

**Ser estudante online: uma aproximação à experiência subjetiva
do estudante online**

Ana Maria Pereira das Neves

Lisboa, Portugal

Mestrado em Pedagogia do eLearning

Ser estudante online: uma aproximação à experiência subjetiva do estudante online

Ana Maria Pereira das Neves

Dissertação para obtenção de Grau de Mestre em
Ciências da Educação,
especialidade de Pedagogia do eLearning

Orientadora: Professora Doutora Lina Morgado

Lisboa, Portugal

Agradecimentos

Agradeço a todos aqueles sem os quais esta dissertação não seria possível: à Professora Elsa, que me ensinou a ler e a escrever; à minha orientadora, Professora Doutora Lina Morgado, pela paciência e por ter acreditado; a todos os professores do MPEL pelo profissionalismo e paixão com que conduziram o curso e aos meus amigos, Cláudia, Filipa e Silvestre, por todas as horas passadas durante noites e fins-de-semana em frente ao monitor, numa corrente de colaboração e solidariedade.

Agradeço ainda aos estudantes que colaboraram neste estudo sem os quais o mesmo não seria possível.

Resumo

O presente estudo integra-se num contexto de aprendizagem online, tendo como foco estudantes do 1.º e 2.º ciclos (licenciaturas e mestrados) da única instituição de ensino superior a distância portuguesa que oferece cursos exclusivamente em regime de eLearning - a Universidade Aberta que privilegia, no seu modelo pedagógico, o princípio da inclusão digital a par dos primados da flexibilidade e da interação.

O estudante online possui um perfil diferenciado do estudante do ensino presencial por ter responsabilidades familiares e profissionais. É um adulto que retoma a sua atividade como estudante, na maior parte dos casos, após vários anos de interregno.

Ser estudante online implica muito mais do que o simples acesso a um computador e a internet. Implica, antes de mais, uma predisposição para aprender, comunicar e expressar-se de forma diferente daquela que acontece nos contextos face-a-face. Implica utilizar e manipular tecnologias num contexto em que os papéis dos estudantes e os dos professores são especialmente diferenciados dos assumidos no ensino presencial.

Pretende-se com o presente estudo conhecer as vivências dos primeiros dias online após a chegada destes estudantes à sala de aula virtual, as suas principais dificuldades e motivações e ainda compreender como estes estudantes vivem e interpretam as suas experiências como estudantes online.

A metodologia utilizada é qualitativa e exploratória, revestindo a forma de estudo de caso. Como instrumentos de recolha de dados procedemos a entrevistas online e à análise de um fórum online de carácter social (o Café Virtual).

Não obstante as limitações do estudo, os resultados apontam para: 1) a existência de alguma literacia digital prévia à entrada nos cursos online, mas emergem algumas dificuldades de adaptação ao modelo de eLearning; 2) emoções fortes vividas nos primeiros dias online; 3) dificuldades na procura de uma gestão equilibrada do tempo.

Palavras-chave: Estudante Online, Emoções Online, Primeiros dias online; Transição para a universidade; Pedagogia do eLearning;

Abstract

This study focuses in an online learning context taking as focus graduate and master students of the only Portuguese online university offering courses exclusively online. Universidade Aberta privileges in its pedagogical model the principle of digital inclusion alongside flexibility and interaction primacies.

Online student has a different profile comparing to the face-to-face student. He has familiar and professional responsibilities. He's an adult returning his activity as student, in most of cases, after several years of interregnum.

Being an online student involves much more than the simple access to a computer and the internet. Implies, first of all, a predisposition to learn, communicate and express himself differently from what happens in face-to-face contexts. Implies using and manipulating technologies in a context in which the roles of students and teachers are specially differentiated of those that happens in face-to-face classroom.

The aim of this study is to know the students' experience in early online days, after their arrival to the virtual classroom, their main motivations and difficulties and also to understand how these students live and interpret their experiences as online students.

The methodology used is qualitative and exploratory, taking the form of a case study. As data collection instruments we proceeded to online interviews and analysis of an online social forum (the Virtual Café).

Despite the study limitations, the results point to 1) some previous digital literacy before the entrance in an online course but with difficulties in adapting to the eLearning model; 2) strong emotions experienced in the early online days; 3) difficulties in finding a balanced time management.

Keywords: Online Student, Online Emotions, Early Online days; University transition; eLearning Pedagogy,

Índice

	Pág.
Agradecimentos.....	V
Resumo.....	VII
Abstract.....	IX
Índice de Quadros.....	XII
Índice de Gráficos.....	XIV
Capítulo 1 – Introdução	
1.1. Justificação.....	2
1.2. O problema de investigação.....	3
1.2.1. A pertinência da problemática de investigação.....	6
2. Questões e objetivos da investigação.....	8
3. Organização e estrutura da dissertação.....	8
PARTE I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	
Capítulo 2 – O estudante online	
2. Ser estudante online numa Universidade Virtual.....	13
2.1. O estudante online e a sua entrada na Universidade.....	13
2.2. Os programas de orientação ou Módulo de Ambientação.....	14
2.3. O perfil do estudante online.....	19
2.4. Variáveis importantes no suporte ao estudante online.....	24
2.4.1. O tempo na aprendizagem online.....	24
2.5. A problemática da comunicação para o estudante online.....	29
2.5.1. A comunicação mediada pelo computador.....	29
2.5.2. Modalidade e interatividade das tecnologias utilizadas em EaD....	30
2.5.3. Comunicação face-a-face VS comunicação mediada por computador.....	31
2.6. A formação das primeiras impressões online.....	38
2.7. As Emoções Online.....	43
PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO	
Capítulo 3 - Metodologia da Investigação	
3.1. Natureza do estudo.....	50
3.2. Procedimentos metodológicos.....	51
3.3. Participantes.....	51
3.4. Contexto do estudo: Modelo Pedagógico Virtual® da UAb.....	52
3.5. Instrumentos de recolha de dados.....	55
3.5.1. A entrevista semiestruturada.....	55
3.5.2. Análise de conteúdo dum fórum de socialização online nos primeiros dias online: <i>Café Online</i>	62
3.6. Tratamento dos dados.....	65
3.6.1. Análise de conteúdo.....	65
3.6.1.1. Análise de conteúdo da entrevista.....	66
3.6.1.2. Análise de conteúdo das mensagens em fórum.....	85
Capítulo 4 – Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados	
4.1. Apresentação, análise e discussão dos resultados.....	92
4.2. Apresentação dos resultados obtidos na entrevista.....	92

4.2.1. Perfil dos estudantes entrevistados.....	92
4.2.2. Módulo de Ambientação Online (MAO).....	97
4.2.2.1. Relevância do MAO: competências.....	97
4.2.2.2. Áreas em que o MAO foi relevante.....	98
4.2.3. Primeiras impressões online.....	100
4.2.3.1. Natureza das primeiras impressões.....	100
4.2.3.2. Primeiras impressões acerca do grupo/turma.....	101
4.2.3.3. Fatores que contribuíram para a formação das primeiras impressões online.....	102
4.2.3.4. Confirmação das primeiras impressões.....	104
4.2.3.5. Estratégias utilizadas para passar aos outros uma boa impressão.....	105
4.2.4. Emoções online.....	109
4.2.4.1. Dificuldades na transmissão de emoções online.....	109
4.2.4.2. Estratégias utilizadas para transmitir sentimentos e emoções... ..	110
4.2.4.3. Vivência emocional dos primeiros dias online.....	112
4.2.4.4. Stress online.....	114
4.2.4.5. Stress online: estratégias.....	116
4.2.5. Percepção do grupo/turma.....	117
4.2.6. A Presencialidade.....	119
4.2.6.1. Necessidade de encontros presenciais.....	119
4.2.6.2. Ocorrência de encontros presenciais.....	121
4.2.6.3. Natureza dos encontros presenciais.....	122
4.2.6.4. Impacto dos encontros presenciais nas relações.....	123
4.2.7. Amizades online.....	124
4.2.8. Perspetivas e adaptação ao modelo de eLearning.....	127
4.2.8.1. Percepções acerca do modelo.....	127
4.2.8.2. Adaptação ao eLearning.....	130
4.2.9. Dinâmicas de turma.....	134
4.2.9.1. Gestão de crises e conflitos.....	136
4.2.10. Espaços informais de socialização – Café Online.....	138
4.2.10.1. Motivações e frequência da participação.....	138
4.3. Apresentação dos resultados obtidos no fórum.....	140
4.3.1. Perfil dos estudantes.....	140
4.3.2. Mensagens registadas no fórum do Café Online.....	141
4.4. Síntese final dos resultados obtidos: rumo às conclusões.....	148
Capítulo 5 – Considerações Finais	
5.1. Discussão dos resultados.....	160
5.2. Contribuições deste estudo e limitações.....	163
5.3. Sugestões para investigação futura.....	163
Capítulo 6 - Referências bibliográficas	
Referências bibliográficas.....	166
	XVII
ANEXOS	

Índice de Quadros

Nº do Quadro	Pág.
Quadro 1. Motivações para a procura de um curso online	21
Quadro 2. Programação do envio e receção das entrevistas aos estudantes	61
Quadro 3. Estudantes convidados a participar no estudo.	62
Quadro 4. Categorias e indicadores da entrevista: Módulo de Ambientação Online	69
Quadro 5. Categorias e indicadores da entrevista: MAO. Áreas em que o MAO foi relevante	70
Quadro 6. Categorias e indicadores da entrevista: Primeiras impressões online. Natureza das primeiras impressões	71
Quadro 7. Categorias e indicadores da entrevista: Primeiras impressões online. Primeiras impressões acerca do grupo/turma	71
Quadro 8. Categorias e indicadores da entrevista: Primeiras impressões online. Fatores que contribuíram para a formação das primeiras impressões	72
Quadro 9. Categorias e indicadores da entrevista: Primeiras impressões online. Confirmação das primeiras impressões	73
Quadro 10. Categorias e indicadores da entrevista: Primeiras impressões online. Estratégias utilizadas para passar aos outros uma boa impressão	73
Quadro 10A. Categorias e indicadores da entrevista: Primeiras impressões online. Estratégias utilizadas para passar aos outros uma boa impressão	74
Quadro 11. Categorias e indicadores da entrevista: Emoções online. Dificuldades na transmissão de emoções	74
Quadro 12. Categorias e indicadores da entrevista: Emoções online. Estratégias utilizadas para transmitir sentimentos e Emoções	75
Quadro 13. Categorias e indicadores da entrevista: Emoções online. Vivência emocional dos primeiros dias online	76
Quadro 14. Categorias e indicadores da entrevista: Emoções online. Stress online	76
Quadro 15. Categorias e indicadores da entrevista: Emoções online. Stress online – estratégias	77
Quadro 16. Categorias e indicadores da entrevista: Perceção do grupo/turma	78
Quadro 17. Categorias e indicadores da entrevista: Encontros presenciais. Necessidade de encontros presenciais	78
Quadro 18. Categorias e indicadores da entrevista: Encontros presenciais. Ocorrência de encontros presenciais	79
Quadro 19. Categorias e indicadores da entrevista: Encontros presenciais. Impacto dos encontros presenciais nas relações	79
Quadro 20. Categorias e indicadores da entrevista: Amizades online	80
Quadro 21. Categorias e indicadores da entrevista: Perspetivas e adaptação ao modelo de ensino/aprendizagem em eLearning. Perceções acerca do modelo	80
Quadro 22. Categorias e indicadores da entrevista: Perspetivas e adaptação ao modelo de ensino/aprendizagem em eLearning. Adaptação ao eLearning	81
Quadro 22A. Categorias e indicadores da entrevista: Perspetivas e adaptação ao modelo de ensino/aprendizagem em eLearning. Adaptação ao eLearning	82
Quadro 23. Categorias e indicadores da entrevista: Dinâmicas de turma	83
Quadro 24. Categorias e indicadores da entrevista: Dinâmicas de turma. Gestão de crises e conflitos	83

