

A presença social e cognitiva em ambientes de aprendizagem virtual: estudo de caso com alunos do ensino Secundário

Social and cognitive presence in virtual learning environments: case study with secondary school students

Luísa Lima

Escola Secundária Emídio Garcia – Bragança
limaluisa5@gmail.com

Manuel Meirinhos

Instituto Politécnico de Bragança – ESE
meirinhos@ipb.pt

Resumo

Este trabalho aplica a metodologia da análise de conteúdos a fóruns de discussão realizados em ambiente virtual. Os fóruns foram implementados numa sala de aula virtual criada numa plataforma da Web 2.0 (<http://www.edu20.org>). O caso em estudo ocorreu durante cerca de quatro meses e foi realizado com uma turma do Ensino Secundário (11^o ano de escolaridade), numa disciplina de Inglês. Neste estudo, o ambiente virtual criado, funcionou como complemento da aprendizagem presencial. A análise de conteúdo das diversas interacções dos fóruns ocorreu com recurso ao software WeftQDA. Desta análise resultaram um conjunto de categorias através das quais é possível observar de que modo as presenças social, cognitiva e docente interagem, bem como a preponderância que a presença social assume em fóruns de discussão deste tipo.

Palavras-chave: fóruns de discussão, análise de conteúdos, categorias

Abstract

This paper applies the methodology of content analysis discussion forums held in a virtual environment. The forums were implemented in a virtual classroom created on a Web 2.0 platform (<http://www.edu20.org>). The case study took place for about four months and was conducted with a group of secondary school students (11th grade), in the English subject. In this study, the virtual environment created, worked as a complement to classroom learning. The content analysis of the various interactions in the forums was done using the software WeftQDA. This analysis results in a set of categories through which you can observe how the social, cognitive and teacher presence interact, and the prominent role that social presence takes in forums of this type.

Keywords: discussion forums, content analysis, categories

Introdução

A crescente utilização de ambientes virtuais de aprendizagem leva-nos a reflectir sobre a forma como a aprendizagem se processa nesses ambientes, enquanto espaços de vivência. Parece ser comumente aceite que, independentemente do modelo utilizado para a concepção desse ambiente virtual, é na identidade social que se estabelece dentro de uma comunidade virtual que reside grande parte do seu sucesso. Cada vez parece ser mais aceite que o nível e qualidade das inter-relações e interacções que surgem entre os diversos intervenientes influenciam todo o processo de construção de conhecimento, sendo, pois, importante a sua análise, a fim de proceder aos necessários ajustes e auto-regulação que potenciem essa construção conjunta de conhecimento.

Neste trabalho procuramos analisar e compreender como se articularam as presenças social, cognitiva e docente ao longo de cinco fóruns de discussão propostos no âmbito de uma situação de aprendizagem em ambiente virtual com extensão da sala de aula e como as relações que aí se estabeleceram influenciaram a procura e construção de conhecimento. A fundamentação para o desenvolvimento do ambiente virtual teve por base o modelo de Garrison *et al* (2000) sobre as comunidades de inquirição.

Fundamentação do estudo

Tendo em mente que parece ser tanto mais fácil construir conhecimento quanto maior for o nível de interacção social existente entre os membros de uma dada comunidade procuramos, através dos fóruns de discussão, levar os alunos a aprender em contexto e em conjunto tornando a construção de saber um fenómeno social. É verdade que a formação de uma comunidade não é fácil ou rápida, mas, uma vez formada, torna-se um “*poderoso catalisador e suporte da aprendizagem*” (Garrison, 2006, p.26).

As teorias de aprendizagem de raiz socioconstrutivista, pese embora algumas diferenças conceptuais, colocam a ênfase nas seguintes questões: a) o indivíduo aprende em sociedade, b) o indivíduo aprende em colaboração, c) a construção de conhecimento não é indiferente às ferramentas utilizadas e d) a componente social influencia a nossa participação na comunidade e, conseqüentemente, a nossa aprendizagem.

Os nativos digitais parecem estar abertos a novas formas de aprender: procurando, observando, fazendo. Para eles o cerne da aprendizagem está na acção:

(...) nós mudamos o nosso foco em direcção a uma aprendizagem *in situ* com, ou através de, outros indivíduos. A aprendizagem passa a situar-se na acção, é tão social quanto cognitiva, é concreta em vez de abstracta e surge entrelaçada com o julgamento e a exploração. Como tal a Web torna-se um recurso não só informativo e social, mas um meio de aprendizagem onde as percepções são socialmente construídas e partilhadas (Brown, 2002, p. 11).

