolha nos seguintes espaços: no **Café 2**, no **Placard da coordenação 2** e na **Disciplina 2** (Figura 7).

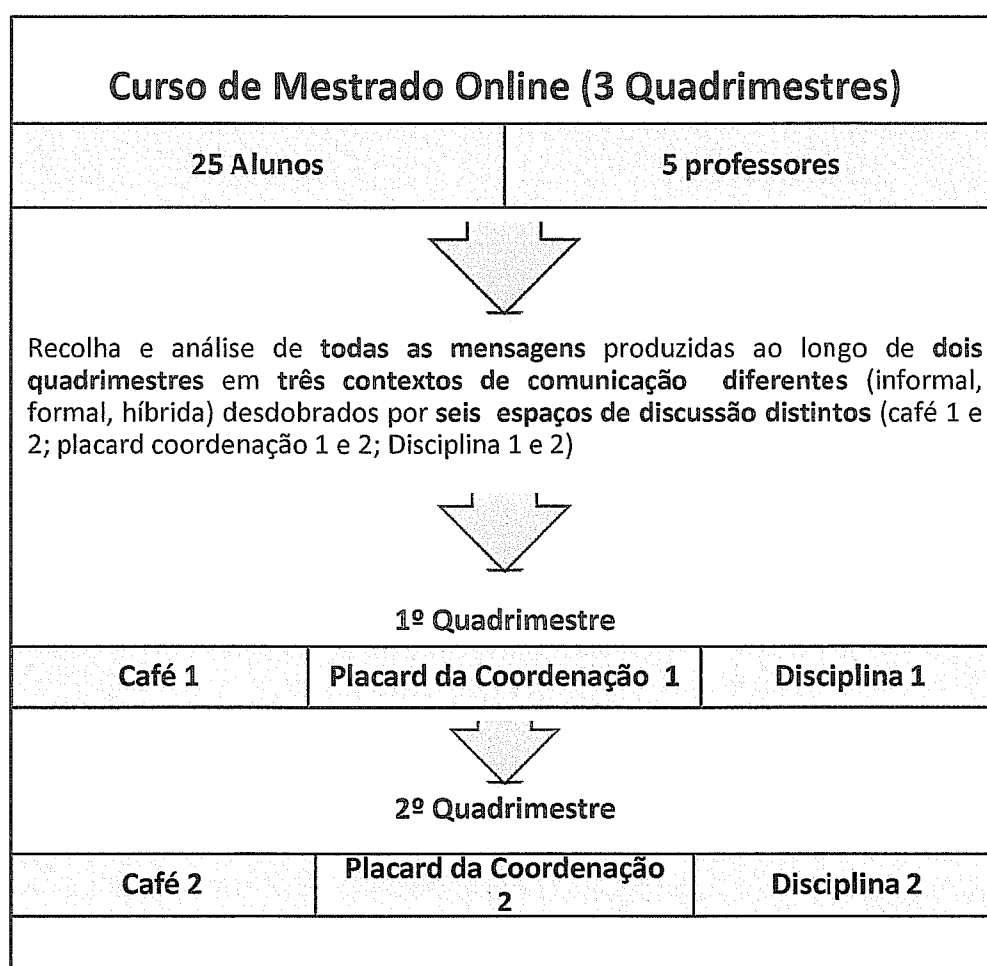


Figura 7: Características do design do nosso estudo e da sua metodologia.

A fim de evidenciar e explicitar o modo como foi efectuada a recolha de mensagens apresenta-se a seguir um exemplo. Na Figura 7 seleccionámos uma

Nome de utilizador: asar. (Sair)

das linhas de discussão abertas no Fórum de uma disciplina. O tema com o título “*o silêncio online*” (1) produziu uma discussão com 15 mensagens de resposta (3) e quem a abriu (3) tem o nome e foto (meio apagados, intencionalmente) Cf.igura 8).

Tema	Iniciado por	Respostas
Encerramento da discussão	Juliana F. ...	2
Conflitos Online	Domínios Carlos ...	6
Indicação para o Medeia	Domínios Carlos Luz B...	0
A moderação na comunicação em tempo online	Juliana F. ...	6
o silêncio online 1	Juliana F. ...	3 15
A interacção estudante/prof-tutor-formador	Margarida Gonçalves	19
Identificador de ruído =	Margarida Gonçalves	9
A curva de aprendizagem tecnológica no MPEL	Domínios Carlos Luz B...	4
Tempo assíncrono	Juliana F. ...	16
A ideia foi	Domínios Carlos Luz B...	14
Testemunho de um estudante online....com sons de desabafo!	Margarida Gonçalves	19
de acordo com os itens a discutir...	Juliana F. ...	22
O estudante silencioso versus o estudante interventivo	Domínios Carlos Luz B...	1
O estudante on-line	Domínios Carlos Luz B...	2
Os conflitos online versus a dimensão do grupo	Domínios Carlos Luz B...	4
Definição de tempo	Margarida Gonçalves	5

Figura 8. Exemplo de uma linha de discussão.

Quando se “abre”¹⁸ essa linha de discussão: “*o silêncio online*” (Figura 8), verifica-se que é composta pela mensagem raiz (que a iniciou) e, pelas 15 mensagens que se seguiram e compõem esta linha de discussão (Figura 8 e 9).

Estas características dão ao participante informações contextuais que lhe permitem tomar decisões sobre as conversas/discussões em que pretende ou tem que participar/interagir/.

¹⁸ Esta acção é efectuada clicando em cima desse título que revela a seguir o conjunto de intervenções (mensagens) colocadas pelos participantes que decidiram responder e discutir essa temática.

O silêncio online – a discussão toda- uma mensagem inicial com 16 respostas



o silêncio online 😊😊😊😊

POR sa va - Sábado, 3 Junho 2006, 16:46

[M] “Já quanto ao silêncio, as coisas são mais complexas (...)a "presença" online real e efectiva passa pela enunciação, pelo discurso, como passa também a inserção e a socialização NO grupo.”

1 Esta questão do silêncio que expões é a que sinto mais problemática nesta modalidade de ensino. O silêncio pode não significar ausência ... podem existir presenças silenciosas ...mas num grupo como este, onde a relação se estabelece pelo discurso exclusivamente escrito, o silêncio produz um vazio de relação. Se não escrevemos nada é impossível que os outros saibam sequer que existimos! Todos sabemos que há variadíssimas formas de estar presente numa sala de aula, um olhar, uma expressão, um movimento do corpo assinalam a nossa presença ... neste espaço, todas essas expressões silenciosas têm de passar a escrito. Já noutros tópicos se falou bastante dessa escrita expressiva e aliás, temos dado bastantes provas da intensidade expressiva da nossa comunicação em grupo. O problema, quanto a mim, é que apesar de tudo isso, persistem ainda alguns silêncios que eu pelo menos não sei identificar se são ausências ou não ... e este é um problema que me toca enquanto elemento desta comunidade (em construção...) ... membros que não se sentem ...! Para conseguirmos chegar a uma “comunidade de aprendizagem” e independentemente da aceitação da diversidade de formas de participação que existem neste grupo, que eu entendo como fonte de riqueza, acho que seria interessante criarmos algumas “dinâmicas de chamamento” de forma a podermos compreender os silêncios que ainda ouvimos ... (oh JM desta vez és tu que me vais chamar romântica ...LOL) ...

😊iXXX



Re: o silêncio online
por Jo el nttas - Domingo, 4 Junho 2006, 02:30

pois é amiga XXX

gostei muito da tua reflexão sobre o silêncio online.

2 É efectivamente uma realidade que também preocupa, apesar de, no entanto, no nosso caso particular deste curso, ainda não sentir muito este tipo de silêncio. Estou convicto que mesmo quando estamos mais tempo sem intervir, nos encontramos a trabalhar para o curso, ou porque estamos a ler offline ou a reflectir, a sistematizar, a amadurecer e, já agora também a dormir as horas que vamos perdendo com a dinâmica que se vai instalando.

bom domingo

jinhos amiga xxx

Qas



Re: o silêncio online

por oota - Segunda, 5 Junho 2006, 00:04

Eu compreendo o que dizes, e acho que o dizes muito bem. É preciso, contudo, compreender que há silêncios de origem diferente, e que é direito das pessoas, também, estar em silêncio e não expressarem porquê.

3 Vejamos o nosso curso: algumas pessoas, em determinados momentos, não puderam estar tão presentes, mas colocaram uma mensagem a dizer "não tenho contribuído mas tenho acompanhado a discussão e está a ser muito interessante", ou "para a semana vai ser difícil contribuir, por isso não estranhem", ou "desculpem lá mas aconteceu-me isto ou aquilo e não pude estar presente, mas agora vou tentar apanhar o comboio". Isto é importante para o grupo (e naturalmente para os professores também), porque nos descansa quanto à situação dessa pessoa. Mas demonstra também que essa pessoa tem um vínculo ao grupo e se identifica com ele, embora por razões várias possa estar limitada quanto à participação. Em quase todos os cursos, com poucas excepções, há sempre um grupo de pessoas cujas circunstâncias mudaram entre o momento em que decidiram começar um curso, ou já durante o curso, e que por razões profissionais - um volume de trabalho com que não contavam, novas funções, alteração da situação profissional, etc. - ou pessoais - problemas familiares, expectativas goradas, etc. - têm dificuldade em acompanhar o curso e acabam por não fazer uma verdadeira vinculação ao grupo (integrar-se e sentir-se parte dele). Algumas delas não sentem sequer necessidade disso, outras não sabem ou não conseguem exprimir ou partilhar as suas dificuldades. Esses são os casos difíceis de silêncio, mas desses normalmente o professor informa-se e vê em que medida pode ajudar a pessoa a ultrapassar essas situações. E é preciso aceitar que em alguns casos isso não é possível, em nenhuma modalidade de ensino. Só vejo aí motivo de desconforto profundo no grupo se for a sua própria dinâmica a causar exclusão e silêncio em algumas das pessoas. Quando assim não é, e quando o grupo mostra disponibilidade e solidariedade para com os seus membros, oferecendo apoio no que for possível e fazendo todos sentirem-se parte dele, acho que há que aceitar que haja pessoas que, nesse momento, e por razões que podem ser muito variadas, não estão em condições de fazer esse caminho, porque é preciso não esquecermos que, embora esse caminho seja feito com os outros, cada um de nós tem que fazê-lo também. Por isso acho muito bem que sejas romântica, neste sentido de desejar a plena integração e o pleno sucesso de todos (essa, por deformação profissional, é sempre a minha perspectiva). Mas também temos que saber aceitar que há problemas cuja resolução está para além de nós e daquilo que possamos fazer, e que haverá alturas em que ficamos aquém do que desejámos, sob pena de nos consumirmos a propósito de insucessos que nunca poderíamos ter evitado, esquecendo, afinal, o muito sucesso que também conseguimos.

[] os



Re: o silêncio online é como qualquer outro silêncio

por auno - Segunda, 5 Junho 2006, 01:10

em música os silêncios são lugares privilegiados para a construção dos outros lugares onde o som acontece

para haver som tem de haver corpos que permitam retorno e reflexão das ondas sonoras... um silêncio também acontece quando não existem corpos que recebam as ondas emitidas e que só assim poderiam tornar-se sons fisicamente audíveis

4

é certo que encaramos silêncio como ausência de som, no sentido de não haver emissão de som, de ninguém o produzir... independentemente de haver quem procure emitir sons, o que é verdade é que o silêncio acontece sempre que essas ondas de mensagem não encontram eco em algum lugar

e vou percebendo que neste contexto da comunicação, a que nos habituámos a chamar virtual, o que faz a diferença é mesmo os corpos que permitem o retorno estarem lá para nos devolver o som amplificado daquilo que quisemos dizer

() ">

Mensagem superior | Editar | Dividir discussão | Apagar | Responder



Re: o silêncio online

por ooa - Segunda, 5 Junho 2006, 10:06

Ainda sobre isto, li algo que achei bastante interessante:

"(...) what matters is that we are honest with ourselves, and that we share without reservation." Honesty is hard, and sometimes people choose the safer path. And sharing is hard, and sometimes people choose silence (...). You tell the world what you want with your own conduct, and ultimately, you reap what you sow. My message was heard, I could see, and as I leave London and blog.ac.uk behind me and say good-bye, I wave in silent salute, "Hail, well met, and may the road before you be straight and true." And I walk away and think about being a better person.

5

Stephen Downes

Fonte: <http://www.downes.ca/cgi-bin/page.cgi?post=34527>

[] ooa

Re: o silêncio online



por Isabelle Fernandes - Quarta, 7 Junho 2006, 12:52

olá ns,

Daqui fala outra romântica perdida mas que tb concorda plenamente com as palavras do José do último parágrafo: Mas também temos que saber aceitarsob pena de nos consumirmos a propósito de insucessos ...e saliento muito sucesso que também conseguimos.

6

bjs

aee

Mensagem superior | Editar | Dividir discussão | Apagar | Responder

Re: o silêncio online



por ara Maa Ama cis - Quarta, 7 Junho 2006, 13:49

Olá,

Acho que esta questão do silêncio está aqui muito bem colocada por todos.

Destaco da Ins : "...acho que seria interessante criarmos algumas "dinâmicas de chamamento" de forma a podermos compreender os silêncios que ainda ouvimos... "

Destaco do oé : "...Mas também temos que saber aceitar que há problemas cuja resolução está para além de nós e daquilo que possamos fazer,..."

Estou em absoluto acordo. O Chamamento, pode tomar várias formas. O Domingos numa outra mensagem falou de ruído, se isso tivesse sido dito em Fevereiro, estaria em absoluto acordo, agora tenho uma outra forma de encarar esse ruído que também eu provoço. Estas mensagens que por vezes não contribuem para a aprendizagem/evolução efectiva de uma determinada matéria em discussão, estimulam por vezes outras intervenções, motivam, como também já foi referido por exemplo pelo uli Pala e elon. Às vezes é importante criarem-se "atalhos" ou "pontes" que podem ajudar outros a encontrar caminho, às vezes basta uma palavra, que estimula a participação. Isto acontece-me frequentemente e como é importante para mim e me ajuda, creio que possa funcionar com outros. Não consigo participar em CMAO e isso deve-se exactamente à forma como decorre a discussão, que permite apenas circular numa única "auto-estrada" 😊, tudo o resto... sentidos proibidos!!!!. Por vezes são as intervenções menos "académicas" ou de menos conteúdo útil para a discussão, que desinibem alguns silenciosos e podem perfeitamente funcionar como chamamento no próprio grupo.

7

Ainda sobre os casos "difíceis", cuja resolução de problemas está fora de alcance do e-tutor, acho que aqui o contacto do professor com o grupo, fora das salas de aula, é extremamente importante. É certamente comum, o grupo relacionar-se fora da plataforma, onde às vezes é a melhor forma de identificar problemas e compreender os outros, criar empatias que ultrapassam o domínio cognitivo que é o mais exposto nas salas de aula virtuais.

Mensagem superior | Editar | Dividir discussão | Apagar | Responder



Re: o silêncio online

por ria alsm V.es - Quinta, 8 Junho 2006, 01:13

Ai nha...

Como eu te entendo! :x

hehe

Beem... gostei dos comentários de todos. Disseram na verdade coisas muito importantes e com as quais concordo. Não vou repeti-las porque um ou outro colega já foi comentando as frases e daí não vale a pena ser repetitiva. Vou apenas pegar em algo que a Manuela disse relativamente ao "ruído". Não há dúvida que temos lido alguns comentários menos favoráveis a mensagens que nada têm de conteúdo, as tais chamadas de "ruído". Na minha opinião esse ruído tem uma importância incrível. Pode ser a única forma de expressão de quem chega numa fase adiantada da discussão, que ou concorda ou fica calado.

A opção de ficar calado pode ser o início de um processo de mudez, dos que por vezes se iniciam e são difíceis de ultrapassar.

Té depois.

Logo cá volta, nem k seja "mudinha" ;).

Sy 😊

Mensagem superior | Editar | Dividir discussão | Apagar | Responder



Re: o silêncio online

por Maa eots - Quinta, 8 Junho 2006, 04:03

"A opção de ficar calado pode ser o início de um processo de mudez, dos que por vezes se iniciam e são difíceis de ultrapassar."(Sy)

Penso que o grupo pode ajudar na "inclusão" dos mais silenciosos se os perceber, como sugere a Inês através de "dinâmicas de chamamento" por exemplo, ou por contactos directos ou síncronos como sugere a Manuela.

Pode também, cada um ser cuidadoso na forma como comunica e aqui esse aspecto é importante. Todavia, parece-me que o tutor/professor é quem deve estar mais atento e dominar algumas estratégias para o evitar. Tais como? Que vos ocorre?

- Chamar a atenção dos alunos para as diferenças de ambiente de aprendizagem (real/virtual) – necessidade de se criar um clima de aprendizagem solidária e colaborativa, desde o início...

- Chamar a atenção para a forma como se comunica, discordar não é a mesma coisa que hostilizar...

- Dar feedback "inclusivo" a cada um dos alunos, sobretudo aos menos participativos de forma a encorajá-los ou estimulá-los...

- ...

Na verdade, é fazer o que o professor deve fazer nas aulas presenciais, só que de forma escrita.

(Mas atenção, que agora é proibido chumbar alunos ou permitir o abandono 😊) – é só sobre isso que dou alguma razão à ministra 😊)

eo



Re: o silêncio online

por Mria Bo V. Fes des - Quinta, 8 Junho 2006, 04:31

eoo:

10

Estou totalmente de acordo contigo. No on-line tal como no presencial, a função do Professor é sempre importante, nesse aspecto, e noutros, obviamente. Embora, quanto a mim, o estímulo e a atenção ao aluno se torne ainda mais importante, no on-line, justamente pela ausência da presença física, pelo isolamento, para querbar a distância transaccional.

:** ay 😊

[Mensagem superior](#) | [Editar](#) | [Dividir discussão](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)



Re: o silêncio online por Mara meves - Quinta, 8 Junho 2006, 19:21

Li todas as contribuições sobre o silêncio online até à presente data, mas deixo aqui, a seguir à Inês, a minha modesta opinião, que se baseia na minha vivência como professora/tutora. Por motivos graves, que me ultrapassaram, estive silenciosa mais de uma semana. Esta ausência não dependeu de mim, não pude prever o tempo de "abandono" e não tive disponibilidade psicológica que me permitisse responder/intervir/dar uma explicação do meu silêncio. Contudo estive quase sempre "presente" embora sem poder manifestar-me.

Cada um tem formas diferentes de agir e cada um age de modo diferente em cada situação dependendo das pressões externas a que for submetido.

11

No entanto, entendo sobre este assunto do silêncio on-line que o professor/tutor (como em qualquer outro sistema de aprendizagem) deve continuar a ser a "mola" impulsionadora do processo. Por muito consciêntes e crescidos que sejam os alunos, o professor/tutor tem sobre si a responsabilidade de activar, de motivar, de instigar os alunos/formandos. Também me parece que cabe, essencialmente, ao professor a tarefa de agregar o grupo e de procurar limar as dificuldades de relacionamento de alguns formandos.

Maa

[Mensagem superior](#) | [Editar](#) | [Dividir discussão](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)



Re: o silêncio online

por Rbel P - Sexta, 9 Junho 2006, 17:23

Olá aria

Estou plenamente de acordo.

ue

12

[Mensagem superior](#) | [Editar](#) | [Dividir discussão](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)



Re: o silêncio online

por Clela eto - Sábado, 10 Junho 2006, 04:00

"...parece-me que o tutor/professor é quem deve estar mais atento e dominar algumas estratégias para o evitar."

Concordo com a Leonor, o e-tutor terá que recorrer à sua imaginação e desde o desenvolvimento do ambiente, aos conteúdos, às actividades propostas terão que ter diversidade para cativar todos, os mais e os menos participativos (ou melhor, os mais e os menos silênciosos). Deverá continuamente avaliar a sua turma, dando-lhes feedback da sua participação e indo "bater à porta" dos participativos-silênciosos e dos não participativos.

13

Cdia



Re: o silêncio online + uma hipótese

por sae Fernandes - Sábado, 10 Junho 2006, 18:22

Boa tarde

queria partilhar; já ouvi falar e comprobei que existe numa plataforma utilizada por estas terras que permite o seguir

Em relação ao silêncio on line e os conflitos on-line, uma prática que foi adiantada é:

no início dum curso online cada formando é convidado a responder a um questionário (tipo: escolha uma das 5 propostas) que permite definir o seu perfil de aprendente on-line. Conforme as escolhas feitas pelos autores/tutores/pedagógos do curso os aprendentes são reunidos em equipas que revelam o mesmo tipo de perfil o não.

14

Esta solução permitiria (porque infelizmente não tive oportunidade de verificar, e não me foi deixado meter o nariz na frente) evitar certos momentos de silêncio on-line e certos conflitos on-line.

O que acham?

ei

[Mensagem superior](#) | [Editar](#) | [Dividir discussão](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Nome de utilizador: asar. (Sair)

 Nome de utilizador: asar. (Sair)

😊😊😊😊😊😊😊😊

15

Mensagem superior | Editar | Dividir discussão | Apagar | Responder



Re: o silêncio online

por Mia or Contos - Domingo, 11 Junho 2006, 22:10

Olá Maia,

16

Nunca dei pelo teu silêncio, antes pelo contrário ... és quase sempre a primeira a chegar

😊

🌐lor

Mensagem superior | Editar | Dividir discussão | Apagar | Responder

Nome de utilizador: asar. (Sair)

Figura 9. Exemplo de uma linha de discussão com uma Mensagem inicial e 16 Respostas.

O Instrumento

Para efectuar o estudo da presença social nos contextos definidos partimos do modelo da presença social (Garrison, et al., 2000; Garrison. & Anderson,2003), Rourke et al, 2004) e das categorias definidas na grelha de análise deste modelo¹⁹. Os autores definiram três categorias maiores - a Afectiva, Interactiva e a Coesiva - que se sub-dividem num conjunto de sub-categorias que se apresentam a seguir:

▪ **Afectiva:**

1. Expressão de Emoções
2. Uso do Humor
3. Auto-revelação (*self-disclosure*)

▪ **Interactiva:**

4. Continuar um *thread* (ramo da discussão)
5. Citar outras mensagens
6. Referir-se explicitamente a outras mensagens
7. Fazer perguntas
8. Cumprimentar, Expressar apreciação
9. Expressar concordância

▪ **Coesiva:**

10. Uso de vocativos
11. Dirigir-se ou referir-se ao grupo usando pronomes inclusivos
12. Fática, saudações

¹⁹ Cf. Anexo A

A Análise de Conteúdo Quantitativa

A *análise de conteúdo quantitativa* tem sido muito utilizada em estudos sobre ensino online e comunicação mediada por computador na análise das contribuições/mensagens textuais em comunidades virtuais de aprendizagem.

A análise de conteúdo quantitativa pode ser descrita em várias etapas fundamentais (Rourke et al., 2001; Rourke & Anderson, 2004; Garrison et al, 2006). A primeira refere-se à selecção das amostras a estudar. No ensino presencial tal etapa equivaleria à realização de registo áudio e/ou vídeo das interações ou sequências de interacção na sala de aula e a sua transcrição para preparar a análise a efectuar. No caso do ensino online e da comunicação mediada por computador, na medida em que a comunicação é baseada no texto escrito tal etapa não é necessária.

A 2ª etapa envolve a criação de um protocolo para identificação e categorização das variáveis e o treino/formação de codificadores para a sua utilização. A 3ª etapa implica que as decisões dos codificadores sejam comparadas para validação.

Procedimento de Identificação dos Indicadores Gerais de Presença Social em cada Mensagem

O estudo presença social nos 3 contextos foi efectuado através da análise de conteúdo das mensagens produzidas utilizando a metodologia de análise de conteúdo quantitativa já referida anteriormente (Rourke et al., 2001). A unidade de análise adoptada foi a mensagem (Rourke et al., 2001). Cada mensagem recolhida foi separada tendo-se procedido à análise de conteúdo quantitativa validada por um painel de peritos²⁰ (cf Anexo D.).

²⁰ Cf em anexo D forma desta validação.

Foi solicitado a 3 investigadores pertencentes a um centro de investigação sobre temáticas ligadas ao ensino online e com vasta experiência neste campo que funcionassem como painel de peritos e validassem o procedimento de análise aqui descrita (Rourke et al., 2001; Rourke & Anderson, 2004; Garrison et al., 2006).

Foi explicada a teoria subjacente a este trabalho bem como cada uma das categorias tendo-se procedido a um pequeno teste. Após esta sessão cada perito realizou individualmente a sua classificação/codificação que entregou á investigadora.

Tendo-se realizado a análise das classificações efectuados foi possível registar um grau de concordância de aproximadamente 92%.

Após este procedimento foi efectuada a identificação e categorização dos indicadores de presença social nas suas três categorias abrangentes (**Afectiva**, **Interactiva** e **Coesiva**). Assim, a análise de conteúdo foi efectuada, mensagem a mensagem.

Procura-se em seguida ilustrar o procedimento seguido com um exemplo seleccionado de entre as 16 mensagens da linha do “silêncio Online” (Figura.9). Identificaram-se as categorias de presença social, nas suas três formas:

pois é amiga XXX:

gostei muito da tua reflexão sobre o silêncio online.

É efectivamente uma realidade que também preocupa, apesar de, no entanto, no nosso caso particular deste curso, ainda não sentir muito este tipo de silêncio. Estou convicto que mesmo quando estamos mais tempo sem intervir, nos encontramos a trabalhar para o curso, ou porque estamos a ler offline ou a reflectir, a sistematizar, a amadurecer e, já agora também a dormir as horas que vamos perdendo com a dinâmica que se vai instalando.

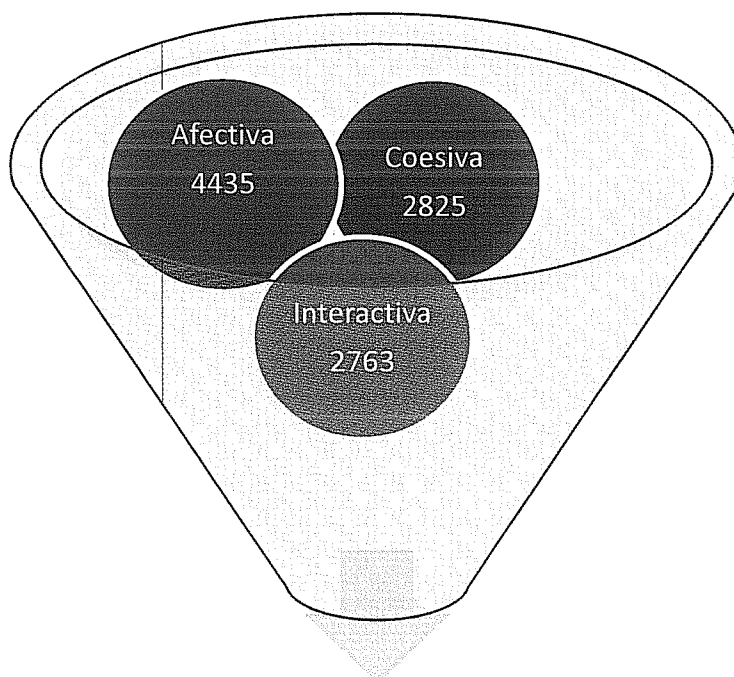
dom domingo

inhos amiga XXX

XXX

sombreados introduzidos por nós, as categorias de presença social classificadas. Assim, a azul encontra-se representada a categoria de presença social **Afectiva**, a verde a **Interactiva** e a cor-de-rosa a **Coesiva**. No total, contabiliza-se: **4 afectivas, 3 interactivas e 4 coesivas**.

Ao analisarmos as **2810 mensagens**, produzidas no nosso estudo, apurámos **10.023 indicadores** de Presença Social, distribuídos pelas 3 categorias que a definem - **Afectiva, Coesiva e Interactiva** como é possível de verificar na Figura 10.



Identificámos **10023** ($4435+2825+2763$) indicadores de presença social

Figura 10. Número de indicadores de presença social identificados e respectiva categoria.

Amiga -----» A1

ainda não sentir muito este tipo de silêncio -----» A3

a dormir as horas que vamos perdendo com a dinâmica que se vai instalando -----» A2

inhos amiga -----» A1

Ou seja, dos quatro indicadores Afectivos que identificamos, dois pertencem a A1, um a A3 e um a A2.

Categorização do Indicador Interactivo

Relativamente à categoria Interactiva, o modelo da presença social subdivide-la em 6 indicadores que apresentamos de modo discriminado na Figura 12:

Categoria	Tipo	Indicadores	Definição	Exemplos
Interactiva	1	Continuar um Thread (ramo da discussão)	Usa o RE: (reply) mais do que iniciar um novo ramo de discussão. Uma forma de dar <u>feed-back</u>	Dependente do software. por exemplo: "Assunto: Re" ou "Ramo de" <i>Ok, também eu.</i>
Interactiva	2	Citar outras mensagens	Usa as características do software para <u>citar as mensagens</u> inteiras de outros ou corta e cola partes das mensagens de outros	Dependente do software. por exemplo (citando Marta) "Marta escreveu" ou texto precedido pelo menos por um símbolo <
Interactiva	3	Referir-se explicitamente a outras mensagens	<u>Referências directas</u> ao conteúdo das <u>contribuições dos outros</u>	<i>Na tua mensagem falaste acerca da distinção de Moore entre...</i>
Interactiva	4	Fazer perguntas	Os estudantes fazem <u>perguntas</u> a outros ou ao professor	<i>Há alguém que tenha experiência com o WEBCT?</i>
Interactiva	5	Cumprimentar, Expressar apreciação	<u>Cumprimentar</u> os outros ou o conteúdo das mensagens dos outros	<i>Eu gostei realmente da vossa interpretação do que leram</i>
Interactiva	6	Expressar concordância	Expressar <u>concordância</u> com os outros ou com o conteúdo das mensagens dos outros	<i>Eu estava a pensar a mesma coisa. Tu acertaste em cheio</i>

Figura 12. Categorização do Indicador Interactivo em seis modos distintos.

Podemos observar na Figura 12, que a categoria **Interactivo** se subdivide em seis indicadores: **I1** (dar feedback); **I2** (citar outras mensagens); **I3** (referir-se explicitamente a outras mensagens); **I4** (Fazer perguntas); **I5** (cumprimentar, expressar apreciação); e **I6** (expressar concordância).

Retomando o exemplo dado anteriormente (página 68), classificámos deste modo os indicadores interactivos da mensagem exemplo já apresentada:

pois é -----» **I2**

gostei muito da tua reflexão ----- » **I5**

É efectivamente uma realidade que também preocupa -----» **I6**

Dos três indicadores **Interactivos**, no exemplo que em cima apresentámos, o primeiro integra-se em **I2**, o segundo em **I5** e, finalmente, o último em **I6**.

Categorização do Indicador Coesivo

Relativamente à categoria de presença social **Coesiva**, de acordo com o modelo subdivide-se nos seguintes indicadores que se apresentam na Figura 13: a **C1** (uso de vocativos), **C2** (pronomes inclusivos) e **C3** (função fáctica, saudações).

Categoria	Tipo	Indicadores	Definição	Exemplos
Coesiva	1	Uso de vocativos	<u>Dirigir-se ou referir</u> aos participantes pelo <u>nome</u>	<i>Eu penso que o João focou um bom aspecto</i>
Coesiva	2	Dirigir-se ou referir-se ao grupo usando pronomes inclusivos	<u>Dirigir-se ao grupo</u> como “ <u>nós</u> ”, “ <u>nosso</u> ”, “ <u>grupo</u> ”	<i>O nosso texto refere-se a...”, “Eu penso que nós mudámos de direcção...</i>
Coesiva	3	Fática, saudações	<u>Comunicação</u> que serve a função <u>puramente social</u> : saudação, concluir a mensagem	“Olá a todos” “É tudo por agora” “Estamos a ter o melhor tempo por aqui”

Figura 13. Categorização do Indicador Coesivo em três modos distintos.

Voltando ao exemplo que seleccionamos para ilustrar o procedimento adoptado nesta fase, os quatro indicadores **coesivos**, que identificámos anteriormente (Cf. Página 68), correspondem, dois à categoria **C1**, um à **C2** e o outro à **C3**.

XXX ----» C1

nosso caso -----» C2

bom domingo -----» C3

XXX ----» C1

Registo da Codificação da Presença Social

Este procedimento de análise e codificação de acordo com as categorias e indicadores referidos foi adoptado para a totalidade dos contextos - os contextos de *comunicação informal (cafés)*, os contextos de *comunicação híbrida* (placard de coordenação) e os contextos de *comunicação formal* (as disciplinas) que abrange o nosso estudo e, para todos os sujeitos que produziram mensagens. Para tal foram registados os dados codificados em quadros como o que a seguir se apresenta e descreve (quadro1) e que se encontram nos Anexos. Apresenta-se a seguir no quadro 1, onde se encontra demonstrado o procedimento de codificação.

Quadro 1 - Esquema de um fórum com todas as características observadas

Grêlia de Avaliação do Placard da Coordenação 2 • (2º Quadrimestre)

Alunos / Raiz de Discussão	1	2	3	4	5	6	7	8
Aluno 1	C1 A1 B1 A1 B1 C1	A2 C1 / H1 C1 A3 A1 A2 A1 / C3 A3 A2 A1 C1 C3 B1 H1	A1 C1 H A3 C3					
Aluno 2		H1 A1				H1 C1 H A3		
Aluno 3		A1 C3 C2 A1						
Aluno 4		H1 A3 C3						
Aluno 5								
Aluno 6								
Aluno 7								
Aluno 8								
Aluno 9								
Aluno 10	C1 H1 H C3							
Aluno 11								
Aluno 12								
Professor 2	A1 C1 H C3	C3 A1 A1 / C1 H1 A2 C3	H1 C3					
Aluno 13	H1 A1	B2 A2 A1	C1 A1 B1 H A1					
Aluno 14		B1						
Aluno 15								
Aluno 16								
Aluno 17								
Aluno 18								
Aluno 19								
Aluno 20								
Aluno 21								
Aluno 22								
Aluno 23								
Aluno 24								
Aluno 25								
Totais de Mensagens	1	7	21	9	1	9	3	5
Totais de A - AECTIVA	0	6	24	10	0	15	6	15
Totais de I - INTERACTIVA	2	12	21	12	2	13	3	8
Totais de C - COESIVA	2	11	20	11	2	5	2	4
A + I + C	4	29	65	33	4	33	11	25



46	47	48	49	50	51	52	53
C3 C1 A2 A1	I A A1 / I A A3	I A A2 A1	I 6 A1 A2			C3 A3 H	
C3 C1 C3	I C1					I 9 C1 A1	
	I C1 C3	C3 A1 A3 C3				I 9 C1 C3	C1 C3 C3 I 15 A1
	I C3 / C3 I1 C3				C1 I1 A3		C3 C1
	I				C3 C1 C1 A3 A1 A3 / C1 C3 I1 A2 A1 A1	C3 A1	
	I C1 C3	I C3				I 9 C1 I A A1	
							C1 C3
	C3 C1 I1 I 6						C3 C1 I 5
	I C1 C2 A1 / I / C1 C3 I1 C1 I4 I 6 C1 C1 A1			C1 C3 I1 I 4		I 9 C1 A1	
C3 C3 A1	C3 I1 C3 C1 I A1 / I C1 I 6 / A1 A3 A1	I 6 C1 / I1 C1 A1 C3		C3 I1 C3 / I1	C3 I1 C3 / C1 I1 C3 / C1 I1	I 9 C1 A1 A1	C3 A3 C3
		I A1					
	I	C1 C3 I1		I1 A1	C1 I1 A1	C1 I 6 A1	C1 I 6 C1 C1 A1
A1 I1 C1	I 6 I 5 C3	I	C3 A1 A2 A1 / A2 A1			A1	C1 A1 C3 A2 A1
		I A1		A3 C3			
C3	C3 C1 I1 C3 / C1 A1 C3	I1 I4			I1 C3		I1 C1 C3 I1 C3
	C1 C3 I 6 A1 / I1 C1 C2 I4 A1				I1 C1 I1 A2 A1 / I1 I4 A1		
					I		
C3	I1 / I1 / I 6 I4 C3	I	A1 A2		I	I 5 C3	C1 I 6 C1 C3
5	25	12	4	9	12	10	9
4	11	9	9	5	12	9	6
1	30	11	1	9	13	9	6
10	32	12	1	6	14	10	22
15	73	32	11	20	39	28	36

Alunos / Raz. da Discussão
Professor 2
Totais de Mensagens
Totais de A - AECTIVA
Totais de I - INTERACTIVA
Totais de C - COESIVA



	54	55	56	57	58	59
C1 I6 I5 C1 A1 C1 C2 A1 / A1						
C3 C1 A3 I1 A1 I1 A1 C1 C1 A3 / A1 C1 C2 I1 A1 / A1 A1 A1						
C1 C2 I5 A1		I1 A1 A1		I6		
C1 I1 A2 A1 / C3 C1 C1 A1 I5 A3 I5 A3 C1 I5 I2 I6 A1 / C1 C3 A2 A1 C2 A2 I4 C1 C3 I1 A3 C1 C3 I5 A1 A1 A1						
C3 C2 A3 I5 A1 C3 / C3 C1 C1 A2 A3 A1 A1 / A2 A1				I5 A1		
I1 C1 A1 / C1 C3 I1 C1 A1		C3 I1 C3 A1		C1 I1 C3 / A2 A1 A1		
I6 C2 I5 A1				I1 A1 / I4 A1		
C1 C3 I6 A3				I6		
C1 I5 A3 C3 A1 C1 C2 I5 A1 / I5 C1 C1 I6 A1 / I1 A1 I1 C1 I2 A1 I5 A1 C1 / A1 C1 I5 A1 A1 A2 / A2 A3 A1 C1 A2 C3 A1 / A2 A1 / I6 A1 A2 A1 A1		A1 I1 A2		I1 I4 A1		
A3 C2 A2 A3 C1 C1 C2 A1 C1 C1 C1 C1 C1 / I1 C1 I1 / I5 C1 A1 I5 / A2 A1 A1						
C3 I5 A1 C2 A3 C3		I5 C1		I1 I1 A1 / I5 A1 / A1		
I1 C1 I5 / C1 C1 C2 A2 A1 A1 A2 A1 / C1 A1 / C1 A2 A3						
	33	4		9	1	27
	80	5		9	0	56
	35	4		10	2	21
	69	3		2	2	24
	184	12		21	4	101

Alunos/ Raiz de Discussão	Professor 2
Totais de Alunos	Totais de A = AFECTIVA
Totais de I = INTERACTIVA	Totais de C = COESIVA



71	72	73
A2 C1 A1	A2 C3	A1 A1 A2 A2 / A1 A2 A1 / H A1
C1 / H C3	A1 C1 C3 A1	H C1 A1 / B A1
		H A1 C3
C1 C1 A3 / H A2 C3	C3 A1	B A1 / H C1 / B C3 A1 / C1 / B A1 A1 C3 A1 A1 / A1 A1
	C1 C1 C1 C3	
		C1 C3 / B / H A3 A1 A1 / H C1 A3 A2 A1 A2 A3 A2 A1 A1 / A1 A1 A2 A3 A1 / A1 C1 A1 C3 A1 / C1 C3 A2 A1 A1 / A1 C1 A1 C3 / C1 A1 C2 A3 A1 / H A1
C3 / H A2 C3		H
		C3 / H A1 / C3 A3 A1 A2 A1 / C1 C3 / B A1 / C3 / H A1 C1 / B A3 A1 / C3 C1 A2 / B / H A1 A1 / H C1 A1
		B C1 / H C3
C1 C3 / H A3		
C1 C1 A2 C1 H A2 A1 / A1 A2 / C1 C1 A2 C2 A1 / H C1 A2 A1 C1 A1 / A1 A1 A2 A1 A2 A3 A1 / A1 A2 A1 C1 A2 A1 / A3 A1 A1 A2 A2 A1 A1 / A2 C1	C3 C1 A1 C1 C1 C3 A1	
C3 C1 H C3 A1 / A2 H C2 A1 C3 A1		
A1 C1 A3 A2		B C1 C3 A1
	A2 C3 A1	
C3 C1 C1 C1 H C2 C3		H C1
A1 A3 A2 A1 C2 A2 C1 C1 C3		C1 A2 A3 A1 / H A1 A1 / A1 A2 A1 A1 / H A2 A1 A3 A1 A1 / C1 A1 A2 A1 C1 A1 A1
C1 C1 C1 C2 H		H
	B	43
	8	120
	0	32
	14	41
	22	193



Alunos / Raiz da Discussão	Professor 2
Totais de Mensagens	
Totais de A - AFECTIVA	
Totais de I - INTERACTIVA	
Totais de C - CDESIVA	

O Quadro 1 (apresentado em harmónio na página 75) reproduz todos os aspectos analisados: na primeira coluna, está codificada a lista de constituintes da turma com cada elemento representado individualmente (alunos e professores). Em cada linha e nas outras colunas (apresentadas com números), encontram-se as linhas de discussão e o seu desenvolvimento, ou seja, por exemplo, na coluna com o número 2, houve uma discussão/ conversa, que foi iniciada pelo aluno 22 (sombreado a cinzento), e respondida por 3 pessoas perfazendo uma interacção entre 4 pessoas. Estas sete intervenções²¹ foram feitas pelo aluno 1, (com duas), pelo professor, (com uma), pelo aluno 13 (com uma) e com que iniciou esta discussão, o aluno 22 (com três) totalizando 7 intervenções/mensagens para esta segunda raiz ou temática levantada.