Quadro 25. Categorias e indicadores da entrevista: Espaços informais – o Café online	84
Quadro 26. Categorias e indicadores da entrevista: Espaços informais. Frequência e motivações da participação	84
Quadro 26A. Categorias e indicadores da entrevista: Espaços informais. Frequência e motivações da participação	85
Quadro 27. Atividades e número de mensagens em fórum nos dias em análise	86
Quadro 28. Categorias e indicadores de análise do fórum	88
Quadro 29. Distribuição dos estudantes e respectivos cursos	92
Quadro 30. Caracterização da amostra: Distribuição segundo a idade	93
Quadro 31. Caracterização da amostra: Distribuição segundo o sexo	93
Quadro 32. Caracterização da amostra: Experiência prévia em CMC	93
Quadro 33. Caracterização da amostra: Experiência anterior em eLearning	94
Quadro 34. Caracterização da amostra: Utilização prévia de comunidades online ou chats	95
Quadro 35. Caracterização da amostra: local de acesso mais frequente	96
Quadro 36. Caracterização da amostra: média diária de horas de estudo	96
Quadro 37. Relevância do MAO	97
Quadro 38. Áreas em que o MAO foi relevante	99
Quadro 39. Natureza das primeiras impressões	100
Quadro 40. Primeiras Impressões acerca do grupo/turma	102
Quadro 41. Fatores que contribuíram para a formação das primeiras impressões online	103
Quadro 42. Confirmação das primeiras impressões	105
Quadro 43. Estratégias utilizadas para passar aos outros uma boa impressão	107
Quadro 44. Dificuldades na transmissão de emoções online	109
Quadro 45. Estratégias utilizadas para transmitir sentimentos e emoções	110
Quadro 46. Vivência emocional dos primeiros dias online	113
Quadro 47. Fontes de stress online	115
Quadro 48. Stress online: estratégias	116
Quadro 49. Percepção do grupo/turma	118
Quadro 50. Integração no grupo/turma	118
Quadro 51. Necessidade de encontros presenciais	121
Quadro 52. Ocorrência de encontros presenciais	121
Quadro 53. Impacto dos encontros presenciais na relação com os colegas e/ou professores	124
Quadro 54. Amizades Online	125
Quadro 55. Percepções acerca do Modelo de eLearning	127
Quadro 56. Dificuldades de adaptação ao eLearning	130
Quadro 57. Natureza das dificuldades de adaptação ao eLearning	130
Quadro 58. Dificuldades de adaptação ao eLearning. Ponderação de desistência	132
Quadro 59. Razões apontadas para ponderar a desistência	132
Quadro 60. Dinâmicas de turma: Conflito e Liderança	135
Quadro 61. Estratégias utilizadas para gerir crises e conflitos	137
Quadro 62. Motivações para participar no Café Online	138
Quadro 63. Frequência das participações no Café Online	138
Quadro 64. Razões apontadas para não frequentar o Café Online	139
Quadro 65. Perfil dos estudantes observados em Fórum: distribuição quanto ao sexo	140
Quadro 66. Perfil dos estudantes observados em Fórum: distribuição quanto à	

idade	140
Quadro 67. N.º de mensagens analisadas em Fórum	141
Quadro 68. Mensagens de Autorrevelação, Estímulo, Orientação e Entusiasmo	143
Quadro 69. Mensagens de Reconhecimento, Afeto e Gratidão	144
Quadro 70. Mensagens de Satisfação, Insegurança/Ansiedade e Humor/Quebra-gelo	146
Quadro 71. Mensagens de Preocupação e Confusão	147
Quadro 72. Distribuição da Expressão Emocional Multimédia	148

Índice de Gráficos

Nº do Gráfico	Pág.
Gráfico 1. Caracterização da amostra: Distribuição segundo o sexo e a idade	93
Gráfico 2. Caracterização da amostra: Experiência prévia em CMC	93
Gráfico 3. Caracterização da amostra: Experiência anterior em eLearning	94
Gráfico 4. Caracterização da amostra: Experiência prévia em comunidades online ou chats	95
Gráfico 5. Caracterização da Amostra: Local de acesso mais frequente	96
Gráfico 6. Caracterização da Amostra: Média diária de horas de estudo	96
Gráfico 7. Relevância do MAO	97
Gráfico 8. Áreas em que o MAO foi relevante	99
Gráfico 9. Natureza das primeiras impressões	100
Gráfico 10. Primeiras impressões acerca do grupo/turma	102
Gráfico 11. Fatores que contribuíram para a formação das primeiras impressões online	103
Gráfico 12. Confirmação das primeiras impressões	105
Gráfico 13. Estratégias utilizadas para passar aos outros uma boa impressão	107
Gráfico 14. Dificuldades na transmissão de emoções online	109
Gráfico 15. Estratégias utilizadas para transmitir sentimentos e emoções	110
Gráfico 16. Fontes de stress online	115
Gráfico 17. Stress online: estratégias	116
Gráfico 18. Perceção do grupo turma	118
Gráfico 19. Integração no grupo/turma	118
Gráfico 20. Necessidade de encontros presenciais	121
Gráfico 21. Ocorrência de encontros presenciais	121
Gráfico 22. Impacto dos encontros presenciais nas relações	124
Gráfico 23. Amizades Online	125
Gráfico 24. Perceções acerca do Modelo de eLearning	127
Gráfico 25. Natureza das dificuldades de adaptação ao eLearning	130
Gráfico 26. Dinâmicas de Turma: Conflito e Liderança	135
Gráfico 27. Estratégias utilizadas para gerir crises e conflitos	137
Gráfico 28. Motivações para participar no Café Online	138
Gráfico 29. Razões apontadas para não frequentar o Café Online	139
Gráfico 30. Perfil dos estudantes participantes no fórum: distribuição quanto à idade	140
Gráfico 31. N.º de mensagens analisadas em fórum	141

Gráfico 32. Mensagens de Autorrevelação, Estímulo, Orientação e Entusiasmo	143
Gráfico 33. Mensagens de Reconhecimento, Afeto e Gratidão	144
Gráfico 34. Mensagens de Satisfação, Insegurança/Ansiedade, Humor/Quebra- gelo	145
Gráfico 35. Mensagens de Preocupação e Confusão	146
Gráfico 36. Distribuição da Expressão Emocional Multimédia	147

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

Introdução

1.1. Justificação

A presente proposta de investigação enquadra-se numa temática mais geral: o comportamento humano e o virtual. Dentro desta temática pretendemos conhecer qual a experiência subjetiva vivida pelo estudante online nos primeiros dias online, quando frequenta uma instituição de ensino superior totalmente virtual. Tendo como fundamento a literatura da especialidade, entendemos como «*experiência subjetiva*» os sentimentos e emoções vivenciadas inerentes ao estatuto do e-estudante, considerando a forma como este vive e percebe a sua experiência e os outros, as dinâmicas do grupo/turma virtual em que se insere, o seu papel dentro do grupo e a percepção que tem dos papéis desempenhados pelos seus pares.

Importa ainda aferir quais as vivências pessoais e possíveis estratégias encontradas individualmente e/ou em grupo para lidar com situações de stress e com a distância física. Trata-se, no fundo, de investigar qual o sentido dado pelo estudante online ao seu trabalho académico, a si próprio ou aos outros.

Já Perrenoud (1995) definiu este sentido, em parte, como o “ofício de estudante” e diria que o sentido se constrói, que se fundamenta numa cultura de aprendizagem e que se negocia em contexto. É precisamente esse «ofício de estudante» que pretendemos conhecer melhor, mas agora num novo contexto: o da educação online universitária no quadro duma instituição com características específicas e próprias, uma universidade aberta. Transpomos os espaços físicos da sala de aula clássica para um admirável novo mundo caracterizado por salas de aula virtuais habitadas virtualmente por seres físicos e reais que urge conhecer melhor, bem como as problemáticas associadas ao universo deste estudante.

1.2. O problema de investigação

Tem sido grande a preocupação com o modo como os indivíduos comunicam online, sobretudo no quadro de contextos de comunicação assíncrona, ou seja centrados na escrita. Situam-se neste contexto, as investigações sobre o processamento da informação social desenvolvidas por Walther (cf. Mendes et al. 2006; 2008), nas quais é apontado que os utilizadores online desenvolvem estratégias de socialização através dos meios eletrónicos apesar de a informação visual não estar de todo (ou inteiramente) disponível neste tipo de comunicação (Comunicação Mediada por Computador). Essas estratégias permitem, de algum modo, que a informação social tal como o status social, a satisfação ou a atração transpareçam no discurso produzido mesmo que seja apenas escrito. Segundo esta teoria, a desvantagem trazida à interação por falta de pistas visuais é apenas uma questão de tempo até ser ultrapassada, pois estes grupos online tendem a demorar mais tempo a socializar do que se estivessem presencialmente. Importa pois conhecer que estratégias são essas e quais os contextos que permitem uma aceleração da criação do sentido de comunidade de aprendizagem.

Admitindo que o tempo online é uma das variáveis críticas da interação mediada por computador, Walther (cf. Mendes et al. 2006; 2008) realizou algumas experiências controlando essa variável e os resultados obtidos foram fascinantes. O autor concluiu que o facto de não sermos capazes de ver os sujeitos envolvidos na comunicação (pela ausência de pistas visuais), por exemplo, no decorrer de um trabalho de grupo realizado online, pode comprometer-nos ainda mais com as tarefas realizadas independentemente de a comunicação se realizar sincronamente ou assincronamente. Segundo este investigador, a ausência de informação visual torna menos visíveis as diferenças entre os sujeitos em interação o que pode levar a que estes encontrem entre si maior grau de similaridade. O estudo aponta que a expectativa que os sujeitos envolvidos têm de poderem um dia encontrar-se e conhecerem-se presencialmente pode contribuir para desenvolver um maior grau de comunicação e envolvimento social, o que não tende a acontecer entre os sujeitos e grupos que não têm essa expectativa.

Para Rheingold (1994), o mundo virtual é um espaço de encontro como qualquer outro espaço físico existente, seja uma esplanada ou uma livraria. Nesta perspetiva, não haverá qualquer impedimento para que esse ponto de encontro seja uma sala de aula

virtual. O que importa é a apropriação que os sujeitos fazem do espaço como sendo seu e o reconhecimento que fazem desse mesmo espaço. Como fazem os estudantes esta apropriação?

Segundo Cummings, Butler & Kraut (2002) há uma prova clara de que a Internet contribui para a criação efetiva de relações interpessoais. Contudo, a utilidade destas interações/relações continua a ser um tema controverso quando comparamos a intensidade das relações offline com a intensidade das relações online. Em 1996 Park & Roberts (cf. Cummings, 2002) desenvolveram um estudo cujo objetivo era exatamente comparar as amizades num e noutro contexto (online e offline). Verificaram que 93% dos utilizadores em observação afirmaram ter feito amigos online, mas quando lhes foi pedido que comparassem as amizades entre os mundos online e offline, uma parte significativa dos sujeitos classificou as amizades offline como de maior qualidade.

Em 2000, no despertar da web 2.0, Nie & Lutz (cf. Cummings, 2002) relatam nos seus estudos que os utilizadores da Internet afirmavam passar menos tempo com a família e amigos desde frequentavam as redes sociais na internet. São igualmente interessantes os resultados de um estudo longitudinal desenvolvido Kraut, Patterson, Lundmark et al. (cf. Cummings, 2002) que apontam para que o tempo despendido na Internet provoca um menor envolvimento social offline e diminuição do bem-estar psicológico. Os resultados destas investigações impelem-nos a questionar se este fenómeno também se verificará com o estudante online num ambiente virtual de aprendizagem.