Com base neste enquadramento de ideias surge-nos o modelo de comunidades de inquirição de Garrison *et al* (2000) (figura 1) particularmente sugestivo como suporte à construção de comunidades virtuais com alunos do Ensino Secundário.



Figura 1 – Modelo de comunidades de inquirição

Este modelo coloca o enfoque na interdependência entre três dimensões: a social a presença cognitiva e a presença. A concepção de uma comunidade de aprendizagem *online* terá de ter em conta a correlação ideal entre elas para que a experiência educacional seja consumada. Estas três dimensões, como refere Dias (2008, p.6) “representam, o desenvolvimento das competências de análise dos conteúdos, o estabelecimento de um ambiente favorável à partilha das representações individuais num contexto colaborativo e (...) o papel do moderador na concepção e organização das actividades da comunidade.”

A presença docente prende-se com a concepção e desenvolvimento de conteúdos, recursos e actividades lectivas. O primeiro passo é “a concepção e organização da experiência de aprendizagem que ocorre antes e durante o estabelecimento da comunidade de aprendizagem” (Anderson, 2004, p. 274) cabendo ao professor todo um trabalho de planeamento de conteúdos e sua organização, de escolha da plataforma e das ferramentas a utilizar, da personalização desse ambiente e finalmente da inscrição dos seus membros. De seguida há que “conceber e implementar actividades que incentivem discussões entre dois ou vários alunos, entre o professor e o aluno, e entre alunos individuais e grupos de alunos e fontes de informação” (Anderson, 2004, p. 274).

Inicialmente o professor deve assumir alguma liderança estabelecendo as regras e objectivos da comunidade, fornecendo orientação e “*scaffolding*”, mas a sua função transformar-se-á gradualmente à medida que os alunos assumem responsabilidade pela sua própria aprendizagem e ele passa a ser mais moderador que professor.

A presença cognitiva está directamente relacionada com a construção de conhecimento e o desenvolvimento do pensamento crítico. Através das tarefas concebidas para alcançar o conhecimento pressupõe-se que os alunos desenvolvam seis competências essenciais ao

pensamento crítico: interpretação, análise, avaliação, inferência, explicação e auto-regulação. Estas competências estão, por sua vez, subdivididas num conjunto de sub-competências como as apresentadas na tabela 1 de Jorge e Miranda (2005, p. 239).

Competências	Sub-competências
1. Interpretação	Categorização
	Compreensão
	Esclarecimento do significado
2. Análise	Verificação das ideias
	Identificação dos argumentos
	Análise dos argumentos
3. Avaliação	Avaliação de postulados
	Avaliação de argumentos
4. Inferência	Procura de provas
	Apreciação de alternativas
	Conclusão
5. Explicação	Apresentação de resultados
	Justificação de procedimentos
	Apresentação de argumentos
6. Auto-regulação	Auto-verificação
	Auto-correcção

Tabela 1 – Competências essenciais ao pensamento crítico

Em termos sintéticos podemos considerar que todo o processo de construção de conhecimento se inicia com um evento inicial que despoleta a nossa curiosidade e nos leva a procurar uma explicação. Através da exploração, e da troca de ideias com os outros intervenientes chegamos a uma integração de todos os conceitos e perspectivas, facilitadora da resolução do problema. Há uma construção progressiva do conhecimento feita em colaboração com todos os membros da comunidade. Esta faceta colaborativa é importante já que, em muitos momentos, estamos não só a trabalhar para, mas sim a agir com, ou seja, há metas comuns, há tarefas e vivências colectivas que pressupõem a partilha e a colaboração.

Se a colaboração é um dos aspectos mais importantes para o sucesso de uma comunidade de aprendizagem, a autonomia na aprendizagem não o é menos. A nova forma de aprender transforma o aluno no protagonista do seu próprio processo de aprendizagem e pressupõe uma mudança de mentalidades, já que a autonomia desejada vai “...no sentido de escolher prioridades, estratégias de aprendizagem, organização do horário, de decidir sobre a informação pertinente, de fazer auto-análise das suas acções e de ter consciência do seu ritmo de aprendizagem e das dificuldades.” (Meirinhos, 2006, s/p)

A presença social, definida por Garrison *et al* (2000, p.4) como “a capacidade dos participantes numa comunidade de inquirição se projectarem social e emocionalmente como pessoas reais”,

está intimamente relacionada com o tipo de ambiente que se constrói e as relações que aí se estabelecem entre todos os intervenientes. Uma forte presença social é preponderante para o alcance das metas cognitivas pois incentiva e mantém o pensamento crítico através da comunicação. Não podemos esquecer que a socialização está na base do estabelecimento de relações humanas. Aos estabelecermos relações, criamos espaços de vivência, espaços valorativos (Duart, 2003).