Dentro de cada intervenção (mensagem) estão assinaladas e discriminadas as categorias e sub-categorias detectadas dos indicadores de presença social. **Afectiva (A1, A2, A3); Interactiva (I1, I2, I3, I4, I5, I6); Coesiva (C1, C2, C3)**. Nas últimas 5 linhas temos os totais de: o número de **intervenções/mensagens** feitas nesta raiz 2 ; dos indicadores **Afectivos (6)**, dos **Indicadores Interactivos (12)**, dos indicadores **Coesivos (11)** e do somatório de todos os indicadores encontrados (**6 + 12 + 11**), totalizando **29 indicadores**, assinalados na última linha.

Para melhor visualizarmos a compilação (Quadro1) acabámos por a transpor para outro quadro (Quadro 2) uma parte do mesmo (existente no fim do "harmónio" de cima) que é a compilação de toda aquela informação apresentada.

²¹ Cada intervenção está separada por o símbolo: /.

Afectiva	Interactiva	Coesiva	A + I + C	Raíz	Mensagens	AFECTIVA			INTERACTIVA						COESIVA			Tot. C			
						A1	A2	A3	Tot. A	I1	I2	I3	I4	I5	I6	Tot. I	C1		C2	C3	
96	41	43	180	4	49	49	38	9	96	19	1	3	5	6	7	41	26	5	12	43	
6	13	16	35		8	4		2	6	7		1	1	4		13	7		9	16	
20	15	21	56	3	16	15	1	4	20	4			2	6	3	15	13	1	7	21	
17	19	26	62	1	17	15	1	1	17	12			1	5	1	19	9	1	16	26	
2	8	12	22		8			2	2	5				1	2	8	3		9	12	
52	22	34	108	2	30	41	8	3	52	9	1		5	4	3	22	15	4	15	34	
25	24	29	78	1	24	21	2	2	25	11			2	6	5	24	14	2	13	29	
5	10	24	39	4	11		1	4	5	2		1	4	1	2	10	12	1	11	24	
68	35	42	145		26	45	10	13	68	10	3		5	11	6	35	25	2	15	42	
64	51	59	174	5	39	34	18	12	64	17	1	4	11	10	8	61	25	3	31	59	
117	91	139	347	24	90	83	22	12	117	56	4	3	16	7	5	91	65	1	73	139	
28	22	5	55		21	20	8		28	12		2	2	3	3	22	3	2		5	
9	12	18	39	1	12	8		1	9	8				4		12	11	1	6	18	
6	12	16	34	1	13	2	1	3	6	7			2		3	12	7		9	16	
291	89	96	476	13	116	170	104	17	291	28	1	2	25	25	8	89	70	6	20	96	
10	11	13	34		10	7	1	2	10	8			1	1	1	11	4	2	7	13	
6	4	4	14		4	4	1	1	6	1				3		4	2		2	4	
2	1		3		1	2			2					1		1				0	
25	57	70	152	8	43	8	9	8	25	28		2	10	10	7	57	34	8	28	70	
121	52	56	229	3	52	81	26	14	121	23		1	13	9	6	52	35	9	12	56	
15	21	19	55	1	17	10	2	3	15	9	1	1	4	2	4	21	13		6	19	
60	67	41	168	2	62	22	27	11	60	39		2	11	10	5	67	29	2	10	41	
				73	669	641	280	124	1045	315	12	22	120	129	79	677	422	50	311	783	
1045							1045														
	677												677								
		783																			783
			2505																		2505

Quadro 2. Quadro sintético dos dados recolhidos num fórum de discussão do nosso estudo retirado do quadro 1 apresentado na página 75.

As três colunas iniciais apresentam, linha a linha, quantos indicadores (*afectivos/interactivos/coesivos*) foram identificados individualmente. Em seguida, apresenta-se uma coluna que soma das três categorias (*A+I+C*). A coluna seguinte denominada *Raíz*, assinala os inícios de discussão que cada pessoa realizou. Por fim, surge o número de *Mensagens*, intervenções, que cada pessoa efectuou/produziu. Por último, apresenta-se a coluna das categorias de presença social desdobradas nas suas subcategorias e com os totais das mesmas por indivíduo (coluna sombreada, depois de cada grupo de subcategorias). Os somatórios das três primeiras colunas têm de ser iguais aos das três últimas. O total da coluna (*A+I+C*) tem de ser igual ao número que aparece na última linha do quadro.

Este quadro funciona como um quadro síntese e permite efectuar uma leitura dos vários aspectos em análise: quantas discussões/conversas foram iniciadas e por quem, quantas mensagens foram produzidas individualmente e o seu total; quantos indicadores foram produzidos e de que tipo. Para além da observação que se pode fazer individualmente, o quadro também revela os totais de cada parâmetro observado.

Foi nesta linha que dispusemos os 6 fóruns abordados nos três contextos de comunicação diferente²².

²² Os seis quadros referentes aos 6 fóruns estudados encontram-se no Anexo B

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo apresenta os resultados obtidos através da implementação da metodologia de investigação e a síntese desses mesmos resultados.

Distribuição da Totalidade das Mensagens Produzidas

O número total (N=2809) de mensagens produzido pelos sujeitos distribuiu-se pelos dois quadrimestres (810+1999=2809) do seguinte modo: 810 no primeiro quadrimestre (383+221+206) e, 1999 no segundo quadrimestre (860+669+470). Verifica-se que em termos da linha de tempo, há um aumento do número de mensagens em qualquer dos contextos: comunicação informal, comunicação *híbrida* (cafés, placards coordenação e disciplinas).

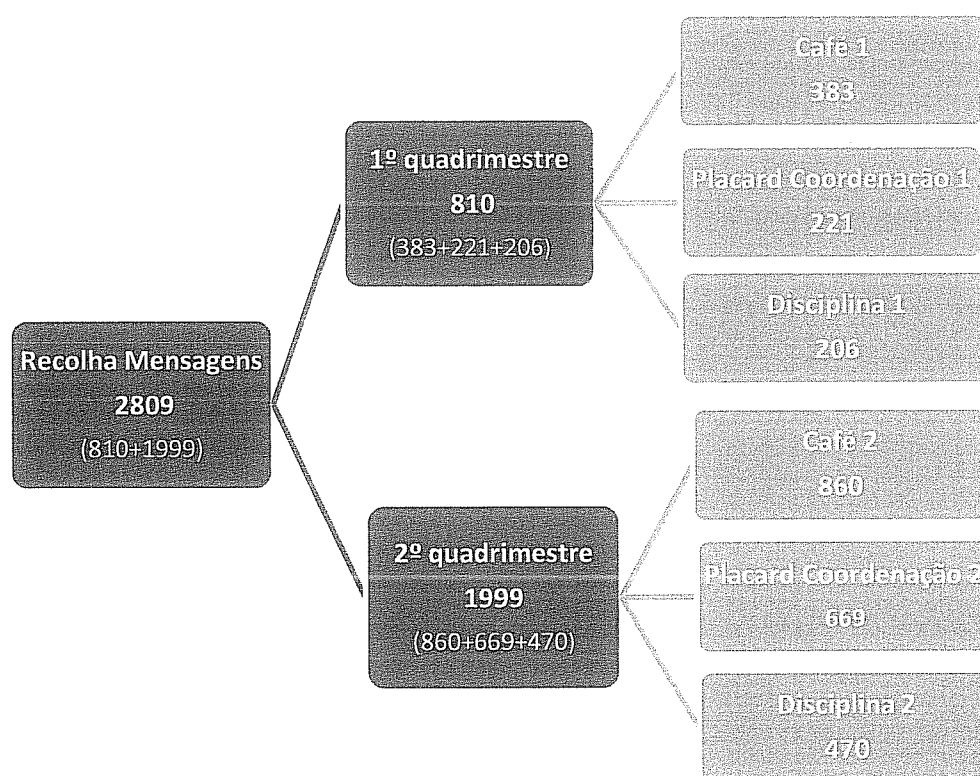


Figura 14. Distribuição do total de mensagens recolhido pelos diversos contextos do nosso estudo.

Distribuição dos Indicadores Presença Social

Analisadas as mensagens em termos de conteúdo identificamos um total de 10023 indicadores de Presença Social. (Figura 13).

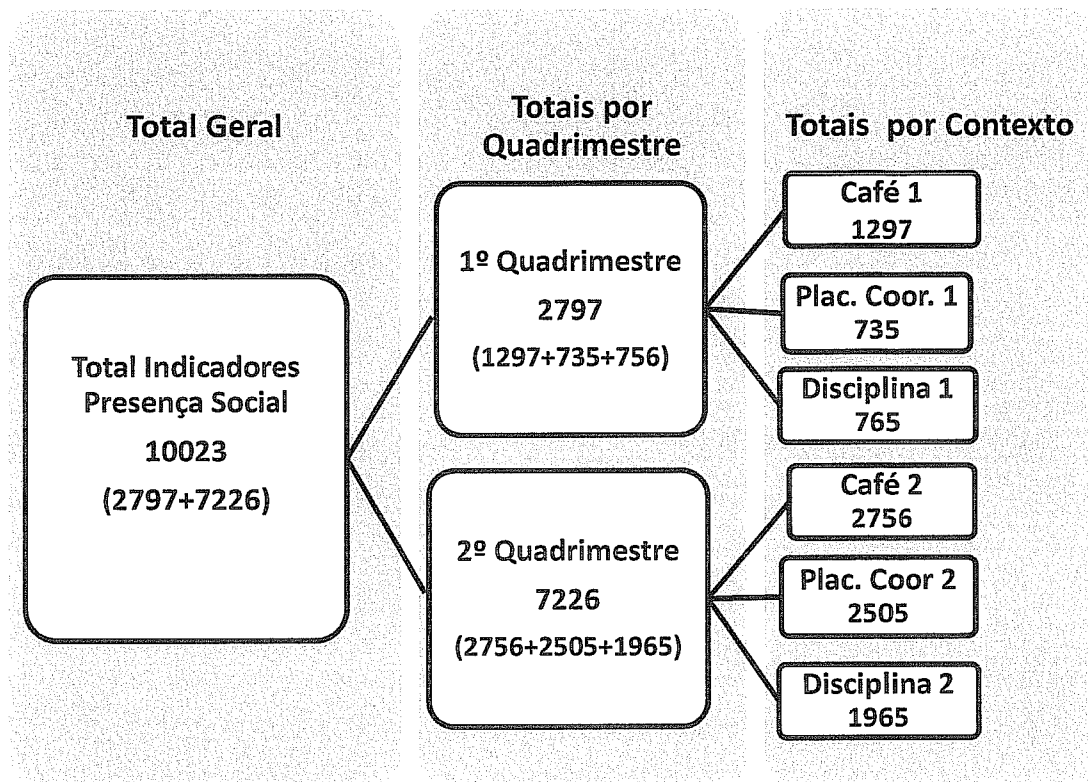


Figura 15. Distribuição do Total de Indicadores de Presença Social pelos contextos de comunicação estudados.

Na figura 2 podemos visualizar como foi a distribuição dos **10023** indicadores de Presença Social identificados no nosso estudo. Assim, os indicadores do primeiro (**2797**) e segundo quadrimestre (**7226**) distribuíram-se ($2797+7226=10023$), do seguinte modo: para o 1º quadrimestre 2797 ($1297+735+765$) e para o 2º quadrimestre 7226 ($2756+2505+1965$).

1º QUADRIMESTRE

Mensagens

No que respeita ao primeiro quadrimestre, o número de mensagens produzido distribui-se do seguinte modo (cf. Figura 16): o **Café1** registou 383 mensagens, o **Placard da Coordenação 1**, 221, e a **Disciplina 1**, 206.

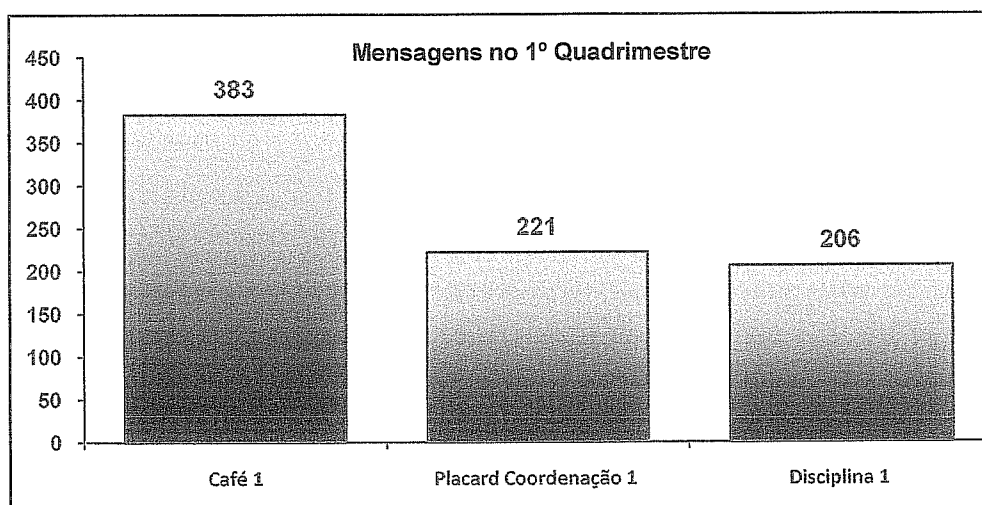


Figura 16. Distribuição das 810 mensagens pelos 3 contextos no 1º Quadrimestre.

Quando analisamos os contextos em que existiu maior incidência de produção de mensagens, podemos verificar que cerca de metade do total de mensagens recaiu no **café 1** e a outra metade distribui-se de modo equilibrado pelo **placard coordenação1** e pela **disciplina1** (cf. Anexos B) ²³.

²³. Todas as percentagens que estão referidas ao longo da apresentação dos resultados encontram-se nos quadros em anexos B.

Indicadores Presença Social

Estes 2793 indicadores de presença social do 1º quadrimestre distribuíram-se do seguinte modo, pelos contextos observados (Cf.. Figura 17): **Café1** (1297), **Placard coordenação 1** (735) e **Disciplina 1** (765) ($1297+735+765 = 2793$). Todos os indicadores de presença social assumem uma expressão maior no **Café1**, ou seja, cerca de metade concentrou-se no café e a outra metade divide-se de modo equilibrado pelo **Placard da coordenação1** e a **Disciplina 1** (Cf.. Anexos B).

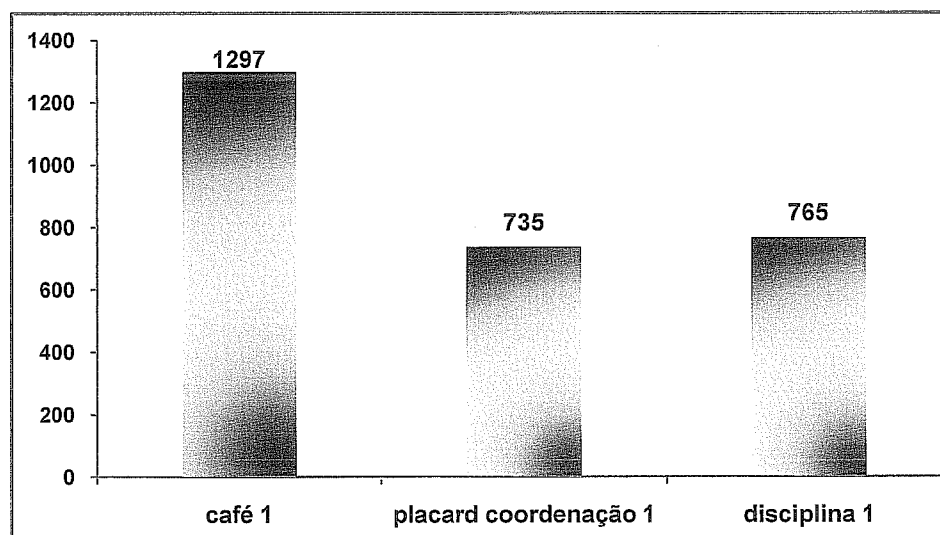


Figura 17. Distribuição dos (2797) indicadores de presença social pelos diferentes contextos de comunicação no 1º Quadrimestre.

Quando analisamos os tipos de indicadores de Presença Social nos contextos de comunicação analisados (**café 1**, **placard coordenação 1** e **disciplina 1**) que a seguir apresentamos (Cf.. p. 83).

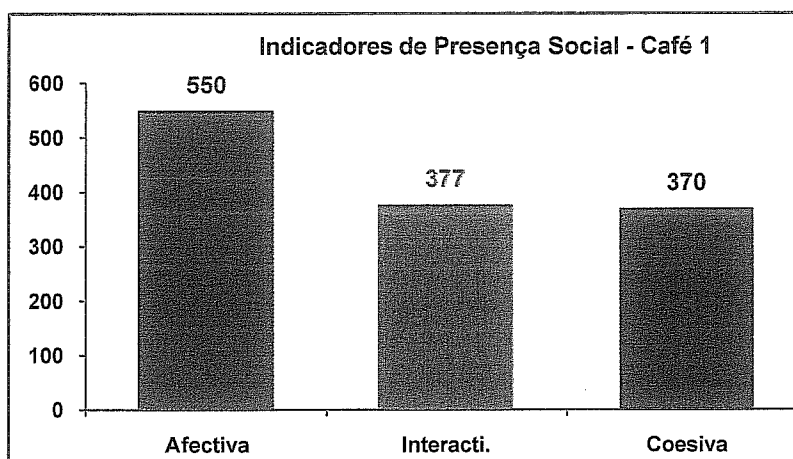


Figura 18. Distribuição de Indicadores de P.S. - Café 1.

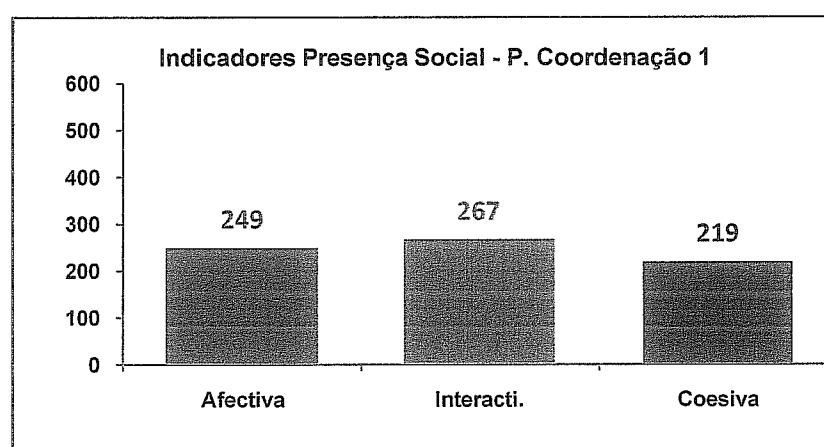


Figura 19. Distribuição de Indicadores de P.S. - Placard Coordenação 1.

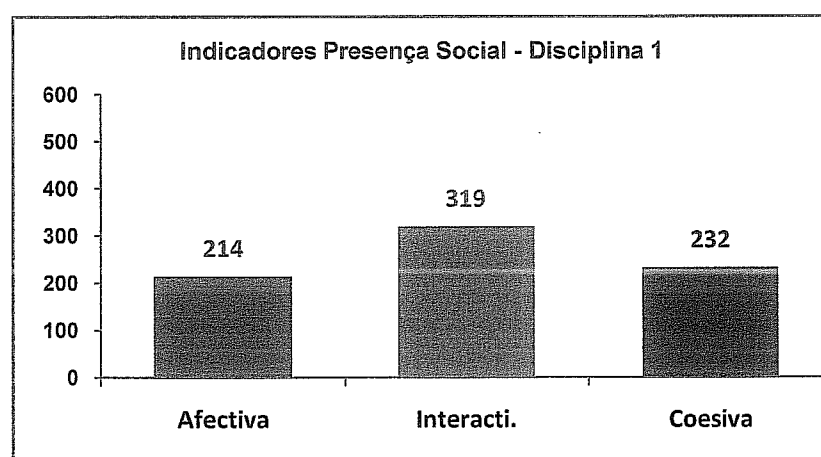


Figura 20. Distribuição de Indicadores de P.S. – Disciplina 1.

Verificamos que no **café 1** que, diferenciados os indicadores (**afectiva**, **interactiva** e **coesiva**), a presença **afectiva** é mais elevada (550) (Figura.18). O indicador **interactivo**, embora mais elevado no **café 1** (377), toma um lugar **mais determinante**, na **disciplina 1** (Figura18 e Figura 20); ou seja, enquanto no seio do **café 1** o indicador **interactivo** representa 29%²⁴, na **disciplina 1**, este mesmo indicador representa 42%. Na **disciplina 1** vemos também que, o indicador **afectivo** (214) é o mais baixo dos três contextos e no seio da mesma. O indicador de **coesão**, embora presente nos três contextos, assume sempre o **valor mais baixo**, no **café1** e no **placard coor1**; Apenas na **disciplina1** este indicador coesivo assume o segundo lugar, ligeiramente acima do factor **afectivo** e abaixo do **interactivo**. (Cf. figuras 18, 19 e 20).

Resumindo, neste 1º quadrimestre a maior parte das mensagens e dos indicadores recaiu no contexto do **café1** (1297). (Figura15). Olhando para o indicador **afectivo** vemos que ele é o mais usado no ambiente de comunicação informal, o **café 1** (550). O indicador de comunicação **interactivo**, comparando entre os vários contextos, é mais alto no formal, na **disciplina 1**. Constatamos também que, no contexto “intermédio”, entre a comunicação formal e não formal, o **placard da coordenação1**, é o que revela mais “equilíbrio” entre os três indicadores. (Figura 21).

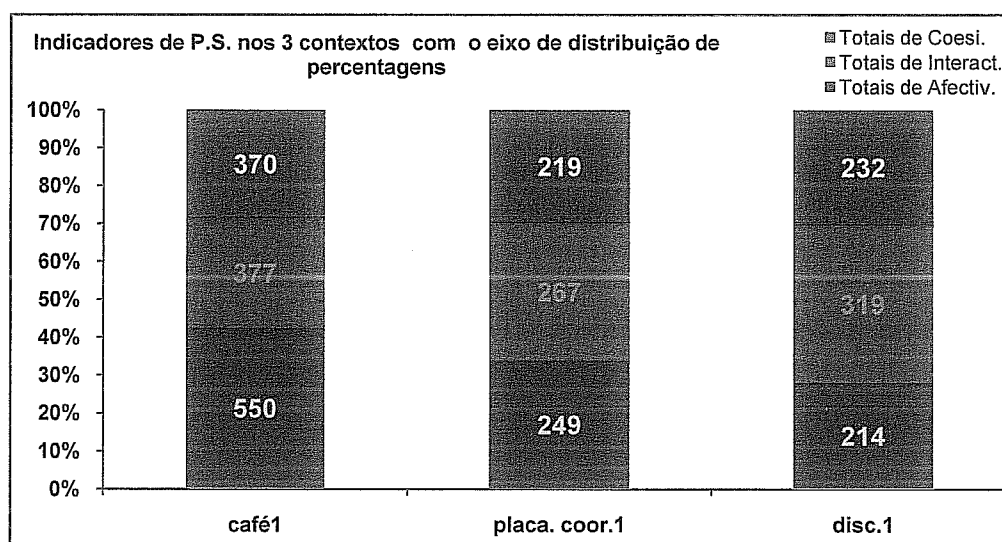


Figura 21. Gráfico dos Indicadores de P.S. nos três contextos e representados em cada coluna (eixo em percentagens).

²⁴ As percentagens referidas encontram-se no anexo B.

2º QUADRIMESTRE

Mensagens

Do mesmo modo que no 1º quadrimestre se analisaram todas as mensagens produzidas nos três contextos o mesmo se fez para as mensagens registadas no 2º quadrimestre, 1999, que se distribuíram do seguinte modo: **café 2 (860)**, **placard coordenação 2 (669)**, **disciplina 2 (470)**.

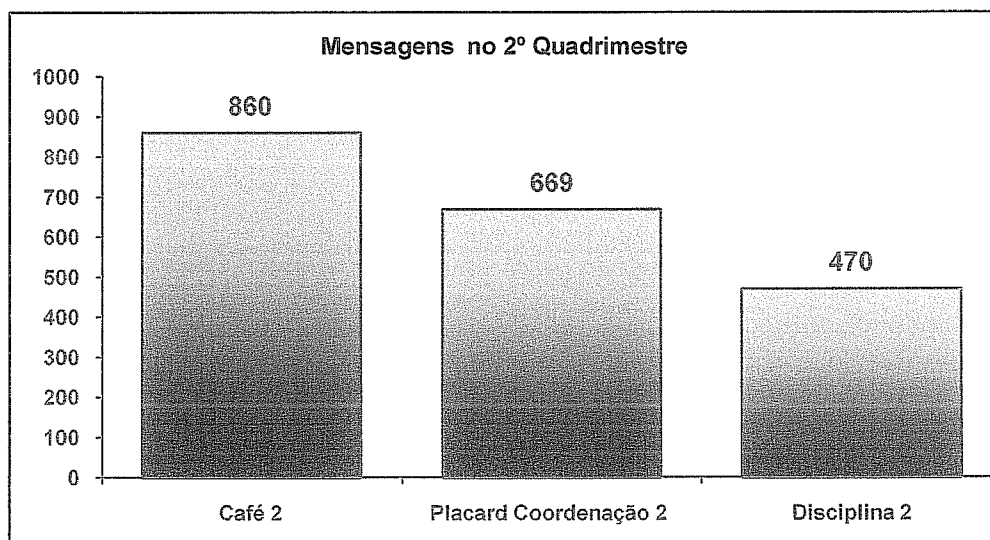


Figura 22. Distribuição das 1999 mensagens nos três contextos no 2º Quadrimestre.

No caso do segundo quadrimestre o número de mensagens produzido distribui-se do seguinte modo (Cf.. Figura 11): **Café 2 (860)**, o **Placard da Coordenação 2 (669)** e a **Disciplina 2 (470)**. Como se pode verificar, cerca de 43%²⁵ das mensagens (860), produziram-se no **café 2** seguindo-se o **placard da coordenação 2** e por fim a **disciplina 2**. . (Figura 22).

²⁵ As percentagens referidas encontram-se em anexo B

Indicadores de Presença Social

Analisadas as mensagens e através do conteúdo das mesmas, encontraram-se **7296** indicadores de Presença Social, distribuídos nos três contextos abordados (**café 2**, **placard da coordenação 2** e **disciplina 2**), da seguinte forma:

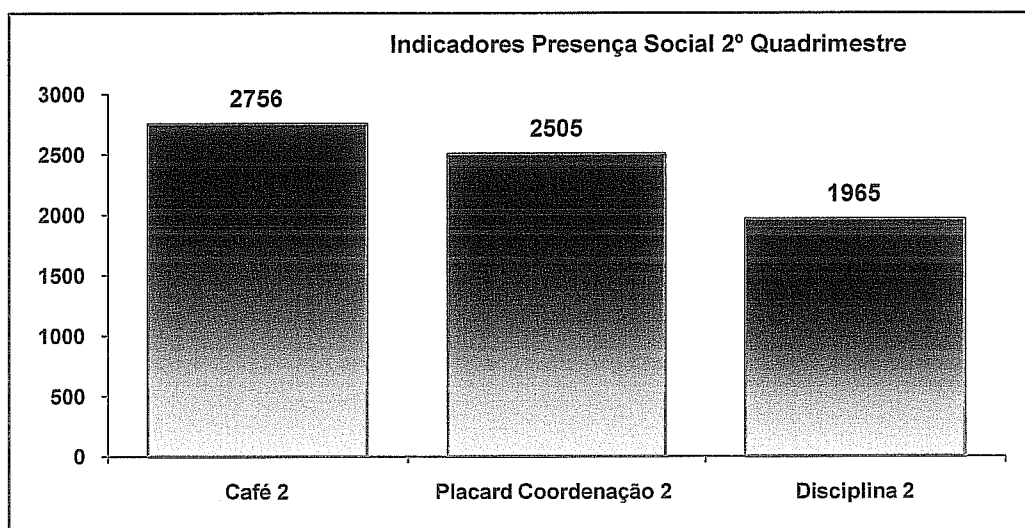


Figura 23. Distribuição dos indicadores de presença social no 2º Quadrimestre.

Como podemos ver, o **café 2** é o que detém mais indicadores (2756), seguido do **placard da coordenação 2** com 2505 e por fim, com uma diferença na ordem dos 8%, surge a **disciplina 2** com 1965 indicadores. $(2756+2505+1965=7296)$ (Figura 23).

Indicadores nos Contextos Analisados

Apresentamos, de seguida, os três quadros com os gráficos que representam os indicadores de Presença Social (7296), distribuídos no **Café 2**, no **Placard da coordenação 2** e na **Disciplina 2**.

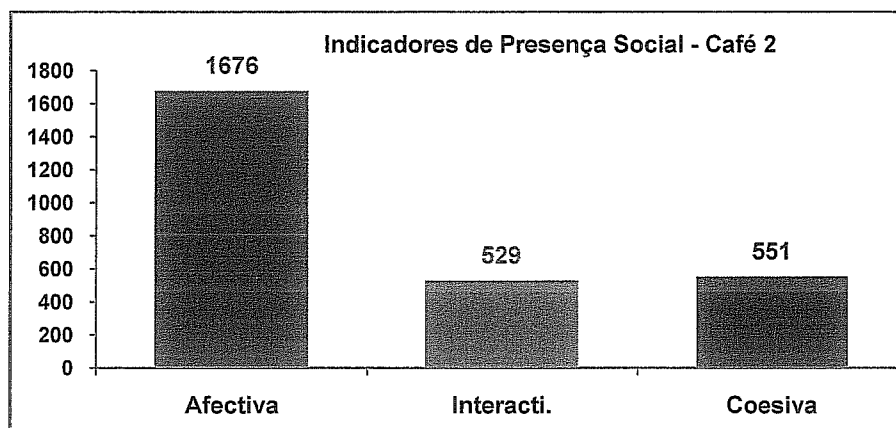


Figura 24. Gráfico de distribuição de Indicadores de P.S. - Café 2.

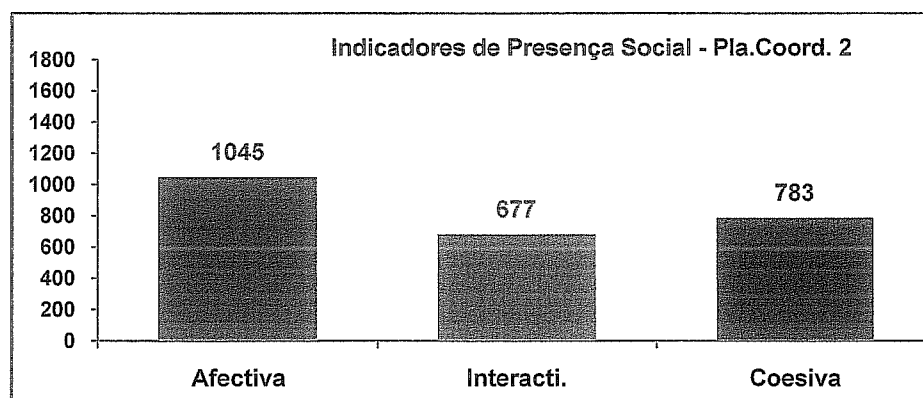


Figura 25. Gráfico de distribuição de Indicadores de P.S. – Placard Coordenação 2.

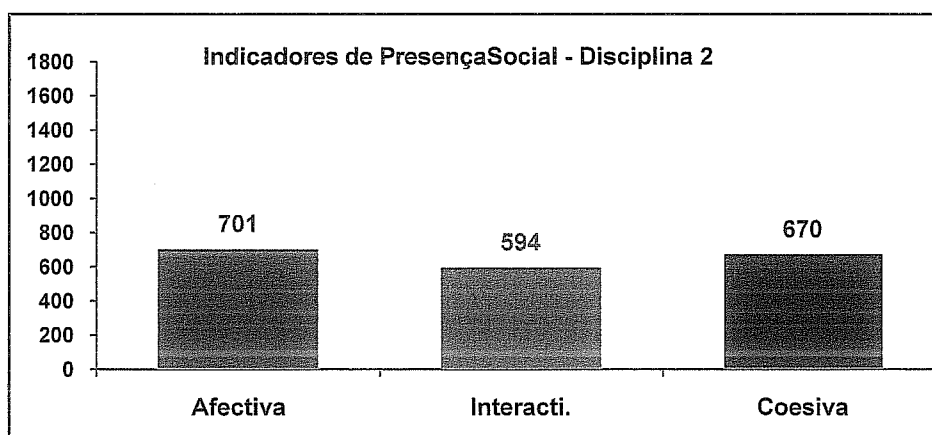


Figura 26. Gráfico de distribuição de Indicadores de P.S. – Disciplina 2.

É no **Café 2** que, comparando os valores entre **afectiva**, **interactiva** e **coesiva**, a presença de indicadores **afectivos** é mais elevada (61%)²⁶. O indicador **interactivo** - comparando os indicadores no seio deste de cada contexto - acaba por ter um valor maior na **disciplina 2** (30%). No **placard da coordenação 2** este mesmo indicador, embora assuma um valor maior, tem uma expressão percentual de 27%. A **coesão** apresenta-se com valores sempre acima do indicador **interactivo** nos três contextos e, quando comparada nos três ambientes analisados, aparece na **disciplina 2** com um valor mais relevante (34%). (Figuras 24, 25 e 26).