Cummings, Butler & Kraut (2002) desenvolveram um estudo que pretendeu esclarecer um conjunto de questões que, no entanto, parecem seguir em sentidos opostos. Estes investigadores sustentam, que para que se possa realmente compreender aprofundadamente o impacto da Internet nas relações humanas e sociais é necessário considerar dois tipos de questões: Como é que a CMC afeta a qualidade das interações e relações sociais? Isto é, saber se as relações online são melhores, as mesmas ou piores do que as sustentadas por outros meios. Como a CMC afeta cada tipo de relação entre as várias tipologias que existem (familiares, de trabalho, amizades, amorosas, ...)?

No sentido de procurarem, pelo menos, parte das respostas às perguntas anteriores Cummings, Butler & Kraut (2002) desenvolveram vários estudos empíricos com sujeitos que usam a Internet em diferentes contextos: a) bancários (foco nas relações laborais); b) estudantes (foco nas amizades); c) novos utilizadores da Internet, observando e

examinando os comportamentos com base em listas de servidores com comunicações por email.

No geral, os resultados da investigação parecem não ter deixado dúvidas ao concluir que a CMC, sobretudo o uso do email, é considerada pelos sujeitos envolvidos como sendo menos válida na construção e manutenção de relações e laços afetivos mais estreitos, quando comparada com o telefone ou com a conversação face-a-face. Estas conclusões são, de facto, muito interessantes, sobretudo quando há relatos que parecem comprovar que relações de maior profundidade são possíveis. Os autores não defendem o contrário, apenas se perguntam se estas são ou não felizes exceções. Afirmam ainda que na era da *Web*, do *e-commerce* e do *e-business* a interação social continua a ser o uso mais comum e importante da Internet. Concluem afirmando que é necessária mais investigação, apesar de, segundo Cummings et al. (2002), as consequências do uso da Internet para as relações sociais, não depender exclusivamente da qualidade das relações que aí são sustentadas, mas da oportunidade que é criada e dos custos também. Será que estas dinâmicas se verificam da mesma forma num ambiente virtual de aprendizagem?

Tal como no contexto presencial, as primeiras impressões são fundamentais para a continuidade de uma relação seja ela de que âmbito for. *“Perceber as características das outras pessoas é, de certo modo, análogo à percepção de certos atributos estáveis de um objeto físico, como a sua forma e tamanho”* (Gleitman & et al. 2003:618) daí, inferimos que uma pessoa é agradável ou não, simpática ou não, inteligente ou não, logo a partir do primeiro contacto. A questão é que, psicologicamente, a formação de impressões depende, em muito, da visão e a forma visual desempenha aqui um papel fundamental. A visão constitui *“um todo percetivo que depende das relações entre os elementos de que é composta; por isso, um triângulo pode ser composto por pontos e cruces e continuar a ser percecionado como o mesmo triângulo”* (Gleitman, H. et al. 2003:619).

Segundo Ash, também citado em McKenna & Bargh (2000), algo de semelhante acontece quando construímos as nossas impressões sobre as pessoas. *“Estas impressões formam um todo organizado, cujos elementos são interpretados em relação ao padrão total”* (Gleitman, H. et al. 2003:619). Se é assim, como funciona na Internet onde que não há pistas visuais?

Mesmo presencialmente, a linguagem paralinguística e os canais não-verbais não são suficientes para expressar o vasto leque de experiências emocionais humanas, por várias

razões (Gleitman, H. et al. 2003): 1. As pistas não-verbais podem indicar uma classe geral de emoções que a pessoa está a sentir. Tipicamente não providenciam informação detalhada sobre o estado emocional de outra pessoa. Se encontrarmos alguém a chorar podemos aferir que está triste mas não conseguiremos medir o grau e intensidade da tristeza. 2. Há situações em que as pessoas comunicam sobre emoções e sentimentos que não experienciaram pessoalmente ou ao tempo em que estão a falar. Por exemplo, quando falamos de experiências emocionais dos outros.

Na comunicação mediada por computador parece evidente a emergência de novos códigos de comunicação emocional que funcionam como estratégia de resposta à ausência de pistas visuais. Para além do uso de *emoticons*, que pretendem não apenas fazer passar as emoções mas também refletir ações e intenções de quem comunica, temos vindo a assistir à alteração de algumas formas linguísticas nas quais a formulação gramatical, a pontuação ou o rigor ortográfico passaram para segundo plano, uma vez que estes truques linguísticos têm como principal função a transmissão de carga emocional no discurso escrito (Goijberg, 2006).

Barak (2007) afirma que os estados emocionais nascidos online são fantasma. Deste ponto de vista, as emoções fantasma são baseadas em falsos fundamentos objetivos, pois a informação externa é inexata ou totalmente falsa sendo as emoções omitidas por objetos ilusórios mas que os sujeitos tomam por reais e autênticos. Da mesma forma que no *amor à 1ª vista* tendemos a julgar a personalidade pela aparência externa do outro, na interação online o que mais chama a atenção é a forma como o outro se expressa através da escrita e a habilidade que detém no seu discurso. Ou seja, a escrita é projetada para outras características da personalidade, incluindo a aparência exterior. E numa plataforma de eLearning, que estratégias são utilizadas para ultrapassar os limites da expressão emocional presencial?

1.2.1. Pertinência da problemática de investigação

O ensino online tem fundamentado o seu desenvolvimento em diversas teorias e modelos de ensino a distância (não necessariamente online) e na pedagogia do eLearning. Esta tem sido alimentada pelas recentes e sempre atuais investigações na área da psicologia, que focam sobretudo as interações online, mas não necessariamente em

contextos de educação/aprendizagem.

Numa leitura da literatura de investigação psicológica encontramos vários estudos sobre as interações online (Sherman, 2001; Whittaker, 2003; Krauss & Pardo, s.d.), o papel das emoções nas relações que se estabelecem online (Fussel, 2002; Allan, 2004; Carrasco, 2006; Barak, 2007) e dos laços afetivos (Cummings, Lee & Kraut, 2006; Fussel & Setlock, 2003), a importância da linguagem escrita na CMC (Whittaker, 2003) e a emergência de novos códigos emocionais nas interações online (Goijberg, 2006).

É nossa opinião que o estudo das emoções online, em contexto numa instituição a distância, é de extrema importância, sobretudo se considerarmos que a literatura atribui elevados índices de abandono académico nestes casos.

A experiência subjetiva e emocional dos estudantes tem sido delegada para segundo plano nos estudos pedagógicos, quer estes digam respeito ao ensino aprendizagem presencial ou a distância. Pese embora os interessantes e frutuoso estudos efetuados a propósito das relações entre motivação e sucesso escolar, estes são, porém, insuficientes para compreendermos o universo do estudante e da aprendizagem online (Pekrun, 2005 cit. in Catalán et al 2008).

O estudo que agora se apresenta visa contribuir para o aprofundamento e solidificação da teoria do eLearning. Não tem como objetivos enunciar ou verificar hipóteses. Não parte de uma teoria solidificada, pelo contrário; parte de várias teorias, algumas por solidificar, e cujos resultados são totalmente imprevisíveis. A par dos e-professores e e-tutores, os e-estudantes são atores do eLearning. É importante entender como vivem eles este papel. Não é razoável separar o sujeito (estudante) do objeto (aprendizagem) – estes são parte inseparável de um todo, que só unificado faz sentido. O que se propõe, é um mergulhar na experiência subjetiva do estudante online, para melhor compreender o que ele experiencia, como vive essa experiência e como se posiciona face a ela. Acreditamos que conhecendo esta perspectiva os designers, pedagogos, professores e tutores online, poderão ter ao seu alcance mais elementos que contribuam para a construção e desenvolvimento de uma pedagogia do eLearning mais concreta, autónoma e eficaz, tanto mais que alguns estudos mais recentes sugerem a necessidade de incorporar o afeto e a emoção no desenho e desenvolvimento de cursos de aprendizagem em eLearning o que implica, entre outros aspetos, uma especial atenção a recursos e estratégias que permitam uma regulação emocional (Catalán et al, 2008).

2. Questões e objetivos de investigação

Considerando o exposto anteriormente, a nossa questão geral de investigação é:

Como vivem e percebem os estudantes que ingressam numa instituição universitária totalmente virtual o seu papel enquanto estudantes online nos primeiros dias online, ou seja, no módulo de ambientação online?

Na resposta a esta pergunta é desejável encontrar as respostas às seguintes sub-questões:

- Como vivem os estudantes os seus primeiros dias online emocionalmente?
- Que estratégias utilizam os estudantes para expressar sentimentos e emoções online?
- Quais as principais fontes de stress e ansiedade para os estudantes online?
- Como gerem os estudantes as situações de crises e conflitos online?
- Quais as pistas (visuais e não visuais) que mais contribuem para a formação de impressões online?
- Qual a relevância do *Módulo de Ambientação Online* para os estudantes que ingressam numa Universidade Virtual?
- É possível o desenvolvimento de relações de amizade num contexto de ensino/aprendizagem online? Existem laços de interdependência entre os estudantes? Há partilha/suporte emocional entre eles?
- Que estratégias encontram os estudantes online para superar a distância física?

Embora não sejam previsíveis os resultados há a convicção de que, a partir deste estudo, se consigam delimitar algumas características que desenhem o perfil do estudante online bem como serviços adequados para o seu apoio.

3. Organização e estrutura da dissertação

A dissertação que agora se apresenta está dividida em duas partes: uma primeira parte, dedicada ao *Enquadramento Teórico* e uma segunda parte, que é dedicada ao *Estudo Empírico* e estruturada em seis capítulos. No capítulo introdutório, apresentamos o problema de investigação, a sua pertinência no âmbito do estudo da educação a distância e

do eLearning, as questões e os objetivos da investigação.

No Capítulo 2, *O Estudante Online*, procedemos à revisão da literatura que contextualiza a presente investigação. Neste capítulo procuramos contextualizar a problemática da educação online. Apresentamos um breve resumo sobre a importância dos programas de orientação e ambientação oferecidos aos estudantes que ingressam numa universidade aberta virtual, descrevemos o perfil do estudante online, apresentamos e discutimos a variável *tempo* na aprendizagem online. No mesmo capítulo procuramos efetuar uma revisão da literatura sobre a problemática da comunicação mediada por computador, apresentando um conjunto de teorias com pertinência para sustentar teoricamente este estudo. Analisamos ainda a importância da formação das primeiras impressões nas relações interpessoais e na comunicação humana, e a sua natureza particular no contexto online. Por fim, abordamos a temáticas das emoções online em contextos de ensino/aprendizagem.

O capítulo 3, *Metodologia da Investigação*, refere-se ao estudo empírico efetuado: um estudo de caso. Depois de apresentada a natureza da pesquisa e os participantes detalhamos os procedimentos metodológicos, o contexto em que se desenvolveu a pesquisa bem como os instrumentos de recolha e tratamento de dados utilizados.

O capítulo 4, *Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados*, centra-se no tratamento dos dados recolhidos que foram objeto de abordagens quantitativas ou qualitativas determinadas pela natureza das perguntas das entrevistas e dos dados analisados em fórum.

No capítulo 5, *Considerações Finais*, apresentamos as conclusões resultantes da nossa investigação e articulamo-las com os dados teóricos enunciados, apresentando as respostas obtidas ao nosso problema de investigação.

Finalmente, no capítulo 6 apresentamos as *Referências bibliográficas*. Os Anexos encontram-se disponibilizados em CD.