À medida que a presença social se desenvolve, ela passa a funcionar como um contexto social onde se criam condições não apenas para a aprendizagem, mas também para a educação. Estes espaços de vivência onde se pode sentir e pensar estão quase sempre para além das aulas (Duart, 2003).

Para Henri e Lundgren-Cayrol (2001) os fóruns de discussão constituem-se como ferramenta e local privilegiado para o estabelecimento da comunicação e para a consolidação da presença social. O facto de aí coexistirem níveis diferenciados de informação, uma diversidade de estratégias de resolução de problemas e de discursos, a par de cadeias de mensagens que permitem a qualquer um dos utilizadores introduzir, retomar ou aprofundar qualquer uma das temáticas referidas, enriquecendo-as com novas perspectivas (Domínguez e Alonso, 2005) faz com que os fóruns de discussão assumam relevância perante as ferramentas de conversação síncrona.

A presença social do professor também se reveste de alguma importância. Rourke *et al* (2001) referem oito indicadores de presença social que podem ser utilizados pelo professor na sua interacção *online* com os alunos e que criam uma forte presença social: a) humor / apertes, b) emoções, c) auto-exposição, d) apoio ou concordância com uma ideia, e) utilização dos nomes próprios dos participantes, f) saudações / função fática, g) elogio de outras ideias e h) alusão à presença física. O grau de personalização que o professor imprima à sua actuação reflectir-se-á no grau de conforto e de empatia que se estabelecerão dentro da comunidade.

Habitados, cada vez mais, à comunicação em redes sociais, os alunos poderão encarar este tipo de interacção como menos intimidatória e apreciam o *feedback* instantâneo por parte de professor e colegas, que nem sempre obtêm em contexto presencial. Ao mesmo tempo os alunos reforçam inconscientemente a presença social utilizando técnicas e expressões de interacção, reforço e afectividade que se tornaram comuns nas redes sociais.

A ausência física parece não ser um entrave à comunicação e nem sequer se pode afirmar que a comunicação *online* esteja isenta de carga emotiva. A utilização de uma nova linguagem iconográfica suportada pelos *emoticons* ou *smileys* gráficos ou simplesmente os

seus equivalentes textuais (sinais de pontuação, utilização de maiúsculas, cores, diferentes tipos de letra, por exemplo) contorna as dificuldades de expressão, sendo globalmente utilizada nos meios de comunicação digital e até mesmo em suporte papel. Este tipo de linguagem é frequentemente acompanhado de humor, o que diminui a distância social e cria um clima favorável à interação.

A socialização dos jovens passa a acontecer também *online*, onde aprendem regras de conduta e de trabalho colaborativo, tomam decisões e são por elas responsáveis. Daí que a *persona* que criamos *online* seja importante, não só pela aprendizagem que através dela fazemos, mas também porque ela é uma extensão ou um complemento do nosso eu.

Metodologia

O ponto de partida para este estudo foi a questão: *a presença social é indissociável da construção de conhecimento*. A metodologia que considerámos mais adequada foi o estudo de caso, uma vez que nos permite a análise de um fenómeno que ocorre em ambiente natural. O caso consistiu num grupo de alunos que utilizou durante cerca de quatro meses uma plataforma de aprendizagem, a Edu2.0, na qual se desenvolveu uma sala de aula virtual (<http://virtualaclass.edu20.org/>) – através da qual a aprendizagem da língua inglesa se passou a processar em ambiente virtual como complemento à componente presencial.

Constituiu o grupo de estudo uma turma da área das Ciências e Tecnologias do Ensino Secundário da Escola Secundária Emídio Garcia em Bragança, composta por 18 alunos, com idades compreendidas entre os 16 e os 17 anos de idade, com experiência de utilização de redes sociais e da plataforma Moodle em contexto de aprendizagem disciplinar. O estudo foi feito de Janeiro a Maio de 2010. Neste estudo de caso o investigador foi investigador participante.