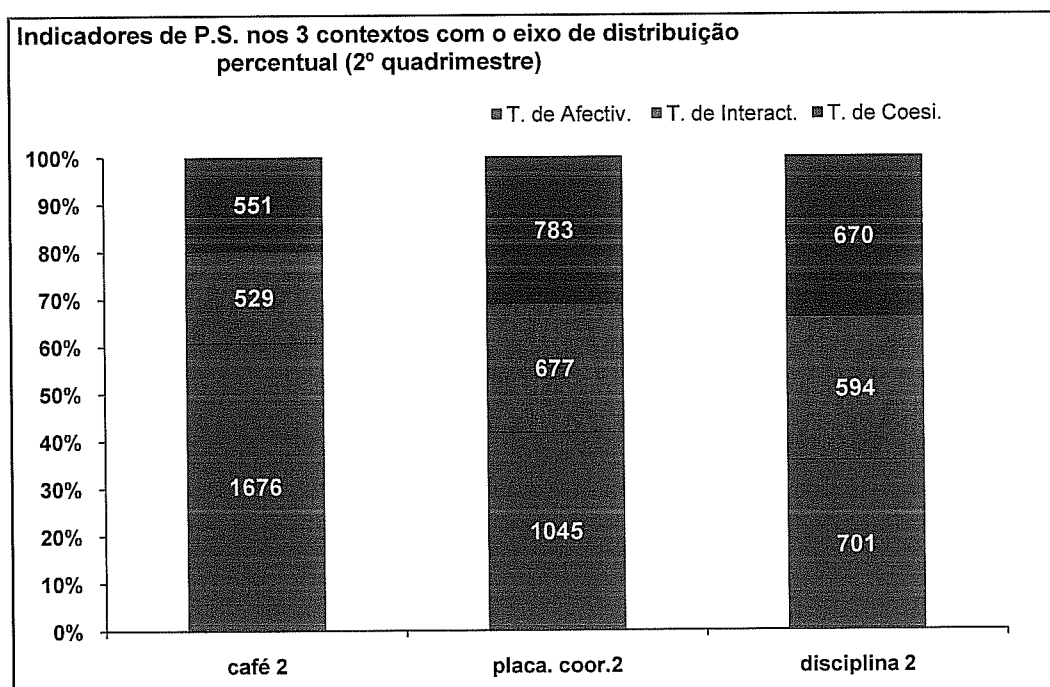


Figura 27. Gráfico dos Indicadores de P.S. nos três contextos e representados em cada coluna. Eixo em percentagens.

Resumindo, no 2º quadrimestre a maior parte das mensagens concentraram-se no **café 2** (Figura 22) bem como os indicadores de presença social. (Figura 23) O indicador **afectivo** continua a ser o mais observado estando sempre em maior número nos três contextos analisados e mais predominantemente no **café 2**. (Figuras 24, 25 e 26) A **interactividade** surge com valores semelhantes nos três contextos embora percentualmente surja, de forma crescente do seguinte modo: **café 2** (19%),²⁷ **placard coordenação 2** (27%) e **disciplina 2** (30%) O indicador de

²⁶ Cf. percentagens em anexo B

²⁷ Cf. percentagens em anexo B

coesão, comparando os 3 ambientes, aparece destacado no **placard coordenação 2** (783) mas em função do contexto é na **disciplina 2** que ela se revela mais (34%). No **café 2** este indicador é o que detém menor valor (Figura 27).

COMPARAÇÃO ENTRE O 1º E 2º QUADRIMESTRE

Comparando o que se passou no 1º e no 2º quadrimestre podemos dizer que houve um aumento grande em termos de mensagens e indicadores de presença social (Cf.. Figura 28).

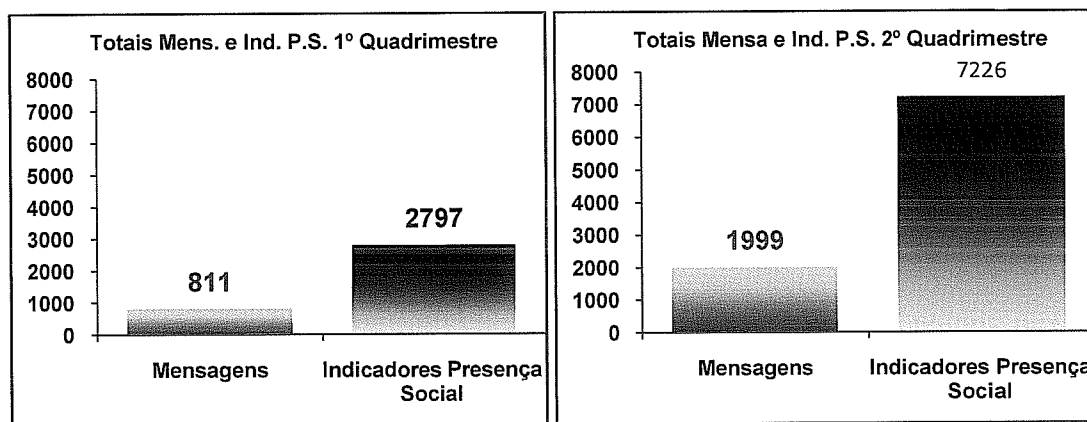


Figura 28 .Totais das Mensagens e Indicadores de presença social, no 1º e 2º Quadrimestre (café 1 e 2 + placard c.1 e 2 + disciplina1 e 2).

É notório o aumento de mensagens e indicadores de presença social do 1º quadrimestre para o 2º quadrimestre. Independentemente da forma como se distribuíram podemos afirmar que ambos os factores aumentaram francamente ao longo do tempo (Figura 26).

Uma das características do ensino online é a interacção, vista como mensagem/resposta e não como meras mensagens não contextualizadas numa linha de discussão. Para muitos autores a interacção é maior quanto maior for o número de mensagens. Quer isto dizer que o aumento das mensagens reflecte também um aumento significativo de interacção entre os participantes. Da mesma forma vários autores defendem que quanto maior for a presença social maior probabilidade terá a comunidade de aprendizagem de ter êxito.

Categorias Analisadas nos Indicadores de Presença Social

A análise da presença social envolveu a sua classificação nas categorias *afectiva*, *interactiva* e *coesiva* e em simultâneo, em cada categoria, a sua classificação nas subcategorias contempladas pelos autores da grelha de análise (Cf.. Quadro1 em anexos A). Apresenta-se em seguida os resultados obtidos em cada uma das subcategorias.

INDICADOR AFECTIVO

Fomos ver como é que o indicador de **Presença Social Afectivo**²⁸ se revelou ao longo das categorias que o integram e ao longo dos dois quadrimestres nos diferentes contextos. Antes gostaríamos de deixar alguns exemplos, recolhidos na nossa amostra, para ilustrar as várias categorias. No indicador de presença social **afectivo**, uma forma de exprimir emoções, sentimentos e maneiras de ser, existem 3 categorias: A1, A2 e A3.

Relembramos o quadro apresentado atrás (p.71) que aqui reproduzimos:

Categoria	Tipo	Indicadores	Definição	Exemplos
Afectiva	1	Expressão de Emoções	Expressões convencionais de <u>emoção</u> ou expressões poucos convencionais de <u>emoção</u> . "Includes", repetição da pontuação, emoticons, uso de letras maiúsculas (???)	<i>Eu não posso afirmar quando... !!!</i> <i>ESTÁ AÍ ALGUÉM?</i> <i>Um abraço e um beijo</i> <i>☺ ☹ :-p () [] ***</i>
Afectiva	2	Uso do Humor	Troçar, Lisonjear, Narração incompleta (?) e ironia, sarcasmo, criatividade	<i>A banana... está melhor este ano;-)</i>
Afectiva	3	Auto-Revelação	Apresenta <u>detalhes da vida fora da sala de aula</u> , ou expressa <u>vulnerabilidade</u>	<i>Onde eu trabalho é isto o que fazemos", "Eu não compreendo esta questão</i>

Figura 11. Categorização do Indicador Afectivo em três modos distintos.

²⁸ Cf. as categorias da presença social no em anexos A

A1 - Trata-se do modo como as pessoas, através da escrita, conseguem expressar **emoções**, seja por símbolos (*emoticons e smileys*), seja por palavras.

Exemplos:

Olá XXX... 😊

Fico contente por a ver...

Um abraço

👋 XXX

A2 - Refere-se ao **uso do humor, ironia**. Quando as mensagens revelam vários tipos de humor, ironias, subtilezas.

Exemplo:

Só os textos do primeiro tópico são em inglês... (esperamos pelas vossas dissertações para começar a haver coisas decentes em português... 😊👋) / / XXX

A3 – Por fim a **A3** tem a ver com a **auto-revelação**, ou seja, referência ou informação de coisas inerentes à pessoa que fala. Quando alguém, na sua mensagem, revela pormenores da sua vida, maneiras de ser, vulnerabilidade (**auto-revelação**).

Exemplo: *Pois é...o que ando a precisar é de discotecas e de sonatas, sinfonias, orquestras*

Tenho andado caladinha porque estive com problemas de rede em casa

O Contexto Café

Vamos ver como este indicador, de presença social, **afectivo** se revelou ao longo das suas categorias e nos dois **cafés** (Figura 29 e Figura 30).

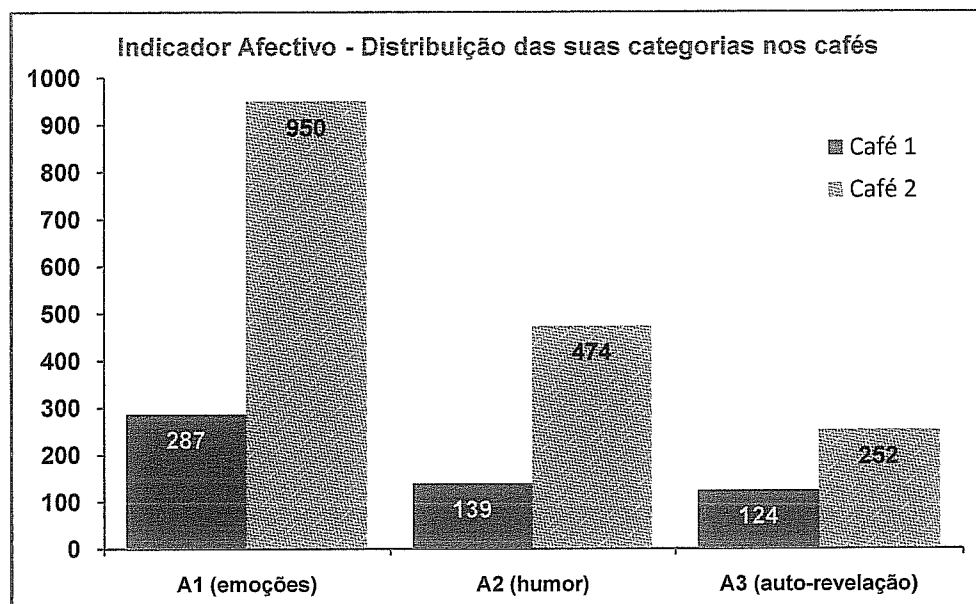


Figura 29. Gráfico da distribuição das categorias do indicador de P.S. afectivo ao longo dos dois quadrimestres (café 1 e café 2).

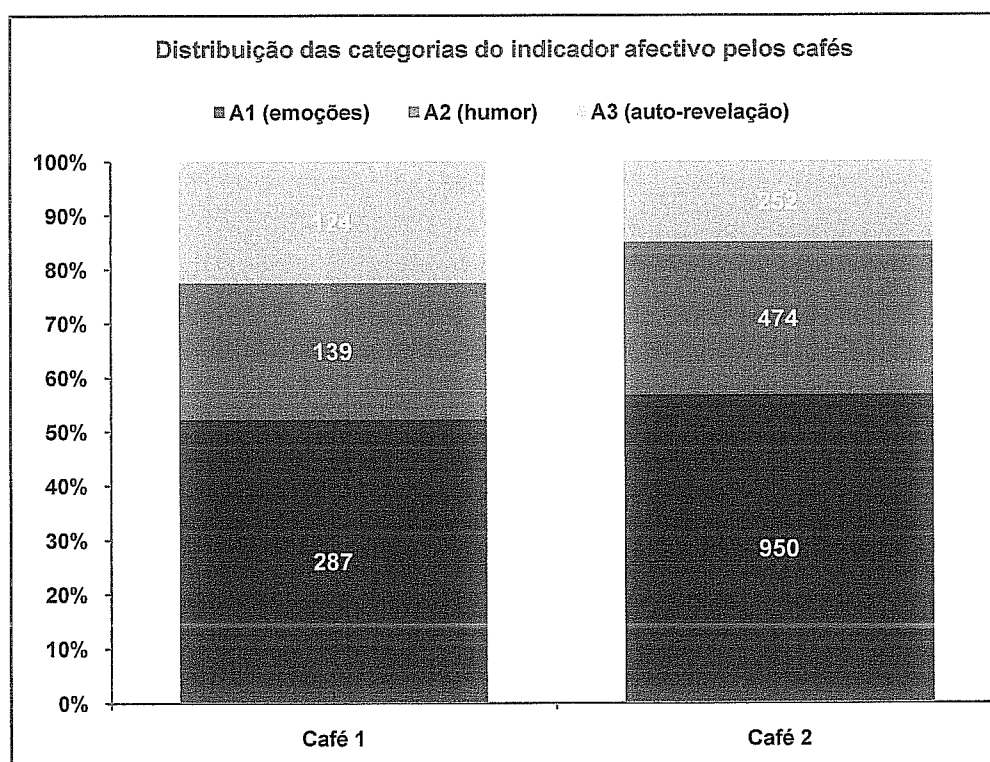


Figura 30. Gráfico da distribuição em modo percentual para cada café nas categorias do indicador afectivo nos dois quadrimestres.

Já vimos que a diferença entre o 1º e o 2º quadrimestre é abismal na produção de mensagens e indicadores. O mesmo se passa quando analisamos, comparativamente a distribuição percentual do indicador afectivo no contexto de

comunicação informal, os **cafés**. Recordemos que no **café 1** o indicador **afectivo** foi de 550 e no **café 2** de 1676. Analisámos as suas três categorias que levaram aos totais referidos; Em ambos o factor **A1** (emoções) é o mais elevado, assumindo, dentro de cada contexto, no 1º quadrimestre uma percentagem de 52%²⁹ para 57% no 2º quadrimestre do total de indicadores afectivos. Segue-se o uso do humor, **A2**, com 25 % e 28% para o 1º e 2º quadrimestre respectivamente. A diferença maior em termos percentuais verificou-se na categoria **A3**, de auto-revelação, em que no **café 1** este factor ocupa 22% e no **café 2** 15%. Existe, contrariamente às outras categorias, que subiram, um decréscimo percentual nesta categoria (Figura 29 e 30).

Resumindo, nos **cafés**, e no que diz respeito ao indicador **afectivo**, verificámos que do 1º quadrimestre para o 2º, há um aumento em todas as categorias (emoções, humor e auto-revelação). Quando analisamos a sua distribuição dentro de cada café apenas a auto-revelação (**A3**) ocupou um valor menor no **café 2** em relação ao **café 1** (Figura 29 e Figura 30).

O Contexto Placards de Coordenação

No contexto de comunicação a que chamámos “híbrida”, aquela que é uma mistura de formal e informal, existente nos placards de coordenação, o indicador de presença social **afectivo**, que como já vimos anteriormente e à semelhança dos outros, evoluiu significativamente do primeiro para o segundo quadrimestre, 249 (163+47+39) e 1045 (641+280+124), respectivamente. A distribuição nas categorias que formam este indicador foi a seguinte:

²⁹ Cf. percentagens no quadro em anexo B

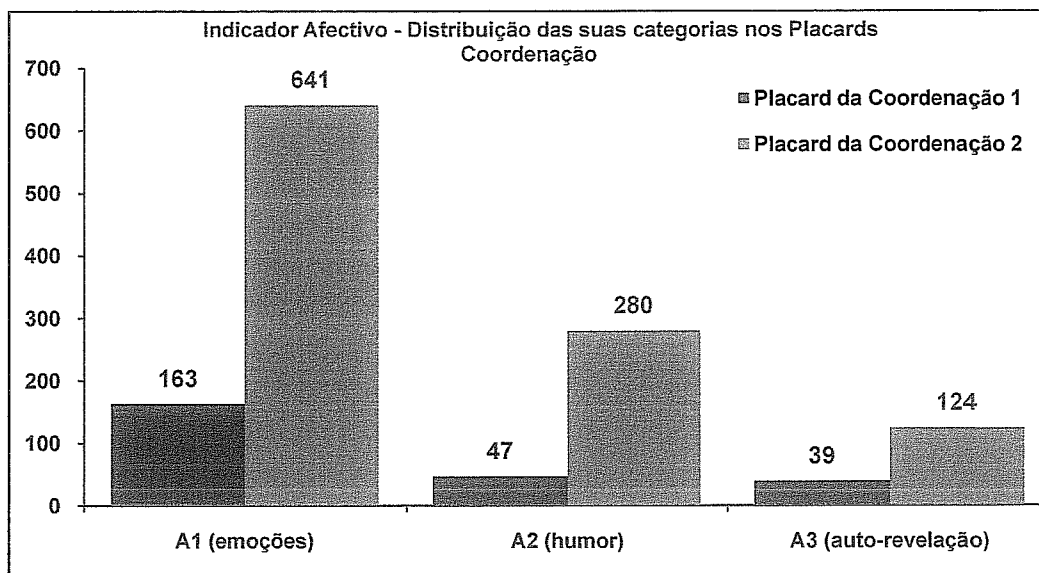


Figura 31. Distribuição das categorias do indicador de presença social afectivo ao longo dos dois quadrimestres (Placard Coordenação 1 e Placard Coordenação 2).

Mais uma vez verificamos que, em todas as categorias do indicador de presença social afectivo (A1, A2 e A3), o aumento faz-se do 1º quadrimestre para o segundo. (Figura 31).

Se olharmos para a distribuição das categorias, dentro do **Placard Coordenação 1** e **Placard Coordenação 2**, com as percentagens³⁰ de cada quadrimestre (Figura 32):

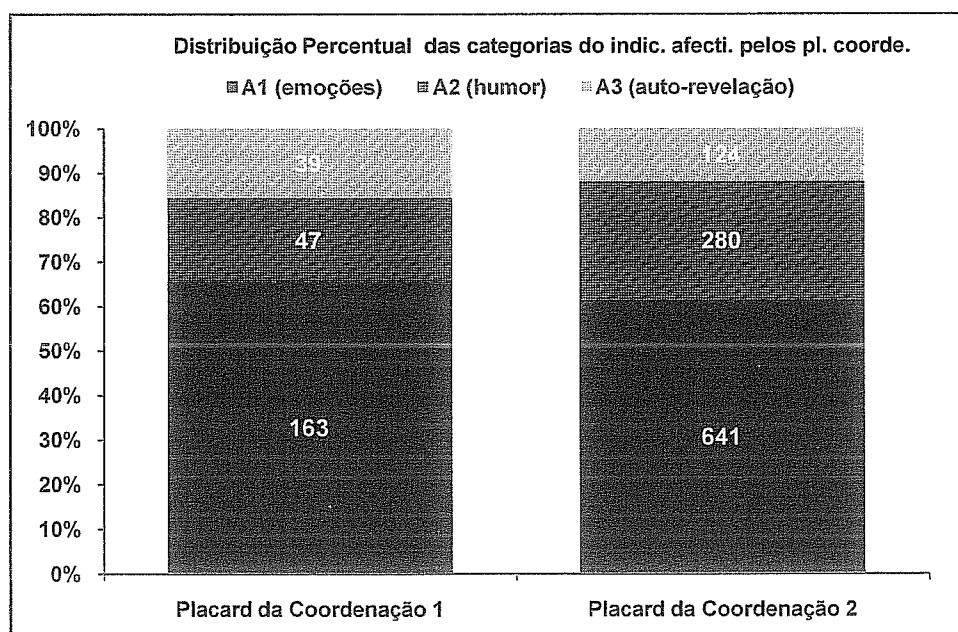


Figura 32. Distribuição em modo percentual para cada placard coordenação, nas categorias indicador afectivo nos dois quadrimestres.

³⁰ Consultar percentagens no quadro em anexo B

O factor afectivo nos **placards da coordenação** e comparando o peso percentual no seio de cada um deles, vemos que do 1º para o 2º quadrimestre há um decréscimo na representação das emoções, **A1** (66% para 61% respectivamente), um aumento de no uso do humor, **A2** (19% para o **placard coordenação1** e 27% para o **placard coordenação 2** e uma diminuição na auto-revelação, **A3**, a ocupar 16% no **placard coordenação 1** e 12% no **placard coordenação 2**. Podemos concluir que existem algumas diferenças entre os dois quadrimestres em relação à representação do indicador afectivo nas suas três categorias (Figuras 29 e 30).

O Contexto Disciplinas

No espaço de comunicação formal, nas **disciplinas** do 1º e 2º quadrimestre, obtiveram-se, como já vimos lá atrás, 214 (100+93+21) e 1676 (419+138+144) respectivamente. Estamos a falar do total de indicadores de presença social **afectivo**. Quando desdobramos nas categorias que compõem este indicador vemos com mais evidência os aumentos de indicadores do 1º para o 2º quadrimestre (quadro 33).

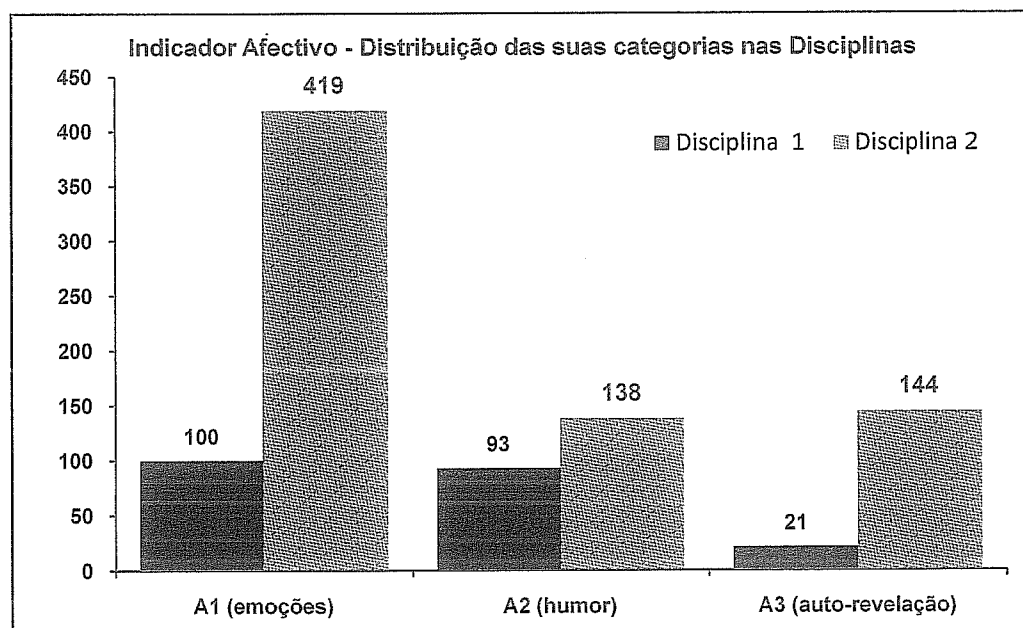


Figura 33. Gráfico da distribuição das categorias do indicador de P.S. afectivo ao longo dos dois quadrimestres (Disciplina 1 e Disciplina 2).

Se arrumarmos os dados separadamente na **disciplina 1** e na **disciplina 2** com as categorias distribuídas percentualmente³¹ relativamente ao total de indicadores afectivos, obtemos o que se apresenta na figura 34.

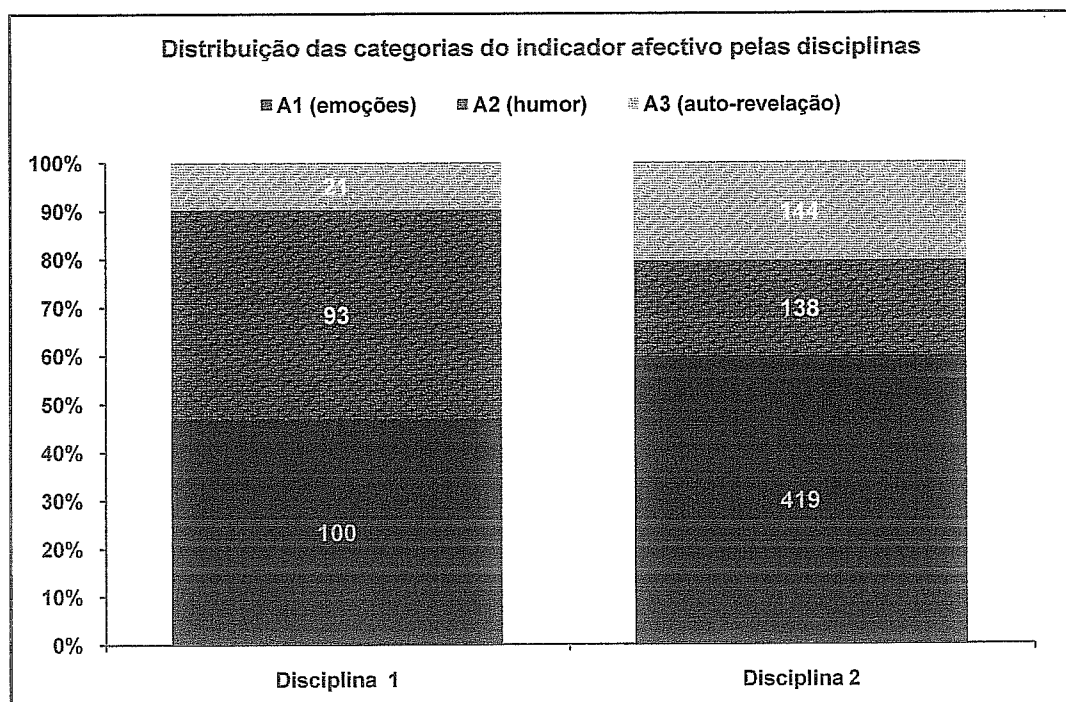


Figura 34. Gráfico da distribuição em modo percentual para cada disciplina nas categorias do indicador afectivo nos dois quadrimestres.

Embora constatemos, mais uma vez, que todas as categorias aumentam do 1º para o 2º quadrimestre avistamos uma diferença significativa na arrumação percentual em cada **disciplina**. Existe uma maior percentagem de A1 (emoções) na **disciplina 2**, uma fatia maior de A2 (humor) na **disciplina 1** e uma fatia maior de A3 (auto-revelação) na **disciplina 2**.

Ao longo dos três contextos de comunicação (cafés, placards coordenação e disciplinas) e nos valores encontrados para o indicador afectivo, espelhado nas suas categorias, conseguimos ver algumas diferenças Será que os outros indicadores também sofreram as mesmas alterações ao longo do tempo e dos três contextos analisados?

³¹ Consultar percentagens no quadro, em anexoB

INDICADOR INTERACTIVO

Fomos ver como é que o **indicador de presença social Interactivo** ³²se revelou ao longo dos dois quadrimestres e nos diferentes contextos de comunicação estudados. Antes de vermos como este indicador foi utilizado gostaríamos de deixar alguns exemplos, recolhidos na nossa amostra, para ilustrar as várias categorias à semelhança do que fizemos para os outros indicadores. No indicador de presença **interactivo**, que não é mais do que uma **forma de interagir com os outros**, existem **6 categorias**.

Antes de as relembrar inserimos de novo o quadro da página 72:

Categoria	Tipo	Indicadores	Definição	Exemplos
Interactiva	1	Continuar um Thread (ramo da discussão)	Usa o <u>RE: (reply)</u> mais do que iniciar um novo ramo de discussão. Uma forma de dar <u>feed-back</u>	Dependente do software, por exemplo: "Assunto: Re" ou "Ramo de" <i>Ok, também eu.</i>
Interactiva	2	Citar outras mensagens	Usa as características do software para <u>citar as mensagens</u> inteiras de outros ou corta e cola partes das mensagens de outros	Dependente do software, por exemplo (citando Marta) "Marta escreveu" ou texto precedido pelo menos por um símbolo <
Interactiva	3	Referir-se explicitamente a outras mensagens	<u>Referências directas</u> ao conteúdo das <u>contribuições dos outros</u>	<i>Na tua mensagem falaste acerca da distinção de Mocre entre...</i>
Interactiva	4	Fazer perguntas	Os estudantes fazem <u>perguntas</u> a outros ou ao professor	<i>Há alguém que tenha experiência com o WEBCT?</i>
Interactiva	5	Cumprimentar, Expressar apreciação	<u>Cumprimentar</u> os outros ou o conteúdo das mensagens dos outros	<i>Eu gostei realmente da vossa interpretação do que leram</i>
Interactiva	6	Expressar concordância	Expressar <u>concordância</u> com os outros ou com o conteúdo das mensagens dos outros	<i>Eu estava a pensar a mesma coisa. Tu acertaste em che'io</i>

Figura 12. Categorização do Indicador Interactivo em seis modos distintos.

1 – Sempre que a mensagem é **uma resposta** a outra mensagem já colocada ou uma forma de dar algum feedback ao que está a ser tratado/abordado.

³²Cf. as categorias da presença social no quadro1, em anexos.

exemplo: Estive atenta a esta conversa (...)

12 – Quando se cita outras mensagens, usando aspas, itálico ou mesmo o software que em muitas plataformas existe para este fim. A citação pode ser apenas parte da mensagem, algumas partes ou mesmo a mensagem integral.

exemplo: "Se o assíncrono tem vantagens, que permitem consolidar ideias, o presencial potencia, no meu entender, as "grandes" ideias ..."

Esta é obviamente uma questão em que tens andado a reflectir e que deve estar a dar muito trabalho 😊.

13 – Referir-se explicitamente a outras mensagens

exemplo: O assíncrono se por um lado tem a vantagem referida pela XXX de ser "maleável" e permitindo construir uma reflexão mais estruturada e consistente, por outro lado requer maior disponibilidade de tempo por parte do estudante e professor.

14 – Sempre que se colocam perguntas.

exemplo: Desculpa a minha ignorância mas como é que se podia em termos operacionais realizarmos a tua sugestão ... de gravar a distância, e era lido por alguém que já tinha traduzido o texto?

15 - Quando alguém cumprimenta ou expressa apreciação, acerca do conteúdo de uma mensagem colocada.

exemplo: obrigado XXX brilhante o teu contributo é uma boa ajuda para sistematizar e clarificar ideias

16 – Quando se expressa concordância com os outros ou com o conteúdo das mensagens dos outros.

exemplo: Mas eu estou de acordo contigo. Já vejo com outros olhos o assíncrono, reconheço as vantagens e potencialidades que também referes. (...)

O Contexto Cafés

Vamos ver como este indicador **interactivo** se revelou ao longo dos dois quadrimestres nos espaços de comunicação informal, os **cafés** (Figuras 35 e 36).

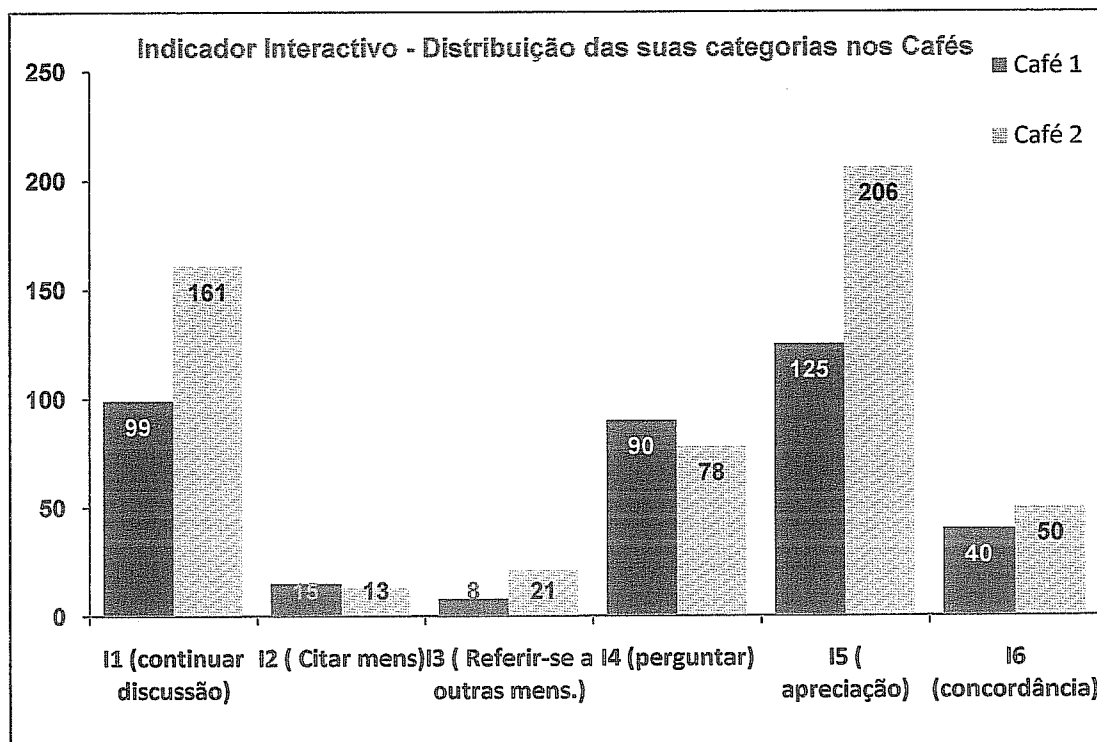


Figura 35. Distribuição das categorias do indicador de presença social interactivo ao longo dos dois quadrimestres (café 1 e café 2).

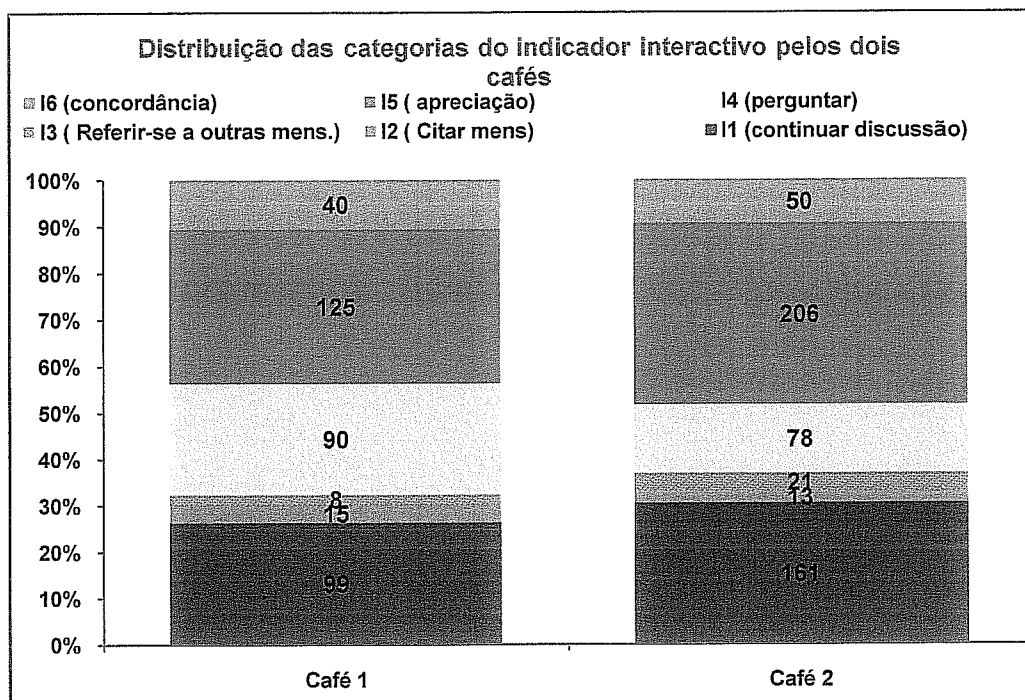


Figura 36. Distribuição com o eixo em modo percentual para cada café nas categorias do indicador interactivo nos dois quadrimestres.

Mais uma vez houve um aumento de um quadrimestre para o outro em relação, neste caso, ao número total de indicadores *interactivos* que no 2º quadrimestre obteve cerca do dobro do que no 1º quadrimestre (1801 e 963, respectivamente). No 2º quadrimestre obtivemos $529+677+594=1800$ e no 1º quadrimestre o resultado da soma de $377+267+319=963$. Estamos a somar os indicadores *interactivos* do 1º quadrimestre (café1+Plac. Coor.1+ Disci.1) e os indicadores *interactivos* do 2º quadrimestre nos mesmos contextos (Cf.. anexos B).

Na situação de comunicação informal, os *cafés*, surgem com o indicador *interactivo* de um modo equilibrado quando comparamos as percentagens³³ das diferentes categorias, dentro de cada *café*, comparando-as nos dois quadrimestres. Assim, se olharmos para as figuras 35 e 36 podemos ver que o desenho das duas é bastante semelhante havendo apenas algumas diferenças ligeiras focalizadas em duas subcategorias: a I4 (fazer perguntas) que tem um valor menor no 2º quadrimestre do que no 1º quadrimestre e a I5 (apreciação) que aumenta do 1º para o 2º quadrimestre. Devemos referir, também, que do *café 1* para o *café 2* obteve-se um ligeiro aumento na categoria I1 (responder) - (Figuras 35 e 36).

³³ Consultar percentagens no quadro em anexo B

O Contexto Placards de Coordenação

Vamos ver como o indicador **interactivo** se comportou ao longo dos dois quadrimestres **placards de coordenação**. Sabemos que, no que diz respeito a este contexto de comunicação híbrido, os totais para o 1º quadrimestre foram de 267(124+17+23+51+2+50) e no 2º quadrimestre de 677 (315+12+22+120+129+79).