Parte I
Enquadramento Teórico

Capítulo 2

O estudante online

2. Ser Estudante Online numa Universidade Virtual

2.1. O estudante online e a sua entrada na Universidade

Ser estudante online numa universidade inteiramente virtual não é o mesmo que numa universidade presencial, quer a nível organizacional, quer académico, quer ainda no que respeita aos sistemas de suporte ao estudante e ao campus universitário. Ou seja, todo o sistema de comunicação em que se baseia é não só mediado pelas tecnologias como tem outros referentes organizacionais (Bates, 2005; Bates & Sangrà, 2011; Sangrà & Sunmamed, 2004). Por outro lado, as rotinas de entrada dum estudante numa universidade a distância e online são bastante diferentes do que se passa quando se é estudante do ensino presencial.

Um extenso debate sobre como devem estas instituições estar preparadas para acolher o estudante a distância (seja online ou não), conduziu os especialistas a analisarem não só os serviços e estruturas adequadas, como novos modelos de apoio e suporte ao estudante.

Tradicionalmente, e ao longo de diversas gerações de ensino a distância (Anderson & Dron, 2011; Anderson & McGreal, 2012) estas instituições tiveram uma matriz organizacional de suporte aos estudantes um pouco diferente das outras, nomeadamente através dos serviços de tutoria e orientação académica dos estudantes, o mentorado (apoio dum membro do *staff* no primeiro ano) a que no conjunto, Tait (2004:206) chama de *invisibility of service*.

Atualmente outras instituições manifestam a sua preocupação sobre a matéria investindo sobre algumas das competências fundamentais, quer para os professores e tutores quer para os seus estudantes. Por exemplo, a *University Of the People* (Califórnia, EUA) atualmente requer aos seus estudantes que se iniciem num primeiro curso para desenvolver as suas efetivas competências de colaboração online.

As instituições a distância, organizam-se com serviços de suporte ao estudante que vão no sentido daquilo que seriam os serviços relacionados com os materiais e recursos de aprendizagem, desde a produção, à sua disseminação e consulta (Moore, 1973; Garrison, 2000), aos serviços mais centrados na docência, ou seja professores, tutores, mentores e outros atores que Anderson & Dron (2012) designam como serviços que asseguram a

presença de ensino (*teaching presence*); os serviços de avaliação e os serviços administrativos. Será esta ecologia que contribui para o suporte ao estudante a distância assegurando o seu sucesso, persistência e evitando um *drop-out* (Moisey & Hughesto, 2008).

Tait (2000b) elaborou uma taxonomia sobre o sistema de apoio ao estudante nas instituições de educação a distância diferenciando-os em 3 tipos (natureza cognitiva, afetiva e sistémica) que passamos a descrever sucintamente:

1. cognitiva: apoio à aprendizagem através da mediação de elementos padrão, de materiais e de recursos para cada estudante;
2. afetiva: proporcionar um ambiente que apoie os estudantes, que favoreça o compromisso e a autoestima;
3. sistémica: estabelecimento de processos administrativos e sistemas de gestão de informação eficazes, transparentes e *friendly* para os estudantes.

Como especialista nestes sistemas Tait (2004), no caso da universidade aberta do Reino Unido (Open University), considerava que a instituição possuía sistemas de suporte ao estudante das várias gerações de ensino a distância, muito embora numa década se tornassem sistemas adaptados ao mundo virtual.

Anderson (2004) revisita estes conceitos e discute a sua adaptação para um mundo interconectado em rede, que implica que tenham que ser, em muitos casos, revistos e adaptados; por exemplo, no caso dos Recursos Educacionais abertos ou das políticas de acesso aberto (Anderson & McGreal, 2012) embora a sua matriz possa ser a mesma.

Moisey & Hughesto (2008), defendem que um tipo de suporte é necessário a partir do momento em que o estudante decide entrar para uma universidade deste tipo, nomeadamente um tipo de suporte que o elucide do que pode esperar e da parte de quem, como interagir com a instituição e o que se espera dele.

2.2. Os Programas de Orientação ou *Módulo de Ambientação*

As instituições que se dedicam à oferta de programas e cursos online, ao longo dos anos, têm vindo a concluir que é importante que o estudante faça a sua entrada no ambiente online da instituição de modo apoiado. Aliás, esta oferta no caso, por exemplo, da

Universidade Aberta portuguesa, foi pioneira já desde os primeiros cursos online em 2004, com o curso de Formação de Formadores Online (Crato & Mendes, 2004) e com a entrada do seu Modelo Pedagógico Virtual® (Pereira et al., 2007) e generalização à instituição em 2007.

As instituições como as universidades abertas cuidam bastante deste aspeto como é possível de ver, por exemplo, no caso das espanholas UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia) e da UOC (Universitat Oberta de Catalunya) com os seus sofisticados programas de acolhimento. Mas é também o caso de muitas instituições presenciais que oferecem cursos online.

No caso da Universidade Aberta portuguesa todos os estudantes que ingressam na instituição, independentemente do ciclo de estudos que vão integrar, devem frequentar um *Módulo de Ambientação Online* com a duração de duas semanas no qual se desenvolvem diversas competências técnicas e sócio comportamentais, nomeadamente, no que se refere ao uso dos recursos tecnológicos necessários à frequência do curso e da turma virtual, à interação e socialização online, à adaptação ao trabalho em equipa online e ainda competências de comunicação, pesquisa, gestão do conhecimento e avaliação da informação (Pereira et al., 2007; Morgado, 2011; Nunes & Morgado, 2013). Estas competências estão, elas próprias, relacionadas com o que é postulado no *Modelo Pedagógico Virtual®*. No caso do 1.º ciclo, estes módulos de ambientação online são orientados por uma equipa de monitores (regra geral, estudantes que frequentam ou frequentaram cursos de pós-graduação online) treinada para o efeito e supervisionados por um coordenador. No 2.º ciclo, a ambientação é da responsabilidade do coordenador do respetivo curso.

Recorde-se que o LMS (Learning Management System) oficial utilizado institucionalmente é a plataforma Moodle, sendo que, tal como postula o *Modelo Pedagógico Virtual®* da instituição, a modalidade de comunicação principal é assíncrona, pelo que é importante que os estudantes desenvolvam competências tecnológicas e de *saber-fazer* (navegação e pesquisa na internet e em particular na plataforma Moodle; consulta, envio e receção de ficheiros; consulta e envio de correio eletrónico; trabalho com outras aplicações informáticas essenciais à frequência do curso, como por exemplo, o processador de texto). São ainda competências que se pretendem ver desenvolvidas no MAO as relacionadas com a familiarização e inserção do estudante no modelo pedagógico do curso que vai integrar (conhecer e utilizar corretamente os tempos e espaços de

interação formal e informal bem como as ferramentas específicas de cada ciclo de estudos, como sejam o CAP (Cartão de Aprendizagem) e o PUC (Plano da Unidade Curricular) no caso do 1.º ciclo, o CA (Contrato de Aprendizagem) no caso dos cursos do 2.º ciclo de estudos. Por outro lado, pretende-se que o estudante conheça e reflita sobre as modalidades de avaliação disponíveis num e noutro ciclo de estudos de modo a consciencializar-se das exigências inerentes à aplicação das mesmas. O MAO tem ainda por objetivos que o estudante contacte e treine as competências necessárias à aplicação e desenvolvimento dos possíveis modelos de aprendizagem online com os quais poderá ter de deparar-se no decorrer do seu processo de ensino-aprendizagem (aprendizagem independente, aprendizagem colaborativa, aprendizagem a pares e aprendizagem com apoio de recursos).

É também fundamental que o MAO forneça aos estudantes as competências necessárias ao desenvolvimento da comunicação online. Estas passam por saber como se organiza a participação em fóruns de discussão e debates assíncronos, a interação online e a comunicação sob a forma escrita. Por fim, mas não menos importante, pretende-se que o estudante desenvolva competências de socialização online. Trata-se de *saber relacionar-se* online, o que implica a comunicação da presença social através da interação, a projeção de emoções e as relações interpessoais entre pares e com os docentes em ambiente virtual de aprendizagem.

No estudo de Nunes & Morgado (2013) concluiu-se que o módulo de ambientação do mestrado em pedagogia do eLearning da Universidade Aberta portuguesa se desenvolve de acordo com as seguintes variáveis: orientação/suporte; conteúdo/experiência, reflexão/demonstração e comunicação/colaboração.

Moledo, Argos et al. (2013) apresentam um estudo que propõe alguns aspetos na melhoria do acesso. Também Pereira, Mendes, Morgado et al. (2007) definiram como estratégia de apoio à integração dos estudantes da Universidade Aberta uma figura, o patrono, que acompanharia o estudante ao longo do seu trajeto no interior da Universidade.

Num estudo sobre o desenvolvimento de serviços não-administrativos inovadores de suporte ao estudante online, Crawley e Fetzner (2013) elaboram uma caracterização das inovações a esse nível, quer dentro da sala de aula virtual, quer fora ou mesmo em ambos os casos, e que na opinião das autoras podem ser replicados. As instituições analisadas estão a investir muito na implementação de novos serviços para o estudante a distância baseados nos resultados da investigação na área, do seu perfil e de novas necessidades.

A nível mundial tem-se registado a tendência de criação de módulos de ambientação obrigatórios e não centrados em competências informáticas. A este propósito, o estudo desenvolvido por Bozarth, Chapman & LaMonica (2004) oferece-nos algumas pistas importantes quando, quer os formadores/professores, quer os estudantes online da instituição foram inquiridos sobre as competências que o estudante online deveria possuir.

Os professores indicam que os estudantes quando iniciam os cursos online apresentam, sobretudo, um deficit de competências básicas relacionadas com o uso das tecnologias necessárias (anexar, descarregar ou guardar documentos e instalar um browser); os estudantes, por seu turno, avaliam-se como suficientemente competentes no que respeita ao uso das tecnologias. As principais dificuldades apontadas pelos estudantes online dirigem-se, essencialmente, para uma incapacidade na gestão eficaz do tempo (também reconhecida pelos formadores/professores) e para uma assumida dificuldade em compreender quais as expectativas que os docentes têm sobre eles, algo que os estudantes apontam como causa a ausência de pistas não-verbais.

No que respeita à gestão do tempo, os estudantes e os professores estão de acordo ao afirmar que os cursos online não são para qualquer um e que os candidatos devem fazer uma avaliação clara e honesta dos seus interesses, competências e nível de compromisso que estão dispostos a empreender.

Apesar da maioria dos estudantes afirmar que teve dificuldades em adaptar-se a o curso online, apenas uma minoria afirma que frequentaria um módulo de ambientação online mesmo que fosse gratuito e lhe oferecesse créditos.

Perante as dificuldades apontadas por estudantes e por professores, os autores do estudo defendem a criação de um programa inicial contextualizado, isto é, online e obrigatório em que fique claro que não se trata de um curso de introdução à informática mas sim de verdadeira ambientação online, em que sejam previstos o desenvolvimento de competências que vão desde o acesso à sala de aula virtual, até à submissão de trabalhos para avaliação, passando pelas competências de comunicação síncrona e assíncrona.

Na literatura encontramos descritos vários estudos que apontam como conclusão o facto de os estudantes online, quando decidem frequentar um curso online numa instituição necessitarem de cursos preparatórios não tanto centrados na informática, mas também no que é esperado deles e nos modelos institucionais - é diferente frequentar uma universidade presencial com cursos online, e frequentar uma universidade a distância, totalmente online.

Assim, os estudos desenvolvidos, por exemplo, por Crawford & Persaud (2013) apontam como uma das principais causas da desistência e abandono dos cursos online por parte dos estudantes:

- a) o design dos cursos que não promove a interação entre professores/estudantes e entre estudantes/estudantes, tendo como consequência, por exemplo, o clássico isolamento e sentimento de “desconexão” dada a despersonalização do ambiente de aprendizagem o que dificulta a criação e envolvimento numa comunidade de aprendizagem;
- b) competências tecnológicas, ou seja, dificuldades técnicas, sobretudo devido à falta de competências digitais como sendo uma importante fonte de frustração e stress online;
- c) a qualidade da largura de banda e velocidade da internet;
- d) programas pouco estruturados, o que leva os estudantes a procrastinar as atividades consecutivamente;
- e) desconhecimento dos serviços académicos que as instituições colocam à disposição e de como acedê-los.