Uma das componentes principais deste estudo foi indubitavelmente a utilização dos fóruns de discussão. Entre Janeiro e Março foram criados, de forma sequencial, cinco fóruns de discussão subordinados ao tema específico: A Sociedade de Consumo. Este fóruns funcionaram, não só como espaço destinado à troca de ideias, desenvolvimento da escrita e do pensamento crítico, mas como um local onde se complementavam e sintetizavam os conhecimentos adquiridos através de todas as outras actividades desenvolvidas nas sessões presenciais e no trabalho em ambiente virtual.

O debate de ideias direccionado para a construção e partilha de conhecimento que estava subjacente à criação de cada um dos fóruns, foi feito em íntima relação com as

discussões de carácter mais pessoal, tal como podemos verificar através da análise de conteúdos dos diferentes fóruns, realizada utilizando o *software* livre Weft QDA (Qualitative Data Analysis). Este software permite importar textos e distribuir palavras, expressões ou frases por diferentes categorias e subcategorias de acordo com o seu conteúdo.

O primeiro passo foi uma leitura atenta dos fóruns a fim de reconhecer as unidades de análise presentes e estabelecer as categorias de análise. Tendo em mente que no fórum 5 (F5), o mais extenso, se encontraram 511 unidades de análise chegamos a um total de nove categorias que nos pareceram congregar todo o conteúdo. Uma vez que era nossa intenção fazer uma comparação entre todos os fóruns, com particular incidência no primeiro (F1) e no último (F5), as mesmas unidades de análise foram aplicadas a todos eles, embora o número de unidades de análise dos primeiros quatro fóruns fosse consideravelmente mais reduzido.

A partir do modelo de análise de conteúdos e considerando como unidade de análise cada frase, expressão ou representação iconográfica com sentido próprio, construíram-se nove categorias. As categorias encontradas referem-se apenas às intervenções dos alunos e repartem-se pelas presenças social e cognitiva. No âmbito da presença social encontramos cinco categorias divididas por três temas – afectividade, interacção e coesão. Algumas das categorias foram subdivididas tendo assim sido possível chegar a conclusões que nos pareceram pertinentes. Assim, no tema Afectividade foram criadas as categorias *Exposição pessoal* e *Expressão de emoções* e no tema Interacção criaram-se as categorias *Comentários a intervenções*, *Questões* e *Utilização de funções sociais*. No âmbito da presença cognitiva foram criadas as categorias *Expressão de opinião*, *Raciocínio*, *Avaliação* e *Reflexão*.

Para cada uma destas categorias e subcategorias foram elaborados descritores que assentaram na leitura atenta das intervenções feitas. Quando falamos em *Exposição pessoal* referimo-nos a uma frase ou expressão que revele vulnerabilidade, onde surja referência a factos pessoais ou exteriores ao curso. A *Expressão de emoções*, convencional ou não, pode também incluir o recurso ao humor, ironia ou algo capaz de suscitar reacções nos colegas. Nos *Comentários a intervenções* espera-se que os alunos refiram, de forma explícita ou implícita, mensagens de outros, concordando ou discordando, comentando ou acrescentando algo. Os alunos poderão ainda expressar a sua admiração ou elogiar outros participantes. A categoria *Questões* refere-se, naturalmente, a toda e qualquer questão que o aluno coloque ao grupo ou a outro membro da comunidade. A *Utilização de funções sociais* prevê a utilização de vocativos, nomes próprios, alcunhas ou diminutivos, bem como intervenções de saudação (cumprimentar, despedir-se, assinar) e pedidos de desculpa.

Em termos de presença cognitiva a categoria *Expressão de opinião* refere-se a toda e qualquer unidade de análise onde seja visível, através de marcadores de opinião ou do próprio conteúdo, a expressão de uma opinião sobre o tema proposto. Quanto ao *Raciocínio*, o aluno deverá desenvolver a ideia apresentada e recorrer, para a sua sustentação, a argumentos próprios ou externos. O aluno poderá em *Avaliação* apresentar conclusões ou juízos de valor decorrentes do desenvolvimento da sua opinião. Finalmente, a categoria *Reflexão* refere-se a todas as intervenções que possam ser incluídas numa reflexão sobre a forma ou qualidade da sua participação ou sobre a ferramenta utilizada, cabendo aqui comentários sobre a plataforma ou sobre o fórum. Estas categorias foram organizadas na tabela 2, que se apresenta na secção seguinte.