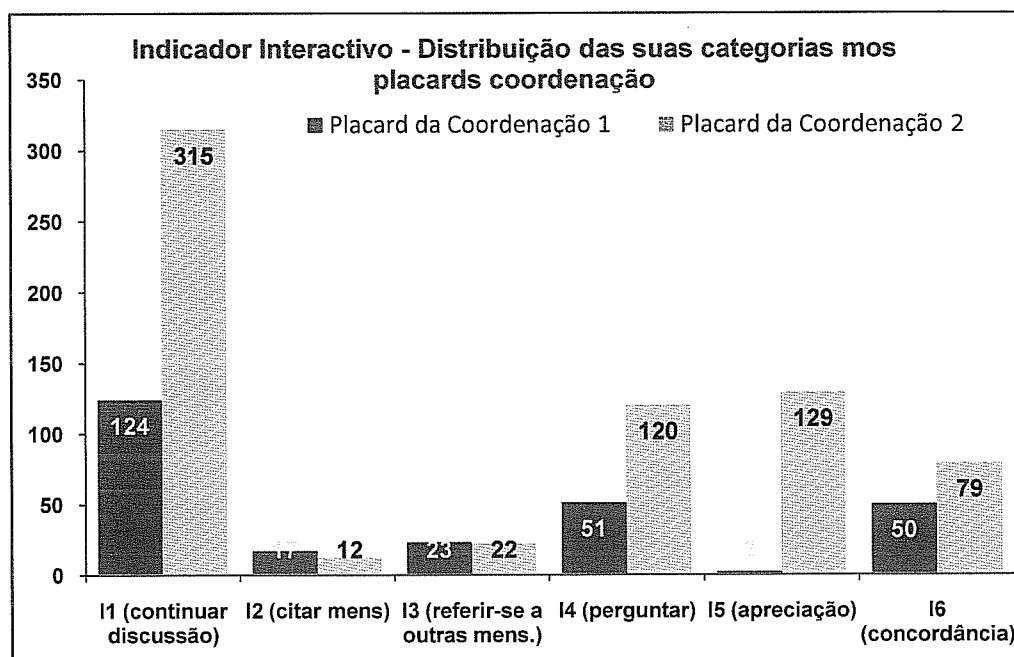


Figura 37. Distribuição das categorias do indicador de presença social interactivo ao longo dos dois quadrimestres (placard coordenação 1, placard coordenação 2).

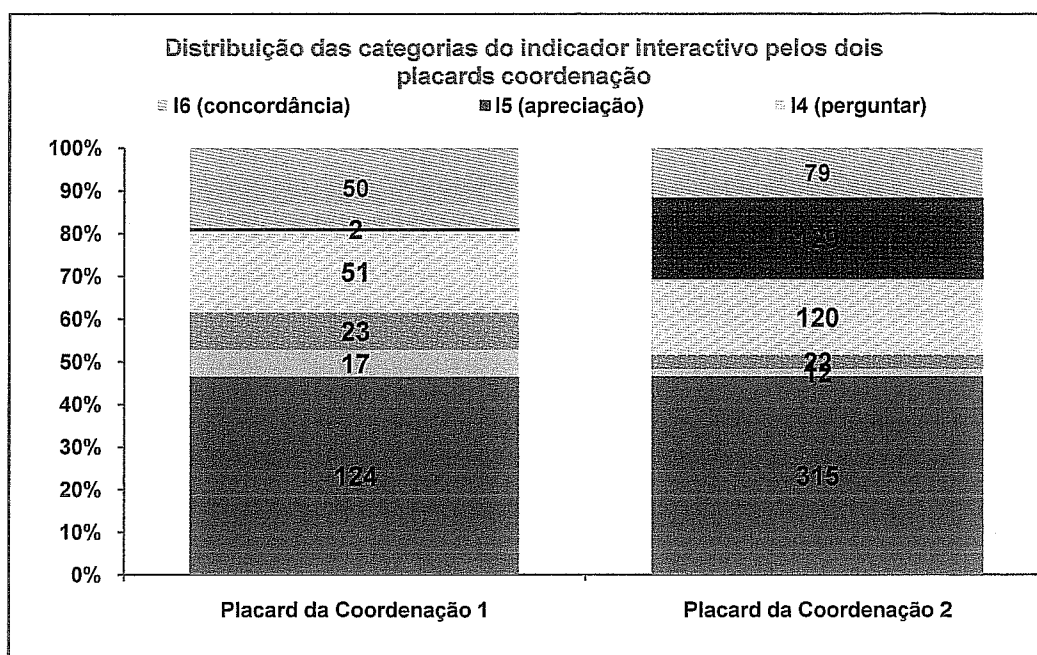


Figura 38. Distribuição com o eixo em modo percentual para cada placard coordenação nas categorias do indicador interactivo nos dois quadrimestres.

Notamos, neste contexto de comunicação híbrida, os placards de coordenação, algumas alterações no indicador interactivo, comparando o conjunto do 1º quadrimestre e o conjunto do 2º quadrimestre no que diz respeito à distribuição percentual das suas categorias. Assim, não podemos deixar de referir que existem algumas diferenças de um quadrimestre para outro. A categoria interacção I1, tem praticamente a mesma distribuição nos dois quadrimestres (46%)³⁴. Existe uma diferença em relação à categoria I5 (apreciação), que, no 1º quadrimestre toma um lugar quase inexistente (0,8%) e no 2º quadrimestre ocupa uma fatia de 19%. O uso da concordância, I6, é menos relevante no 2º quadrimestre (no 1º quadrimestre ocupa 19% e no 2º quadrimestre apenas ocupa 3%), o mesmo se passa com a referência a outras mensagens, I3, que no 1º quadrimestre ocupa 9% e no 2º quadrimestre apenas ocupa 3% (Figuras 37 e 38).

O Contexto Disciplinas

Como já dissemos, neste contexto, de comunicação mais formal, as **disciplinas**, encontraram-se **319** (141+36+21+49+40+32) indicadores interactivos na **disciplina 1** e **594** (265+44+32+64+79+110) indicadores interactivos na **disciplina 2**. Vamos ver como, o indicador interactivo, foi usado e de que forma se distribuiu pelas suas categorias em cada quadrimestre (Figura 39 e 40).

³⁴ Cf. percentagens no quadro em anexo B

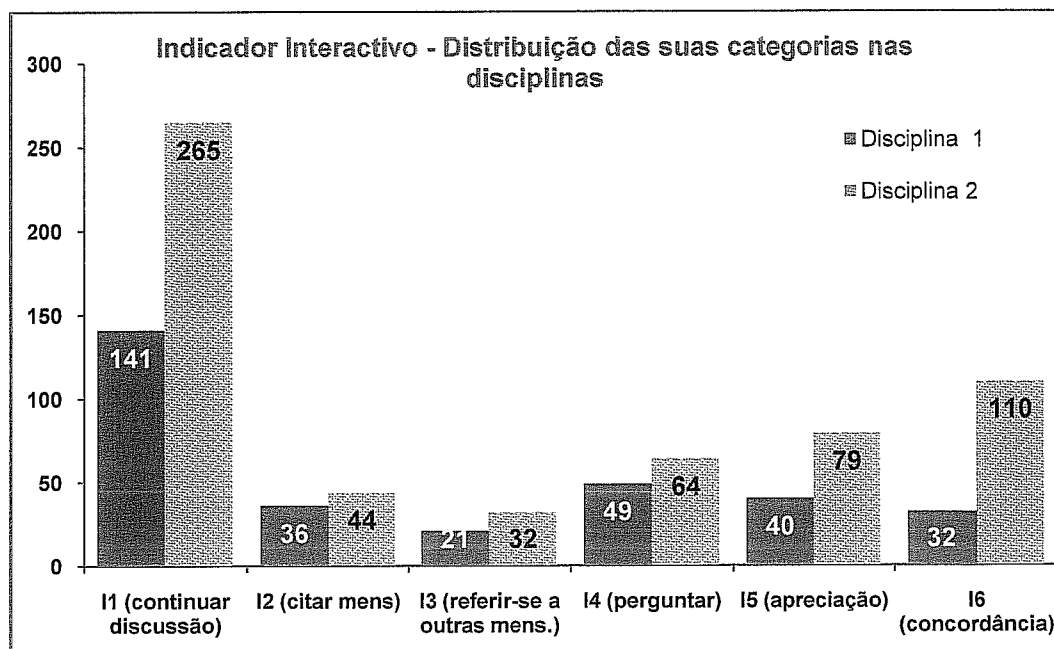


Figura 39. Distribuição das categorias do indicador de presença social interactivo ao longo dos dois quadrimestres (disciplina1, disciplina 2).

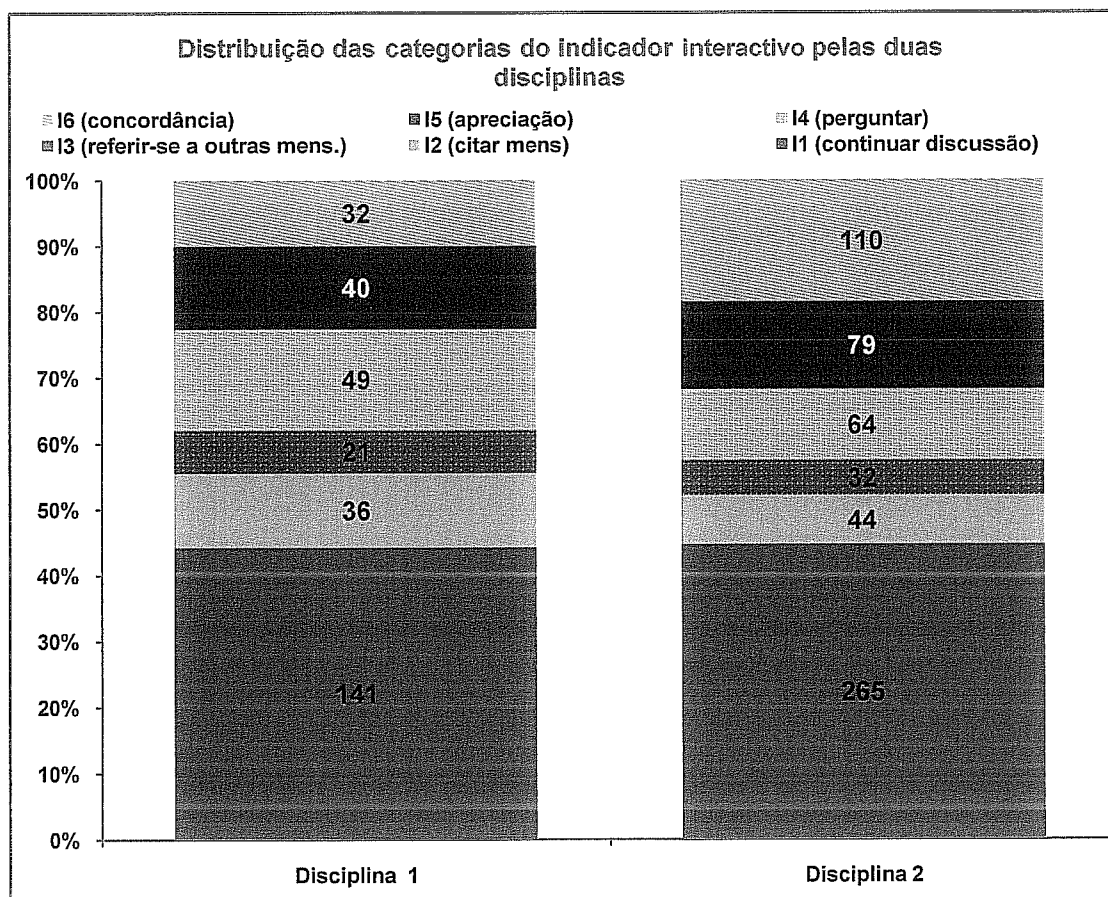


Figura 40. Distribuição com o eixo em modo percentual para cada disciplina nas categorias do indicador interactivo nos dois quadrimestres.

No contexto de comunicação formal, as **disciplinas**, o indicador **interactivo** distribuiu-se em cada quadrimestre de um modo semelhante. No entanto notamos ligeiras diferenças entre a **disciplina 1**, e a **disciplina 2**: houve um acréscimo na categoria **I6** (concordância) onde no 1º quadrimestre representou 10%³⁵ e no 2º quadrimestre 19% na distribuição dos valores e um pequeno decréscimo nas categorias **I2** (citar mensagens) e **I4** (fazer perguntas) - (Figuras 39 e 40).

INDICADOR COESIVO

O **indicador de presença social Coesivo**³⁶ é uma forma de expressão que revela ou promove a construção e/ou existência da coesão no grupo. Este indicador desdobra-se em três categorias (**C1, C2, C3**), que passamos a explicar e a ilustrar com exemplos retirados das mensagens que recolhemos, tal como fizemos anteriormente para os restantes indicadores. Também repetimos de seguida o quadro explicativo dos três indicadores coesivos (Cf.. p.73).

Categoria	Tipo	Indicadores	Definição	Exemplos
Coesiva	1	Uso de vocativos	<u>Dirigir-se ou referir</u> aos participantes pelo nome	<i>Eu penso que o João focou um bom aspecto</i>
Coesiva	2	Dirigir-se ou referir-se ao grupo usando pronomes inclusivos	<u>Dirigir-se ao grupo</u> como “ nós ”, “ nosso ”, “grupo”	<i>O nosso texto refere-se a...”, “Eu penso que nós mudámos de direcção...</i>
Coesiva	3	Fática, saudações	<u>Comunicação</u> que serve a função <u>puramente social</u> : saudação, concluir a mensagem	“Olá a todos” “É tudo por agora” “Estamos a ter o melhor tempo por aqui”

Figura 13. Categorização do Indicador Coesivo em três modos distintos.

³⁵ Consultar percentagens em anexo B

³⁶Cf. as categorias da presença social no quadro1, em anexo A.

☒ Quando há o uso de vocativos ou seja, sempre que uma mensagem se dirige especificamente a alguém.

exemplos:

😊 lendo a tua reflexão XXX³⁷, achei necessidade de acrescentar aqui esta afirmação: "O Tempo Assíncrono é também um Tempo Presencial"...

Bom dia XXX!

Um "som ressonante" pode ser uma melodia. Como tal é agradável

Destaco da XXX : "...acho que seria interessante criarmos algumas "dinâmicas de chamamento" de forma a podermos compreender os silêncios que ainda ouvimos... "

XXX, estás a especializar-te em sínteses e a dar uma grande ajuda na arrumação de ideias, o que em si mesmo é em excelente contributo.

Gostei particularmente de ler o testemunho da XXXX e da XXX, pois identifico-me muito com esta forma de estar no mestrado

☒, quando se usam pronomes inclusivos, que nos transmitem a ideia da pertença a um grupo.

Exemplos:

quando viemos para este Mestrado achámos muitos de nós, se calhar, que o tempo presencial ia ser menor, muito menor, apenas porque era tudo online...

Nesta viagem do elearning, tudo passa também pelo testemunho das nossas experiências, aprendizagens, ultrapassagem de obstáculos!

o tempo que concedemos a esta aventura do elearning é aproveitado de forma inquestionável!

☒, é uma forma de comunicação que tem a função puramente social.

³⁷ Quando aparece " XXX" significa que se substituiu um nome próprio.

Exemplos: **Olá** xxx

Fica bem

Obrigada, cumprimentos - xxx

Bom fim-de-semana - xxx

Vamos ver como, na nossa amostra, este indicador foi usado nos diversos contextos de comunicação bem como ao longo dos dois quadrimestres e nas suas três categorias.

O Contexto Cafés

No contexto de comunicação informal, o café, e ao longo dos dois quadrimestres, registámos 370 (168+38+164) no **café 1** para 551 (312+55+184) no **café 2** de indicadores **coesivos**. Distribuíram-se pelas categorias do seguinte modo (Cf. figura 41):

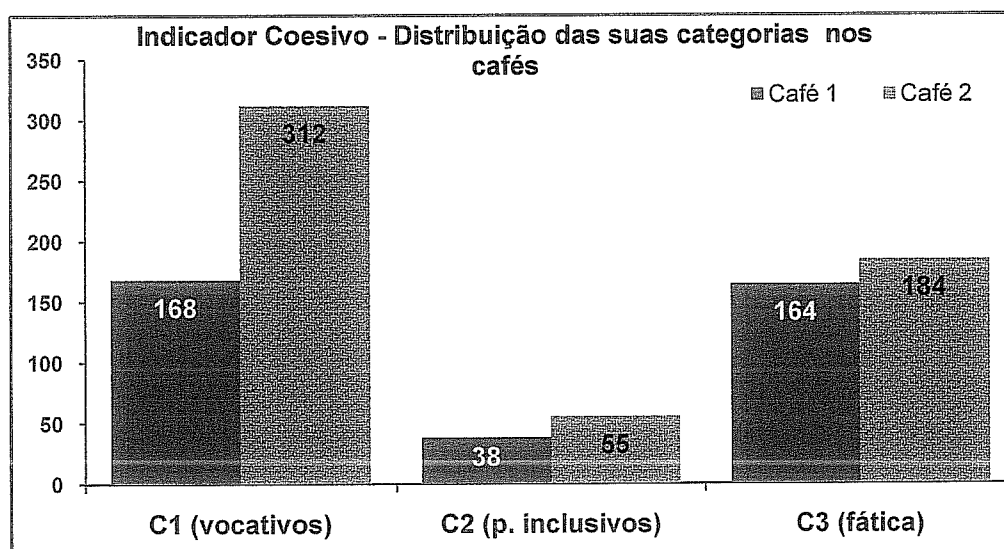


Figura 41. Distribuição das categorias do indicador de presença social coesivo ao longo dos dois quadrimestres (café1, café 2).

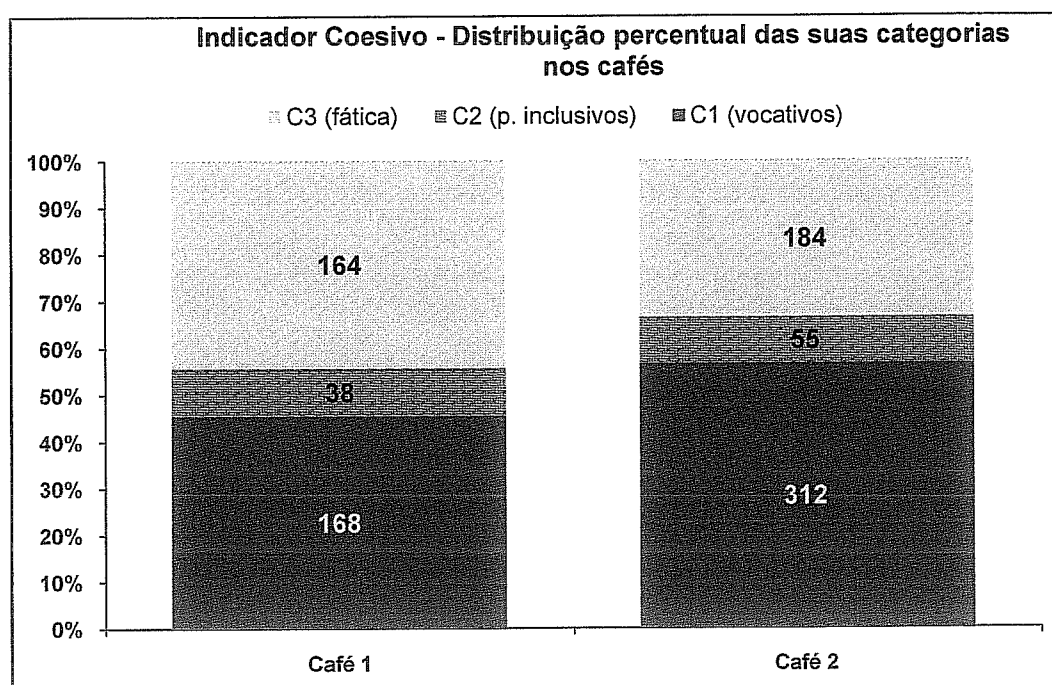


Figura 42. Distribuição com o eixo em modo percentual para cada disciplina nas categorias do Indicador coesivo nos dois quadrimestres.

Recapitulando, no 1º quadrimestre o **café 1**, obteve 370 indicadores de presença social na classificação de **coesivo** e 551 indicadores no 2º quadrimestre para o **café 2**. Mais uma vez, aqui se reflecte, o que temos visto nos outros indicadores: há um aumento do primeiro para o segundo quadrimestre. As maiores diferenças que encontrámos foram no uso de vocativos, **C1**, que no **café 1** representam 45%³⁸ dos indicadores totais e no **café 2** representam 57%. O uso de indicadores que promovam ou traduzam a **coesão** permaneceu sem alterações nos dois quadrimestres. Já na função fáctica, **C3**, existe um decréscimo percentual (estamos a falar da distribuição de cada categoria do indicador coesivo, em cada café) de 44% no **café 1** para 33% no **café 2**.

O Contexto Placards Coordenação

Nos **placards de coordenação**, que apelidámos de comunicação híbrida, podemos ver que, e partindo do número total de indicadores **coesivos**, do 1º quadrimestre, de **219** (113+11+95) para o 2º quadrimestre com **783** (422+50+311), existiu um aumento significativo (Figura 43).

³⁸ Cf. percentagens no quadro 6 em anexos B

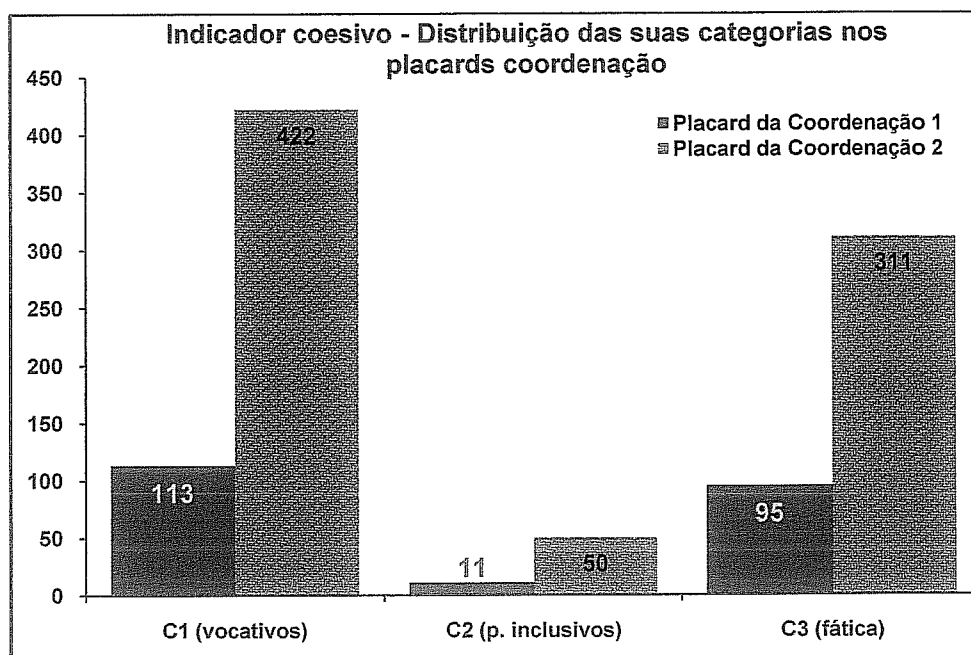


Figura 43. Distribuição das categorias do indicador de presença social coesivo ao longo dos dois quadrimestres (placard1, placard 2).

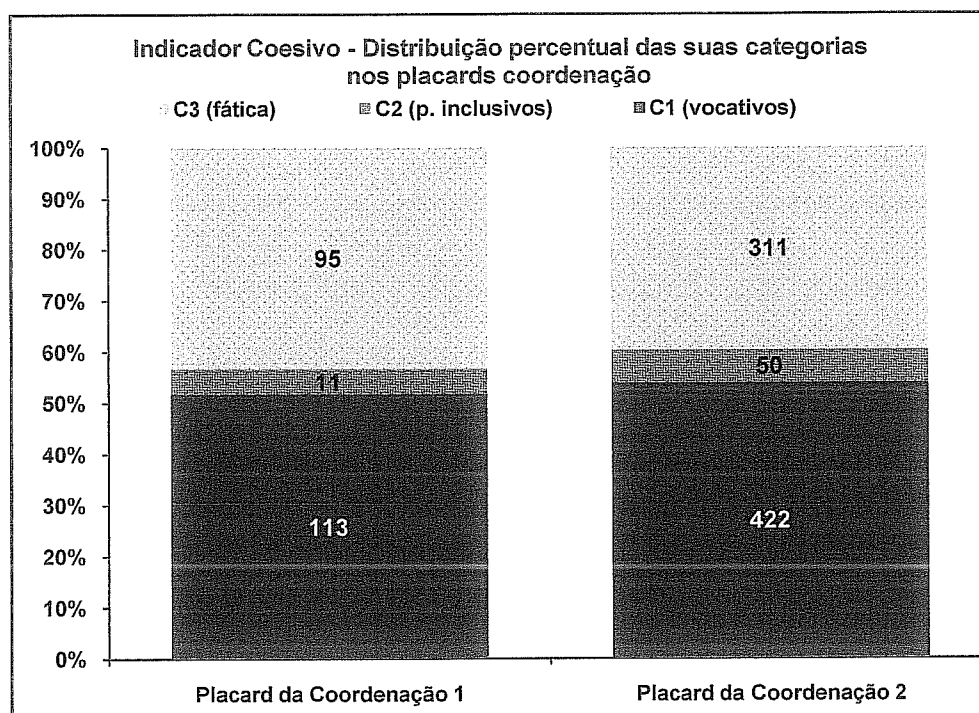


Figura 44. Distribuição com o eixo em modo percentual para cada placard coordenação nas categorias do indicador coesivo nos dois quadrimestres.

A distribuição percentual dos indicadores em cada contexto é parecida quando comparada entre os dois quadrimestres. A diferença maior situa-se na categoria C2

(pronomes inclusivos), que no **placard de coordenação 1** ocupa 43%³⁹ e no 2º placard de coordenação 40% (Figura 44).

O Contexto *Disciplinas*

Neste contexto de comunicação formal, as **disciplinas** temos a distribuição dos indicadores de presença social **coesivos**, (Figura 45), que no 1º quadrimestre somaram **232** (92+17+123) e no segundo quadrimestre **670** (328+69+273), um aumento semelhante ao que se passou em todos os contextos e indicadores.

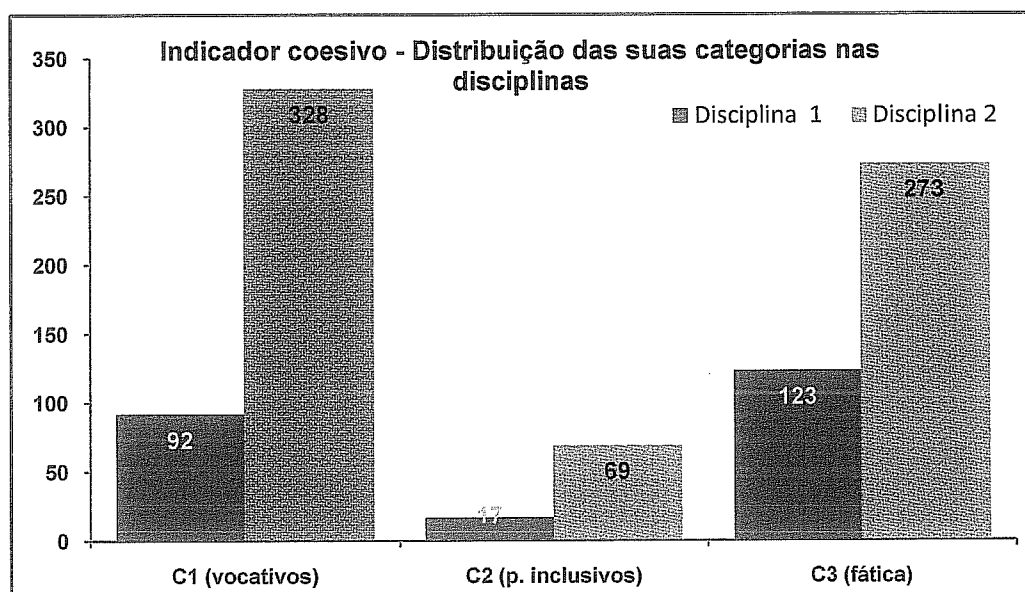


Figura 45. Distribuição das categorias do indicador de presença social coesivo ao longo dos dois quadrimestres (disciplina 1, disciplina 2).

³⁹ Cf. percentagens no quadro 6 em Anexo B

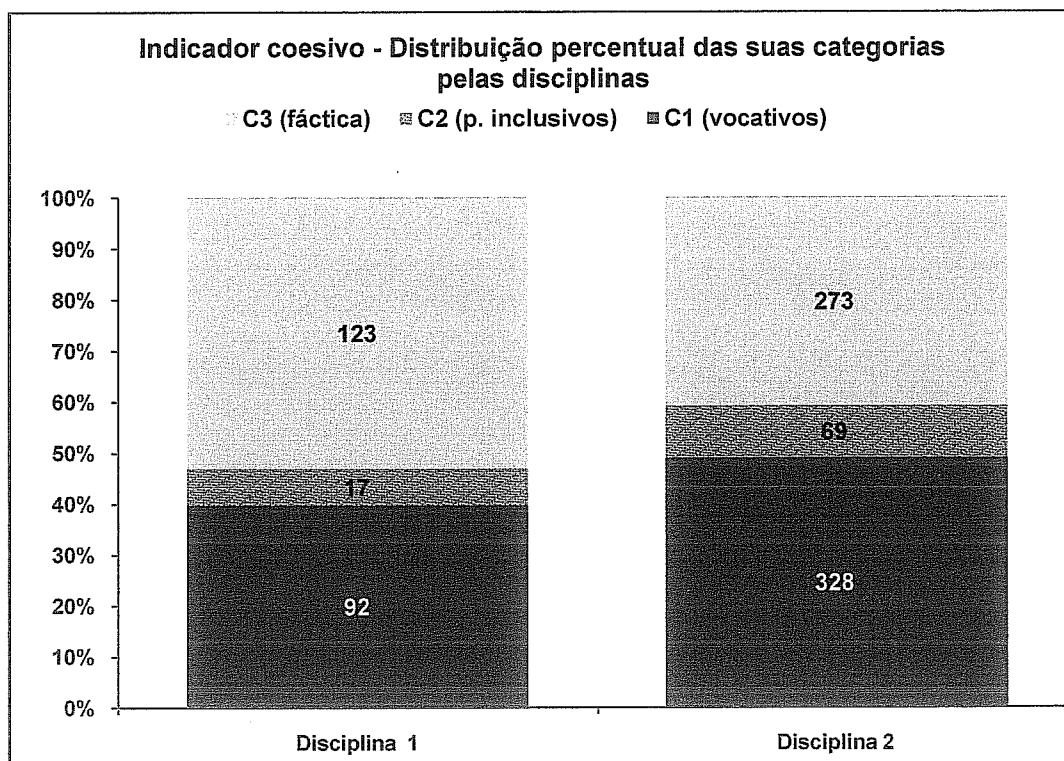


Figura 46. Distribuição com o eixo em modo percentual para cada disciplina nas categorias do indicador coesivo nos dois quadrimestres.

Comparando os resultados (Figura 45 e Figura 46) constatamos que há uma pequena oscilação na distribuição do C1 (vocativos) e C3 (fáctica) do primeiro para o 2º quadrimestre, que a categoria C1, na **disciplina 2**, tem uma percentagem mais elevada que a mesma categoria na **disciplina 1** e que há um decréscimo percentual na divisão da categoria fáctica, C3, do 1º quadrimestre (53%)⁴⁰ para o 2º quadrimestre (41%). A categoria, C2 (uso de pronomes inclusivos), mantêm-se subindo ligeiramente na distribuição percentual da **disciplina 2** em relação à **disciplina 1**.

⁴⁰ Cf.. percentagens no quadro 6 em anexo B

RAÍZES E MENSAGENS

Ao longo do nosso estudo também observámos e contabilizámos as raízes, que são os inícios de conversas/discussões, e as mensagens, que são as respostas que suscitaram (ver Figura 45).

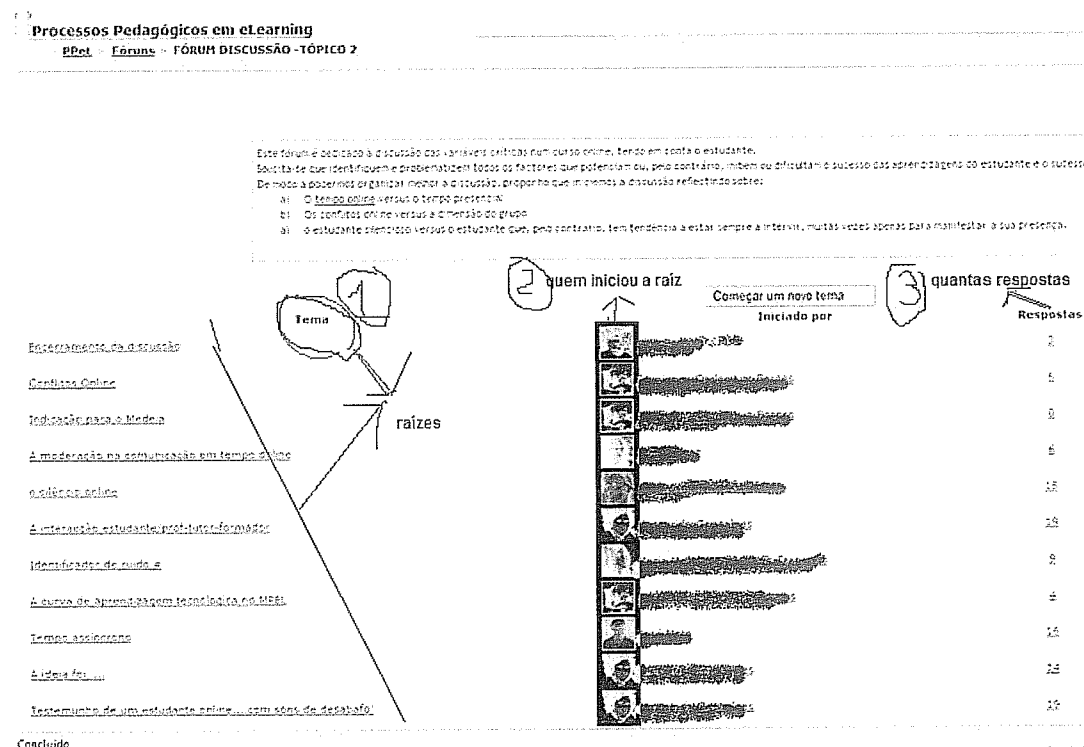


Figura 47. Imagem de um exemplo de um fórum com raízes e mensagens do curso que observámos.

Pela Figura 47, podemos ver assinalados a vermelho, três números (1, 2 e 3):

1. Corresponde ao início das intervenções/conversas/discussões convencionámos chamar de **raízes**.
2. Indica-nos **quem** iniciou a raiz e mostra (na plataforma usada) o nome e a imagem do autor.
3. Mostra as mensagens/respostas que foram feitas em cada raiz.

Tentando ser mais explícitos, na primeira linha a seguir ao “Tema” surge o título da discussão “Encerramento da discussão” (1), mais à frente mostra a fotografia e o nome de quem abriu esta raiz (2) e por fim quantas respostas obteve (3). Neste exemplo dado a pessoa que começou a raiz obteve 2 mensagens de resposta.

As raízes mostram-nos quantas discussões/temas/conversas foram abertas e as mensagens dizem-nos o quanto determinada raiz obteve em respostas. Sabemos que a interacção é importante e pode ser relevante para qualificar se a comunicação foi significativa ou não. Alguns autores defendem que é o número de mensagens que pode determinar o grau de interacção no seio de uma comunidade.

O nosso estudo não esteve focado nesta questão mas podemos ilustrar com alguns resultados, algumas observações feitas, que de certo modo, podem ser interessantes para ajudar a caracterizar o curso e até adiantar algumas possibilidades de actuação no seio de uma comunidade virtual de aprendizagem.