De acordo ainda com estes autores, é necessário que a entrada num curso online se torne uma experiência positiva pensando-se desde logo na retenção dos estudantes. Nesta linha, muitas das instituições que oferecem cursos a distância online oferecem aos estudantes um *módulo de integração* - com uma duração que varia entre uma a duas semanas - antes dos cursos propriamente ditos terem início.

Este módulo, para corresponder às verdadeiras necessidades dos estudantes, deve ser online. É o que defendem diversos autores, entre os quais Smyth (2012), Jones (2013) e Newberry & DeLuca, (2013) que sugerem este módulo de integração/adaptação ao modelo online, contextualizado, isto é, online, e obrigatório para permitir que todos os estudantes, independentemente do local onde se encontrem, possam frequentá-lo.

Contrariamente ao que muitos pensam, um módulo presencial poderá não ser o mais indicado para preparar estudantes online. Algumas experiências relatadas pela comunidade de investigação referem que apesar dos módulos presenciais poderem contribuir para a formação mais rápida de um espírito de comunidade entre os estudantes (Crawford & Persaud, 2013) não correspondem às reais necessidades dos estudantes.

Ressalva-se a experiência do *Richland Community College* (Jones, 2013) que depois de passar o seu “módulo de ambientação para cursos online” de opcional para obrigatório e

de presencial para totalmente online, viu os seus estudantes manifestarem-se mais confiantes, quer no que respeita às competências técnicas necessárias como no que diz respeito às competências pessoais e sociais exigidas a quem frequenta um curso online. O número de pedidos de ajuda nas duas primeiras semanas dos cursos diminuiu e este módulo parece ter tido também implicações diretas na taxa de desistências que reduziu significativamente.

O “método de entrega” dos cursos/ambientações presenciais comprovou-se não ser o mais adequado (Jones, 2013). As razões apontadas são várias: tratando-se de um módulo presencial muitos dos estudantes não podiam deslocar-se; sendo opcional, outros tantos escolhiam não frequentá-lo. De entre os estudantes que frequentaram estas sessões introdutórias presencialmente, verificou-se que após chegarem a casa, deparando-se com um ambiente em que estavam novamente sós (sem o apoio presencial de um formador/tutor), eram invadidos por sentimentos de confusão, dificuldades na gestão do tempo, falta de competências de estudo online bem como desconhecimento dos serviços que tinham à disposição e de como acedê-los.

Esta experiência elucida-nos bem da importância de um módulo de ambientação, que seja feito contextualizadamente, isto é, online e de preferência, obrigatório. O objetivo é garantir às instituições de ensino a distância que os estudantes, antes de iniciarem os seus cursos online, ficam com uma ideia clara do que deles se espera, quer em termos de competências técnicas para agir na plataforma de aprendizagem online (onde procurar, como procurar, o que procurar e ainda quais os requisitos técnicos que o computador deve ter) como no que respeita a competências pessoais e sociais (onde comunicar, como comunicar online, clara noção da necessidade de uma boa gestão do tempo e autonomia).

2.3. O Perfil do Estudante Online

O ensino online é, por definição, dirigido a um público-alvo adulto, detentor de experiência profissional e que por razões económicas, profissionais ou familiares não prosseguiram os seus estudos na idade regular.

As razões para o eLearning e o ensino a distância em geral se dirigirem especificamente a adultos estão relacionadas com o apoio e o acompanhamento permanente que os processos de ensino-aprendizagem dirigidos a crianças exigem. A

Universidade Aberta portuguesa, por exemplo, dirige a sua oferta de 1.º ciclo (licenciaturas) a adultos com idade não inferior a 21 anos e no caso de serem admitidos candidatos entre os 18 e os 21 anos estes deverão fazer prova de serem trabalhadores há, pelo menos, dois anos.

Espera-se que o adulto estudante do ensino online, seja, acima de tudo, autónomo. Quando o adulto não desenvolveu um grau de autonomia que lhe permita frequentar com sucesso um determinado modelo de ensino a distância cabe ao professor “ajudar o aprendiz a desenvolver essa autonomia” (Pereira, 2006:43).

É reconhecido que as atuais exigências e competitividade do mercado de trabalho impelem os adultos a reforçarem as suas competências, atualizando-se e apostando na sua formação quer por via de especializações e pós-graduações, quer por via da formação profissional visando a formação ao longo da vida (Bates, 2010). Assim, o estudante online é tipicamente um adulto que combina as suas responsabilidades familiares, profissionais e académicas.

São diversas as motivações que levam os adultos a procurarem cursos online em vez de cursos presenciais. Essas razões relacionam-se sempre com a flexibilidade que os cursos online oferecem e que pode ser de natureza geográfica, familiar, profissional ou financeira, embora se observe cada vez mais, entre os estudantes que tiveram experiências anteriores em eLearning, razões simplesmente preferenciais. Nestes casos, os estudantes procuram uma nova formação em eLearning porque gostaram da experiência que viveram e preferem esta modalidade à modalidade presencial.

Um estudo desenvolvido em 2002 nos Estados Unidos da América pelo *National Center For Education Statistics* refere que 22,7% dos estudantes que tiveram uma experiência no ensino a distância ficaram mais satisfeitos com essa modalidade de ensino aprendizagem do que com a experiência que tiveram no ensino presencial, enquanto 47% afirmaram ter gostado tanto de uma experiência como da outra. 30% dos estudantes inquiridos neste estudo mostraram-se menos satisfeitos com o ensino a distância do que com a modalidade presencial (Palloff & Pratt, 2003).

Apresentamos seguidamente um quadro síntese onde expomos as possíveis razões por detrás de cada motivação e que não devem ser necessariamente consideradas isoladamente, podendo estas conjugarem-se com diversas motivações no caso de um único indivíduo.

Motivações possíveis para um adulto procurar o ensino/formação online	
Geográficas e de mobilidade	<p>O adulto vive em zonas isoladas dos grandes centros urbanos e com efetiva ausência de estruturas institucionais que lhe permitam ingressar ou reingressar nos seus estudos.</p> <p>O adulto vive fora do seu país de origem, pretende ingressar ou reingressar na sua carreira de estudos mas prefere fazê-lo numa instituição do seu país de origem.</p> <p>O adulto tem especial interesse em ingressar numa instituição de ensino/formação estrangeira sem abandonar o seu país de origem.</p> <p>O adulto sofre de uma incapacidade física ou biológica que não lhe permite ausentar-se frequentemente ou por períodos longos do seu local de residência.</p>
Familiares	O adulto não pode ausentar-se frequentemente ou por períodos longos do seu local de residência por ter à sua responsabilidade os cuidados a familiares e terceiros.
Profissionais	O adulto tem compromissos profissionais cujos horários são incompatíveis com a frequência do ensino ou formação presencial.
Financeiras	Os cursos online, embora não dispensem um grande investimento financeiro, são menos dispendiosos para as instituições que os promovem do que os cursos presenciais (menos despesas com bens imóveis, menos despesas com eletricidade, menos despesas com recursos humanos). Por outro lado, muito do material necessário aos estudantes é fornecido, igualmente, online. Estas características tornam o custo de um curso razoavelmente mais baixo para os estudantes que os frequentam, variável à qual se soma o valor acrescentado de não serem necessárias deslocações frequentes.

Quadro 1. Motivações para a procura de um curso online

Uma das questões que frequentemente se coloca é saber se o ensino online é adequado para qualquer perfil de estudante adulto, nomeadamente para aqueles que pretendem frequentar universidades a distância. A discussão é animada mas pouco conclusiva visto existirem opiniões que defendem que qualquer adulto poderá tornar-se um estudante online (se devidamente treinado) e outras que concluem com segurança que os cursos online não são para todos (Pallof e Pratt, 2003; Bozarth, Chapman & LaMonica, 2004) independentemente da idade.

Apresentamos seguidamente uma série de requisitos, características e competências que segundo Pallof & Pratt (2003), Peterson (2006) e Guitert & Romeu (2009) este perfil de estudantes devem desenvolver para serem bem-sucedidos em cursos a distância online:

1. Acesso a um computador e a um modem e competências técnicas para usá-los, bem como o hardware e o software necessários. Já há instituições que determinam estes pré-requisitos mínimos de entrada em cursos online.
2. Competências de comunicação pela escrita, já que numa sala de aula virtual a comunicação se processa essencialmente pela forma escrita.

3. Espírito aberto, capaz de partilhar informação pessoal (mas não íntima) sobre as suas experiências de trabalho e de vida importantes para a prossecução da sua aprendizagem e do grupo em que está inserido ou simplesmente fornecendo pistas que humanizem o grupo/turma no sentido de demonstrar que são pessoas que se encontram a interagir por detrás do monitor do computador e não simples fotografias ou nomes.
4. Capacidade de não se sentir afetado pela ausência de pistas visuais e de audiência *just in time* durante o processo de comunicação.
5. “Personalidade eletrónica” (Palloff & Pratt, 2003) o que implica que o estudante deve ter algumas capacidades tais como:
 - a) Capacidade de encetar um “diálogo interno” a fim de formular respostas;
 - b) Criação de um sentido de privacidade quer em termos do espaço onde atua quer em termos da criação de um sentido interno de privacidade;
 - c) Capacidade de expressar-se emocionalmente pela escrita;
 - d) Capacidade de criar uma imagem mental daqueles com quem comunica virtualmente;
 - e) Capacidade de criar construir uma presença social online através de uma comunicação personalizada.
6. Atitude cívica digital (Guitert & Romeu, 2009) assegurando a boa gestão dos conteúdos publicados online, bem como o respeito pela fontes disponíveis publicamente na sociedade digital.
7. Pesquisar, produzir e distribuir informação digital.
8. Automotivação e autodisciplina, já que a liberdade e a flexibilidade dos contextos de educação online exigem responsabilidade.
9. Estar disposto a apresentar os seus eventuais problemas e dificuldades, já que no contexto de sala de aula virtual o professor não tem disponíveis as pistas de comunicação não-verbal para avaliar se os estudantes estão ou não a viver alguma dificuldade.
10. Consciência de que um curso online não é mais fácil nem menos exigente do que um curso presencial, assim, o estudante online deve comprometer-se com ele próprio e com o grupo que integra, reconhecendo que se não o fizer estará a comprometer a sua aprendizagem e a do grupo.
11. Flexibilidade para aceitar a crítica e a argumentação dos seus pares e/ou professor e capacidade para desenvolver e expor a sua própria opinião, argumentação e crítica. A aprendizagem online, sobretudo se integrada num modelo colaborativo, exige que os estudantes tomem decisões com base na negociação de significados entre pares.
12. Assertividade que permita ao estudante pensar, discutir e ponderar as suas ideias antes de participar em qualquer atividade ou tarefa de grupo.

13. Acreditar que a aprendizagem online também pode acontecer fora do contexto de uma sala de aula física, presencial.
14. Reconhecer que o papel do professor online é sobretudo de facilitador ao invés de mero transmissor de informações. Caso o estudante tenha a expectativa de encontrar no ensino online um perfil de professor diretivo, que seja a única fonte de conhecimento, vai, com certeza, sentir-se frustrado.

No que se refere a competências digitais, existem na literatura muitos estudos que apontam para a ideia que o estudante universitário domina essas competências.