Apresentação dos resultados

Uma leitura atenta da tabela 2 permite-nos facilmente concluir que o crescente envolvimento dos alunos nos fóruns corresponde a uma presença social cada vez mais forte.

TEMA: AFECTIVIDADE							
CATEGORIAS	Descrição	Exemplos	Nº intervenções				
			F1	F2	F3	F4	F5
Exposição pessoal	Expressão de vulnerabilidade, relato de factos pessoais	<i>My name is Sara and... I am a shopaholic</i> <i>You know me LISA, I'm not one of those people</i> ... <i>Without numbers my life would be perfect.</i>	4	5	10	24	42
		TOTAL	4	5	10	24	42
Expressão de emoções	Utilização de expressões convencionais de emoção	<i>I LOVE YOU</i> <i>Never talk to me again</i>	1	1	9	16	19
	Utilização de expressões não convencionais de emoção	Ahahah :P :b :) ; ☹️ ☹️ -.- +.+ *-.* xD :O xDD = D :d <3 :D 	15	13	45	127	146
	Recurso ao humor (provocação, ironia)	<i>OMG Chemistry classes are the best!</i> <i>I think there are people who would not care if you walked naked to school...</i> <i>(If I was a shopaholic, now I would leave home, go out and buy things to forget it)</i>	3	4	7	17	24
TOTAL			19	18	61	160	189

Tabela 2 – Afectividade nos fóruns 1 a 5

De realçar que foi visível em alguns dias a utilização dos fóruns de discussão como se de um *chat* se tratasse, sendo elevado o número de expressões não convencionais de emoção encontrado – nos fóruns 4 e 5 este tipo de linguagem iconográfica foi utilizado 127 e 146 vezes respectivamente. Em termos de exposição pessoal nota-se um aumento progressivo que acompanha o desenvolvimento da presença social. Os alunos parecem sentir-se cada

vez mais à vontade para mostrarem os seus sentimentos, interesses e experiências pessoais: “Without numbers my life would be perfect.”(A6), “... is having self-esteem problems.” (A4 sobre A12); “...but my girlfriend doesn’t have access to this platform.” (A5).

Relativamente à questão da interacção (tabela 3) é possível observar que, embora os alunos raramente se elogiem ou cumprimentem pela justeza ou relevância das suas opiniões, utilizam frequentemente o conteúdo dessas opiniões para continuar a discussão e não se inibem de concordar ou discordar directamente dos colegas.

TEMA: INTERACÇÃO							
CATEGORIAS	Descrição	Exemplos	F1	F2	F3	F4	F5
Comentários a intervenções	Referir mensagens de outros	<i>You got a point.</i> <i>The fact is that you contradicted yourself by saying...</i> <i>Yeab, I agree with you</i>	13	12	14	36	62
	Expressar admiração, elogiar	<i>Congratulations</i>	1	3	4	2	4
TOTAL			14	15	18	38	66
Questões	Questionar colegas ou o professor	<i>Why are you running away from the teacher's question?</i> <i>Some things?? I don't understand this...</i> <i>Can you explain it to me?</i>	5	1	5	17	19
	TOTAL			5	1	5	17

Tabela 3 – Interacção nos fóruns 1 a 5

São algo frequentes os pedidos de esclarecimento, o que é uma mais-valia, já que tal atitude poucas vezes é testemunhada em ambiente presencial. Foram também colocadas questões ao professor quando este se incluía na discussão tentando avivar o interesse através de declarações de carácter pessoal ou lançando reptos aos alunos. Um número reduzido de questões era relativo a aspectos técnicos.

O aspecto da coesão, visível através da utilização de vocativos, nomes próprios ou outras formas para interpelarem os colegas ou o professor e também através das saudações ou fórmulas sociais habituais, apresenta algum peso, particularmente no fórum 5 como se verifica através da análise da tabela 4.