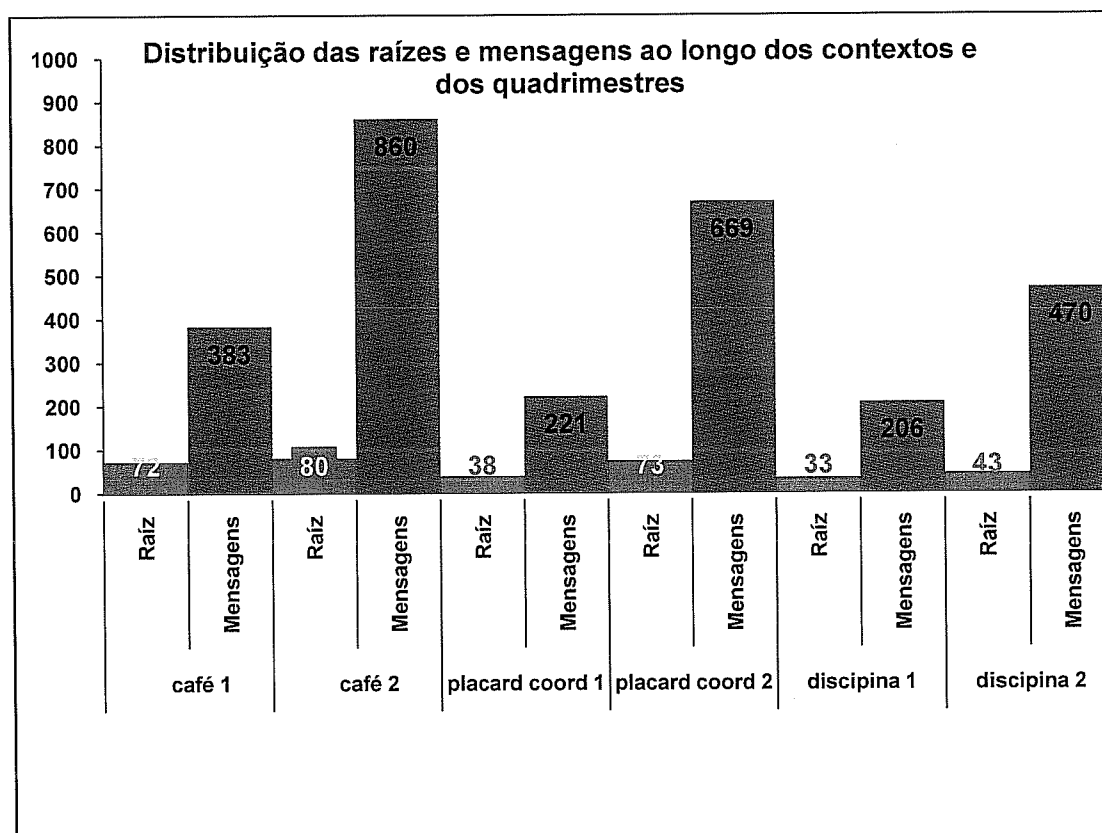


Figura 48. Distribuição do número de raízes e mensagens ao longo dos dois quadrimestres e nos três contextos estudados dispostos por contexto (p.e. raiz - 72 e mensagens 383 no café 1 seguindo-se 80 raízes 860 mensagens no café 2...).

Raízes

Na figura 49 e 50 é possível observar como se distribuíram as raízes e as mensagens ao longo de todo o tempo da análise do nosso estudo. Há (como seria de prever) um aumento entre o número de raízes e de mensagens do primeiro para o segundo quadrimestre em todos os contextos de comunicação observados.

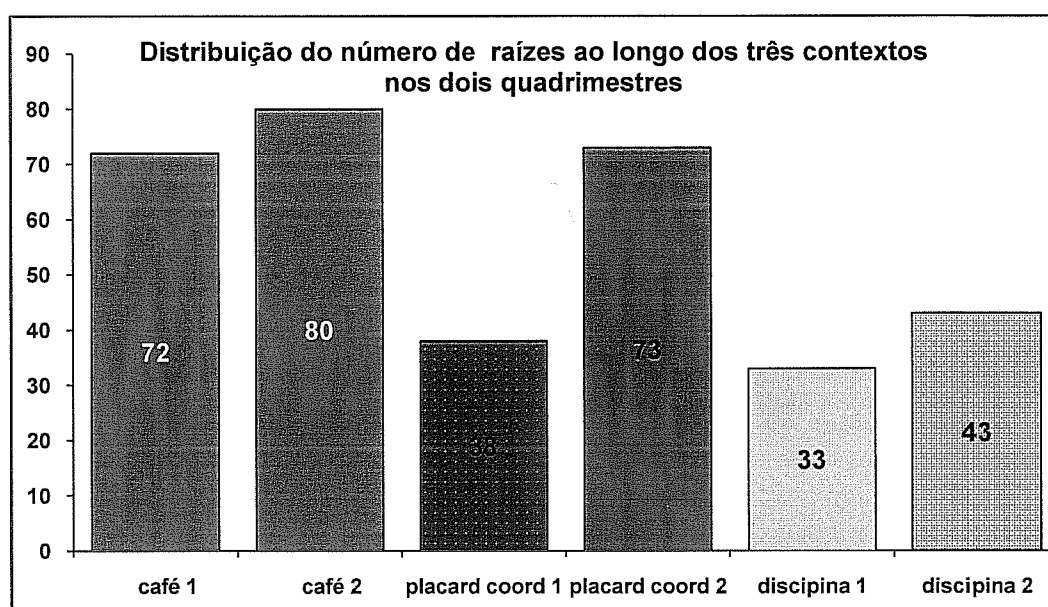


Figura 49. Gráfico que mostra a distribuição das raízes nos três contextos estudados e nos dois quadrimestres.

Olhando atentamente para o número de **raízes** (Figura 49), (início de discussões, conversas ou temas) podemos verificar que há um aumento maior no espaço de comunicação híbrida, os **placards de coordenação** do que nos **cafés** e nas **disciplinas**.

Mensagens

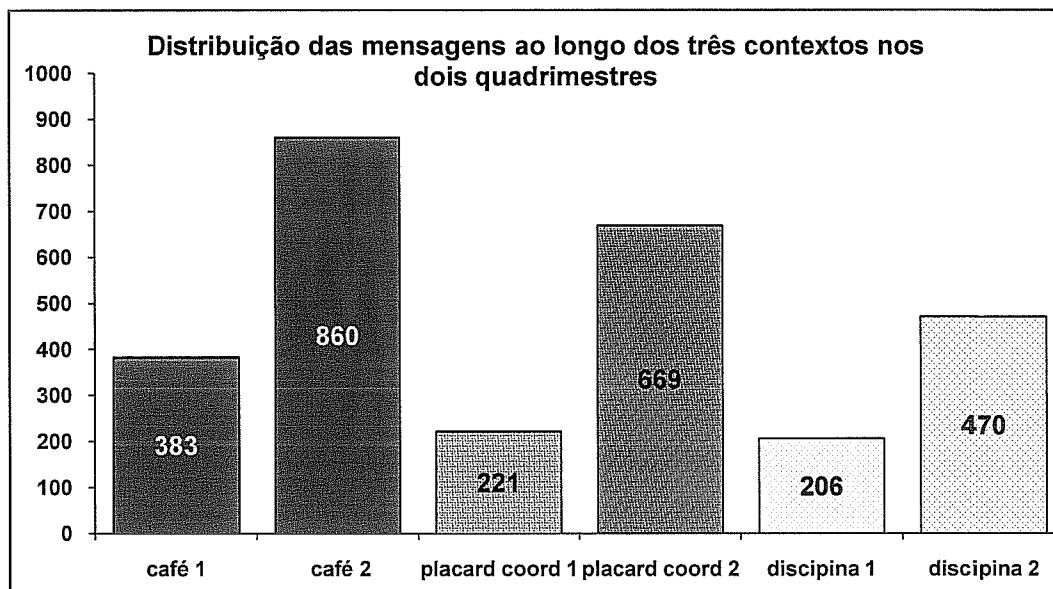


Figura 50. Número de mensagens colocadas ao longo dos três contextos de comunicação ao longo dos dois quadrimestres.

Se, da mesma forma que olhámos para a distribuição das raízes o fizermos para as mensagens produzidas acabamos por deduzir que, embora tenha havido um aumento do 1º para o 2º quadrimestre, no contexto de comunicação formal (as **disciplinas**), foi onde aí que a diferença se revelou menor comparativamente aos outros contextos (Figura 50 e 51).

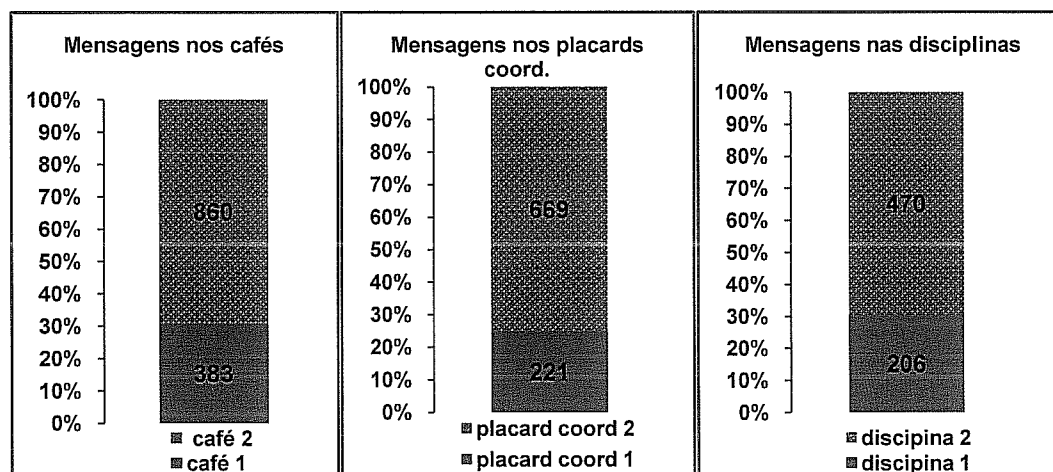


Figura 51. Distribuição dos totais (1º e 2º quadrimestre) das mensagens com o eixo em valor percentual: nos cafés, nos placards da coordenação e nas disciplinas.

Relação entre Raízes e Mensagens

Quando analisámos os nossos dados pareceu-nos que quem iniciava uma raiz de discussão acabava por ser o que mais respondia nessa linha. Ou seja, quem inicia uma “conversa” “sente-se” responsável por dar continuidade à mesma, estando atento e respondendo, quase sempre, às mensagens que se vão colocando. Para todos os efeitos é mais um indicativo em que as mensagens não foram colocadas sem interacção, muito pelo contrário há a preocupação de continuar a “conversa” da parte de quem a inicia. Contabilizámos assim, a média das mensagens produzidas por quem abria raízes de discussão e as mensagens produzidas por quem não abria raízes de discussão (Figura 52).

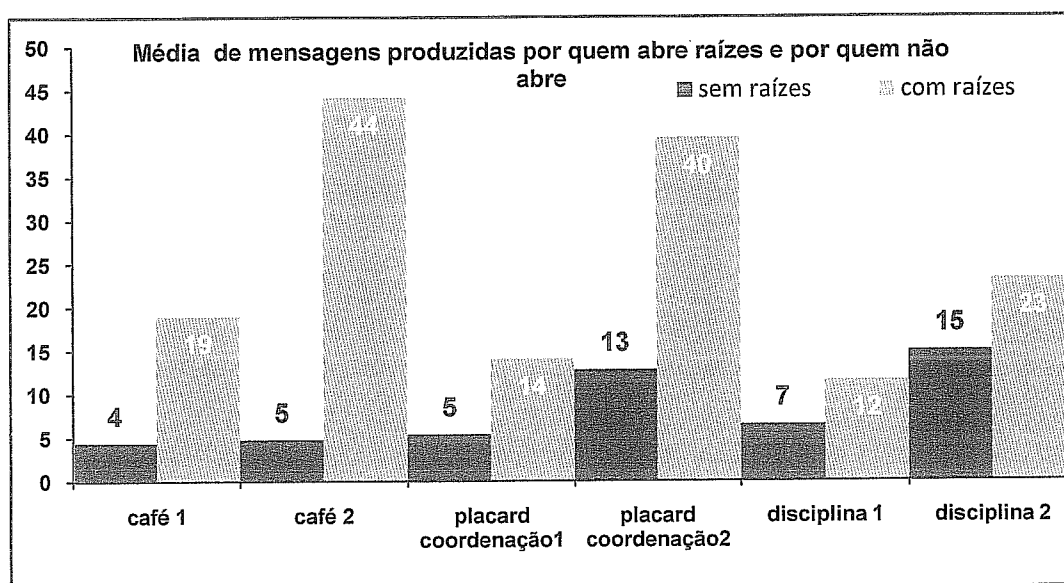


Figura 52. Número de mensagens produzidas, em média, por cada participante, quando inicia ou não uma raiz de discussão.

Como podemos ver a média de mensagens produzida por quem não abre raízes de discussão é francamente mais baixa do que para quem abre raízes de discussão. É um facto que se repete em todos os contextos de comunicação, sendo a diferença mais atenuada nas disciplinas (local onde a presença do professor é mais vinculada). No fundo quem abre raízes de discussão, temas, e, ou conversas acaba por colocar mais mensagens do que quem não tem a iniciativa de abrir um novo ramal de discussão (Figura 52).

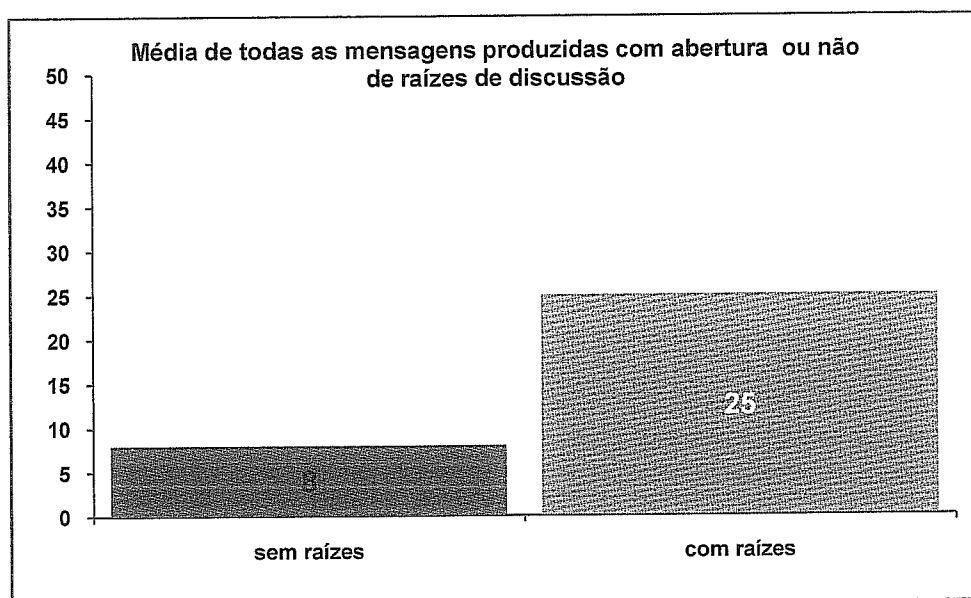


Figura 53. Média de mensagens produzidas para quem abre uma raiz e para quem não abre.

Assim, fomos calcular qual a média de mensagens para um indivíduo que não abre raízes de discussão, e o resultado foi 8. Ou seja, a média de mensagens, neste curso, para quem não abre raízes é de 8 mensagens. Por outro lado a média de mensagens para quem inicia (raízes de) “discussões” é de 25 mensagens por pessoa (Figura 53).

Nível de Interação

Existem várias formas de avaliar o grau de interação. Com os nossos dados e sabendo que o nível de interação é proporcional ao número de mensagens em cadeia. Ou seja, sempre que haja maior número de mensagens encadeadas (em contraposição com mensagens iniciadas, sem resposta), podemos inferir se determinado fórum teve ou não uma boa interação. Nesta linha de pensamento fomos encontrar qual foi o nível de mensagens por raiz, partindo do pressuposto que quanto maior for o número de mensagens por raiz maior será a discussão e por arraste a interação.

Ao analisarmos os dados que recolhemos verificamos que o grau de interação foi substancialmente maior no 2º quadrimestre. De uma média de 6 mensagens por raiz (Cf. anexo C), no 1º quadrimestre, passaram para uma média de 10 mensagens por raiz, ou seja, aproximadamente, o dobro.

SÍNTESE DOS RESULTADOS E CONCLUSÕES

Este capítulo introduz a resposta às questões em estudo e analisa a hipótese proposta face dos resultados obtidos, o que permite criar um conjunto de reflexões sobre a área de conhecimento abordada.

O estudo desenvolvido teve como linha orientadora a problemática da presença social, nomeadamente a sua manifestação em contextos com características diversas. Para que a análise apresentada fosse efectuada de um modo sustentado, foi realizada uma revisão de literatura. Nela se apurou que, apesar da necessidade operacional de delimitar claramente o *focus* do estudo, o tema do trabalho toca directamente muitas temáticas que estão na primeira linha do debate. Os estudos anteriores (Garrison et al., 2000; Swan, 2002) tem demonstrado a complexidade do desenvolvimento da presença social em cursos *online* justificando-se por isso, uma abordagem longitudinal que possibilitasse verificar como se exprime e desenvolve em contextos com características distintas.

Das 2809 mensagens analisadas no estudo verifica-se uma diferença muito grande quando se compara o primeiro com o segundo quadrimestre: 810 mensagens para o primeiro quadrimestre e, 1999 para o segundo quadrimestre. Numa análise mais detalhada verifica-se que este aumento na produção de mensagens por parte dos participantes se verifica em todos os contextos de comunicação estudados (**Café**, **Placard da coordenação** e **Disciplina**) apesar de revelarem diferenças entre si.

Dos três contextos analisados foi sempre no contexto **Café** que se realizou o maior número de intervenções dos participantes (mensagens), quer relativamente ao primeiro quadrimestre, quer no segundo quadrimestre. Quase metade das mensagens encontra-se concentrada nestes espaços de comunicação informal enquanto nos outros dois contextos – **Placard da coordenação e Disciplinas** - as mensagens se distribuíram de modo semelhante.

Estes resultados sugerem que a comunidade de aprendizagem está formada sendo o factor tempo um indicador de que a interacção se está a processar sem obstáculos. No entanto, também apoiam aquela investigação que sustenta que é necessário mais tempo para o estabelecimento das relações nos grupos *online*.

Os resultados apontam para que é no contexto **Café** onde se regista o maior volume de comunicação entre os participantes, quer em termos absolutos, quer por quadrimestre. Este aspecto é interessante na medida em que permite em certa medida confirmar que os sujeitos percebem estes espaços como contextos de comunicação diferentes e com regras e funções diferentes nomeadamente na linha do que defende Oldenburg relativamente aos *terceiros lugares*.

No que respeita às manifestações de presença social todas as categorias registaram um aumento significativo do primeiro para o segundo quadrimestre. A presença social manifesta-se em todos os contextos estudados embora tenha sido nos cafés que se registaram o maior número de indicadores.

Quando se analisa as manifestações de presença social em cada quadrimestre verificam-se algumas variações que importa destacar, nomeadamente a distribuição percentual da **presença social** por contexto. Assim, quando se analisa o que se passa em cada um dos contextos, verifica-se que em termos globais, as manifestações de presença social diminuem quando se compara o **café 1** com o **café 2** e aumentam do **placard 1** para o **placard 2**, mantendo-se na mesma faixa percentual no caso das disciplinas.

Há um maior equilíbrio, ou seja, diferenças menores, na distribuição percentual dos indicadores no segundo quadrimestre comparativamente ao primeiro quadrimestre. Estes resultados apontam para presença social se manifestar em qualquer dos contextos de comunicação estudados, o que significa que ela é transversal aos contextos. Apesar disso, o contexto informal é aquele com maior incidência das manifestações de presença social. Um outro aspecto a que nos conduz a análise ao longo dos oito meses é que, o tempo contribui para que a presença social se estabeleça de modo consistente nesta comunidade.

1º e 2º quadrimestre

Quando se realiza a análise do número de mensagens produzido em cada quadrimestre registam-se aspectos interessantes. Assim, no **primeiro quadrimestre** metade das mensagens produzidas pelos participantes neste curso incidiu no **café 1** registando-se aqui cerca de metade dos indicadores de presença social. A outra metade distribuiu-se, quer pelo **placard da coordenação 1**, quer pela **disciplina 1** de um modo semelhante.

Estes dados confirmam que, no primeiro quadrimestre, o contexto de comunicação informal é não só o contexto do curso onde há maior actividade dos participantes como valores mais elevados de presença social. Este aspecto é interessante na medida em que pode indiciar que os participantes a par das actividades de aprendizagem do curso demonstram dedicar grande envolvimento nas actividades de socialização no **café1**.

No primeiro quadrimestre, a análise dos resultados quanto à distribuição percentual das categorias de presença social nos três contextos, verifica-se que foi no **café 1** que se registou o valor maior da categoria **afectiva**, seguindo-se o **placard coordenação 1** e, por fim, a **disciplina 1**. No caso da categoria **interactiva** foi mais expressivo o valor registado na **disciplina 1**. Finalmente, a categoria **coesiva** registou uma distribuição percentualmente semelhante nos três contextos.

Quando se analisa categorias da presença social em cada contexto, e embora todas as categorias registem valores e tenham expressão em todos os contextos, os resultados apontam para uma certa “especialização” da sua incidência. Assim, no **café1** predomina a expressão da categoria **afectiva**, podendo claramente apontar-se o contexto informal como o contexto afectivo neste primeiro quadrimestre.

Já a categoria **interactiva** ao obter a sua maior expressão no **placard da coordenação1** justifica a função deste contexto enquanto contexto de diálogo e gestão pedagógica e possibilitando a construção e desenvolvimento do grupo/comunidade. Um aspecto interessante a destacar é que, neste primeiro quadrimestre, a categoria **coesiva** exprime-se de modo semelhante nos três contextos observados e estudados, apontando para a eventual necessidade do grupo/comunidade exprimir e comunicar entre os seus membros, a existência de um nível de coesão equilibrado. Por outro lado, este resultado poderá apontar para o facto de que o grupo/comunidade se encontra em construção.

No que respeita ao **2º quadrimestre**, os valores da interacção (nº de mensagens) mantêm o padrão do primeiro quadrimestre: o número de mensagens foi mais significativo no **café2**, com cerca de 43%, seguindo-se o **placard coordenação2** e por fim a **disciplina2** registando-se uma diferença próximo dos 10% (café 2 -> X; placard coordenação 2 -> X-10 e disciplina 2 - » X-20).

No que respeita às categorias da presença social tiveram maior expressão (maior número), em primeiro lugar no **café2**, seguindo-se o **placard coordenação2** e por fim, na **disciplina2**. A maior diferença registada encontra-se entre a **disciplina 2** e os outros contextos.

Embora se verifique que o **café** regista a percentagem maior de indicadores de presença social, o **placard da coordenação2** regista valores bastante próximos dos do café (38% e 35 %). A **disciplina2** foi o contexto onde a diferença de

indicadores de presença social observados foi maior, ou seja, com uma percentagem mais baixa (27%).

No que respeita à presença social, em todos os contextos a categoria afectiva esteve em maioria na distribuição percentual dos três contextos. Em termos gerais, o **café2** foi o que recolheu a maior parte dos indicadores de presença social. No **café2**, cerca de 60% dos indicadores são afectivos e 20% são interactivos e coesivos. No **placard coordenação 2**, obteve-se 42% de indicadores afectivos e 27% e 31% no interactivo e coesivo respectivamente. Na **disciplina 2**, 36% eram indicadores afectivos, 30% interactivos e 34% coesivos.

Quando comparamos o que se passa nos dois quadrimestres é evidenciado um aumento quer do número de intervenções/mensagens quer dos indicadores de presença social demonstrando que ao longo do tempo do estudo, os indicadores de presença social tendem a aumentar.

Quando analisamos os resultados obtidos em cada uma das categorias da presença social para cada contexto, é possível concluir que, apesar de se manifestar em todos eles, obtêm-se valores bastante diferentes. Assim, no caso da categoria **afectiva** verifica-se que foi nos **Cafés** que as emoções foram as mais representativas com valores acima dos 50 % registando-se uma ligeira subida das mesmas do primeiro para o segundo quadrimestre, ou seja, do **café1** para o **café 2**.

Um resultado interessante foi o relativo à expressão do Humor que foi ligeiramente mais significativo no **café2** (na distribuição percentual) e a auto-revelação foi mais marcante no **café 1** do que no **café 2**.

Nos **placards da coordenação**, as emoções foram também as mais expressas tanto no **placard 1** como no **placard 2**, no entanto, a distribuição percentual foi ligeiramente maior no **placard coordenação1**. O humor subiu na distribuição percentual do primeiro para o segundo quadrimestre e a auto-

revelação, embora mais expressiva no Placard 1 teve uma distribuição semelhante nos dois quadrimestres.

Conclui-se que as manifestações emocionais são maiores no primeiro quadrimestre tal como as manifestações de auto-revelação enquanto as manifestações de humor surgem mais evidenciadas já no segundo quadrimestre.

Já no caso das disciplinas as emoções tiveram em maior número em todos os contextos embora na distribuição percentual de cada contexto a **disciplina 2** mostrou-se mais “emotiva”. O humor foi muito superior na **disciplina 1**, em relação à **disciplina 2** e a auto-revelação foi muito superior na **disciplina 2** contrapondo à **disciplina 1**.

Relativamente à categoria **Interactiva**, nos dois cafés foi o indicador interactivo na forma de apreciar que obteve um valor percentual maior no que concerne à distribuição de cada categoria por contexto. Tanto no número como na distribuição percentual a apreciação foi maior embora tenha subido do primeiro para o segundo quadrimestre. O dar *feedback*/responder nos dois cafés assumiu o segundo maior valor embora tenha subido do primeiro para o segundo. O perguntar foi o terceiro indicador interactivo nos cafés sendo muito mais expressivo na sua distribuição no **café 1**.

A concordância foi a quarta mais verificada e mostrou-se muito semelhante nos dois cafés. Os outros indicadores interactivos (citar; referir outras mensagens) representaram valores muito baixos e semelhantes na distribuição percentual nos dois cafés.

No caso dos **placards da coordenação** em ambos e do mesmo modo de distribuição percentual, o indicador interactivo dar *feedback*/responder teve a maior expressão. Houve um decréscimo na concordância do primeiro para o segundo quadrimestre e um aumento substancial (quase inexistente no Placard Coordenação 1) na apreciação. Citar e referir outras mensagens obteve valores baixos e de forma decrescente do primeiro para o segundo quadrante.

Já no caso das disciplinas analisadas, esta categoria da presença social teve maior expressão no indicador dar *feedback*/responder de forma semelhante em qualquer uma delas. Este resultado parece-nos estar em conformidade com as

características deste contexto de comunicação e com os seus objectivos. É natural que quer o comportamento de feedback quer o de resposta seja aqui bastante evidenciado quer pela actuação do professor, quer dos alunos nas discussões ocorridas.

No que respeita aos valores obtidos na categoria **Coesiva** da presença social: nos **cafés** o indicador coesivo obteve um valor numérico e de distribuição percentual maior no uso de vocativos, sendo que, no **café 2**, esse valor foi substancialmente maior. Na função fáctica, onde recaíram os segundos valores o **café 1** obteve um valor maior que no **café 2**. O uso de pronomes inclusivos foi baixo e semelhante nos dois **cafés**.

No caso dos **placards da coordenação**, à semelhança com o que aconteceu nos **cafés** existe um aumento no valor numérico do uso dos indicadores coesivos do primeiro para o segundo quadrimestre: uso de **vocativos** em primeiro lugar (mais de 50%), os **inclusivos** com uma distribuição percentual semelhante e os **fácticos** com maior relevância no **placard da coordenação 1**.

Relativamente às disciplinas estudadas regista-se que o **uso de vocativos** foi superior no segundo quadrimestre. Na **disciplina 1**, a primazia foi para a função **fáctica**. O uso de pronomes inclusivos surge com um valor baixo e semelhante nos dois quadrimestres.

Foi ainda possível verificar que se regista em todos os contextos um aumento das raízes e do número de mensagens, do primeiro para o segundo quadrimestre. No entanto é no **placard coordenação 2** que esta subida é mais expressiva. E é no **Café 2** que existe maior número de mensagens.

Em síntese, foi possível responder às nossas questões e verificar que a presença social se manifesta em todos os contextos do curso independentemente do conteúdo dos mesmos. Ao longo do curso, e portanto ao longo dos oito meses de duração dos dois quadrimestres, encontrámos indicadores de presença social em todos os contextos abordados, quer nos contextos mais formais – as disciplinas – quer nos contextos mais informais, os **cafés**, quer ainda nos **placards de coordenação**, espaços de comunicação definidas como híbridas. Não houve nenhum indicador de presença social que estivesse ausente nos 6 fóruns analisados. O que de certa forma nos diz que, independentemente de se tratar de

um contexto de linguagem formal, híbrida ou informal a presença social revela-se sempre.

Estes resultados contrariam aquelas visões e perspectivas de que o ambiente *online* e a comunicação mediada por computador é impessoal e fria. Também foi possível concluir que a presença social adquire contornos diferentes nos vários contextos de comunicação observados.

Um outro aspecto verificado foi a existência de uma relação entre o iniciar da discussão - as raízes - e as mensagens nos vários contextos tendo-se concluído que:

- Cafés:

As pessoas que iniciam uma discussão têm, à partida, uma média mais alta, de mensagens do que as que não têm esta iniciativa. No Café1, as pessoas que não abriram raízes têm uma média de 4,4 mensagens por raiz de discussão. As que abriram raízes revelam uma média de 19 mensagens por discussão. Verifica-se um aumento grande de mensagens para quem abre raízes na discussão, do primeiro para o segundo café (a relação é de 19 para 44). No entanto, para quem não abre, a relação mantém-se quase a mesma (4,4 para 4,8).

- Placards Coordenação:

Mais uma vez aqui quem não abre raízes tem uma média menor de mensagens produzidas (5,4) em relação a quem inicia uma discussão (14,1). Interessante verificar que do Placard 1 para o Placard 2 existe um aumento na média das mensagens para o dobro: sem raiz (5,4 -> 13) e para quem abre raízes quase o triplo (14 -> 39,5).

- Disciplinas

Nas disciplinas existe uma diferença menos do primeiro para o segundo quadrimestre mas não deixa de ser significativa. Para quem não abre raízes, produz uma média de 6,5 mensagens no primeiro quadrimestre para 15 mensagens no segundo quadrimestre. A relação para quem inicia uma discussão é, no primeiro quadrimestre, de 11,6 mensagens para 23,3 mensagens no segundo quadrimestre.

Se observarmos a média de mensagens por quadrimestre, temos uma média de 5,4 (para quem não abriu raiz) e uma média de 15 mensagens para quem abriu.

No segundo quadrimestre, a diferença é maior mesmo subindo a produção de mensagens. Temos uma média de 10,8 mensagens para quem não abriu raízes e, uma média de 35,6 para quem abriu. Regista-se sempre aumento, com ou sem raiz, e de certo modo esse aumento representa uma progressão de 3x mais.

É possível concluir que a produção das mensagens aumenta ao longo do tempo, quer para quem toma a iniciativa, quer para quem não a toma. No entanto, o aspecto mais interessante aqui é que a média de mensagens produzidas para quem tem a iniciativa de abrir uma discussão é francamente superior à obtida por aqueles que não tem tal iniciativa.

Partindo da premissa de que um dos factores para maior sucesso, numa comunidade de aprendizagem online, é o nível de interacção alcançado, fomos analisar essa medida no nosso estudo. Assim, quantas mais mensagens houver por raiz de discussão maior terá sido a interacção, por acoplamento de mensagens/respostas. De facto notámos um aumento do nível de interacção do primeiro para o segundo quadrimestre na ordem dos 5 por cento.

Os indicadores de presença social registados ao longo dos oito meses permitem também efectuar um retrato da génese e desenvolvimento desta comunidade de aprendizagem e observar como a expressão de afectos, emoções em qualquer dos espaços foi evidente.

No entanto, é possível concluir como o café, o espaço de comunicação informal por excelência tem aqui um papel importante e serve de facto como o terceiro lugar de Oldenburg ou como *espaço hospitaleiro*, espaço de convivência social e interacção autêntica, espaço de desconstracção, de exercício do humor, da auto-revelação, de intimidade, espaço caloroso e afinal de proximidade entre os participantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abott, E. A., (2000). *Flatland*. Disponível online a partir de <http://www.geom.umn.edu/~banchoff/ISR/ISR.html>

Anders, P. (1996). *Envisioning cyberspace: The design of on-line Communities* <http://www.mindspace.net/NewPages/Moving2.html>

Aragon, S. R., (2003). *Creating Social Presence in Online Environments, New Directions for Adult and Continuing Education*. San Francisco, Jossey Bass, pp.57–68.

Asch, S. E. (1946). Forming impressions of personality. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 41, pp.1230-1240.

Azevedo, W. (2002). Longe dos olhos, perto do coração: reflexões sobre distância e proximidade na Educação Online, *Revista Brasileira de Aprendizagem a Distância*, [<http://www.abed.org.br/publicue/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?UserActiveTemplate=3esp&inford=12&sid=65&tpl=printerview>].

Bechar, H., (1995). Nicknames, Play, and Identity on Internet relay chat, in <http://icmc.indiana.edu/vol1/issue2/bechar.html#nicksidentity>

Burbules, N. C., & Callister, T. A. (2000). Universities in Transition: The promise and the challenge of new technologies. *Teachers College Record*, 102(2), pp. 271-293.

Borges, F. (2005). La frustración del estudiante en línea. Causas y acciones preventivas, *Digithum*, 7. Acedido a 15-03-2007, [<http://www.uoc.edu/digithum/7/dt/esp/borges.pdf>].

Brown, J. S., Duguid, P. (1996). The University in the digital age. *Change*, July-August, pp. 10-19.

Burge, E. J., & Haughey, M. (2001). *Using Learning Technologies: International perspectives on practice*. London, Routledge Falmer.

Castells, M. (2000). *La era de la información: La sociedad red*. Madrid, Alianza Editorial.

Castells, M. (2001). *La Galaxia Internet*. Barcelona, Areté.

DeBard, R., & Guidera, S. (2000). Adapting asynchronous communication to meet the seven principles of effective teaching. *Journal of Educational Technology Systems*, 28(3), pp. 218-230.

Echeverria, R. (1998). *Ontología del lenguaje*. Santiago, Dólmen Ensayo.

Feenberg, A. (1993). Building a Global Network: The WBSI experience. In Harasim, L. (Ed.), *Global Networks. Computers and International Communication*, Massachusetts, The MIT Press, pp. 185-198.

Fisk, S. T., Kenny, d. A., Taylor, S. E. & Shelley, E. (1982). Structural models for the mediation of salience effects on attribution, *Journal of Experimental Social Psychology*, 1982, Mar Vol 18(2), pp. 105-127.

Frias (2007). <http://discursosdooutromundo.blogspot.com/2007/09/mais-avatares-do-que-humanos.html>

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, pp. 87-105.

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), pp. 7-23.

Garrison, D. R., & Anderson, T. (2003). *E-Learning in the 21st Century*. London, Routledge Falmer.

Garrison, D. R., Anderson, T. Cleveland-Innes, M., Koole, M., & Kappelman, J. (2006). Revisiting Methodological Issues in the Analysis of Transcripts: Negotiated coding and reliability. *The Internet and Higher Education*, 9(1), pp. 1-8.

Gyllenplan, B. (2002). "A virtual knowledge Café". In J. Schoenholtz -Read & K. Rudestam (Eds.), *Handbook of Online Learning*, Thousand Oaks, Sage Publications, pp. 419-436.

Goffman, E., (1959), *The Presentation of Self in Everyday Life*, University of Edinburgh Social Sciences Research Centre, Anchor Books.

Gunawardena, C., (1995). Social presence theory and implications for interaction and collaborative learning in computer conferencing, *Paper presented at the Fourth International Conference on Computer Assisted Instruction*, Hsinchu, Taiwan. p.151.

Gunawardena, C. & F. Zittle (1997). Social presence as a predictor of satisfaction within a computer mediated conferencing environment. *American Journal of Distance Education*, 11(3), pp. 8–26.

Hagel, J., & Armstrong, A. (1997). *Net .gain: expanding markets through virtual communities*. Boston: Harvard Business School Press.

Harasim, L. et al. (1995). *Learning Networks: A Field Guide to Teaching and Learning Online*. London, The MIT Press.

Hamilton, D. L., & Sherman, S. J., (1996). Perceiving persons and groups, *Psychological Review*, 1996, vol. 103, n°2, pp. 336-355.

Hiltz, S. R., & Turoff, M. (1978). *The Network Nation: Human communication via computer*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Kanuka, H., Collett, D., & Caswell, C., (2002). University instructor perceptions of the use of asynchronous text-based discussion in distance education courses. *American Journal of Distance Education*, 16(3), pp. 151-167.

Kraut, R., V. Lundmark, M. Patterson, S. Kiesler, T. Mukopadhyay e W. Scherlis, Internet Paradox. (2000), A Social Technology That Reduces Social Involvement and Psychological Well-Being? *American Psychologist*, Outubro, 2000.

- Jacques, P. & Vicari, P. (2005). Considering Student's Emotions in Computer-Mediated Learning Environments, Zongmin Ma. (Org.), *Web-based Intelligent e-Learning Systems: Technologies and Applications*. Hershey: Information Science Publishing, pp. 122-138.
- Lévy, P. (1997). *A Inteligência Colectiva. Para uma Antropologia do Ciberespaço*. Lisboa, Instituto Piaget
- Lévy, P. (2001). *O que é virtual?*, Coimbra: Quarteto.
- Levy, P. (2000) *Cibercultura*, Lisboa, Instituto Piaget.
- Mason, R. (1998). *Models of Online Courses online*. ALN Magazine, 2, (2). Acedido a 15-02-2008, [http://www.aln.org/alnweb/magazine/vol2_issue2/Masonfinal.htm]
- Mason, R. & Bacsich, P. (1998). Embedding computer conferencing into university teaching. *Computers & Education*, 30, (3/4), pp. 249-258.
- McConnell, D., (2002). The experience of collaborative assessment in e-learning. *Studies in Continuing Education*, 23(1), pp. 73-92.
- Mendes, A., Morgado, L., Amante, L. (2007). Online Communication and Elearning. In Kidd, T & Song, H. (Eds), *Handbook of Research on Instructional Systems and Technology*, IGI Global Books, New York.
- Mehrabian, A., (1969), Some referents and measures of nonverbal behavior, *Behavior Research Methods and Instrumentation*, 1, 6, pp. 205-207.
- Moore, M., (1993). Theory of Transaccional Distance. In, *Theoretical Principles of Distance Education*, (ed.) by Desmond Keegan, Routledge, London - New York, pp. 22-39.
- Morgado, L., Francisco, D., Machado, G. & Mendes A. (2005). Interacção e Presença Social em ambientes Virtuais de Aprendizagem, In Mendes, et al. (Eds), *Actas de VII Simpósio Internacional de Informática Educativa*, IPL: Leiria.