Num estudo muito interessante, Kennedy, Kraus, Gray et al. (2006) debatem e questionam as competências digitais dos estudantes que chegam à universidade, durante o seu primeiro ano nesta instituição, como fazendo parte da geração digital. A suposição habitual de que estes estudantes universitários, por fazerem parte da geração digital, têm à partida conhecimento avançado sobre as tecnologias não é verdadeira nem aquela suposição de que, pelo facto destes estudantes usarem as tecnologias em ambientes informais, os torna utilizadores em contextos de aprendizagem. De acordo com os autores, mesmo os que estão familiarizados com estas ferramentas não as utilizam para produzir conteúdos na educação formal, apontando para a existência de diferenças nas tecnologias que se usam em contextos formais e informais. Esta investigação é sustentada ainda pelos resultados obtidos por Kennedy et al. (2007) no caso do uso da Web 2.0 pelos estudantes universitários e de Kennedy, Judd, Churchward, Gray & Krause (2008).

Também outros autores entre os quais Jones, Ramanau, Cross & Healing (2010) discutem a problemática do perfil do estudante que está a entrar na universidade na atualidade, nomeadamente se se trata duma geração da *net* e qual o seu comportamento nos contextos formais de aprendizagem.

Um dado surpreendente foi o obtido num estudo europeu sobre a perceção de estudantes europeus sobre a relevância das TIC para os estudos universitários (Dondi et al., 2011) em 11 países. Concluiu-se que, embora a maioria dos inquiridos tenha uma atitude favorável e positiva quanto ao seu uso, *"um vasto sector percebe as Tic como um elemento que pode tornar a sua experiência de estudo mais difícil introduzindo um fator de complexidade que estes não se vêm capazes de assumir"* (op cit:110).

Por outro lado, Bautista, Escofet, et al. (2013) realizaram um estudo sobre o perfil dos estudantes de quatro universidades catalãs quanto ao uso das tecnologias. Os resultados apontam para a existência de acesso frequente e generalizado às tecnologias

digitais, podendo ser considerados nativos digitais pois utilizam-nas no seu quotidiano (nomeadamente o telemóvel e a internet). No entanto, de acordo com os autores, essas competências não se refletem no desempenho das tarefas académicas, nem que sejam "experts" num vasto conjunto de tecnologias emergentes. Os autores sublinham que há contradições “*entre la percepción del dominio de la tecnología y su uso, que resulta mucho más restrictivo*”. (op.cit: 20).

Na Universidade Aberta portuguesa (Pereira, Mendes, Mota, Morgado & Aires, 2003) foi elaborado um *Guia do estudante online*, também conhecido como *e-Geo*, como suporte aos cursos online desenvolvidos no âmbito do Departamento de Ciências da Educação onde eram definidas algumas competências básicas do estudante online que pretendesse estudar a distância bem como alguns pré-requisitos. Este Guia foi adaptado para os atuais cursos ainda em prática.

2.4. Variáveis importantes no suporte ao estudante online

2.4.1. O Tempo na aprendizagem online

O fator *tempo* no ensino-aprendizagem online permanece como um tema de investigação que contém diversas questões em aberto (Bates, 2010; Bullen, 2010; Gros, Barberà & Kirshner, 2010; Moore, 2010) e que poderão justificar mais investigação. Bullen (2010) e Gros et al. (2010) referem a esse respeito que o fator tempo é uma variável diversas vezes esquecida na investigação sobre o eLearning e sobre os processos de aprendizagem que são necessariamente influenciados pelo tempo disponível. Bullen (2010) reflete a este respeito:

“Learning, by definition, requires time. Complex, deep learning requires a lot of time, yet much of our research tends to look at outcomes that might occur in the short time-span of a one semester course. Organizational change requires even more time but how many studies take this factor into account? (...) This reminds me of how gender has come to the forefront of much social sciences research. Our studies may not focus on gender but we are much more conscious of it as potential factor. Time, like gender, is part of everything we do.” Bullen (2010:6)

A variável *tempo* assume diferentes dimensões ao considerarmos o ensino-aprendizagem online, especificamente se considerarmos que o mesmo se desenvolve assincronamente como é o caso do contexto em que se desenvolve a nossa investigação.

Segundo Bates (2010) são três as dimensões que devem ser consideradas quando nos detemos sobre o fator tempo no eLearning:

- a) O tempo do estudante;
- b) O tempo das atividades de aprendizagem;
- c) Potencialidades (*affordances* na expressão do autor) das diferentes tecnologias utilizadas.

O tempo do estudante relaciona-se com a flexibilidade que o eLearning confere no que respeita aos tempos e ritmos de estudo, isto é, aos tempos (quanto tempo), aos momentos (quando e onde) e à duração das sessões de estudo e dedicação ao curso.

Um outro aspeto do tempo do estudante que permanece ainda pouco estudado é o impacto do eLearning no número total de horas de estudo (Bates, 2010). Um estudo conduzido por investigadores do departamento de educação norte-americano (U.S Department of Education) aponta uma importante pista, apesar de esta hipótese ainda necessitar de ser confirmada: o estudante online gasta mais tempo a estudar que os estudantes de cursos presenciais (Means et. al, 2009 cf. Bates, 2010).

A variável *tempo* no caso do estudante online está diretamente relacionada com a flexibilidade temporal (e a forma como a mesma é percecionada) conferida pelo eLearning. Nas pesquisas que efetuámos não foram encontrados dados específicos sobre este tema. Contudo, no estudo de Carreras & Valox (2010) é estabelecido um paralelismo interessante entre o uso do tempo do teletrabalhador e o estudante online que nos fornece pistas de reflexão úteis para futuros estudos que versem exclusivamente o estudante online e a forma como este perceciona e gere a flexibilidade na sua vida académica.

A flexibilidade de gestão dos tempos e responsabilidades profissionais, familiares e académicas é uma das vantagens do eLearning mais percecionadas pelos estudantes online. No entanto, tal como no caso do teletrabalhador que trabalha fora da organização/estrutura formal, o estudante online necessita de desenvolver uma enorme autonomia na gestão do seu tempo de trabalho académico, sendo necessário que coordene igualmente a sua agenda com as agendas de outros, tais como a agenda dos colegas de curso, agenda familiar, agenda profissional e a agenda do próprio curso (Carreras & Valox, 2010). Na verdade, e

como afirmam Konradt, Schmook & Maleke (cf. Carreras & Valox 2010) a flexibilidade temporal, vista como a maior vantagem, é de facto limitada por grandes constrangimentos organizacionais e sociais.

Também os estudos de Metzger & Cléach (cf. Carreras & Valox 2010) apontam que os teletrabalhadores veem, sentem e contam as horas de maneira diferente: não contam os pequenos intervalos mas também não contam as suas horas extraordinárias. Confirmando-se a mesma perspetiva quanto ao estudante online, então é bem possível que possa confirmar-se igualmente a hipótese referida anteriormente de que o estudante online gasta mais tempo a estudar do que o estudante presencial. Por outro lado, os teletrabalhadores reportam frequentemente que fazem interrupções no trabalho para se dedicarem a tarefas domésticas, prolongando o seu período de trabalho ao período noturno e aos fins-de-semana; ainda assim, os teletrabalhadores percecionam o trabalho a partir de casa como sendo mais intensivo e efetivo (sentem que fazem mais em menos tempo) dado que não se registam as interrupções frequentes no escritório tradicional e pelo facto de poderem, eles próprios, controlar as interrupções existentes (Tietze & Musson, 2002 cf. Carreras, 2010).

A "*face negra*" desta flexibilidade poderá refletir-se em algum isolamento social e na sobreposição de tarefas com a esfera familiar (Konradt et al., 2000; Steward, 2000 cf. Carreras, 2010).

Outra característica dos teletrabalhadores que poderá ser útil confirmar como paralelismo quanto aos estudantes online está relacionada com a sua autodisciplina e com comportamentos rotineiros respeitantes ao início e ao fim das tarefas (Tietze & Musson, 2002 cf. Carreras, 2010). Steward (2000 cf. Carreras, 2010) identifica três modos de organização do tempo do teletrabalhador perfeitamente adaptáveis a possíveis formas de organização do trabalho académico por parte dos estudantes online:

1. Conservar a prática tradicional, dedicando o mesmo período de tempo contínuo ao trabalho que dedicaria se este estivesse integrado numa organização. Por exemplo, um teletrabalhador define o seu horário de trabalho das 9h às 17h e um estudante online define o seu período de dedicação aos estudos das 19h às 23h.
2. Trabalhar sem estrutura prévia. Implica, por exemplo, trabalhar todo o dia ou durante a noite, até concluir as tarefas/metast definidas.
3. Estabelecer uma nova estrutura temporal permitindo a integração dos diversos domínios profissionais, familiares e de lazer.

O tempo do estudante relaciona-se necessariamente com a segunda dimensão apontada por Bates (2010) isto é, com o *tempo das atividades de aprendizagem*.

No contexto da nossa investigação, consideramos inserido em atividades de aprendizagem o tempo despendido nas atividades online como sejam a leitura das indicações do professor e das participações e produções dos estudantes (pares) e ainda a produção de conteúdos por parte do estudante na plataforma de aprendizagem da instituição de ensino-aprendizagem ou em outras plataformas online sugeridas para alguma atividade específica. Consideramos também inseridas no tempo das atividades de aprendizagem todas as outras atividades que não se desenvolvem online, tais como o tempo real utilizado pelos estudantes offline, seja na leitura de bibliografia como na preparação de atividades a serem desenvolvidas posteriormente online.

Um estudo desenvolvido por Romero (2011) enfatiza a importância do tempo na gestão das atividades online, nomeadamente em atividades colaborativas, sob a forma de trabalhos de equipa. Os resultados deste estudo indicam que os estudantes têm consciência da importância que a gestão do seu tempo individual tem na gestão do tempo do grupo/equipa. O estudo relembra ainda que em atividades colaborativas online os estudantes necessitam de mais tempo do que seria necessário presencialmente para desenvolver a coesão, a confiança e a partilha de conhecimentos (Orvis & Lassiter, 2007 cf. Romero, 2011).

A questão do tempo online no eLearning tem levantado novas questões que sugerem alguma reflexão, nomeadamente no que respeita à comparação entre o tempo definido para cursos online de graduação e pós-graduação (licenciaturas e mestrados) e o tempo definido para os mesmos cursos decorrendo presencialmente. Na verdade, quando é concebido um curso destes níveis em eLearning, este é definido considerando o mesmo tempo que é definido para um curso presencial (Bates, 2010). A necessidade de reconhecimento dos cursos quer a nível nacional por parte dos ministérios competentes, quer a nível europeu no que respeita ao reconhecimento e aplicação da declaração de Bolonha assim o exige. No entanto, num curso presencial consideram-se horas de contacto as aulas presenciais em contacto direto com os professores (em sala de aula ou laboratório) bem como o trabalho de campo ou estágios e o apoio individual presencial prestado pelos tutores. Ora, no eLearning, as horas de contacto com o professor não se aplicam da mesma forma dado que todas as sessões ocorrem a distância quer assíncrona, quer sincronamente. Esta realidade implica que as horas de contacto sejam equacionadas de outro modo.

Outro dos aspetos a considerar relaciona-se com o perfil específico do estudante online (adulto com responsabilidades familiares e profissionais) e que, na generalidade, não coincide com o perfil do jovem estudante universitário do ensino superior presencial que tende a dedicar-se em *full time* aos estudos. Ainda assim, assumimos que muitos dos e-estudantes, numa tentativa de terminar o seu curso no período de tempo regular (três anos no caso da licenciatura e dois anos no caso dos mestrados), tentam dedicar às tarefas académicas o mesmo tempo que dedicariam caso o seu curso fosse presencial. Esta hipótese levanta, porém, novas questões que se prendem com a possibilidade de uma ainda maior flexibilidade. Se nos determos apenas no eLearning no ensino superior, Bates (2010) lança as seguintes questões, suficientemente inquietantes:

“However, since e-learning allows students to study at different times, some students may need longer to take a course than others. Some distance teaching institutions allow students to take longer to graduate, but e-learning often is used for traditional full-time students as well as lifelong learners. This raises a whole set of questions about course design. Would that be advantages and disadvantages of allowing students to complete a course over different time periods? What would such a course look like? What are the implications of moving to an outcomes-based approach that focuses on competency rather than time in class? (...) Can courses be designed to facilitate different periods of study to reflect the lifestyle needs of learners?” Bates (2010:6)

A terceira dimensão a ser considerada quando analisamos o fator tempo no eLearning relaciona-se com a qualidade tempo das diferentes tecnologias utilizadas num curso online (Bates, 2010). De facto, das tecnologias utilizadas vai depender uma maior ou menor interação entre os diferentes atores do processo de ensino-aprendizagem mas também a maior ou menor rapidez das transações, bem como a possibilidade ou não dessas transações serem feitas em tempo real utilizando ferramentas síncronas ou indeferido, utilizando ferramentas assíncronas.