TEMA: COESÃO							
CATEGORIAS	Descrição	Exemplos	F1	F2	F3	F4	F5
Utilização de funções sociais	Utilização de vocativos, nomes, diminutivos, alcunhas	<i>JAMES STANDARD answer me</i> <i>Teacher</i> <i>baby</i>	3	2	17	29	30
	Saudações (cumprimentar, despedir-se, assinar), pedir desculpa	<i>Hello my teacher!!</i> <i>Johnny Kid</i> <i>Thanks mines/ You're welcome</i> <i>Please</i> <i>I'm sorry</i> <i>kiss*/ Bye people</i>	2	1	0	6	25
TOTAL			5	3	17	35	55

Tabela 4 – Coesão nos fóruns 1 a 5

No âmbito do estudo da presença cognitiva nestes fóruns foram consideradas quatro categorias: opinião, raciocínio, avaliação e reflexão. O número de unidades de análise é aqui bastante inferior ao registado na presença social, sobretudo no que aos dois últimos fóruns em análise diz respeito.

CATEGORIAS	Descrição	Exemplos	F1	F2	F3	F4	F5
Expressão de opinião	Expressão de uma opinião sobre o tema proposto	<i>I think people are addicted to shopping, because advertising is very manipulative, and leads people to buy what they do not even need.</i>	17	14	24	39	45
		<i>I would definitely be a SHOPAHOLIC if I had money, or permission to steal my dad's card.</i>					
TOTAL			17	14	24	39	45
Raciocínio	Desenvolve uma ideia	<i>Unfortunately I would have this loud voice in my head saying: do not spend so much money, you will not be able to pay all this.</i>	12	18	10	9	33
		<i>I think first I would buy several things, but then I would stop or call my parents to pay for me.</i>					
	Apresenta argumentos próprios ou externos que sustentem a sua posição	<i>Perhaps this number is increasing due to the advertisements.</i>	15	15	4	9	21
		<i>Read that: "The September issue of DETAILS magazine delved onto what is supposedly a new phenomenon. Men have turned into shopaholics. Apparently, instead of a maybe a shot of whiskey, you Men would much rather go shopping for, a Gucci, or an Armani. (...) " thegloss.com/fashion/are-men-the-new-breed-of-shopaholics/</i>					
TOTAL			27	33	14	18	54
Avaliação	Apresenta conclusões ou juízos	<i>That is insane</i>	5	6	7	4	30
		<i>I don't know anymore what your standards are. (...)and after reviewing this forum we come to the conclusion that it is women who are more shopaholics and spend the money of the family</i>					
TOTAL			5	6	7	4	30
Reflexão	Reflete sobre a sua participação	<i>A lot of mistakes, but I tried to do it!</i>	4	2	0	1	8
		<i>Could we please stick with the theme of the forum?</i>					
	Reflete sobre a ferramenta	<i>You are in a forum of English.</i>	0	0	0	3	3
		<i>(...) but it continues to be a GAFF of this virtualAclass teacher</i>					
TOTAL			4	2	0	4	11

Tabela 5 – Presença cognitiva nos fóruns 1 a 5

O fórum F4 parece ter assentado quase exclusivamente na presença social e, em termos de construção da cognição, o trabalho produzido pelos alunos foi mais reduzido, tendo em atenção as unidades de análise relativas à presença cognitiva. Embora haja expressão de opinião, as intervenções que evidenciam espírito crítico, capacidade de análise e de síntese estão praticamente ausentes e a argumentação é escassa. As opiniões dos colegas e o próprio tema parecem não suscitar qualquer juízo valorativo. A leitura da transcrição do fórum permite concluir que a maioria das intervenções nada mais é que um desvio ao tema

provocado por comentários às escolhas que cada um fez sobre o tema *O Meu Ídolo*. Houve também momentos em que o fórum tomou uma direcção demasiado pessoal.

A categoria Reflexão não atingiu grande relevo, embora nos tenha parecido interessante que os alunos, sem qualquer indicação prévia, fossem capazes de reflectir sobre a sua própria participação, sobre a qualidade desta, sobre os desvios ao tema, transformando-se em auto-reguladores da discussão.

Uma comparação entre os fóruns como atesta a tabela 6 mostra claramente o seu carácter distinto: o número de intervenções dos alunos mais do que quintuplicou entre o primeiro e o último fórum, mas o crescimento das intervenções do professor não foi proporcional. Os alunos mostraram-se por um lado mais autónomos e, por outro, envolveram-se em diálogos mais particulares.

O quarto fórum aparece-nos já com um elevado número de intervenções, mas a leitura da sua transcrição permite verificar que são intervenções muito breves, por vezes meros sinais iconográficos que servem de comentário a outras intervenções. É possível que para tal tenha contribuído a ausência de intervenção do professor, o qual apenas interveio uma vez para colocar o fórum no caminho certo: *“What’s happening, boys? Is this a new version of Gossip Girl, I mean Gossip Boy?”*.