Morgado, L. (2005). Novos Papéis para o Professor /Tutor na Pedagogia Online. In Vidigal, R. & Vidigal, A. (Eds). *Educação, Aprendizagem e Tecnologia*, Lisboa, Edições Sílabo.

Morgado, L. (2003). *Ensino Online: Contextos e Interações*. Dissertação de Doutoramento não publicada, Lisboa: Universidade Aberta.

Morgado, L., Pereira, A., & Mendes, A. (2007). The Contract as a Pedagogical Tool in Elearning. In Mendes et al. (Eds), *Computers and Education – Towards Educational Change and Innovation*, Springer-Verlag: London.

Novak, J. D., & Gowin, D. B. (1984). *Learning How to Learn*. Cambridge University Press.

Oldenburg, R., (1989), *The Great Good Place: Cafes, Coffee Shops, Bookstores, Bars, Hair Salons, and Other Hangouts at the Heart of a Community*. London.

O' Regan, K. (2003). Emotion and E-learning, *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 7, (3), September.

Otsuka, J.L. (2002) Factores Determinantes na Efectividade de Ferramentas de Comunicação Mediada por Computador no Ensino à Distância, http://penta.ufrgs.br/pesquisa/joice/joice_ti.html#sumula (2002).

Paloff, R. & Pratt, K. (1999). *Building Learning Communities in Cyberspace: effective strategies for the Online Classroom*, San Francisco, Jossey –Bass Publishers.

Park, B., DeKay, M. L., Kraus, S., (1994). Aggregating social behavior into person models: perceiver-induced consistency. *Journal of Personality and Social psychology*, 1994 Mar; 66(3), pp. 437-59.

Pawan, F., Paulus, M., Yalcin, S., & Chang, C-F. (2003). Online Learning: Patterns of engagement and interaction among in-service teachers. *Language Learning and Technology*, 7(3), 119-140.

Pedroso de Lima, L. (2000). Psicologia Social. In Vala, J., & Monteiro, M. B., (Coord), *Atitudes: Estrutura e mudança*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 187-225.

Polhemus, L., Shih, L. F., & Swan, K., (2001). Virtual interactivity: The representation of social presence in an online discussion, *Annual meeting of the American Educational research*, Albany State University of New York.

Preece, J. (2000). *Online Communities. Designing Usability, Supporting Sociability*. New York: Wiley.

Ribeiro, C., (2003). Metacognição: Um Apoio ao Processo de Aprendizagem Psicologia. *Reflexão e Crítica*, 2003,16(1), pp. 109-116.

Richardson, J. & Swan, K. (2003). Examining social presence in online courses in relation to student's perceived learning and satisfaction, *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 7 (1).
[http://www.sloan-c.org/publications/JALN/v7n1/v7n1_richardson.asp].

Riell, R.,(1989). Patterns in Computer-Mediated Discussions. In Mason, R. & Kaye, A. (Eds.), *Mindweave: Communication, Computers and Distance Education*.

Rheingold, H. (1993). *The virtual community: homesteading on the electronic frontier*. Addison-Wesley, p. 25.

Rheingold, H. (1996). *A Comunidade Virtual*, Lisboa, Gradiva.

Rojas, M. (1996). Hacia un nuevo paradigma en bibliotecologia, *Transinformação*, 8, (3), Setembro/Dezembro.

Rourke, L., Anderson, T., Garrison, R., & Archer, W., (1999). Methodological issues in the content analysis of computer conference transcripts, *International journal of Artificial Intelligence in education*, 12, 1: 8-22. <http://www.atl.ualberta.ca/CMC>.

Shank, G. & Cunningham, D. (1996). Mediated Phosphor Dots: Toward a Post-Cartesian Model of CMC via the Semiotic Superhighway in ESS, Charles.(Ed.)

Philosophical Perspectives on Computer-Mediated Communication. Albany, Suny Press.

Sedikides, C. & Anderson, C. A. (1994), Causal Perceptions of Intertrait Relations: The Glue that Holds Person Types Together, *Pers Soc Psychol Bull*, June 1, 1994; 20(3), pp. 294 - 302.

Salmon, G., (2000). *E-moderating: The key to teaching and learning online*. London: Kogan Page.

Smith, M., Kollock, P. (Eds)(1999). *Communities in Cyberspace*, London:Routledge.

Swan, K. (2002). Building Learning Communities in Online Courses: the importance of interaction, *Education, Communication & Information*, 2, (1), 23-49.

Swan, K. (2004). Relationships Between Interactions and Learning In Online Environments. The Sloan Consortium. Acedido em 15.02.2008, <http://www.sloan-c.org/publications/books/interactions.pdf>

Swan, K., & Shih, L.F., (2005). On the nature and development of social presence in online course discussions. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 2005 – aace.org.

Short, J. A., Williams, E., & Christie, B. (1976). *The social psychology of telecommunications*. New York, John Wiley & Sons.

Thweatt, K. S., & McCroskey, J. C.,(1998). The Impact of Teacher Immediacy and Misbehaviors on Teacher Credibility. *Communication Education*, Oct 1998, vol. 47 n°4, pp. 348-58.

Tu, C-H, (2000). Strategies to Increase Interaction In Online Social Learning Environments. In C. Crawford et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2000*. Chesapeake, VA. AACE. pp. 1662-1667.

Tu, C-H., (2002). The measurement of social presence in an online learning environment. *International Journal on E-Learning*, 2002, 1(2), pp.34-45.

Turkle, S. (1997). *A Vida no Ecrã. Relógio D'Água*.

Wallace, P (2001). *La Psicología de Internet*. Barcelona: Paidós.

Walther, J., B., (1993). Impression Development in Computer-Mediated Interaction. *Western Journal of Communication*, Vol. 57 nº4, pp. 381-398.

Weiner, M., & Mehrabian, A., (1968). *Language Within Language: Immediacy, a channel in verbal communication*. New York, Appleton-century-Crofts.

Wegerif, R. (1998). The Social Dimension of Asynchronous Learning Networks, *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 2, (1), pp. 1-20.

Wheeler, S., (2005). Creating Social Presence in Digital Learning Environments: A Presence of Mind?, *Proceedings of TAFE Conference*, Queensland, Australia. Acedido em 5-03-2008 [<http://videoling.tafe.net/learning2005/papers/wheeler.pdf>].

Wilson, T. & Whitelock, D. (1998). What are the perceived benefits of participating in a CMC environment for distance learning students?. *Computers and Education*, 30, (3/4), pp. 259-269.

Vuorela, M. & Nummenmaa, L. (2004). Experienced emotions, emotion regulation and student activity in a web-based learning environment, *European Journal of Psychology of Education*, XIX, (4), 423-436.

<http://pt.wikipedia.org/>

<http://www.cienciahoje.pt/index.php?oid=4032&op=all>

ANEXOS

ANEXO A

Presença Social (Garrison et al.)

Categoria	Tipo	Indicadores	Definição	Exemplos
Afectiva	1	Expressão de Emoções	<u>Expressões</u> convencionais de emoção ou expressões poucos convencionais de <u>emoção</u> , "Includes", repetição da pontuação, <i>emoticons</i> , uso de letras maiúsculas (???)	<i>Eu não posso afirmar quando ... !!!</i> <i>ESTÁ AÍ ALGUÉM?</i> <i>Um abraço e um beijo</i> ☺ ☺ :-p () ☐ ***
Afectiva	2	Uso do Humor	Troçar, Lisonjear, Narração incompleta (?) e ironia, sarcasmo, criatividade	<i>A banana...está melhor este ano;-)</i>
Afectiva	3	Self-disclosure Auto-Revelação	Apresenta <u>detalhes da vida fora</u> da sala de aula, ou expressa <u>vulnerabilidade</u>	<i>Onde eu trabalho é isto o que fazemos", "Eu não compreendo esta questão</i>
Interactiva	1	Continuar um Thread (ramo da discussão);responder	Usa o <u>RE: (reply)</u> mais do que iniciar um novo ramo de discussão. Uma forma de dar <u>feed-back</u>	Dependente do software, por exemplo: "Assunto: Re" ou "Ramo de" <i>Ok, também eu,</i>
Interactiva	2	Citar outras mensagens	Usa as características do software para <u>citar as mensagens</u> inteiras de outros ou corta e cola partes das mensagens de outros	Dependente do software, por exemplo (citando Marta) "Marta escreveu" ou texto precedido pelo menos por um símbolo <
Interactiva	3	Referir-se explicitamente a outras mensagens	<u>Referências directas</u> ao conteúdo das <u>contribuições dos outros</u>	<i>Na tua mensagem falaste acerca da distinção de Moore entre...</i>
Interactiva	4	Fazer perguntas	Os estudantes fazem <u>perguntas</u> a outros ou ao professor	<i>Há alguém que tenha experiência com o WEBCT?</i>
Interactiva	5	Cumprimentar, Expressar apreciação	<u>Cumprimentar</u> os outros ou o conteúdo das mensagens dos outros	<i>Eu gostei realmente da vossa interpretação do que leram</i>
Interactiva	6	Expressar concordância	Expressar <u>concordância</u> com os outros ou com o conteúdo das mensagens dos outros	<i>Eu estava a pensar a mesma coisa. Tu acertaste em cheio</i>
Coesiva	1	Uso de vocativos	<u>Dirigir-se ou referir</u> aos participantes pelo <u>nome</u>	<i>Eu penso que o João focou um bom aspecto</i>
Coesiva	2	Dirigir-se ou referir-se ao grupo usando pronomes inclusivos	<u>Dirigir-se ao grupo</u> como "nós", "nosso", "grupo"	<i>O nosso texto refere-se a...", "Eu penso que nós mudámos de direcção...</i>
Coesiva	3	Fáctica, saudações	<u>Comunicação</u> que serve a função <u>puramente social</u> ; saudação, concluir a mensagem	"Olá a todos" "É tudo por agora" "Estamos a ter o melhor tempo por aqui"

Quadro 3. Grelha de Observação utilizada para a identificação e classificação dos Indicadores de Presença Social nas mensagens.

Estudo de Bechar (1996) sobre o uso de *Nicknames*

Table 2. Six Types of Nicks.*

Category Percent	N

People using their real name 7.8%	18
Self related names 45.0%	103+1
Names related to medium, technology and their nature 16.9%	33+6
Names of flora, fauna, objects 15.6%	36
Play on words and sounds 11.3%	20+6
Names related to figures in literature films, fairytales and famous people 6.1%	13+1
Names related to sex and provocation 3.9%	8+1

Total 106.6%	231+15

Quadro 4. Percentagens do estudo sobre o tipo de *nicknames* (Bechar).

ANEXO B

Apresentação dos Resultados Obtidos

Cafés

CAFÉ 1 (1º Quadrimestre)							AFECTIVA			INTERACTIVA						COESIVA				
Alunos/ P.S.	Afectiva	Interacti.	Coesiva	A + I + C	Raiz	Mensagens	A1	A2	A3	I1	I2	I3	I4	I5	I6	C1	C2	C3		
Aluno 1	6	4	4	14	2	4	3	2	1	3	0	0	1	0	0	3	0	1		
Aluno 2	32	22	21	75	1	14	17	5	10	2	0	0	3	16	2	12	2	7		
Aluno 3	1	1	1	3	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0		
Aluno 4	10	3	5	18	2	7	4	3	3	0	0	0	0	2	1	3	1	1		
Aluno 5	3	11	15	29	1	7	3	0	0	4	0	0	3	4		4	1	10		
Aluno 6	7	12	10	29	0	11	1	2	4	5	0	0	1	4	2	2	0	8		
Aluno 7	5	6	3	14	2	5	1	3	1	1	0	0	1	3	1	1	0	2		
Aluno 8	19	16	24	59	5	15	10	2	7	5	0	0	3	6	2	9	1	14		
Aluno 9	4	5	7	16	1	6	1	1	2	0	0	0	1	4		4	0	3		
Aluno 10	13	8	17	38	2	11	3	7	3	2	0	0	1	4	1	9	1	7		
Aluno 11	3	5	7	15	2	5	0	0	3	2	0	0	2		1	2	0	5		
Aluno 12																				
Aluno 13	2	6	1	9	0	6	0	2	0	1	0	0	1	1	3	1	0	0		
Professor 1	11	8	15	34	4	8	6	1	4	3	0	0	0	4	1	6	1	8		
Professor 2	18	7	24	49	9	16	11	4	3	4	1	0	0	2	0	6	1	17		
Aluno 14	5	2		7	0	3	3	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0		
Aluno 15																				
Aluno 16	1	0	1	2	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1		
Aluno 17	4	0	1	5	0	1	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0		
Aluno 18	101	62	35	198	8	61	46	39	16	6	9	4	15	20	8	23	6	6		
Aluno 19	5	1	3	9	2	3	2	1	2	0	0	0	1	0	0	0	0	3		
Aluno 20	16	16	15	47	4	14	12	2	2	0	1	0	6	7	2	9	0	6		
Aluno 21	16	36	27	79	8	35	9	3	4	6	1	2	10	13	4	20	0	7		
Aluno 22	30	19	21	70	3	21	16	5	9	6	0	0	2	10	1	7	1	13		
Aluno 23	7	9	17	33	1	12	1	5	1	2	0	1	1	3	2	6	4	7		
Aluno 24	231	118	96	445	14	116	136	47	48	46	3	1	38	21	9	40	18	38		
Aluno 25																				
Professor 3																				
Professor 4																				
Professor 5																				
						72		383	287	139	124	99	15	8	90	125	40	168	38	164
Totais Afect.	550							550												
Totais Inter.		377											377							
Totais Coesi.			370															370		
A + I + C				1297										1297						

Quadro 5. Quadro resumo dos factores analisados ao longo do café 1 (1º Quadrimestre).

CAFÉ 2 (2º Quadrimestre)

Alunos/ P.S.	AFECTIVA						INTERACTIVA						COESIVA						
	Afectiva	Interacti.	Coesiva	A + B + C	Raiz	Mensagens	A1	A2	A3	I1	I2	I3	I4	I5	I6	C1	C2	C3	
Aluno 1	292	92	87	471	5	160	156	95	41	22	1	3	9	46	11	55	15	17	
Aluno 2	15	6	9	30	0	6	9	3	3	0	0	0	0	4	2	4	2	3	
Aluno 3	3	2	5	10	0	3	3	0	0	0	0	0	0	2	0	3	0	2	
Aluno 4																			
Aluno 5	6	1	7	14	0	3	5	1	0	0	0	0	0	1	0	2	0	5	
Aluno 6	24	12	13	49	1	19	9	3	12	9	0	0	0	2	1	0	1	12	
Aluno 7																			
Aluno 8	79	34	40	153	2	36	59	10	10	10	1	5	2	12	4	22	5	13	
Aluno 9	42	15	23	80	2	22	29	6	7	5	0	1	4	5	0	10	2	11	
Aluno 10																			
Aluno 11																			
Aluno 12	70	22	32	124	1	28	46	11	13	6	1	0	4	9	2	20	0	12	
Aluno 13	64	26	24	114	2	38	32	26	6	8	1	1	5	6	5	15	2	7	
Professor 1																			
Professor 2	92	34	62	188	6	45	60	19	13	8	0	1	8	12	5	27	6	29	
Aluno 14	54	34	12	100	11	35	40	12	2	20	2	0	1	9	2	3	1	8	
Aluno 15	5	1	1	7	1	2	3	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	
Aluno 16																			
Aluno 17	8	7	5	20	1	11	4	4	0	3	0	0	1	3	0	2	0	3	
Aluno 18	409	51	65	525	12	168	224	132	53	10	4	3	14	16	4	52	7	6	
Aluno 19	19	4	3	26	0	7	11	5	3	2	0	0	2	0	0	2	0	1	
Aluno 20	2			2	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Aluno 21	89	61	31	181	7	87	41	29	19	25	1	2	6	22	5	18	1	12	
Aluno 22																			
Aluno 23	24	16	22	62	1	21	7	12	5	2	0	2	0	10	2	11	2	9	
Aluno 24	161	53	48	262	11	77	100	32	29	16	1	2	7	24	3	30	7	11	
Aluno 25	30	12	15	57	4	20	15	11	4	6	0	0	2	4	0	8	0	7	
Professor 3	26	6	9	41	4	13	14	8	4	1	0	0	1	4	0	4	1	4	
Professor 4	156	39	32	227	6	74	82	51	23	7	1	1	12	14	4	21	3	8	
Professor 5	6	1	6	13	2	4	0	3	3	1	0	0	0	0	0	2	0	4	
						30	860	950	474	252	161	13	21	78	206	50	312	55	184
Totais Afect.	1676							1676											
Totais Inter.		529											529						
Totais Coesi.			551													551			
A + I + C				2756									2756						

Quadro 6. Quadro resumo dos factores analisados ao longo do café 2 (2º Quadrimestre).

Placards Coordenação

PLACARD DA COORDENAÇÃO 1 (1º Quadrimestre)

Alunos/ P.S.	AFECTIVA						INTERACTIVA						COESIVA						
	Afectiva	Interacti.	Coesiva	A + I + C	Raiz	Mensagens	A1	A2	A3	I1	I2	I3	I4	I5	I6	C1	C2	C3	
Aluno 1	19	24	7	50	2	13	12	3	4	3	1	4	6	0	10	5	1	1	
Aluno 2	1	0	1	2	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	
Aluno 3	2	10	5	17	1	7	2	0	0	4	0	3	1	0	2	3	0	2	
Aluno 4																			
Aluno 5	5	6	10	21	0	6	5	0	0	3	0	0	0	0	3	5	0	5	
Aluno 6	4	9	8	21	0	8	0	0	4	5	1	1	0	0	2	1	0	7	
Aluno 7																			
Aluno 8	1	1	1	3	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	
Aluno 9	22	18	25	65	1	22	16	2	4	11	1	0	1	1	4	11	1	13	
Aluno 10																			
Aluno 11																			
Aluno 12	14	16	12	41	2	12	12	0	2	6	2	1	4	0	2	10	0	2	
Aluno 13	23	19	11	62	2	11	9	9	5	8	1	0	7	0	3	4	1	6	
Professor 1	4	10	10	24	2	8	3	1	0	6	0	1	2	0	1	4	0	6	
Professor 2	31	49	44	124	13	35	29	2	0	28	7	5	4	0	5	19	2	23	
Aluno 14	8	5	5	18	0	6	7	1	0	3	0	0	0	0	2	3	1	1	
Aluno 15																			
Aluno 16																			
Aluno 17	1	0	2	2	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	
Aluno 18	42	25	12	79	1	24	25	13	4	11	4	1	4	0	5	7	2	3	
Aluno 19	3	7	5	15	0	4	0	1	2	3	0	1	2	0	1	3	0	2	
Aluno 20	4	2	1	7	1	2	2	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	
Aluno 21	23	22	23	68	7	23	10	6	7	10	0	3	7	0	2	15	1	7	
Aluno 22	2	1	1	4	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	
Aluno 23	7	17	15	39	0	12	2	5	0	7	0	1	5	0	4	8	0	7	
Aluno 24	33	27	21	81	4	24	27	3	3	15	0	1	6	1	4	11	2	8	
Aluno 25																			
Professor 3																			
Professor 4																			
Professor 5																			
						38	221	163	47	39	124	17	23	51	2	50	113	11	95
Totais Afect.	249							249											
Totais Inter.		267											267						
Totais Coesi.			219													219			
A + I + C				735									735						

Quadro 7. Quadro resumo dos factores analisados ao longo do placard da coordenação 1 (1º Quadrimestre).

PLACARD DA COORDENAÇÃO 2 (2º Quadrimestre)

Alunos/ P.S.							AFECTIVA			INTERACTIVA						COESIVA			
	Afectiva	Interacti.	Coesiva	A + I + C	Raiz	Mensagens	A1	A2	A3	I1	I2	I3	I4	I5	I6	C1	C2	C3	
Aluno 1	96	41	43	180	4	49	49	38	9	19	1	3	5	6	7	26	5	12	
Aluno 2	6	13	16	35	0	8	4		2	7		1	4	4		7		9	
Aluno 3	20	15	21	56	3	16	15	1	4	4			2	6	3	13	1	7	
Aluno 4																			
Aluno 5	17	19	26	62	1	17	15	1	1	12			1	5	1	9	1	16	
Aluno 6	2	8	12	22	0	8			2	5				1	2	3		9	
Aluno 7																			
Aluno 8	52	22	34	108	2	30	41	8	3	9	1		5	4	3	15	4	15	
Aluno 9	25	24	29	78	1	24	21	2	2	11			2	6	5	14	2	13	
Aluno 10																			
Aluno 11	5	10	24	39	4	11		1	4	2		1	4	1	2	12	1	11	
Aluno 12	68	35	42	145	0	26	45	10	13	10	3		5	11	6	25	2	15	
Aluno 13	64	51	59	174	5	39	34	18	12	17	1	4	11	10	8	25	3	31	
Professor 1																			
Professor 2	117	91	139	347	24	90	83	22	12	56	4	3	16	7	5	65	1	73	
Aluno 14	28	22	5	55	0	21	20	8		12		2	2	3	3	2			
Aluno 15	9	12	18	39	1	12	8		1	8				4		11	1	6	
Aluno 16																			
Aluno 17	6	12	16	34	1	13	2	1	3	7			2		3	7		9	
Aluno 18	291	89	96	476	13	116	170	104	17	28	1	2	25	25	8	70	6	20	
Aluno 19	10	11	13	34	0	10	7	1	2	8			1	1	1	4	2	7	
Aluno 20	6	4	4	14	0	4	4	1	1	1				3		2		2	
Aluno 21	60	67	41	168	2	62	22	27	11	39		2	11	10	5	29	2	10	
Aluno 22	2	1		3		1	2							1					
Aluno 23	25	57	70	152	8	43	8	9	8	28		2	10	10	7	34	8	28	
Aluno 24	121	52	56	229	3	52	81	26	14	23		1	13	9	6	35	9	12	
Aluno 25	15	21	19	55	1	17	10	2	3	9	1	1	4	2	4	13		6	
Professor 3																			
Professor 4																			
Professor 5																			
Totais Afect.	1045					73	669	641	280	124	315	12	22	120	129	79	422	50	311
Totais Inter.		677							1045						677				
Totais Coesi.			783																783
A + I + C				2505										2505					

Quadro 8. Quadro resumo dos factores analisados ao longo do placard da coordenação 2 (2º Quadrimestre).

Disciplinas

DISCIPLINA 1 (1º Quadrimestre)

Alunos/ P.S.							AFECTIVA			INTERACTIVA						COESIVA			
	Afectiva	Interacti.	Coesiva	A + I + C	Raiz	Mensagens	A1	A2	A3	I1	I2	I3	I4	I5	I6	C1	C2	C3	
Aluno 1	0	4	2	6	0	4	0	0	0	3	0	0	0	1	0	2	0	0	
Aluno 2	4	14	8	26	1	6	4	0	0	6	3	1	1	0	3	4	0	4	
Aluno 3	2	3	3	8	0	2	1	1	0	1	0	0	1	0	1	1	0	2	
Aluno 4	0	3	7	10	0	3				3	0	0	0	0	0	3	0	4	
Aluno 5	3	7	15	25	0	7	2	1	0	2	0	0	0	3	2	3	1	11	
Aluno 6	1	3	1	5	0	3	0	1	0	2	0	1	0	0	0	0	0	1	
Aluno 7																			
Aluno 8	5	8	6	19	1	4	4	1	0	2	1	1	1	1	2	3	0	3	
Aluno 9	4	10	12	26	1	7	0	1	3	2	1	0	2	2	3	4	1	7	
Aluno 10																			
Aluno 11	2	9	12	23	1	6	0	1	1	4	0	1	4	0	0	4	0	8	
Aluno 12	5	5	7	17	0	4	2	2	1	1	0	1	1	1	1	3	1	3	
Aluno 13	8	21	14	43	0	13	3	4	1	10	0	1	3	5	2	8	0	6	
Professor 2	34	46	47	127	19	28	15	18	1	20	3	6	5	9	3	7	1	39	
Aluno 14	42	39	8	88	0	22	22	18	2	21	4	0	8	3	3	6	2	0	
Aluno 15	2	6	1	9	0	2	2		0	2	0	2	0	0	2	0	0	1	
Aluno 16	1	3	1	5	1	3	0	1	0	3	0	0	0	0	0	0	1	0	
Aluno 17	2	4	4	10	1	4	0		2	3	1	0	0	0	0	1	0	3	
Aluno 18	32	27	17	76	3	21	14	15	3	17	2	1	3	2	2	12	2	3	
Aluno 19	3	4	3	10	1	4	1	2	0	3	0	0	0	1	0	1	1	1	
Aluno 20	5	7	6	18	0	4	4	1	0	2	1	1	1	1	1	2	0	4	
Aluno 21	16	56	15	88	1	24	3	13	1	13	19	2	15	3	4	10	0	5	
Aluno 22	6	6	6	18	2	6	3	3	0	2	0	1	2	1	0	2	1	3	
Aluno 23	5	13	10	28	0	7	0	3	2	6	0	2	1	4	0	4	1	5	
Aluno 24	24	14	21	59	1	15	17	4	3	8	0	0	1	2	3	9	5	7	
Aluno 25	7	7	6	20	0	7	3	3	1	5	1	0	0	1	0	3	0	3	
Totais Afect.	214					33	206	100	93	21	141	36	21	49	40	32	92	17	123
Totais Inter.		319							214						319				
Totais Coesi.			232																232
A + I + C				765										765					

Quadro 9. Quadro resumo dos factores analisados ao longo da disciplina 1 (1º Quadrimestre).

DISCIPLINA 2 (2º Quadrimestre)

Alunos/ P.S.	Afecti.	Inter.	Coes.	A + I + C	Raiz	Mensagens	AFECTIVA			INTERACTIVA						COESIVA			
							A1	A2	A3	I1	I2	I3	I4	I5	I6	C1	C2	C3	
Aluno 1	88	70	58	216	4	46	40	22	26	16	9	2	9	15	19	35	10	13	
Aluno 2	9	8	17	34		6	5		4	1			2	3	2	9	2	6	
Aluno 3	3	15	10	28	1	13	3			8			3	2	2	6		4	
Aluno 4	5	5	5	15		6	4		1		1				4	2	1	2	
Aluno 5	14	19	22	55	2	17	2	4	8	12		1	3	1	2	4	2	16	
Aluno 6	69	27	51	147	4	26	44	14	11	8	2	3	4	6	4	23	7	21	
Aluno 7	38	24	32	94	1	21	24	8	6	8	2	2	5	3	4	18	1	13	
Aluno 8	12	27	55	94	4	26	1	3	8	15	4		1	2	5	19	2	34	
Aluno 9	33	19	31	83		11	24	4	5	5	1	4	2	3	4	20	1	10	
Aluno 10	17	22	28	67		14	9	1	7	9	1	2	3	3	4	14	2	12	
Professor 2	43	36	66	145	9	31	34	5	4	22		1	8	5		28	3	35	
Aluno 12	80	51	32	163	4	37	58	13	9	34	3	2	3	3	6	14	10	8	
Aluno 13	24	17	9	50		14	14	2	8	9	2	1	1	2	2	6		3	
Aluno 14		6	1	7		5				4	1				1	1			
Aluno 15	2	24	25	51		19			2	10	2	1	2		9	11	1	13	
Aluno 14	103	45	37	185	2	43	65	29	9	26	1	3	6	3	6	22	10	5	
Aluno 15	11	20	18	49	1	12	10	1		8	2	1	1	2	6	9	1	8	
Aluno 16	27	21	31	79	2	14	18	6	3	5	6	2	3		5	15	4	12	
Aluno 17	16	37	52	105	2	26	2	5	9	13	1	2	1	10	10	22	4	26	
Aluno 18	39	39	29	107		25	29	4	6	16	2	2	2	8	9	19	3	7	
Aluno 19	18	7	20	45	1	8	11	2	5	3	1	1	1	1		6	3	11	
Aluno 20	41	50	35	126	3	46	16	14	11	30	3	1	3	7	6	22	2	11	
Professor 4	9	5	6	20	3	4	6	1	2	3		1	1		3			3	
						43	470	419	138	144	265	44	32	64	79	110	328	69	273
Totais Afect.	701								701										
Totais Inter.		594										594							
Totais Coesi.			670															670	
A + I + C				1965									1965						

Quadro 10. Quadro resumo dos factores analisados ao longo da disciplina 2 (2º Quadrimestre).

Resultados Brutos e Percentuais

Cafés

CAFÉ 1 (1º QUADRIMESTRE)							Totais Brutos												
							AFECTIVA			INTERACTIVA						COESIVA			
Afectiva	Interacti.	Coesiva	A + I + C	Raiz	Mensagens		A1	A2	A3	I1	I2	I3	I4	I5	I6	C1	C2	C3	
550	377	370	1297	72	383		287	139	124	99	15	8	90	125	40	168	38	164	
							550							377			370		
CAFÉ 1 (1º QUADRIMESTRE)							Totais Percentuais												
							AFECTIVA			INTERACTIVA						COESIVA			
Afectiva	Interacti.	Coesiva	A + I + C	Raiz	Mensagens		A1	A2	A3	I1	I2	I3	I4	I5	I6	C1	C2	C3	
42,4	29,1	28,5	100	72	383		52,2	25,3	22,5	26,3	3,9	2,1	23,9	33,2	10,6	45,4	10,3	44,3	
							100							100			100		

Quadro 11. Totais brutos e percentuais do café 1 (1º Quadrimestre).

CAFÉ 2 (1º QUADRIMESTRE)							Totais Brutos													
							AFECTIVA			INTERACTIVA						COESIVA				
Afectiva	Interacti.	Coesiva	A + I + C	Raiz	Mensagens		A1	A2	A3	I1	I2	I3	I4	I5	I6	C1	C2	C3		
1676	529	551	2756	80	860		950	474	252	161	13	21	78	206	50	312	55	184		
							1676			529						551				
CAFÉ 2 (1º QUADRIMESTRE)							Totais Percentuais													
							AFECTIVA			INTERACTIVA						COESIVA				
Afectiva	Interacti.	Coesiva	A + I + C	Raiz	Mensagens		A1	A2	A3	I1	I2	I3	I4	I5	I6	C1	C2	C3		
60,8	19,2	19,9	99,9	80	860		56,7	28,3	15	30,4	2,5	3,9	14,7	38,9	9,5	56,6	9,9	33,4		
							100			99,9						99,9				

Quadro 12. Totais brutos e percentuais do café 2 (2º Quadrimestre).

Placards Coordenação

PLACARD DA COORDENAÇÃO 1 1º QUADRIMESTRE							Totais Brutos													
							AFECTIVA			INTERACTIVA						COESIVA				
Afectiva	Interacti.	Coesiva	A + I + C	Raiz	Mensagens		A1	A2	A3	I1	I2	I3	I4	I5	I6	C1	C2	C3		
249	267	219	735	38	222		163	47	39	124	17	23	51	2	50	113	11	95		
							249			267						219				
PLACARD DA COORDENAÇÃO 1 1º QUADRIMESTRE							% Percentagens													
							AFECTIVA			INTERACTIVA						COESIVA				
Afectiva	Interacti.	Coesiva	A + I + C	Raiz	Mensagens		A1	A2	A3	I1	I2	I3	I4	I5	I6	C1	C2	C3		
33,9	36,3	29,8	100	38	222		65,5	18,9	15,7	46,4	6,4	8,6	10,1	0,7	18,7	51,6	5	43,4		
							100			100						100				

Quadro 13. Totais brutos e percentuais do placard da coordenação 1 (1º Quadrimestre).

PLACARD DA COORDENAÇÃO 2						2º QUADRIMESTRE		Totais Brutos									
						AFECTIVA			INTERACTIVA						COESIVA		
Afectiva	Interacti.	Coesiva	A + I + C	Raiz	Mensagens	A1	A2	A3	I1	I2	I3	I4	I5	I6	C1	C2	C3
1045	677	783	2505	73	669	641	280	124	315	12	22	120	129	79	422	50	311
						1045			677						783		
PLACARD DA COORDENAÇÃO 2						2º QUADRIMESTRE		% Percentagens									
						AFECTIVA			INTERACTIVA						COESIVA		
Afectiva	Interacti.	Coesiva	A + I + C	Raiz	Mensagens	A1	A2	A3	I1	I2	I3	I4	I5	I6	C1	C2	C3
41,7	27	31,3	100	73	669	61,3	26,8	11,9	46,5	1,8	3,2	17,7	19,1	11,7	53,9	6,4	39,7
						100			100						100		

Quadro 14. Totais brutos e percentuais do placard da coordenação 2 (2º Quadrimestre).

Disciplinas

DISCIPLINA 1						1º QUADRIMESTRE		Totais Brutos									
						AFECTIVA			INTERACTIVA						COESIVA		
Afectiva	Interacti.	Coesiva	A + I + C	Raiz	Mensagens	A1	A2	A3	I1	I2	I3	I4	I5	I6	C1	C2	C3
214	319	232	765	33	206	100	93	21	141	36	21	49	40	32	92	17	123
						214			319						232		
DISCIPLINA 1						1º QUADRIMESTRE		Percentagens									
						AFECTIVA			INTERACTIVA						COESIVA		
Afectiva	Interacti.	Coesiva	A + I + C	Raiz	Mensagens	A1	A2	A3	I1	I2	I3	I4	I5	I6	C1	C2	C3
27,9	41,7	30,3	100	33	206	46,7	43,5	9,8	44,2	11,3	6,6	15,4	12,5	10	39,7	7,3	53
						100			100						100		

Quadro 15. Totais brutos e percentuais da disciplina 1 (1º Quadrimestre).

DISCIPLINA 2						2º QUADRIMESTRE						Totais Brutos					
						AFECTIVA			INTERACTIVA			COESIVA					
Afectiva	Interacti.	Coesiva	A + I + C	Raíz	Mensagens	A1	A2	A3	I1	I2	I3	I4	I5	I6	C1	C2	C3
701	594	670	1965	43	470	419	138	144	265	44	32	64	79	110	328	69	273
						701			594			670					
DISCIPLINA 2						2º QUADRIMESTRE						Percentagens					
						AFECTIVA			INTERACTIVA			COESIVA					
Afectiva	Interacti.	Coesiva	A + I + C	Raíz	Mensagens	A1	A2	A3	I1	I2	I3	I4	I5	I6	C1	C2	C3
36	30	34	100	43	470	59,8	19,7	20,5	44,6	7,4	5,4	10,8	13,3	18,6	49	10,3	40,7
						100			100			100					

Quadro 16. Totais brutos e percentuais da disciplina 2 (2º Quadrimestre).

Resultados Brutos e Percentuais dos Indicadores de Presença Social

1º Quadrimestre

Quadro dos Indicadores de Presença Social - 1º Quadrimestre (Totais)			
	Café 1	Placard Coordenação 1	Disciplina 1
Totais de Afectiva	550	249	214
Totais de Interactiva	377	267	319
Totais de Coesiva	370	219	232
A + I + C	1297	735	765
Quadro dos Indicadores de Presença Social 1º Quadrimestre (Percentagens)			
	Café1	Placard Coordenação 1	Disciplina 1
% de Afectiva	42,4	33,9	27,9
% de Interactiva	29,1	36,3	41,7
% de Coesiva	28,5	29,8	30,3
A + I + C	100	100	100

Quadro 17. Indicadores de Presença Social 1º Quadrimestre – Totais e Percentagens.

2º Quadrimestre

Quadro dos Indicadores de Presença Social - 2º Quadrimestre (Totais)			
	Café 2	Placard Coordenação 2	Disciplina 2
Totais de Afectiva	1676	1045	701
Totais de Interactiva	529	677	594
Totais de Coesiva	551	783	670
A + I + C	2756	2505	1965
Quadro dos Indicadores de Presença Social 2º Quadrimestre (Percentagens)			
	Café 2	Placard Coordenação 2	Disciplina 2
% de Afectiva	61	41,7	36
% de Interactiva	19	27	30
% de Coesiva	20	31,3	34
A + I + C	100	100	100

Quadro 18. Indicadores de presença social 2º Quadrimestre – totais e percentagens.

Resultados Brutos e Percentuais do Indicador de Presença Social

Afectivo

Distribuição do Indicador Afectivo nas três categorias (dados brutos)- cafés				
	A1 (emoções)	A2 (humor)	A3 (auto-revelação)	Total
Café 1	287	139	124	550
Café 2	950	474	252	1676
Distribuição do Indicador Afectivo nas três categorias (dados percentuais) - Cafés				
	A1 (emoções)	A2 (humor)	A3 (auto-revelação)	Total
Café 1	52.2	25.3	22	100
Café 2	56.7	28.3	15	100

Distribuição do Indicador Afectivo nas três categorias (dados brutos) - Placards Coordenação				
	A1 (emoções)	A2 (humor)	A3 (auto-revelação)	Total
Placard da Coordenação 1	163	47	39	249
Placard da Coordenação 2	641	280	124	1045
Distribuição do Indicador Afectivo nas três categorias (dados percentuais) - Placards Coordenação				
	A1 (emoções)	A2 (humor)	A3 (auto-revelação)	Total
Placard da Coordenação 1	65.5	18.9	15.7	100
Placard da Coordenação 2	61.3	26.8	11.9	100

Distribuição do Indicador Afectivo nas três categorias (dados brutos) - Disciplinas				
	A1 (emoções)	A2 (humor)	A3 (auto-revelação)	Total
Disciplina 1	100	93	21	214
Disciplina 2	419	138	144	701
Distribuição do Indicador Afectivo nas três categorias (dados percentuais) - Disciplinas				
	A1 (emoções)	A2 (humor)	A3 (auto-revelação)	Total
Disciplina 1	46.7	43.5	9.8	100
Disciplina 2	59.8	19.7	20.5	100

Quadro 19. Dados brutos e percentuais nas três categorias do indicador de presença social afectivo nas disciplinas.