No entanto, e de acordo com a perspetiva de Albers, Broack & Verseput (2008) (cf. Romero, 2011) poderemos ainda acrescentar uma outra vertente a esta dimensão: para além de o estudante online ter de gerir o seu tempo, a sua agenda, ele tem ainda de despender tempo gerindo as diferentes ferramentas tecnológicas necessárias à prossecução de determinada atividade.

As três dimensões do tempo apresentadas deverão ser consideradas aquando do design e programação de um curso online independentemente do nível de ensino ou formação em que este se insere. Para Moore (2010) esta é uma perspetiva óbvia mas diversas vezes esquecida ou ignorada. Muitos cursos, afirma o autor, são concebidos para

acomodar o conteúdo que se pretende que o estudante retenha sem que se considere as limitações e constrangimentos do tempo do estudante. Moore, reafirma a necessidade de, em primeiro lugar, ser considerado o orçamento de tempo (*time budget*) do estudante e só depois serem definidos os objetivos de aprendizagem, abandonando aqueles que não cabem nesse orçamento. Por outro lado, a formulação de um curso deve contemplar não apenas as atividades de aprendizagem (sejam online ou offline) mas também o tempo necessário à socialização do grupo/turma (Romero, 2011). Considerando um curso em eLearning de duração média ou longa, a oportunidade de socialização em espaços criados especificamente para o efeito é fundamental.

2.5. A problemática da comunicação para o estudante online

2.5.1. A Comunicação Mediada pelo Computador

Quando os seres humanos comunicam uns com os outros presencialmente jogam um jogo verbal oral e não-verbal. Os gestos, o olhar, o tom de voz, a expressão facial utilizada articulam-se com as palavras e espera-se que sejam coerentes entre si. Presencialmente é relativamente fácil detetar incoerências entre o discurso oral e a linguagem não-verbal. Presencialmente é relativamente fácil perceber o estado de espírito dos interlocutores, identificar uma ironia ou distinguir entre um discurso sério ou um discurso humorístico. Estas são apenas algumas das vantagens da comunicação face-a-face, tantas vezes eleitas e apontadas como as grandes vantagens da comunicação presencial em oposição às vantagens da comunicação mediada por computador (CMC) que os menos experientes podem apelidar de fria (referente à distância física e à impossibilidade de contacto corporal). Porém, a comunicação presencial, é, na maior parte dos casos, efémera – esgota-se no momento em que a palavra é proferida e o olhar e o gesto são lançados. As tecnologias da comunicação permitem-nos, todavia, ultrapassar essa efemeridade já que nos possibilitam a gravação da comunicação. É ainda certo que o desenvolvimento tecnológico ao nível das telecomunicações tem um único objetivo: aproximar as pessoas e ultrapassar as distâncias de modo a fazer com que a comunicação mediada seja uma vivência o mais próxima possível da comunicação face-a-face e tão eficaz quanto esta.

Mas de que forma é que os diversos tipos de tecnologias se aproximam da comunicação face-a-face? Que constrangimentos e potencialidades apresentam?

Comunicar por telefone ou por correio eletrônico será exatamente a mesma coisa? Estarão presentes os mesmos elementos e processos de comunicação? Alterar-se-á o conteúdo da comunicação dependendo do meio utilizado? Viverão os interlocutores este tipo de comunicação da mesma forma?

Whittaker (2003) no seu estudo *Theories and Methods in Mediated Communication*, lança importantes pistas para melhor compreender a amplitude e limites da comunicação mediada por computador. Os seus estudos são de grande importância para quem se dedica ao estudo da comunicação mediada e mais ainda para aqueles que, como nós, se dedicam ao estudo do ensino e da aprendizagem a distância, especificamente do eLearning. Em primeiro lugar, porque é fundamental que professores, pedagogos e todos aqueles que são de alguma forma atores do EaD, conheçam e compreendam as potencialidades e limites que as tecnologias conferem à comunicação humana. Também no âmbito do nosso objeto de estudo, consideramos que as potencialidades e limites da comunicação mediada têm grandes implicações na forma como o estudante online vive e percebe a sua experiência.

2.5.2. Modalidade e interatividade das tecnologias utilizadas em EaD

O estudo da comunicação mediada por tecnologias permite-nos isolar cada um dos elementos da comunicação verbal e não-verbal e poderá ajudar-nos a compreender qual o efeito de cada uma das variáveis nos processos comunicacionais interativos.

Analisando a tecnologia utilizada para comunicar podemos caracterizá-la segundo a modalidade (linguística ou visual) e segundo a interatividade (interativa ou não). Por exemplo, o correio eletrônico e o telefone têm uma modalidade unicamente linguística (escrita e oral) enquanto a videoconferência é uma combinação entre as modalidades linguística e visual. Por sua vez, o telefone e o mensageiro instantâneo (*chat*) são exemplos de tecnologias que permitem um *feedback* imediato entre os seus utilizadores, são desta forma canais interativos, enquanto o email e o *voice mail* não são interativos pois não permitem respostas simultâneas e imediatas entre interlocutores.

As tecnologias interativas poderão ser efémeras ou permanentes, dependendo da possibilidade ou não de gravação das comunicações. Esta categorização é suficiente para analisarmos de que forma cada uma destas modalidades e divisões tecnológicas afetam os

diversos comportamentos comunicacionais, tais como os processos que conduzem à tomada de vez ou à resolução de tarefas/problemas.

2.5.3. Comunicação face-a-face VS Comunicação mediada por computador

Whittaker (2003) sintetizou as principais teorias que envolvem a CMC em comparação com a CFF (comunicação face-a-face) recolhendo os resultados de diversas e profundíssimas investigações com variáveis controladas em laboratório e variáveis manipuladas, trabalhos de campo, entrevistas, testes, estudos etnográficos e análise de conversações.

As hipóteses testadas foram as seguintes: a) relacionada com a correspondência entre a comunicação face-a-face e a comunicação mediada, a hipótese da Largura de Banda; b) relacionada com as pistas cognitivas, as hipóteses Tomada de vez, Iniciação Espontânea da Conversação, Contexto Partilhado e Interatividade; c) relacionadas com pistas sociais, as hipóteses Alteração do Conteúdo, Negociação/Impasse/conflicto e Participação/Aceitação.

- **A hipótese da largura de banda**

A hipótese da largura de banda sustenta que as tecnologias que não suportam várias informações sensoriais na comunicação são menos eficientes do que aquelas que fornecem informação visual ou tátil. Esta teoria foi desacreditada por investigações que provaram que pelo facto de se adicionar informação visual ao discurso, a comunicação não é necessariamente melhorada (Whittaker, 2003). Os estudos demonstraram que para tarefas que implicam a resolução de problemas práticos tais como a construção de um objeto físico complexo ou a procura de uma posição num mapa, o discurso oral, mesmo sem acesso a informação visual (vídeo, texto ou imagens) é o meio fundamental para a resolução deste tipo de tarefas. Por outro lado, os sujeitos envolvidos neste estudo caracterizam o videofone como mais semelhante ao telefone do que à comunicação face-a-face. Concluímos que adicionar a modalidade visual não aumenta o desempenho na comunicação enquanto a adição ou remoção do discurso oral pode comprometer a resolução de tarefas como as referidas.

- **A hipótese da tomada de vez**

Esta hipótese postula que os comportamentos visíveis da linguagem não-verbal ajudam a perceber quando pode ser tida a iniciativa de tomada de vez numa conversação. Os resultados dos testes sobre esta hipótese foram ambíguos (Whittaker, 2003). Se por um lado, no que respeita a pausas, falar em sobreposição a outro e à gestão das interrupções, os resultados encontrados na combinação entre vídeo e discurso simultâneo não diferiram muito dos resultados da comunicação unicamente discursiva; por outro, parece existir uma real perda de habilidade para os participantes tomarem espontaneamente a vez no decurso da comunicação quando é removida a informação visual. Conclui-se igualmente que, em sistemas de comunicação mediada, os participantes tendem a usar técnicas mais formais de comunicação para ceder a sua vez.

De acordo Jackson et al. (cf. Whittaker, 2003) em contextos multi-interativos, associando discurso e informação visual, os resultados contrariaram o esperado. Esperava-se que num contexto com múltiplos intervenientes a competição para a tomada de vez fosse maior mas tal não aconteceu, sendo evidente uma maior competição quando a comunicação é realizada somente a pares.

Contudo, um estudo de Sellen, Tang & Isaacs (cf. Whittaker, 2003) sobre a perceção dos sujeitos que participaram em vários testes, parece indicar que estes percebem uma melhoria da comunicação quando é adicionada imagem vídeo ao discurso, considerando que esta ajuda às interrupções, conduz a uma conversação interativa mais natural, aumenta a habilidade para a escuta seletiva, permite reconhecer melhor quando é que alguém se dirige a uma pessoa especificamente e possibilita seguir melhor o curso da conversação potenciando uma melhor chamada de atenção sobre os outros.

- **A hipótese da iniciação espontânea da conversação**

A hipótese da Iniciação Espontânea da Conversação postula que as tecnologias que impedem o acesso à informação visual e linguagem não-verbal reduzem a ação de iniciar uma conversa espontaneamente por não permitirem visualizar a presença e disponibilidade de possíveis interlocutores. Alguns testes foram feitos para tentar confirmar esta hipótese recorrendo a imagens de vídeo sob o ambiente de trabalho que permitiam aos participantes

visualizar quando os seus presumíveis interlocutores estariam disponíveis, contudo, os resultados fornecem poucas evidências para a hipótese da disponibilidade, o que poderá estar relacionado com a fraca qualidade dos sistemas de vídeo implementados (Whittaker, 2003).

- **A hipótese do contexto partilhado**

A hipótese do Contexto Partilhado, parte da norma de que as tecnologias que impedem o acesso à informação visual num ambiente físico partilhado irão afetar as referências, aproximando-se mais da comunicação oral e os pontos de referência (*deixis*) serão reduzidos (Whittaker, 2003). Um estudo de Bly de 1988 (cf. Whittaker, 2003) concluiu que os níveis de linguagem gestual são altos quando existe um ambiente visível partilhado: 61% na comunicação face-a-face e 31% em vídeo e discurso. Interessante é verificar a observação de linguagem gestual não-verbal em 11% dos casos quando recorrendo apenas ao discurso oral. Os pontos de referência foram frequentemente usados para reforçar a linguagem oral. Enquanto falavam, as pessoas faziam círculos em volta dos objetos sobre os quais estavam a discutir, mesmo quando se referiam a eles como “isto” ou “aquilo”.

Num outro estudo, Whittaker (1993) comparou a eficiência da comunicação recorrendo ao discurso e a um espaço de trabalho partilhado, sendo uma das conclusões que em espaço de trabalho partilhado as pessoas executam menos tarefas recorrendo a menos procedimentos para a resolução de uma determinada tarefa ou problema (projeto, edição de texto colaborativo e brainstorming). Neste tipo de ambientes a atenção dos participantes converge para o objeto, evento ou localização partilhada e ao observarem mudanças assumem que as mesmas fazem parte do conhecimento mútuo partilhado e por isso elas não têm de ser mencionadas explicitamente. Grupos em discurso isolado gastaram mais tempo expondo e clarificando resultados (Olson et al., 1995 cf. Whittaker, 2003).