Nos fóruns um e dois, as presenças social e cognitiva equivalem-se, enquanto nos restantes fóruns existe uma clara preponderância da componente social. Tal é particularmente visível no fórum quatro onde o número de unidades de análise encontradas ao nível da presença social é mais de quatro vezes superior ao número de unidades de análise relativas à presença cognitiva. Se, por um lado, uma forte presença social permite despoletar a participação e a consequente construção de opiniões e de conhecimento, por outro, parece-nos ser óbvio que os alunos necessitam ainda de algum controlo e orientação por parte do professor, bem como de maior habituação ao trabalho com ferramentas colaborativas, para não se desviarem excessivamente para a presença social, em detrimento da presença cognitiva.

		Fórum 1	Fórum 2	Fórum 3	Fórum 4	Fórum 5	TOTAIS
Número de intervenções	Alunos	30	24	38	92	160	344
	Professor	8	5	3	1	22	39
Número de unidades de análise *	Presença social	47	42	111	274	371	845
	Presença cognitiva	53	55	45	65	140	358
	TOTAL	100	97	156	339	511	1203

Tabela 6 – Número de intervenções e unidades de análise

* Não foram contabilizadas as intervenções do professor

É evidente a absoluta preponderância da presença social sendo a categoria Expressão de emoções a mais representativa.

O gráfico 1 dá uma perspectiva em termos percentuais da predominância das presenças cognitiva e social em todos os fóruns. Torna-se aqui evidente que os primeiros fóruns foram aqueles onde a presença cognitiva assumiu maior relevância, provavelmente, pelo facto dos alunos estarem ainda pouco confiantes e à vontade para interagirem, limitando-se a discutir o tema proposto. A partir do terceiro fórum a situação inverte-se e a presença social cresce de forma notável. Apenas o último fórum evidencia alguma tendência para tentar equilibrar um pouco a interacção social e a construção de conhecimento.

Todavia, uma análise mais cuidada permitiu-nos concluir que só as categorias agregadas ao tema afectividade são responsáveis por cerca de dois terços das unidades de análise relativas à presença social. Bastava que as formas de expressão não convencionais (*emoticons*, interjeições, acrónimos ou pistas metalinguísticas como “ahahaha” ou outras) não fossem contabilizadas e já a disparidade entre a presença social e a presença cognitiva seria atenuada.

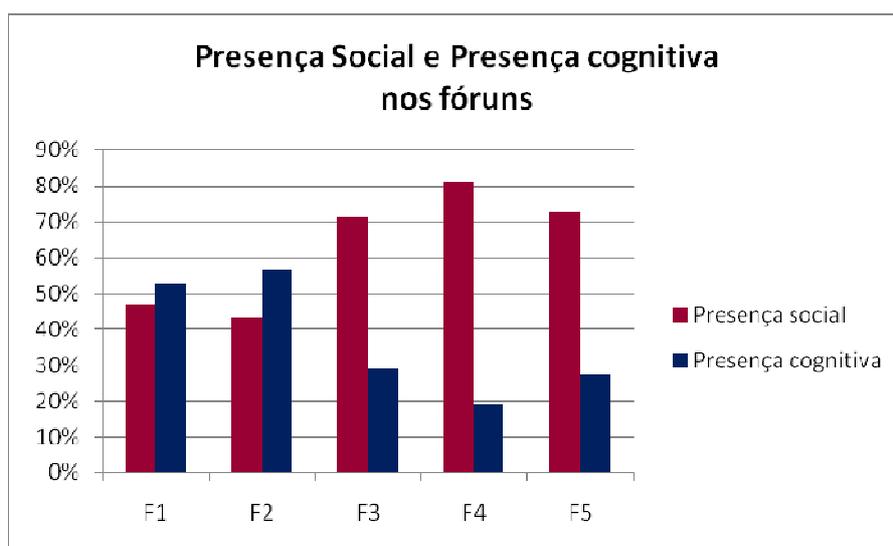


Gráfico 1 – Presença social e cognitiva nos fóruns

Não foi aplicada a análise de categorias às intervenções do professor, uma vez que a presença docente, neste estudo, foi preponderante apenas na concepção das actividades e escolha das ferramentas e limitada a momentos fundamentais, tentando dar liberdade de expressão aos alunos. O professor participou esporadicamente nos fóruns de discussão para encorajar a participação dos alunos, suscitando reacções através de comentários ou declarações pessoais, ou para redireccionar a discussão para o tema proposto. O fórum onde o professor decidiu não intervir (F4) foi aquele que mais se desviou do propósito inicial, o que poderá indicar a necessidade de uma presença docente mais efectiva em

fóruns deste tipo ou de regras mais firmes relativamente à participação e avaliação destes fóruns.