Interactivo

Indicador de Presença Social - Interactivo - nos três contextos estudados e nos dois quadrimestres (dados brutos e percentuais)

Distribuição do Indicador Interactivo nas seis categorias (dados brutos)- Cafés							
	I1 (responder)	I2 (citar mens)	3 (ref.outr.mens.	I4 (perguntar)	I5 (apreciar)	I6 (concor.)	
Café 1	99	15	8	90	125	40	377
Café 2	161	13	21	78	206	50	529
Distribuição do Indicador Interactivo nas seis categorias (dados percentuais) - Cafés							
	I1 (responder)	I2 (citar mens)	3 (ref. outr.mens.	I4 (perguntar)	I5 (apreciar)	I6 (concor.)	
Café 1	26,3	3,9	2,1	23,9	33,2	10,6	100
Café 2	30,4	2,5	3,9	14,7	38,9	9,5	100
Distribuição do Indicador Interactivo nas seis categorias (dados brutos) - Placards Coordenação							
	I1 (responder)	I2 (citar mens)	3 (ref. outr.mens.	I4 (perguntar)	I5 (apreciar)	I6 (concor.)	
Plac.Coor.1	124	17	23	51	2	50	267
Plac.Coor.2	315	12	22	120	129	79	677
Distribuição do Indicador Interactivo nas seis categorias (dados percentuais) - Placards Coordenação							
	I1 (responder)	I2 (citar mens)	3 (ref.outr.mens.	I4 (perguntar)	I5 (apreciar)	I6 (concor.)	
Plac.Coor.1	46,4	6,4	8,6	19,1	0,8	18,7	100
Plac.Coor.2	46,5	1,8	3,3	17,7	19	11,7	100
Distribuição do Indicador Interactivo nas seis categorias (dados brutos) - Disciplinas							
	I1 (responder)	I2 (citar mens)	3 (ref.outr. mens.	I4 (perguntar)	I5 (apreciar)	I6 (concor.)	
Disciplina 1	141	36	21	49	40	32	319
Disciplina 2	265	44	32	64	79	110	594
Distribuição do Indicador Interactivo nas seis categorias (dados percentuais) - Disciplinas							
	I1 (responder)	I2 (citar mens)	3 (ref.outr.mens.	I4 (perguntar)	I5 (apreciar)	I6 (concor.)	
Disciplina 1	44,2	11,3	6,6	15,4	15,5	10	100
Disciplina 2	44,6	7,4	5,4	10,8	13,3	18,5	100

Quadro 20. Dados brutos e percentuais nas três categorias do indicador de presença social afectivo nas disciplinas.

Coesivo

Distribuição do Indicador Coesivo nas três categorias (dados brutos) - Cafés				
	C1 (vocativos)	C2 (p. inclusivos)	C3 (fáctica)	Total
Café 1	168	38	164	370
Café 2	312	55	184	551
Distribuição do Indicador Coesivo nas três categorias (dados percentuais) - Cafés				
				Total
Café 1	45,4	10,3	44,3	100
Café 2	56	10	33,4	100

Distribuição do Indicador Coesivo nas três categorias (dados brutos) - Placards Coordenação				
	C1 (vocativos)	C2 (p. inclusivos)	C3 (fáctica)	Total
Placard da Coordenação 1	113	11	95	219
Placard da Coordenação 2	422	50	311	783
Distribuição do Indicador Coesivo nas três categorias (dados percentuais) - Placards Coordenação				
	C1 (vocativos)	C2 (p. inclusivos)	C3 (fáctica)	Total
Placard da Coordenação 1	51,6	5	43,4	100
Placard da Coordenação 2	54	6,4	39,7	100

Distribuição do Indicador Coesivo nas três categorias (dados brutos) - Disciplinas				
	C1 (vocativos)	C2 (p. inclusivos)	C3 (fáctica)	Total
Disciplina 1	92	17	123	232
Disciplina 2	328	69	273	670
Distribuição do Indicador Coesivo nas três categorias (dados percentuais) - Disciplinas				
	C1 (vocativos)	C2 (p. inclusivos)	C3 (fáctica)	Total
Disciplina 1	39,7	7,3	53	100
Disciplina 2	49	10,3	40,7	100

Quadro 21. Dados brutos e percentuais nas três categorias do indicador de presença social afectivo nas disciplinas.

ANEXO C

Mensagens e Raízes

café 1		café 2		placard coord 1		placard coord 2		disciplina 1		disciplina 2	
Raiz	Mensagens	Raiz	Mensagens	Raiz	Mensagens	Raiz	Mensagens	Raiz	Mensagens	Raiz	Mensagens
2	4	5	150	2	13	4	49	0	4	4	46
1	14	0	6	0	1	0	8	1	6		6
0	1	0	3	1	7	3	16	0	2	1	13
2	7							0	3		
1	7	0	3	0	6	1	17	0	7	2	6
0	11	1	19	0	8	0	8	0	3	4	17
2	5									1	26
5	15	2	36	1	1	2	30	1	4	4	21
1	6	2	22	1	22	1	24	1	7		26
2	11										11
2	5					4	11	1	6		
		1	28	2	12	0	26	0	4		
0	6	2	38	2	11	5	39	0	13		14
4	8			2	8						
9	16	6	45	13	35	24	90	19	28	9	31
0	3	11	35	0	6	0	21	0	22	4	37
		1	2			1	12	0	2		14
1	1							1	3		5
0	1	1	11	1	1	1	13	1	4		19
8	61	12	158	1	24	13	116	3	21	2	43
2	3	0	7	0	4	0	10	1	4	1	12
4	14	1	1	1	2	0	4	0	4	2	14
8	35	7	87	7	23	2	62	1	24	2	26
3	21			0	1		1	2	6		25
1	12	1	21	0	12	0	43	0	7	1	8
14	116	11	77	4	24	3	52	1	15		
		4	20			1	17	0	7		
		4	13							3	46
		6	74							3	4
		2	4								
72	383	80	860	38	221	73	669	33	206	43	470

Quadro 22. Raízes e Mensagens produzidas no nosso estudo.

café 1		café 2		placard coord 1		placard coord 2		disciplina 1		disciplina 2	
Raiz	Mensagens	Raiz	Mensagens	Raiz	Mensagens	Raiz	Mensagens	Raiz	Mensagens	Raiz	Mensagens
72	383	80	860	38	221	73	669	33	206	43	470

Quadro 23. Totais de raízes e mensagens ao longo dos 2 quadrimestres e dos diferentes contextos estudados.

Mensagens com e sem Raízes nos diversos contextos

Cafés

café 1			
	Frequência	Mensagens	Média
sem raiz	5	22	4,4
com raiz	19	361	19
		383	
café 2			
	Frequência	Mensagens	Média
sem raiz	4	19	4,8
com raiz	19	841	44,2
		860	

Quadro 24. Mensagens com e sem raiz nos dois cafés do nosso estudo.

Placards de Coordenação

placard coordenação 1			
	N	Mensagens	Média
sem raiz	7	38	5,4
com raiz	13	183	14,1
		221	
placard coordenação 2			
	N	Mensagens	Média
sem raiz	6	77	12,8
com raiz	15	592	39,5
		669	

Quadro 25. Mensagens com e sem raiz nos dois placards coordenação do nosso estudo.

Disciplinas

disciplina 1			
	Frequência	Mensagens	Média
sem raiz	12	78	6,5
com raiz	11	128	11,6
		206	
disciplina 2			
	Frequência	Mensagens	Média
sem raiz	8	120	15
com raiz	15	350	23,3
		370	

Quadro 26. Mensagens com e sem raiz nas duas disciplinas do nosso estudo.

Todos os contextos

	sem raízes	com raízes
café 1	4,4	19
café 2	4,8	44,2
placard coordenação1	5,4	14,1
placard coordenação2	12,8	39,5
disciplina 1	6,5	11,6
disciplina 2	15	23,3
Média	8,2	25,3

Quadro 27. Média de mensagens produzidas com e sem raiz em todos os seis fóruns estudados.

médias totais	
sem raízes	com raízes
8	25

Quadro 28. Média por indivíduo de mensagens com e sem raiz.

Interacção (Mensagens por Raiz)

1º Quadrimestre

	Raízes	Mensagens
Café 1	72	383
Placard Coord. 1	38	221
Disciplina 1	33	206
	143	810

Quadro 29. Número de raízes e mensagens nos contextos do 1º Quadrimestre.

Relação R/M	Média
Café 1	5,3
Placard Coord. 1	5,8
Disciplina 1	6,2

Quadro 30. Média de mensagens por raiz no 1º Quadrimestre.

2º Quadrimestre

	Raízes	Mensagens
Café 2	80	860
Placard Coord. 2	73	669
Disciplina 2	43	470
	196	1999

Quadro 31. Número de raízes e mensagens nos contextos do 1º Quadrimestre.

Relação R/M	Média
Café 2	10,8
Placard Coord. 2	9,2
Disciplina 2	10,9

Quadro 32. Média de mensagens por raiz no 2º Quadrimestre.

1º e 2º Quadrimestre

	Raízes	Mensagens	Média
Café 1	72	383	5,3
Placard Coord. 1	38	221	5,8
Disciplina 1	33	206	6,2
	143	810	5,7

	Raízes	Mensagens	Média
Café 2	80	860	10,8
Placard Coord. 2	73	669	9,2
Disciplina 2	43	470	10,9
	196	1999	10,2

Quadro 33. Médias nos dois quadrimestres e por contexto de mensagens por raiz.

ANEXO D

Painel de Peritos

(exercício dado para validar a conteúdo)

Raquel Crato - Presença Social / Junho 2006
Análise Painel Peritos – Lina Morgado; Lúcia Amante; António Q. Mendes

PRESENÇA SOCIAL

(Rourke, L; Anderson, T; Garrison, R. & Archer, W.)

Social presence is the ability of learners to project their personal characteristics into the community of inquiry, thereby presenting themselves as 'real people'. (...) Social presence is defined as the ability of learners to project themselves socially and affectively into a community of inquiry.⁴¹

⁴¹ <http://www.communitiesofinquiry.com/sub/social.html>

*Na formação no ensino superior - seja na formação online ou presencial – alguns elementos importantes actuam na aprendizagem e actuam na formação de uma comunidade, a partir da articulação de três elementos básicos: **presença cognitiva, presença social e presença de ensino**. A presença cognitiva refere-se à construção de significados pelos participantes da comunidade, o qual se dá a partir da comunicação. A **presença social** refere-se à **projectão individual dos participantes enquanto sujeitos tanto nos seus aspectos emocionais quanto sociais**. A **presença de ensino**, por sua vez, refere-se ao grau com que o professor concebe, planeja e facilita a aprendizagem na comunidade.*

G. Machado, D. Francisco, A. Q. Mendes, L. Amante

In Refletindo sobre a interação social em ambientes virtuais de aprendizagem
(Maio 2005)

Presença Social (Garrison et al.)

Categoria	Tipo	Indicadores	Definição	Exemplos
Afectiva	1	Expressão de Emoções	<u>Expressões</u> convencionais de <u>emoção</u> ou expressões poucos convencionais de <u>emoção</u> , “Includes”, repetição da pontuação, <i>emoticons</i> , uso de letras maiúsculas (???)	<i>Eu não posso afirmar quando ... !!! ESTÁ AÍ ALGUÉM? Um abraço e um beijo ☺ ☻ :-p () [] ***</i>
Afectiva	2	Uso do Humor	Troçar, Lisonjear, Narração incompleta (?) e ironia, sarcasmo, criatividade	<i>A banana...está melhor este ano;-)</i>
Afectiva	3	<i>Self-disclosure</i> Auto-Revelação	Apresenta <u>detalhes da vida fora da sala de aula</u> , ou expressa <u>vulnerabilidade</u>	<i>Onde eu trabalho é isto o que fazemos”, “Eu não compreendo esta questão</i>
Interactiva	1	Continuar um Thread (ramo da discussão)	Usa o <u>RE: (reply)</u> mais do que iniciar um novo ramo de discussão. Uma forma de dar <i>feedback</i>	Dependente do <i>software</i> , por exemplo: “Assunto: Re” ou “Ramo de” <i>Ok, também eu,</i>
Interactiva	2	Citar outras mensagens	Usa as características do <i>software</i> para <u>citar as mensagens</u> inteiras de outros ou corta e cola partes das mensagens de outros	Dependente do <i>software</i> , por exemplo (citando Marta) “Marta escreveu” ou texto precedido pelo menos por um símbolo <
Interactiva	3	Referir-se explicitamente a outras mensagens	<u>Referências directas</u> ao conteúdo das <u>contribuições dos outros</u>	<i>Na tua mensagem falaste acerca da distinção de Moore entre...</i>
Interactiva	4	Fazer perguntas	Os estudantes fazem <u>perguntas</u> a outros ou ao professor	<i>Há alguém que tenha experiência com o WEBCT?</i>
Interactiva	5	Cumprimentar, Expressar apreciação	<u>Cumprimentar</u> os outros ou o conteúdo das mensagens dos outros	<i>Eu gostei realmente da vossa interpretação do que leram</i>
Interactiva	6	Expressar concordância	Expressar <u>concordância</u> com os outros ou com o conteúdo das mensagens dos outros	<i>Eu estava a pensar a mesma coisa. Tu acertaste em cheio</i>
Coesiva	1	Uso de vocativos	<u>Dirigir-se</u> ou <u>referir</u> aos participantes pelo <u>nome</u>	<i>Eu penso que o João focou um bom aspecto</i>
Coesiva	2	Dirigir-se ou referir-se ao grupo usando <u>pronomes inclusivos</u>	<u>Dirigir-se ao grupo</u> como “ <u>nós</u> ”, “nosso”, “grupo”	<i>O nosso texto refere-se a...”, “Eu penso que nós mudámos de direcção...</i>
Coesiva	3	Fática, saudações	<u>Comunicação</u> que serve a função <u>puramente social</u> ; saudação, concluir a mensagem	“Olá a todos” “É tudo por agora” “Estamos a ter o melhor tempo por aqui”

Exemplos de Avaliação da Presença Social em Fóruns de Discussão

Mensagem:

Professora XXX⁴² durante este fim-de-semana não posso aceder à plataforma, porque foi mudar de casa. Vou tentar que o computador seja a 1ª coisa a estar operacional.

Agradeço que informe os outros professores.

Obrigado e bom fim-de-semana.

XXX

Análise : Professora XXX – C1

porque foi mudar de casa- A3

Obrigado e bom fim-de-semana – C3

Mensagem:

Professora XXX:

Com a mudança de Plataforma, o que vai acontecer aos nossos conteúdos dos fóruns?

São transferidos, ou desaparecem?

Precisava de saber, porque há umas coisitas que queria guardar e ainda não consegui.

Obrigada.

.:** XXX :)

Análise:

Professora XXX – C1

o que vai acontecer aos nossos conteúdos dos fóruns? - I4

há umas coisitas que queria guardar e ainda não consegui – A3

Obrigada. - C3

.:** XXX :) - A1

Mensagem:

⁴² Sempre que estão escritos nomes substituiu-se por XXX

Olá XXX

Em princípio os conteúdos mantêm-se disponíveis por mais alguns meses...não encerra no momento em que mudar-mos.

[] XXX.

Análise:

Olá XXX – C1

Em princípio os conteúdos mantêm-se disponíveis por mais alguns meses...não encerra no momento em que mudar-mos. – II

[] – A1

VAMOS TREINAR UMA RAIZ :

(Raiz 27 /Modelos EAD: PEL2006)

Sublinhem onde encontrarem indicadores de presença social e classifiquem-nos.

Mensagem:

Mensagem:

Para evitar dores de cabeça e não ter de tomar Aspirina da Bayer,

opte pelo EaD livre e independente de Charles Wedemeyer.

XXX;)

Mensagem:

lol

:** XXX :)

Mensagem:

Muito boa....tenho que reconhecer

XXX

Autor: XXX
Assunto: Re:Slogan - Wedemeyer
Mensagem:
ExcelenteXXX!!

Mensagem:

Boa XXX :) O nosso Wedemeyer fez vibrar a tua costela criativa :-D

[] XXX

Mensagem:

Olá XXX :)

Rima e se calhar até é verdade

cpms,

XXX

Chegou o momento de verificar o grau de concordância do nosso painel de peritos na classificação de algumas mensagens retiradas aleatoriamente.

Pede-se que:

Classificar a forma de “entrada”, por exemplo: *Boa tarde* é diferente do que *olá professora Lena*, ou *Samuel*:

Sempre que forem usados emoticons : ☺ ☺) () *** devem ser contabilizados uma única vez.

Tentem agrupar unidades de texto. Se uma mensagem, mesmo que longa, exponha uma temática devemos classificá-la só uma vez.

Por vezes uma mensagem curta contém mais indicadores que uma longa.

Bom trabalho e obrigada pela vossa disponibilidade

Raquel Crato

Raiz 14 AMBIENTAÇÃO PEDAGÓGICA DO e-LEARNING – CIBER.CAF@É

[Resposta](#) [Autor do correio-electrónico](#)

Autor: XXX
Data: Nov 30 2005 1:38:AM
Assunto: Olá


Mensagem:

Vim agora visitar o nosso café e... que grande animação aqui tem andado. Só espero ter tempo para ler todas as mensagens, tenho saudades de ser estudante a tempo inteiro...

Espero que esteja a correr tudo bem com os colegas e já agora sabem se aqueles grupos já são os definitivos?

Vou beber o meu chá de camomila e fica o encontro marcado para este mesmo sítio a uma qualquer hora...

Boa Noite e um Bom feriado!!!

[Resposta](#) [Autor do correio-electrónico](#) Marcar como lido 


Autor: XXX
Data: Nov 30 2005 4:01:PM NEW!
Assunto: Re:Olá

Mensagem:

Olá XXX:) aqui no Porto está um frio de rachar ... e por aí?

Onde é que viu já a indicação dos grupos?

:) XXX

[Resposta](#) [Autor do correio-electrónico](#) Marcar como lido 

Autor: Prof XXX
Data: Nov 30 2005 9:38:AM NEW!
Assunto: Re:Olá

Mensagem:

Olá XXX
Bem vinda. Quanto aos grupos ainda não estão completos. Só hoje ficarão...Até mais logo
XXX

[Resposta](#) [Autor do correio-electrónico](#) Marcar como lido

Autor: XXX
Data: Nov 30 2005 2:52:AM NEW!
Assunto: Re:Olá

Mensagem:

Olá Colega:

Acabei de reentrar aqui e faço-lhe companhia no chá de Camomila :).
Está quentinho e mesmo bom :).

Quanto às equipas, não dei por que já tenham sido mudadas, mas, ao que parece ainda somos apenas observadores.

Já aqui tinha estado hoje, mas entretanto perdi-me a surfar na web, pesquisando sobre e-learning. Não há dúvida que a Internet é uma aldeia global enorme...

Um bom feriado para si também :). Nem tinha dado por ela que tínhamos um aí á porta :s.

Boa Sorte para o Mestrado.

XXX :)

Raiz 9 Modelos de Ensino a Distância: PEL 2006CAFÉ VIRTUAL

[Resposta](#) [Autor do correio-electrónico](#)

Autor: XXX
Data: Jan 19 2006 10:15:PM
Assunto: Uma pergunta para a professora XXX...

Mensagem:

Professora, enviei-lhe um mail e receio que não tenha recebido pelo que publico aqui o seu conteúdo e aguardo a resposta aqui no fórum. Obrigada e fique bem professora. ">)

"Professora, ">) espero que esteja bem.

Estou a enviar-lhe este mail apenas para poder comunicar-lhe que não vou poder cumprir o prazo de entrega deste trabalho na sua cadeira de MED. Questões de natureza pessoal impedem-me de o poder concluir a tempo. Lamento naturalmente a situação mas não me foi possível contornar

alguns problemas que necessitaram de urgente atenção.
 Se estiver de acordo, gostaria de enviar o meu trabalho (o que penso ser possível até ao final desta semana) para ter apenas um feedback da professora sobre o produto. Gostaria de saber se lho devo enviar por e-mail ou se o publico no fórum respectivo (porque não sei como proceder nestas situações em que se falha o prazo de entrega).

Um abraço e fique bem professora.
 XXX">" "

Resposta Autor do correio-electrónico

Autor: XXX
Data: Jan 23 2006 12:49:PM NEW!
Assunto: Re:Uma pergunta para a professora XXX...

Mensagem:

Olá Profª, Olá XXX

Também estou muito atrasada, (e um bocadinho desesperada.)Antes de ler esta pergunta e respostas, publiquei o meu doc de word na discussão com as minhas desculpas. Publiquei em pesposta na mensagem da profª : fim da 1ª fase, tenho dúvidas sobre se foi o sitio certo ou não. A opção que fiz foi não ir ver o que se tinha publicado entretanto desde o dia 19 e lá estão as minhas notas de leitura.

Espero que possa a vir a integrar a nossa discussão da melhor maneira.

XXX

Autor: Prof XXX
Data: Jan 19 2006 10:57:PM NEW!
Assunto: Re:Uma pergunta para a professora XXX...

Mensagem:

Cara XXX

Claro que pode publicar no fórum de discussão...pelo facto de estar atrasada não quer dizer que eu não aceite a sua publicação. Pode haver imponderáveis e situações que não controlamos....estamos a preparar-nos para a discussão que decorrerá nos próximos dias....Espero que tudo se resolva consigo e espero pela sua contribuição

1 abraço

XXX

PS. De facto não recebi nenhum email. Quando for assim deverá colocar 2 endereços, o da Universidade e um alternativo. Pelo menos de um deles terei a informação.

Autor: XXX
Data: Jan 19 2006 11:27:PM
Assunto: Re:Re:Uma pergunta para a professora XXX...

Mensagem:

Obrigada pela sua pronta resposta professora... e também pela sua disponibilidade para compreender os nossos hiatos por aqui. Procurarei estar à altura no trabalho que conto apresentar até sábado.
 Quanto ao mail, enviei para o seu endereço no Hotmail. mas já percebi que nem sempre resulta. Já aconteceu comigo também. Vou lembrar-me da sua proposta e passarei a enviar para os dois endereços que nos disponibilizou.

Um abraço também para si... e agora vou trabalhar ">)

RAIZ 7Ambientação Pedagogia do e-learning

PLACARD DE INFORMAÇÕES DA COORDENAÇÃO

Autor: XXX
Data: Feb 1 2006 9:19:AM
Assunto: Perguntar não ofende?!
Mensagem:
 Caras Professoras Coordenadoras XXX, XXX

Penso que seria importante uma pausa (dois ou três dias), como forma de interiorizar conceitos, arrumar ideias e descansar...
 E como perguntar não ofende!?
 Aqui fica a minha sugestão.
 Estou de facto esgotada, e não consigo não "aparecer" na plataforma....

Maria

Autor: XXX
Data: Feb 8 2006 9:04:PM NEW!
Assunto: Re:Perguntar não ofende?!
Mensagem:
 como te compreendo XXX....

já tenho 1 trabalho em atraso (dos paradigmas) por ter tido problemas iniciais na plataforma, também deixei passar um trabalho de grupo por me ter enganado na data de entrega.

Também concordo que são muitas as leituras para tão pouco tempo. Uma semana para ler Slevin, Castellis, Lévy, mais documentos de apoio, pesquisas, dar uma espreitadela a alguma bibliografia aconselhada que não está à mão... nem na maior parte das bibliotecas municipais... e acima de tudo - aprender.

Mas pelo que entendi, o tempo está programado, a velocidade da cibercultura "suga-nos" toda a energia, mas serve para nos alertar da dsimensão e questões relacionadas com estes temas. Creio que no final, vou ter consciência do que aprendi, agora, "a quente", tenho duvidas do

alcance temporal da assimilação desta aprendizagem.

* grande, XXX

Autor: XXX
Data: Feb 1 2006 4:43:PM NEW!
Assunto: Re:Perguntar não ofende?! E subscrevo este pedido

Mensagem:

De facto compreendo este pedido ou proposta da XXX... se me perguntarem hoje, neste momento, o que estou a ler para que disciplinas ou para que respostas a dar... desconfio que iriam todos rir daquilo que eu responderia... Os nomes próprios e os apelidos dos autores confundem-se e... quanto a resultados consistentes das leituras.. bem, é melhor nem falar. Leitora profissional me confesso aqui sem benefício do que leio... então para quê? Para apresentar serviço?... confesso que tenho reagido a isto começando a ganhar alguma aversão pelas leituras neste registo superficial (perdoem-me as professoras e os colegas a crítica que aqui entendam)... afinal de tudo tenho sentido mais prazer em "falar" convosco nos fóruns... começa é a acontecer falar sem rede... ">) Este contexto está a ser aquilo que nunca deveria ser - no ensino a distância temos uma relação de permanência esgotante do *ensino* sobre nós... sendo que a *distância* começa a ter vontade de se intalar... perdoem o desabafo mas de facto *li a Maria* e percebi-a como se fosse eu a falar comigo mesma. Um abraço ">)

[Resposta](#) [Autor do correio-electrónico](#) Marcar como lido

Autor: Prof XXX
Data: Feb 1 2006 11:19:PM NEW!
Assunto: Re:Re:Perguntar não ofende?...claro que não

Mensagem:

Olá XXX, Olá XXX, Olá a todos

Gostaria de vos informar que foi realizada uma reunião entre os professores do curso e a coordenação do mestrado para fazer o balanço das primeiras semanas. Da análise efectuada e do feedback de alguns estudantes foi verificado que o ritmo é elevado e a carga de trabalho excessiva para o grupo. Ficou acertado a necessidade de uma concertação e um reajuste dos contratos de aprendizagem no sentido de um maior equilíbrio.

Contudo, como coordenadora, insisto em 2 aspectos fundamentais que sempre incentivei e clarifiquei desde o início:

- 1) A necessidade de "dialogarem" com os professores sobre o que vos é proposto na sua disciplina e explicitarem claramente as vossas preocupações e dificuldades;
- 2) A necessidade de elegerem um delegado que seja um porta-voz. Para nós é fundamental a existência de um canal de comunicação com uma pessoa que representa as vossas preocupações, necessidades, etc.

Como imaginam, a comunicação neste contexto é fundamental. Sobretudo a explicitação do que se vai passando. A preocupação de toda a equipa docente e da coordenação do curso é que exista um clima e condições adequadas para a sua realização.

Espero ter respondido às vossas preocupações e darei notícias.

Um abraço

XXX

Autor: XXX
Data: Feb 5 2006 11:02:PM NEW!

Assunto: Re:Re:Re:Perguntar não ofende?...claro que não

Mensagem:

Olá Professora,

Obrigado pela compreensão, de facto o ritmo do curso é, em minha opinião demasiado intenso, tornando difícil gerir e acompanhar todos os módulos em simultâneo. Fico a aguardar novidades :)

cmps,XXX

Autor: XXX

Data: Feb 5 2006 2:51:PM NEW!

Assunto: Re:Re:Re:Perguntar não ofende?...claro que não

Mensagem:

Um muito obrigada pela vossa compreensão e sensibilização mas aproveito para conformar que tem sido alucinante, tentar acompanhar o ritmo do curso. Não nos fica tempo para outras actividades necessariamente importantes à nossa saúde mental.

Grata pela vossa atenção

Um abraço

XXX (madeirense)

Autor: XXX

Data: Feb 3 2006 3:21:PM NEW!

Assunto: Re:Re:Re:Perguntar não ofende?...claro que não

Mensagem:

Boa tarde Prof^a XXX: De facto o ritmo tem sido quase alucinante (e eu até nem tenho sido dos que mais tem participado). é bom verificar o nível de preocupação dos profs e sensibilidade demonstrada. Concordo que também nos compte de facto dialogar mais com os docentes a propósito dos contratos de aprendizagem mas... como é isso possível com tanto trabalho. cumps XXX

[Resposta](#) [Autor do correio-electrónico](#) [Marcar como lido](#)

Autor: XXX

Data: Feb 2 2006 6:26:PM NEW!

Assunto: Re:Re:Re:Perguntar não ofende?...claro que não

Mensagem:

Professora... obrigada pela pronta resposta e também agradeço, através de si, aos restantes professores pelo facto de terem concertado esforços para tornarem exequível o nosso trabalho, nos entido de poderemos manter o gosto por isto - acho que terá sido isso que nos trouxe todos até junto de vós: o gosto por estas coisas. Acredite que pessoalmente fico tranquila por saber que poderei trabalhar de forma mais equilibrada, assim como disporei de outras condições para as necessárias reflexões que todos os professores esperam ser feitas. Grata pela sua disponibilidade e pronta diligência, segue daqui um abraço. >)

Autor: XXX

Data: Feb 2 2006 9:42:AM NEW!

Assunto: Re:Re:Re:Perguntar não ofende?!

Mensagem:

Professora XXX,

Mais uma vez obrigada pelo "pronto" feedback
XXX

RAIZ 27 Modelos de Ensino a Distância: PEL 2006

II. Modelos de Ensino a Distância

Autor: XXX
Data: Feb 18 2006 5:21:PM
Assunto: Slogan - Wedemeyer
Mensagem:
Para evitar dores de cabeça e não ter de tomar Aspirina da Bayer,
opte pelo EaD livre e independente de Charles Wedemeyer.

XXX ;)

Autor: XXX
Data: Feb 20 2006 2:40:PM NEW!
Assunto: Re:Slogan - Wedemeyer

Mensagem:

lol

:** XXX :)

Autor: XXX
Data: Feb 19 2006 10:57:PM NEW!
Assunto: Re:Slogan - Wedemeyer


Mensagem:

Muito boa....tenho que reconhecer
XXX

Autor: XXX
Data: Feb 19 2006 10:11:PM NEW!
Assunto: Re:Slogan - Wedemeyer

Mensagem:

Excelente XXX!!

[Resposta](#) [Autor do correio-electrónico](#) [Marcar como lido](#) 

Autor: XXX
Data: Feb 18 2006 5:38:PM NEW!
Assunto: Re:Slogan - Wedemeyer

Mensagem:

Boa XXX :) O nosso Wedemeyer fez vibrar a tua costela criativa :-D

[] XXX

[Resposta](#) [Autor do correio-electrónico](#) [Marcar como lido](#) 

Autor: XXX

Data: Feb 18 2006 5:35:PM NEW!

Assunto: Re:Slogan - Wedemeyer

Mensagem:

Olá XXX :)

Rima e se calhar até é verdade

cpms,

XXX

ANEXO E

Glossário de Ferramentas e Recursos para Educação *Online*

Pensámos ser importante colocar em anexo a definição, descrição e pertinência da utilização de algumas ferramentas e recursos normalmente utilizados em contexto de ensino aprendizagem *online*. Assim, e não tendo a pretensão de listar todas as ferramentas (que já são muitas e poderiam servir de temática a uma tese), reduzimos a nossa lista para aquelas que de uma forma ou de outra acabámos por referir, ao longo da exposição do nosso trabalho.

Uma das maiores conquistas, proporcionadas pelas novas tecnologias da informação e da comunicação mediada por computador foi a possibilidade de se promover uma grande interacção entre todos os intervenientes reunidos em torno de comunidades virtuais de aprendizagem colaborativa (independentemente da situação temporal e espacial), através do uso de vários recursos e ferramentas, o que facilitou em muito o ensino aprendizagem a distância.

Os novos recursos e ferramentas que a internet disponibiliza a todos os utilizadores em ambientes virtuais possibilitam, entre outras coisas, a interacção, a cooperação, a aprendizagem e a formação de comunidades de ensino aprendizagem cada vez mais sofisticadas. Estes espaços virtuais podem ser, de forma geral, chamados de *Ambientes de Comunicação Mediada por Computadores* (CMC) ou de *Ambientes Virtuais de Aprendizagem* (AVA).⁴³

Comunicação Mediada por Computador (CMC)

A comunicação mediada por computador é uma forma de comunicação interpessoal que utiliza o computador para apresentar, transmitir, armazenar informações e para a interacção com o utilizador.

A CMC possui uma grande e crescente variedade de ferramentas que permitem vários modos de comunicação: comunicação do tipo um-para-um (comunicação privada), um-para-muitos (dispersão), e muitos-para-muitos (discussão em grupo) capazes de oferecer suporte à colaboração em ambientes de

⁴³ O termo AVA têm sido usado para descrever ambientes de aprendizagem *online*. Se de início foram conceptualizados de modo funcional sobretudo como métodos de distribuição de materiais de aprendizagem, actualmente assiste-se a um deslocamento do enfoque das componentes meramente tecnológicas para um enfoque de suporte à aprendizagem.

ensino, permitindo que haja interacção entre pessoas localizadas em espaços físicos diferentes, o que possibilita a troca de ideias, informações e conhecimentos de forma rápida e eficiente.

As ferramentas de *CMC* geralmente são divididas em duas grandes categorias: síncronas e as assíncronas (Otsuka, 2002).

Ferramentas Síncronas

A comunicação síncrona é realizada em tempo real, exigindo participação simultânea de todos os envolvidos. São os vários modelos de comunicação síncrona, nomeadamente os *chats* que corresponde a um modo de comunicação directa entre utilizadores de redes informáticas, através da utilização do teclado para transmitir mensagens de texto em tempo real em directo.

Chat é um programa que permite a comunicação entre vários interlocutores, através de uma janela comum onde tudo o que é escrito por cada participante pode ser lido imediatamente por todos os outros.

A designação dos ambientes de conversação online deriva do verbo de língua inglesa “to chat”, que significa “conversar de forma informal ou familiar”. Para conversar com pessoas num *chat*, todos os interlocutores devem estar ligados à Internet ao mesmo tempo sendo, por isso, uma interacção em tempo real.

Os *chats* podem ser baseados em texto, com a interface de linha de caracteres, ou podem utilizar interfaces gráficas, originando as mais variadas formas de expressão de ideias e sentimentos. Possibilitam a interacção em tempo real através da troca de frases, expressões ou até gestos, dependendo dos recursos disponíveis em cada ambiente. Nos *chats* gráficos, geralmente há a possibilidade de que o participante assuma a “aparência” de um personagem, ou *Avatar*⁴⁴, mas mesmo nos *chats* de linhas de caracteres (não gráficos), é possível a expressão de sentimentos através dos *emoticons*⁴⁵.

Estas ferramentas são ideais para a discussão de assuntos nos quais a interacção síncrona é fundamental. Esta forma de interacção em tempo real implica

⁴⁴ Avatar - identidade visual.

⁴⁵ Uma combinação do inglês exprime a emoção (*emote*) e o ícone, um *emoticon* é um símbolo ou uma combinação dos símbolos usados para mostrar o índice emocional no formulário escrita ou da mensagem. Inicialmente eram apenas gráficos, hoje já são animados, com “bonecos”.

a adequação e planeamento prévio implicando que todos tenham que estar no mesmo horário *online*.

O *chat* começa a usar-se em projectos colaborativos, podendo ser uma maneira extremamente poderosa para tornar a educação baseada em projectos, mais dinâmica e interessante. O *chat*, geralmente dissimula aspectos tais como: género, raça, religião, deficiências e *status*, e anula dicas da comunicação física (como o franzir de testa e outras) favorecendo uma participação mais igualitária para aqueles que frequentemente são excluídos ou discriminados noutros contextos.

Ambientes de “Imersão Virtual”

Os **Ambientes de “Imersão Virtual”** são espaços de interacção “virtualmente” suportados, ou seja, criados através de um servidor que executa um programa específico e dá suporte às conexões e acções dos sujeitos. A interacção dá-se através de representações gráficas, chamadas de avatares, ou através de frases em linhas de caracteres, como nos *chats*. Nos primórdios da Internet já encontrávamos ambientes de imersão baseados em texto, como os primeiros MUD (*Multi User Dungeons/Domains*) e MOOs (*MUDs Object Oriented MOOs*)⁴⁶, que rapidamente evoluíram no sentido de apresentar interfaces gráficas e ampla gama de escolha de avatares. Estes ambientes foram originalmente projectados para suportar os RPGs⁴⁷, ou *Role Playing Games on-line*, mas têm desde então evoluído bastante, no sentido de proporcionarem ambientes propícios à manutenção de comunidades profissionais ou de interesse (Anders, 1996).

A diferença entre os Ambientes de Imersão e os *chats* é a de que, nestes últimos, o contexto é criado no momento da conversação; basicamente, o contexto é a conversação. Nos Ambientes de Imersão, há toda uma construção abstracta do

⁴⁶ Para uma melhor compreensão dos Muds e Moos, pode consultar-se o Livro *Life on The Screen*, de Turkle (1997).

Em Portugal temos um exemplo, vindo de uma Universidade: O *MOOsaico* é o mais antigo ambiente virtual baseado em texto em funcionamento em Portugal e durante algum tempo foi o único do mundo com suporte multilingue. Está em funcionamento oficial desde 7 de Janeiro de 1994, e pode ser consultado em <http://moosaico.com/>

⁴⁷ Os *Role Playing Games* são jogos nos quais cada participante assume o papel de um personagem, que interage com um ambiente de fantasia de jogo e com os outros personagens, seguindo as características físicas e psicológicas que foram por eles adoptadas ou oferecidos aleatoriamente.

espaço virtual, que pode ter sido feita previamente ou no momento da interação, pelos criadores do ambiente, ou mesmo pelos frequentadores.

A realidade virtual, ou simplesmente RV, é a simulação de um ambiente real ou imaginário, que pode ser experimentado visualmente em três dimensões e até mesmo oferecer um *feedback* tátil, sonoro e olfativo, aproximando-se cada vez mais da experiência da realidade concreta.