Conclusão

Após a concepção do fórum, o professor procurou ser um e-moderador deixando o protagonismo para o aluno. As intervenções ao nível da presença docente centraram-se na necessidade de resolver problemas pontuais, dar um novo fôlego à discussão ou evitar mais desvios. Verificámos uma forte presença social e cognitiva desenvolvida no ambiente de aprendizagem suportado pelos fóruns de discussão. Estas presenças são variáveis de fóruns para fórum, mas verifica-se uma tendência para o incremento da presença social, associada a indícios de maior coesão grupal.

Os alunos utilizaram por vezes os fóruns de discussão como um *chat* desviando-se claramente do tema, mas tal não impediu a construção de conhecimento uma vez que as categorias relativas ao debate, argumentação, pesquisa, utilização de estratégias de persuasão, reflexão são também relevantes e dão-nos indicadores de que, no processo, os alunos desenvolveram o pensamento crítico e afirmaram-se como seres mais autónomos capazes de construir conhecimento sem a presença contínua do professor. Contudo, também se verificam alguns desvios ao tema, onde o professor necessita de intervir. Daqui depreendemos a necessidade da presença docente, para as características do público participante. A presença docente poderá ser também fulcral para dosear a carga social e cognitiva no ambiente de aprendizagem.

Por fim, parece-nos que a interdependência entre as dinâmicas sociais e cognitivas em ambientes virtuais, enquanto extensões da sala de aula, poderão servir, não apenas como espaços de aprendizagem, mas também de educação valorativa, onde a presença cognitiva é favorecida pela presença social e onde uma presença social forte estimula a presença cognitiva. Neste sentido temos criados os espaços de vivência, dos quais faz também parte a presença docente.

Bibliografia

- Anderson, T. (2004). Teaching in an online learning context. In Vários, *Theory and practice of online learning* (p. 454). Canada: Athabasca University.
- Brown, J. S. (2002). *Growing up digital. How the web changes work, education and the ways people learn*. Obtido em 14 de Junho de 2010, de USDLA Journal: http://www.usdla.org/html/journal/FEB02_Issue/article01.html

- Dias, P. (2008). *Da e-moderação à mediação colaborativa nas comunidades de aprendizagem*. Obtido em 14 de Março de 2010, de Universidade do Minho: <http://eft.educom.pt/index.php/eft/article/viewFile/17/8>
- Domínguez F., D., & Alonso D., L. (2005). *Evaluación mixta de comunidades de aprendizaje en línea*. Obtido em 27 de Agosto de 2010, de Observatorio para la CiberSociedad: <http://www.cibersociedad.net/archivo/articulo.php?art=205>
- Duart, J. (2003). *Educar en valores en entornos virtuales de aprendizaje: realidades y mitos*. <http://www.uoc.edu/dt/20173/index.html> (acedido em 23/7/2006)
- Garrison, D. (2006). *Online collaboration principles*. Obtido em 28 de Maio de 2010, de CiteSeer: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.96.4536>
- Garrison, R. A. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. In *The Internet and higher education* (pp. 87-108).
- Henri, F., & Lundgren-Cayrol, K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance: pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Jorge, I., & Miranda, G. (s.d.). *O pensamento crítico, a presença social e a presença do tutor no fórum de um curso de formação on-line de professores de Português do Ensino Secundário*. Obtido em 14 de Fevereiro de 2010, de Repositório da Universidade do Minho: <http://www.nonio.uminho.pt/documentos/actas/actchal2005/tema02/07IdalinaMiranda.pdf>
- Meirinhos, M. (2006). *Nuevas funciones para los formadores e los formandos en ambientes virtuales*. Obtido em 15 de Abril de 2010, de <http://www.cibersociedad.net/congres2006/gts/comunicacio.php?id=412>
- Rourke, L., & Anderson, T. G. (2001). *Assessing social presence in asynchronous text-based computer conferencing*. *Journal of Distance Education* 14(3), 51-70.