O desenvolvimento de interfaces de realidade virtual para a criação de ambientes de imersão é um dos campos de grande crescimento na actualidade, e para o qual convergem estudos em informática, psicologia, robótica, ergonomia cognitiva e inteligência artificial.

A realidade virtual refere-se a pelo menos dois tipos de situações (Abbott, 2000):

- a) a uma simulação de um ambiente real, como o interior de um prédio, de uma nave espacial, ou do corpo humano, construída quase sempre com propósitos educativos;
- b) ao desenvolvimento de um ambiente imaginário, sem nenhuma pretensão de imitar a realidade, tipicamente para jogos ou simulações, podendo também ter cunho educacional ou apenas recreativo.

Os espaços de imersão virtual tornam-se espaços de interação entre pessoas quando admitem vários indivíduos em simultâneo. Segundo Turkle (1997), todos os participantes destes espaços tornam-se autores não apenas de seus textos ou expressões, mas também de si próprios, construindo novas identidades através da interação social.

O estudo desta relação de refinada reconstrução psicológica tem configurado um novo campo de estudos: a Psicologia do Ciberespaço.

IRCs - *Internet Relay Chats*

Um dos espaços mais tradicionais da Internet para comunicação síncrona foram, por muito tempo, os IRCs, ou *Internet Relay Chats* (que poderia ser

traduzido como “conversa por revezamento na Internet”), é um protocolo de comunicação bastante utilizado na Internet. Ele é utilizado basicamente em *chat* e troca de arquivos, permitindo a conversa em grupo ou privada.

O IRC foi desenvolvido por Jarkko Oikarinen em meados de 1980, e tornou-se muito popular no fim dos anos 90. O IRC entretanto decaiu e foi substituído por mensageiros instantâneos como o *MSN* e *sites* de relacionamento como o *Orkut*. As maiores redes de IRC actuais são para fins específicos como troca de arquivos e suporte técnico, e permitem a comunicação síncrona em modo de texto entre vários participantes através de uma janela comum onde tudo o que é escrito por cada participante pode ser lido imediatamente por todos os outros. A vantagem é a de permitir uma discussão interactiva e dinâmica, aproximando-se, deste modo, mais das discussões realizadas em sala de aula. A desvantagem é que todos os participantes devem estar ligados ao mesmo tempo, o que elimina uma das principais vantagens do uso da Internet, a flexibilidade de horário.

Os *chats* do IRC são organizados em torno de “canais”, que delineiam – sem, entretanto, delimitar – o assunto que é primariamente abordado nas mensagens veiculadas. Além de contar com milhares de canais disponíveis, sobre diversos assuntos, os participantes podem criar novos canais, através de uma série de comandos específicos dados ao servidor. Cada participante adopta um *nickname* (apelido, alcunha) que o identifica naquela sessão específica e que, em alguns casos, fica associado permanentemente a ele.

Com a melhoria das velocidades médias de comunicação e decréscimo de custos de acesso, têm-se tornado comuns as modalidades de *chat* com vídeo, onde os participantes interagem visualmente, através de câmaras de vídeo instaladas nos seus computadores.

Frequentemente, o encontro num ambiente de *chat* público é o primeiro momento de interacção entre duas ou mais pessoas, que após combinarem entre si, passam a comunicar-se de forma privada. Também é comum acontecerem *chats* agendados por um moderador, com personalidades ou pessoas influentes e populares nos assuntos em questão. Estas sessões de entrevistas colectivas em *chats* são transcritas em arquivos texto, para posterior consulta.

Os utilizadores do IRC possuem uma “cultura” própria, bem como formas de comunicação muito particulares. Eles utilizam todo o tipo de artifício para otimizar a comunicação e evitar falhas de interpretação no decorrer da conversa. A isto é somado a necessidade de manter diálogos extremamente breves e aforísticos. Como a comunicação no IRC acontece em tempo real - tal qual um diálogo face a face - todos os participantes procuram concentrar a maior carga de significado no menor volume de caracteres possível, utilizando, para tanto, um sem número de artifícios, constituindo um universo riquíssimo, diferenciado em cada canal e em cada comunidade.

Emoticons

Na linguagem informática (textual) também é possível associar as emoções de quem escreve. O conjunto de elementos de expressão complementares à linguagem textual – que pretendem dar-lhe mais sentido, ou complementar-lhe o seu sentido, é composto principalmente pelos *emoticons* e pelas onomatopeias que têm a mesma função, condizendo com a expressão de emoções tradicionalmente utilizadas em linguagem oral ou mesmo não verbal (corporal - gestual e facial).

Os *emoticons* são, portanto, usados como elementos de linguagem não verbal, objectivam suprir a falta de elementos característicos da comunicação interpessoal em tempo real, como gestos e expressões faciais. Denotam emoções e são utilizados, principalmente, num restrito grupo com pequenas variações. Alguns exemplos: :) ou :-) =) - Demonstram sorriso, alegria ou satisfação respectivamente.

Messageiros ou Sinalizadores de Presença

Os **sinalizadores de presença**, também chamados de sistemas de *messaging*, ou messageiros são um fenómeno relativamente recente na Internet, disseminado após o sucesso instantâneo do ICQ⁴⁸, as funções das várias

⁴⁸ ICQ é um *software* pioneiro de *messaging*, cujo nome é um trocadilho com a pronúncia das letras ICQ em inglês, que se parece com a frase 'I seek you' ou 'eu procuro por ti'. Para um melhor entendimento de seu funcionamento, visitar o site www.icq.com

implementações incluem hoje, além da possibilidade de anunciar a presença *online* para colegas e conhecidos que estejam conectados e utilizando o programa, o *chat* com múltiplos parceiros, *e-mail*, envio de arquivos, páginas da Internet, mensagens e recados em texto e voz, espaço para página *web* pessoal, além de páginas amarelas e busca de parceiros por interesses comuns e afinidades. Até mesmo os inconvenientes das primeiras versões, como a falta de privacidade causada pelo anúncio instantâneo da presença na *web*, podem ser hoje contornados através de opções de configuração.

Os mensageiros são programas de comunicações instantâneas que possuem a grande vantagem de poderem oferecer diversos serviços às pessoas, às empresas e às escolas. É possível, através de tais programas transmitir dados *online* e praticamente em tempo real, transferir e obter informações.

Existem muitos programas com características particulares, peculiares e destinadas a um determinado tipo de utilizador. Entre tais programas podemos citar: *AOL Instant Messenger*, *Microsoft MSN Messenger*, *Mirabilis ICQ*, *Odigo*, *Yahoo Messenger* e mais recentemente o *Google talk* e o *Skipe*.

Cada qual possui uma determinada característica, o *ICQ*, *MSN*, *Yahoo* e o *Google* além de troca de mensagens, permitem verificar os *e-mails*.

Os factores que determinam a escolha por um ou outro são muitas vezes a coexistência simultânea e pacífica entre os diversos tipos de programas, bem como a facilidade de uso e instalação, os requisitos mínimos de equipamento, a confiança, segurança e privacidade que proporcionam. Qualquer que seja a escolha do programa de comunicação, desde que satisfaça as necessidades de quem utiliza, pode facilitar em muito o nível de comunicação e interacção entre as pessoas.

Tais recursos podem levar ao estreitamento de laços pessoais entre os indivíduos através da Internet, comunicação entre professores, alunos, amigos e familiares. O ensino *online*, nalguns casos, também já os utiliza para a comunicação entre os participantes.

Videokonferência

Uma **videokonferência** consiste numa discussão em grupo, ou pessoa-a-pessoa, na qual os participantes estão em locais diferentes, mas podem ver-se e ouvir-se uns aos outros como se estivessem reunidos num único local.

Os sistemas interpessoais de videokonferência possibilitam a comunicação em tempo real entre grupos de pessoas, independentemente das localizações geográficas, em áudio e vídeo simultaneamente. Permitem que se trabalhe de forma cooperativa, compartilhando informações e materiais de trabalho sem a necessidade de locomoção geográfica.

A maioria das videokonferências actuais envolve o uso de uma sala em cada localidade geográfica, dotada de uma câmara vídeo especial e facilidades para apresentação de documentos.

Nalguns sistemas, simula-se uma reunião como se todos os participantes estivessem na mesma sala, ao redor de uma mesa. Em geral, a videokonferência tradicional requer banda larga. Com os avanços da tecnologia, (processadores mais rápidos e melhores esquemas de compressão de dados) um novo tipo de videokonferência, (a conferência *desktop*), tornou-se viável. Ao contrário das videokonferências em salas especiais, que exigiam equipamentos especiais e caros, a videokonferência em *desktop* pode ser realizada através da inclusão de software e hardware em computadores padrão.

Os softwares que apoiam a realização da videokonferência, na sua maioria, permitem também, através da utilização de ferramentas de partilha de documentos, visualização e alteração pelos integrantes do diálogo em tempo real, partilha de aplicações e partilha de informações (transferência de arquivos).

Ferramentas Assíncronas

A **comunicação assíncrona** é realizada em tempos diferentes, não exigindo a participação simultânea (em tempo real) dos envolvidos. Os participantes não necessitam estar reunidos no mesmo local, ou ao mesmo tempo, resultando numa maior flexibilidade na interacção e acompanhamento. A criação de um espaço virtual de comunicação em que não existem barreiras de espaço ou tempo, pode gerar ambientes de aprendizagem que se têm revelado muito motivadores e eficientes.

Correio Electrónico

Entre as ferramentas de comunicação assíncrona o Correio Electrónico, vulgarmente conhecido por *E-mail*, é um sistema de comunicação por meio de computadores ligados em rede, que permite enviar e receber mensagens, bem como arquivos de texto de imagem e de som, para um ou vários utilizadores, de uma forma rápida quase instantânea, ainda que o emissor e o/ou os receptores se encontrem espalhadas por qualquer parte do mundo. Para receber correio electrónico utiliza-se normalmente um programa que vai ao nosso fornecedor de acesso buscar as mensagens que nos foram enviadas. O mais conhecido desses programas é o Microsoft Outlook que possui uma maior compatibilidade com outros programas da Microsoft (como o Internet Explorer ou o Excel, por exemplo).

O Outlook dá ainda acesso aos grupos de discussão – *newsgroups* – de forma directa, não sendo necessário possuir um outro programa para essa finalidade.

Quem abre uma conta de correio gratuita, no Google, Hotmail, ou no Yahoo, por exemplo, não precisa de possuir um programa de gestão do correio electrónico, já que as mensagens são lidas no próprio "*browser*" acedendo à sua página na *Web*. Esta ferramenta, por ser assíncrona, possui a grande vantagem de poder enviar ou receber mensagens de acordo com sua disponibilidade de tempo do utilizador.

O correio electrónico pode ser usado tanto para a comunicação individual entre professor e aluno, e o inverso, como também, para a comunicação entre um grupo de pessoas, através da criação de uma lista de correio electrónico contendo, por exemplo, o endereço electrónico de todos os alunos de uma disciplina o que permite que todos recebam as mesmas mensagens. Uma característica interessante desta ferramenta é a de permitir que uma conversa com dezenas de intervenções possa ser sustentada por vários dias através do *e-mail* - um *multilogue* (Shank & Cunningham, 1996) o que sem dúvida a torna um recurso muito fácil de usar e cheio de potencialidades para o ensino por facilitar a comunicação entre todos os seus intervenientes. Possibilita ainda a participação em *mailing lists*, ou seja, em grupos de discussão com base no *e-mail*.

***Mailing List* ou Listas de Discussão**

A *Mailing List*, ou grupo de *e-mail*, é uma lista de correio electrónica. Este serviço processa-se essencialmente por *e-mail*. A Lista de *e-mail* é um mecanismo de comunicação "de todos para todos" através do qual, todos os membros de um grupo comunicam entre si. As *Mailing List* são grupos de discussão que funcionam por correio electrónico.

Cada indivíduo recebe mensagens de todos os outros elementos e pode enviar para todo o grupo as suas próprias contribuições. Numa Lista de *e-mail* existe um repositório de temas em discussão. Cada tema tem uma linha de discussão, com a sequência das questões, opiniões, réplicas e argumentações. O participante lê as mensagens anteriores e contribui para a discussão, respeitando as linhas temáticas existentes na Lista.

De cada vez que algum dos utilizadores ou o criador da lista coloca uma mensagem no grupo, essa mensagem vai parar directamente à caixa do correio de todos os membros da lista electrónica, a não ser que o mesmo, aquando da sua inscrição nos serviços tenha feito uma configuração para ver o correio via Internet. As listas podem ser moderadas, isto é, haver um moderador que dê o seu aval para que cada mensagem/resposta dada possa ser transmitida por todos.

Newsgroups

As *Newsgroups*, grupo de notícias ou grupo de discussão é um sistema de circulação de mensagens electrónicas constituindo uma rede própria (denominada Usenet) que permite, aos utilizadores de todo o mundo, trocar ideias entre si através de mensagens que todos podem ler. Para poder ler e escrever mensagens em *newsgroups* é necessário um programa apropriado. Um dos programas mais utilizados é o Outlook Express, que para além de ser um programa de *e-mail* também pode ser utilizado para "participar" em *newsgroups*.

Regra geral qualquer utilizador pode "participar" em qualquer *newsgroup*. Alguns deles são moderados, ou seja, existe alguém que retira as mensagens que considera menos apropriadas ao assunto.

Num determinado *newsgroup* é comum várias discussões desenrolarem-se em simultâneo existindo regras de "netiqueta" que devem ser respeitadas. As mensagens colocadas nos *newsgroups* ficam armazenadas num *news server* e os diversos *news servers* formam uma rede chamada *Usenet*. Essa rede permite a troca de mensagens e notícias de forma análoga a um quadro de avisos. As mensagens mais antigas são descartadas após um determinado período, que pode ser de alguns dias ou algumas semanas.

A *Usenet* é um serviço gratuito. Os *new servers* são mantidos por instituições educativas, agências governamentais, empresas ou mesmo indivíduos. Embora tenha surgido como uma rede separada, o acesso à *Usenet* via Internet é tão universal que, na prática, ela é considerada parte da rede.

Fóruns de Discussão

Os Fóruns são espaços temáticos ou salas de discussão, onde é possível discutir e trocar ideias sobre diferentes assuntos a partir de uma afirmação ou uma questão inicial. Estas discussões desenvolvem-se de forma assíncrona. É apresentada uma questão inicial, que é comentada a seguir pelos demais participantes. Cada novo comentário pode merecer respostas específicas e resultar em toda uma linha de discussões. Os fóruns (comunicação assíncrona) são uma das formas mais ricas de cooperação e aprofundamento de ideias, ao contrário dos *chats* (comunicação síncrona), na medida em que os participantes têm tempo para pensar e elaborar suas contribuições, o que pode resultar em discussões muito interessantes.

Os fóruns podem tomar várias formas, dependendo do gráfico que é desenhado através das mensagens que o compõe (Cf.. Figuras 1,2,3).

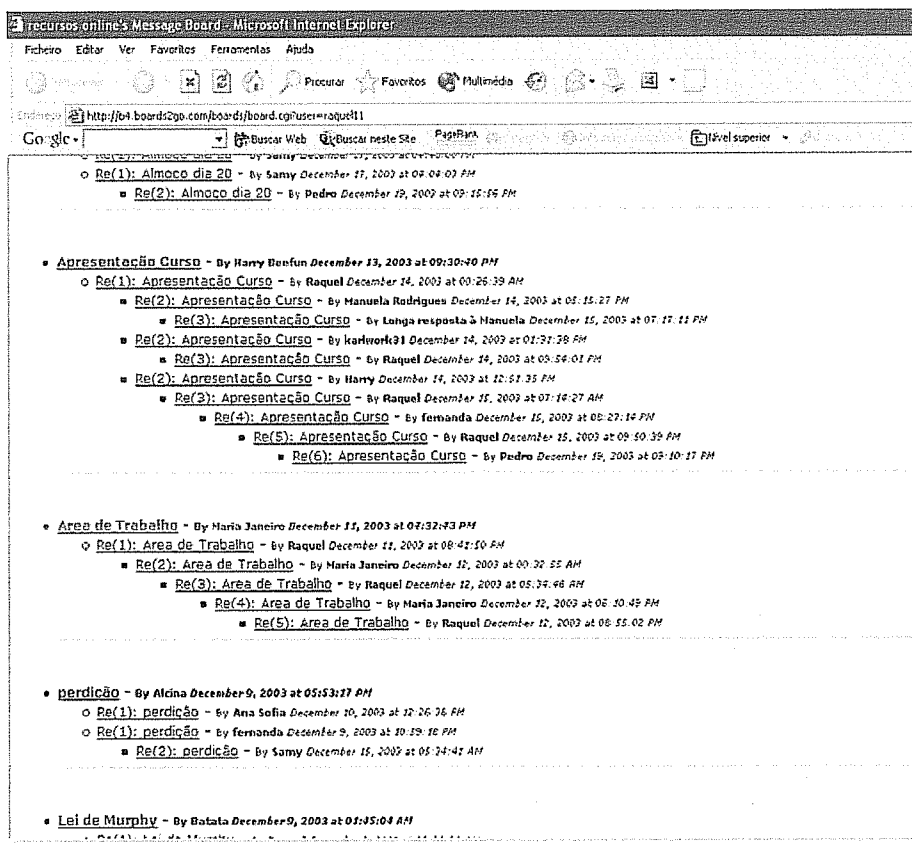


Figura 54. Exemplo de um fórum de discussão.

Ficheiro Editar Ver Favoritos Ferramentas Ajuda

Retroceder Procurar Favoritos Multimédia

Endereço <http://b4.boards2go.com/boards/board.cgi?action=read&id=1070400664&user=raquel11>

Google Buscar Web Buscar neste Site PageRank

[[recursos online's Messaga Board](#) | [Search](#) | [recursos online](#)]

Re(1): abrindo...
 IP: 194.65.14.69
 Posted on December 2, 2003 at 10:31:04 PM by [joaquim firmino](#)

Obrigado, Raquel, por esta lufada de ar fresco.

Replies:

- [Re\(1\): abrindo...](#) - By [capfox](#) December 2, 2003 at 06:47:24 PM
 - [Re\(2\): abrindo...](#) - By [elsa](#) December 2, 2003 at 08:52:05 PM
 - [Re\(3\): abrindo...](#) - By [isabel](#) December 2, 2003 at 10:49:08 PM
 - [Re\(3\): abrindo...](#) - By [isabel](#) December 2, 2003 at 10:48:18 PM
- [Re\(1\): abrindo...](#) - By [capfox](#) December 2, 2003 at 06:43:21 PM
 - [Re\(2\): abrindo...](#) - By [Samy](#) December 2, 2003 at 08:52:30 PM
 - [Re\(3\): abrindo...](#) - By [capfox](#) December 5, 2003 at 02:19:51 AM
- [Re\(1\): abrindo...](#) - By [fneutel](#) December 2, 2003 at 12:56:11 PM
 - [Re\(2\): abrindo...](#) - By [fernanda](#) December 3, 2003 at 12:24:05 PM
 - [Re\(2\): abrindo...](#) - By [quintas](#) December 2, 2003 at 01:01:57 PM
 - [Re\(3\): abrindo...](#) - By [Samy](#) December 2, 2003 at 01:47:01 PM
 - [Re\(4\): abrindo...](#) - By [quintas](#) December 2, 2003 at 04:56:32 PM
- [Re\(1\): abrindo...](#) - By [Samy](#) December 2, 2003 at 05:57:03 AM
 - [Re\(2\): abrindo...](#) - By [Experimentando](#) December 2, 2003 at 12:59:38 PM
 - [Re\(3\): abrindo...](#) - By [Maria Janeiro](#) December 2, 2003 at 09:12:28 PM
 - [Re\(4\): abrindo...](#) - By [samy](#) December 2, 2003 at 11:51:08 PM
 - [Re\(5\): abrindo...](#) - By [Carlos Cargaleiro](#) December 3, 2003 at 12:09:54 PM
 - [Re\(6\): abrindo...](#) - By [pedero](#) December 19, 2003 at 09:14:36 PM
 - [Re\(6\): Irish coffee?](#) - By [Raquel](#) December 3, 2003 at 05:32:21 PM
 - [Re\(7\): Irish coffee?](#) - By [Samy](#) December 3, 2003 at 06:26:00 PM

Figura 55. Exemplo de um fórum de discussão.

Um Olá para Todos:))* Estamos no Fórum do nosso Módulo de Recursos Online. O que aqui se pretende é centrar toda a informação, em relação às questões que podem e devem ser levantadas, por todos, na escolha, uso, adaptabilidade e manuseamento, dos Recursos/Ferramentas que eventualmente podem vir a adoptar.

Recursos Online			
News			
Registem-se e/ou façam o login (no ícon respectiva no cima desta página) ...e entrem:))*			
Forum Name	Topics	Posts	Last Post
General			
<input type="radio"/> Acerca deste Espaço ... Read about the latest happenings of our site! Moderator: raquel	2	19	Dec 9 , 2003, 6:34pm By raquel
<input type="radio"/> Recados, Avisos Espaço para deixarmos um recado Moderator: raquel	5	20	Dec 17 , 2003, 12:37pm By raquel
<input type="radio"/> CafÉ Moderator: raquel	3	11	Dec 15 , 2003, 10:26am By Mariana00
<input type="radio"/> Testando/experimentando/usando e abusando... Moderator: raquel	8	17	Dec 12 , 2003, 4:35pm By Mariana00
RECURSOS ONLINE			
<input type="radio"/> Questões sobre o uso dos recursos na comunicação síncrona chats, mensagens... como, quando... e porquê usá-los Moderator: raquel	2	6	Dec 19 , 2003, 6:05pm By Maikhab
<input type="radio"/> Questões sobre o uso de recursos na comunicação assíncrona todas as formas que a comunicação assíncrona toma numa situação de ensino/formação online Moderator: raquel	2	12	Dec 16 , 2003, 1:03pm By amelia
<input type="radio"/> Questões sobre os Recursos Multi-Síncronos Questões sobre os Recursos Multi-síncronos Moderator: raquel	1	2	Dec 11 , 2003, 1:09pm By kofuok-st
<input type="radio"/> Ferramentas para tudo questionem acerca de todo o tipo de ferramentas Moderator: raquel	1	8	Dec 15 , 2003, 12:07pm By nanda
PROJECTOS			
<input type="radio"/> Questões que se vão levantando no decorrer do desen do projecto			

Figura 56. Exemplo de um fórum de discussão.

As mensagens podem estar organizadas de forma hierárquica, tornando-se mais fácil visualizar quais as mensagens que pertencem a um mesmo tópico. Contudo existem vários tipos de organização possíveis num fórum.

Um fórum pode ser utilizado como um espaço aberto para a disponibilização de opiniões críticas a respeito de tópicos abordados por um grupo de trabalho ou estudo. (Cf.. Figura 4).

Ficheiro Editar Ver Favoritos Ferramentas Ajuda

Google PageFlank

Grupo de Discussão

Curso: **FORMAÇÃO DE FORMADORES ONLINE (Edição 3)**

Lição: **1 - FAMILIARIZAÇÃO COM O AMBIENTE DE APRENDIZAGEM ONLINE**

Classificar Área Inicial por: **Data de publicação (descendente)**

1 - FAMILIARIZAÇÃO COM O AMBIENTE DE APRENDIZAGEM ONLINE

- ↳ Dúvida relativa à 2ª parte do módulo (Nuno Barral) Mar 27 2003 12:19AM
 - ↳ Re:Dúvida relativa à 2ª parte do módulo (Antonio Quintas) Mar 27 2003 2:02AM
- ↳ Sobre o artigo do Daniel Birch (Nuno Henriques) Mar 27 2003 12:04AM
- ↳ Dúvida: processo (Paulo Vitoria) Mar 26 2003 11:01PM
 - ↳ Re:Dúvida: processo (Antonio Quintas) Mar 27 2003 1:50AM
 - ↳ Re:Re:Dúvida: processo (Paulo Vitoria) Mar 27 2003 10:31AM
 - ↳ Re:Re:Re:Dúvida: processo (Formadora Ana Sofia) Mar 27 2003 11:16AM
 - ↳ Re:Dúvida: processo (Formadora Raquel Crato) Mar 27 2003 12:33AM
 - ↳ Re:Re:Dúvida: processo (Antonio Quintas) Mar 27 2003 1:53AM
 - ↳ Re:Re:Re:Dúvida: processo (Paulo Vitoria) Mar 27 2003 10:34AM
- ↳ Dúvida: Marcadores (Paulo Vitoria) Mar 26 2003 10:58PM
 - ↳ Re:Dúvida: Marcadores (Formadora Raquel Crato) Mar 27 2003 12:37AM
 - ↳ Re:Re:Dúvida: Marcadores (Paulo Vitoria) Mar 27 2003 10:28AM
- ↳ Comunidade virtual de aprendizagem (Paulo Vitoria) Mar 26 2003 3:28PM
 - ↳ Re:Comunidade virtual de aprendizagem (Maria Sousa) Mar 26 2003 5:57PM
 - ↳ Re:Re:Comunidade virtual de aprendizagem (Formadora Ana Sofia) Mar 26 2003 6:09PM
 - ↳ Re:Re:Re:Comunidade virtual de aprendizagem (Paulo Simoes) Mar 26 2003 9:59PM
 - ↳ Re:Re:Re:Re:Comunidade virtual de aprendizagem (Antonio Quintas) Mar 27 2003 1:55AM
 - ↳ Re:Re:Re:Re:Comunidade virtual de aprendizagem (Formadora Ana Sofia) Mar 26 2003 11:38PM

Figura 57. Exemplo de Fórum numa Plataforma de *e-Learning*.

Ferramentas Mistas

Estas Ferramentas podem ter os dois tipos de comunicação, síncrona e assíncrona.

Site

Site é um “sítio” na *Web* – normalmente com um tema específico - formando um conjunto coerente de ficheiros de vários tipos (páginas de texto, recursos audiovisuais, ou outros), identificado por um URL⁴⁹. A utilização de um *site* pelos

⁴⁹ URL é um Endereço Universal, um código de localização universal de um objecto na Internet. Cada página publicada na Internet tem um URL que lhe é específico e o URL pode ser considerado o seu endereço. Ex de URL: <http://www.ispa.pt>

agentes de educação (por exemplo o *site* de uma escola) pode ser muito motivador para todos os intervenientes, não sendo, no entanto, muito fácil de montar e necessita de ser actualizado constantemente para que se mantenha “vivo”. Embora possa conter fórum e *chat*, o *site* carece de muita dinâmica para ser uma ferramenta de apoio a uma situação de aprendizagem, ou de formação de comunidades.

Web Rings

Um *web ring*, ou *círculo na web*, é uma forma de “compilar/encadear” *sites* relacionados, para que alguém que os visite possa ter conhecimento de outros *sites* associados - de forma aleatória ou ordenada, de acordo com as classificações e correlações encontradas nos bancos de dados do servidor que hospeda o *ring*. Existem *rings* na Internet para uma infinidade de assuntos e grupos de interesse, estando disponíveis *online* catálogos de *rings*⁵⁰.

Os *Web rings* constituem um fenómeno interessante da Internet contemporânea que se desenvolveu muito podendo criar nas pessoas a sensação de participar numa comunidade virtual unida por interesses (*sites* visitados) comuns. Inspirado nos *rings*, foram criados programas específicos que permitem a comunicação entre visitantes do mesmo *site*, através dos comentários a respeito dos mesmos, ou até iniciar um *chat*, caso estejam a visitar o *site* ao mesmo tempo.

WebBlog /Fotoblog /Moblog

Blog significa diário ou livro de bordo ou, ainda, caderneta de bolso. Na Internet, as versões digitais dos diários ganharam o epíteto de *Weblog*, que, posteriormente foi abreviado para *blog*.

⁵⁰ Para conhecer um catálogo de *rings* pode visitar-se por exemplo:
<http://dir.webring.com/rw>

Hoje em dia, *blogs* são páginas actualizadas frequentemente e compostas de pequenos textos apresentados de forma cronológica. O conteúdo abrange uma infinidade de assuntos. Os *blogs* podem ser individuais ou comunitários, quer isto dizer que podem ser escritos a uma ou a várias mãos.

Construir ou usar um *blog* implica enviar mensagens de forma instantânea para toda a Web, o que constitui um fenómeno recente na Internet, mas com uma projecção enorme que começa a ser cada vez mais discutida e investigada. Os *blogs* tiveram desde o início, e estão a ter, muita aceitação porque é uma forma fácil, atraente, rápida - e na maioria dos casos - interactiva (o sistema de comentários, p.e., é sintomático da sua interactividade) de comunicar com o "Mundo". É possível escrever um texto, colocar *links*, carregar ficheiros de documentos, colocar fotografias, *gifs*⁵¹ animados, vídeos e música, encontrando-se hoje em dia *blogs* temáticos especificamente construídos para a imagem, para a música, ou para o vídeo.

A maioria dos *Weblogs* são interactivos, e como tal, podem receber *feedback* de quem os visita, através de um sistema próprio de comentários que convida qualquer pessoa a deixar o seu. Este sistema de comentários torna mais credível e interessante a interacção por estar à vista de todos.

O uso do *blog* no campo educativo tem sido defendido por vários autores por estimular o pensamento crítico e serem um reflexo das teorias de Vigotsky. Alguns estudos mostram que são uma ferramenta versátil cheia de potencial pedagógico.

Na linha dos *Weblogs* existem outras modalidades: os *photoblogs* onde a imagem fotográfica é tema principal e os *moblog* que são *blogs* feitos do envio de fotografias e texto através do telemóvel.

Os *blogs* também formam autênticas redes sociais, sendo, sem dúvida, espaços privilegiados de interacção e partilha de conhecimentos.

⁵¹ Imagens animadas, normalmente bonecos animados.

Os *weblogs* podem acabar por formar *webrings*, podendo nós deste modo, classifica-los como autênticas comunidades *online*, sendo bastante mais do que um simples suporte no ciberespaço, como por exemplo, o é um canal de *chat* ou mesmo um website. A comunidade constitui-se de indivíduos e das suas relações construídas a partir do virtual onde os *blogs* podem ser encarados como representações individuais de seus autores, possibilitando que estes sejam identificados e tenham impressões de si construídas pelos demais, que interagem, através do virtual com o autor e com os demais elementos da comunidade.

Estes *webrings* funcionam como um lugar (uma vizinhança) de autores de *blogs* que interagem (através dos comentários e *posts*) e travam conhecimento e relações entre si. Os *webrings* são, portanto, compostos não apenas pelos *blogs* enquanto tal, mas, essencialmente, pelo círculo dos seus autores e dos comentários sobre os seus *blogs*.

Web 2

A chegada da tão falada *Web 2.0* criou novas ferramentas de comunicação, bem como espaços de construção do conhecimento permitindo que em qualquer lugar onde uma pessoa esteja, a internet seja uma realidade. Segundo Coutinho & Bottentuit Júnior (2007) esta é uma das razões pelo que o ensino online acaba por ser a resposta para muitas pessoas que até aqui não tinham condições para progredir nos estudos.

A *Web 2.0* alterou a maneira como as pessoas sentiam e estavam na *Web 1.0*. Apesar de na *Web 1.0* haver também informação para recolher e consultar por todos, o internauta assumia mais um papel de espectador onde não era convidado a participar. Havia também outros factores limitativos á sua participação como o elevado custo do serviço, e a morosidade na navegação.

A *Web 2.0* (mais barata e rápida) permite que cada indivíduo seja um participante activo no ciberespaço, produzindo, editando, publicando e participando nele de forma fácil e rápida. (Coutinho & Junior, 2007).

A regra mais marcante da *Web 2.0* é a de que devem desenvolver-se aplicações que potenciem os efeitos de teia, melhorando a participação e consequentemente usando a inteligência colectiva.

Existe uma lista enorme de diferença entre a *Web 1.0* e a *Web 2.0*.

Alguns exemplos:

Web 1	Web 2
Enciclopédia Britânica	Wikipédia ⁵²
Sites pessoais	Blogs ⁵³
Ler	Ler/escrever
Publicar	Participar
Sistemas de gestão de conteúdo	<i>Wikis</i>
Especulação com nomes de domínio	Optimização para motores de busca
Directórios (taxonomia)	<i>Tags</i> ("folksonomia")

Quadro 34. Algumas diferenças entre a web 1 e a web 2.

As ferramentas da *Web 2.0* promovem o trabalho cooperativo e colaborativo e a partilha do conhecimento.

Wikis

Uma ferramenta da *Web 2.0* que sido bem recebida com entusiasmo no campo educativo são as *wiki*⁵⁴. O termo tornou-se bastante popular após o surgimento da *Wikipédia* que cresce a cada dia que passa, com os contributos voluntários de especialistas (ou não) das mais diversas áreas do saber. Um *wiki* é um sítio (*site*) na *Web* para o trabalho colectivo de um grupo de pessoas. Uma das características definitivas da tecnologia *wiki* é a facilidade com que as páginas são criadas e alteradas.

⁵² Wikipédia[3] é uma enciclopédia multilingue online livre, colaborativa, ou seja, escrita internacionalmente por várias pessoas comuns de diversas regiões do mundo, todas elas voluntárias. Por ser livre, entende-se que qualquer artigo dessa obra pode ser transcrito, modificado e ampliado, desde que preservados os direitos de cópia e modificações, visto que o conteúdo da Wikipédia está sob a licença GNU/FDL (ou GFDL). Criada em 15 de Janeiro de 2001, baseia-se no sistema wiki. (<http://pt.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia>)

⁵³ A progressão geométrica no aumento do número de *blogs* (75.000 novos *blogs* por dia, é o número avançado pelo jornal *USA Today*, de 27 Março de 2007) é um reflexo claro da mudança de paradigma na *web 2*.

⁵⁴ Os termos wiki e WikiWiki são utilizados para identificar um tipo específico de colecção de documentos em hipertexto ou o software colaborativo usado para criá-lo.

Second Life

Este “mundo” faz parte das ferramentas em ambientes VRML (*Virtual Reality Modeling Language*) e começa a ser usado no campo educacional. É um ambiente de imersão, em 3D, onde existe a possibilidade de construir objectos que se movem e interagem de vários modos. O *Second Life* (SL) começou em 2003 mas só em 2007 se tornou conhecido e acessível a todos. Neste ambiente é possível criar mundos, contextos e objectos. A interacção no SL é feita através de *avatares*, que segundo *Paulo Frias*, no seu *blog* sobre esta temática, diz: «*Tomando como referência a própria definição de avatar (muito frequentemente adulterada pela sua vulgarização), poder-se-á questionar quais as motivações para múltiplas representações de "uma entidade divina" (neste caso o "humano") em ambientes virtuais online. E questiona: A evidente fragmentação do "eu" parece tornar evidente a existência de identidades múltiplas e pluriformes, que passam a conviver entre si. Esse facto será revelador de alguma tentativa de fuga à RL? Ou será antes sinónimo da constatação de que todos nós somos vários, e que, quanto melhor "nos" conhecermos nas nossas diferentes formas, melhor conhecemos a nossa identidade real?*» (Frias, 2007). Os avatares, nome dado aos habitantes e às suas representações gráficas, interagem de vários modos com avatares de outras pessoas.

Pelo que sabemos o *Second Life*, oferece ferramentas de socialização únicas. Neste ambiente podem ser abordadas temáticas como a percepção, a organização, e a cooperação entre outras. Está no início mas já começa a ter uma projecção significativa no campo educativo.

Em síntese, existe actualmente uma diversidade enorme de ferramentas e recursos para a comunicação *online* que possibilitam a criação de ambientes virtuais diversos e ricos em função das necessidades dos indivíduos. Esta riqueza e diversidade tem um impacto na educação (quer presencial, quer a distância) não sendo possível hoje ficar indiferente a esta realidade criando-se verdadeiras comunidades virtuais com o apoio destas ferramentas.

ANEXO F

Página de Abertura de uma Disciplina

Curso: **Módulos de Ensino a Distância: PEI 2006**
 Edição: **II. Módulos de Ensino a Distância**
 Tópico: **Pedagogia do Ensino a Distância**


Teorias de Ensino a Distância


A separação entre o professor e o estudante é um dos traços fundamentais do ensino a distância. Muitas das teorias ao longo da história do ensino a distância procuraram resolver o problema desta separação através de modelos e metodologias que resolvessem esta separação, explicando-a, reduzindo-a ou eliminando-a, tendo, no entanto, tido surgir problemas próprios.


Nesta unidade iremos trabalhar algumas das teorias do ensino a distância. Este trabalho será realizado em torno dos seus autores principais:

 Charles Wedemeyer e a Teoria da Aprendizagem Independente

Figura 58. Página de abertura de uma Disciplina.

 Michael Moore e a Teoria da Distância Transaccional

 Borje Holmberg e a Teoria da Conversação Didáctica Guiada

 Otto Peters e a Teoria da Industrialização

OBJECTIVO DO TRABALHO NESTA UNIDADE

O conhecimento básico sobre as teorias fundamentais do ensino a distância é indispensável para quem pretende vir a ser um especialista em e-learning. Pretende-se que o grupo tenha uma visão das teorias existentes e domine os conceitos específicos de cada uma delas. O trabalho nesta unidade terá duas fases: uma primeira em equipa e, a segunda fase, de debate geral entre as várias equipas.

METODOLOGIA DE TRABALHO:

Dado que não é possível trabalharem aprofundadamente cada uma das teorias, iremos trabalhar em equipa. Cada equipa aprofunda uma teoria e especializa-se nela.

O que faz cada equipa:

O trabalho em cada equipa decorre entre os dias **24 de Janeiro e 10 de Fevereiro.**

Figura 59. Página de abertura de uma Disciplina.