Outras investigações (Kraut et al., 1996 cf. Whittaker, 2003) contribuem para a confirmação da hipótese e apontam para a não existência de diferenças globais na qualidade das soluções encontradas para os problemas apresentados. Porém, apresentam diferenças qualitativas no que respeita ao aconselhamento na resolução de tarefas. Em discurso/vídeo e em áudio/vídeo de uma só via “prestar auxílio” foi o comportamento mais observado.

- **A hipótese da interatividade**

Uma conversa é interativa sempre que os participantes têm oportunidade de contribuírem construtivamente negociando e modificando o conteúdo com base no que já foi comunicado. Postula esta hipótese que as tecnologias que impedem o acesso ao *feedback* (retorno) no formato de gestos, sons e assentimentos de cabeça, complementos e interrupções, irão gerar referências, reparos e incompreensões. Por outras palavras, a comunicação será mais redundante e ambígua, as tomadas de vez serão mais longas, as interrupções menos frequentes e as mudanças de orador serão reduzidas (Whittaker, 2003).

Os poucos estudos sobre a interatividade na comunicação mediada (Oviatt & Cohen, 1991; Krauss & Weinheimer, 1966 cf. Whittaker, 2003) compararam diretamente o processo de comunicação e os seus efeitos utilizando versões interativas e não interativas do mesmo modo de comunicação linguística. No primeiro caso, as instruções para a resolução de um determinado problema foram gravadas e no segundo caso foram dadas por telefone. Os resultados apontam para melhores resultados no caso das instruções dadas pelo canal interativo, sendo a resolução das tarefas mais rápida e permitindo uma coordenação *just in time*.

Em condições não interativas registaram-se falhas de comunicação com tendência a instruções redundantes, descrições de referência demasiado elaboradas e repetidas. Isto deve-se ao facto de que sem *feedback* os instrutores não podem confirmar se são ou não corretamente compreendidos e por essa razão exageram na produção de instruções.

Outra prova da importância da interatividade respeita aos atrasos, demora ou rutura na comunicação do discurso. Ao telefone, por exemplo, apenas uma pessoa pode falar de cada vez e os ouvintes não devem interromper sem que se registre um silêncio significativo. Este tipo de *feedback* atrasado foi também observado em estudos sobre a videoconferência (Whittaker, 2003). A demora derivada de longas conversações e discursos repetitivos torna-se maior quando comparada com a comunicação face-a-face. Comparações entre interações orais e escritas demonstram também os efeitos de uma reduzida interatividade. Isto acontece porque uma comunicação interativa requer um sincronismo muito preciso e a falta de fluidez na comunicação escrita pode determinar a rutura da comunicação, apesar

de a falta de interatividade determinar mais redundância na escrita do que nas instruções orais (Oviatt & Cohen, 1991 cf. Whittaker, 2003).

- **A hipótese do Conteúdo**

As pistas sociais são fundamentais na comunicação humana, no estabelecimento das relações interpessoais, sentimentos, emoções e atitudes e nem sempre são expressas de forma verbal explícita. Muitas vezes só são observáveis pela linguagem não-verbal, como as expressões faciais, o olhar e os gestos. As hipóteses seguintes visam analisar como se processa a percepção de pistas sociais na comunicação mediada por computador.

A hipótese do conteúdo indica que as tecnologias que limitam o acesso às pistas sociais conduzem a uma comunicação com conteúdo diferente da comunicação face-a-face. A investigação parece confirmar esta hipótese (Whittaker, 2003) concluindo que as comunicações apenas discursivas são impessoais e mais orientadas para as tarefas do que para o relacionamento sócio emocional entre os participantes. Verifica-se um reduzido número de elogios aos oponentes, observando-se também uma maior atribuição de responsabilidade e culpa aos outros, poucas autorreferências e mais desacordo em geral. As comunicações discursivas produzem também mais interações puramente informativas não contendo referências a outros participantes.

Igualmente interessante é a opinião dos sujeitos que consideram que as tecnologias que oferecem informação interpessoal visual são melhores do que, por exemplo, o telefone uma vez que lhes permite conhecer e perceber melhor os outros. Verifica-se igualmente que os grupos que conversam usando discurso e vídeo tendem a gostar mais uns dos outros e consideram os outros participantes como mais inteligentes (Reid, 1977; Short et al, 1976; William, 1977 cf. Whittaker, 2003). Por outro lado, experiências realizadas recorrendo apenas a informação textual demonstram que nesse contexto os indivíduos preocupam-se mais com a resolução das tarefas do que com os sentimentos e razões dos seus colegas de conversação, sendo ainda reduzido o número de mensagens sócio emocionais para demonstrar concordância.

Como o *feedback*, o acesso à informação interpessoal e o processo social são de alguma forma restritos na comunicação mediada, alguns estudos (Siegel et al., 1986; Kiesler et al, 1985; Sproull & Kiesler, 1986, cf. Whittaker, 2003) acrescentam ainda que este tipo de comunicação tende a provocar manifestações emocionais exageradas e

desadequadas. Uma manifestação emocional desajustada tende a provocar respostas emocionais igualmente desajustadas, conduzindo a interações prolongadas e conflitos.

Contudo, estudos realizados posteriormente (Hiltz et al, 1978; Lea & Spears, 1991; Rice & Love, 1987) parecem contradizer esta hipótese, pelo menos no que respeita à utilização do email e do *chat* quando comparados com a comunicação face-a-face, uma vez que foram registados nestes meios níveis sócio emocionais menores.

- **A hipótese da negociação e impasse**

A hipótese da Negociação e Impasse estabelece que a tecnologia reduz o acesso a informação interpessoal sobre as atitudes e afetos dos participantes dificultando a perspectiva e provocando a redução de *feedback* social tornando-se difícil para os participantes negociarem e chegarem a consenso. Enquanto nas comunicações face-a-face os sujeitos têm mais tendência a comprometerem-se, nas negociações por discurso a tendência para o impasse é maior, com uma maior concentração na tarefa (Reid, 1977; Short et al., 1976; William, 1977 cf. Whittaker, 2003).

Um outro dado interessante é que, naquilo que diz respeito a tarefas sujeitas a avaliação, os grupos que utilizam a comunicação mediada em conferência textual têm menores possibilidades de atingir consenso do que os grupos que utilizam a comunicação face-a-face (Hiltz et al., 1986 cf. Whittaker, 2003) e as coligações são mais frequentes quando está disponível informação visual (Reid, 1977 cf. Whittaker, 2003).

Concluimos que, muito embora os estudos sejam consistentes com a hipótese apresentada, os resultados podem variar conforme as tarefas – tarefas intelectualizadas podem atingir consenso mesmo através da comunicação mediada.

- **A hipótese da participação e aceitação**

A hipótese da Participação e Aceitação estipula que as tecnologias que limitam o acesso à informação interpessoal e ao *feedback* social comprometem os processos sociais provocando uma aceitação reduzida das participações dos outros. As experiências contradizem esta hipótese, já que, comparando com a comunicação face-a-face, na comunicação mediada parece existir um maior equilíbrio das intervenções independentemente do estatuto social dos intervenientes (Whittaker, 2003). Podemos desta

forma concluir que a comunicação mediada atenua as pistas de estatuto social já que a identidade é muitas vezes limitada a um endereço de correio eletrônico ou a um *username*. Ainda assim, confirma-se novamente que o consenso é mais difícil de alcançar na comunicação mediada, sendo a imposição do estatuto uma forma de exclusão de alternativas concorrentes quando há divergências.

Em síntese e procurando extrapolar os contributos para o eLearning destacamos as reflexões sugeridas pelos estudos de Whittaker (2003) que, consideramos, deverão ser equacionadas aquando da conceção, avaliação ou estudo de programas, materiais ou metodologias a aplicar ao ensino a distância e especificamente no eLearning:

- a) A comunicação mediada por tecnologias não é necessariamente desumana, uma vez que estas nos permitem, atualmente, uma aproximação cada vez maior à comunicação face-a-face. Rebatem-se assim os argumentos daqueles que consideram o EaD como artificial e digno de pouca confiança pedagógica;
- b) Comprovou-se que mesmo as tecnologias que não suportam informação visual (vídeo, texto ou imagens) são tão eficientes quanto as que suportam este tipo de informação nas tarefas que impliquem a resolução de problemas práticos tendo o discurso oral um papel predominante no sucesso da comunicação.
- c) A informação visual parece ser decisiva no que respeita a uma melhor perceção do momento indicado para a tomada de vez e iniciação de uma conversação em situações de interatividade nas quais está apenas disponível o discurso oral. No caso de sessões assíncronas e com recurso à comunicação escrita esse problema não se coloca uma vez que qualquer participante é livre de intervir quando quiser não existindo sequer a hipótese de “roubar” a vez a outro interlocutor. Em sessões síncronas tais como o *chat* ou teleconferência, será importante ter um moderador e definir regras de intervenção e de tomada de vez entre os participantes.
- d) Os espaços de trabalho partilhados parecem demonstrar apenas vantagens no que respeita ao trabalho colaborativo. Os sujeitos centram-se nos objetos partilhados e gastam menos tempo na resolução das tarefas. Um bom exemplo de ferramentas que podem facultar espaços partilhados em sistemas de eLearning são os *wikis* e

os blogs, onde a interação está presente e não tem de ser necessariamente síncrona.

- e) A interatividade é uma característica fundamental de comunicações bem-sucedidas estejamos a falar de uma comunicação unicamente escrita ou oral, já que permite aos interlocutores pedir esclarecimentos e esclarecer melhor determinada informação. Contudo, o sucesso poderá depender da maior ou menor capacidade de uma comunicação síncrona e do tempo de resposta.
- f) Um dos grandes desafios do eLearning diz respeito ao sucesso na criação de um grupo/comunidade de aprendizagem entre os estudantes. Se é verdade que a comunicação mediada atenua as diferenças de estatuto entre os participantes, os estudos parecem concluir que as interações entre os comunicadores têm uma menor carga sócio afetiva construtiva e são mais orientadas para as tarefas. A informação visual detém aqui um papel determinante uma vez que possibilita a criação de maior empatia entre os sujeitos, melhorando consideravelmente os processos de comunicação. A carga emocional na comunicação mediada, sem acesso a informação visual, parece subir de nível quando o *feedback* é restrito e os processos de negociação falham ou entram em impasse, gerando mal-entendidos e situações de conflito. É necessário considerar aqui a importância da intervenção de um tutor/mediador sempre que a situação o justifique. Acrescente-se ainda que a criação de um ambiente online, onde os participantes possam “relaxar” e descomprimir é igualmente uma boa estratégia para tentar ultrapassar os limites de compromisso sócio afetivo que referimos. Um espaço do tipo *Café Virtual* é um bom exemplo da tentativa de produção de condições que favoreçam a criação de laços e de coesão no grupo/comunidade.

2.6. A Formação de Primeiras Impressões Online

Diversos estudos feitos a propósito da forma como se estabelecem relações sociais na CMC (Comunicação Mediada por Computador) foram responsáveis pelo estabelecimento de vários modelos teóricos cujo objetivo é explicar as implicações da CMC na forma como

construímos as nossas percepções e relações sobre e com os outros. Embora divergentes em alguns aspetos, cada um dos modelos de comunicação mediada por computador pode ajudar-nos a entender como se processam as primeiras impressões no ciberespaço.

A Teoria da Presença Social definida por Short et al. (Mendes, Morgado & Amante, 2006:5) como “*o grau como uma pessoa é percebida como real e presente numa dada comunicação mediatizada*” faz depender o grau de presença social do número de canais disponíveis pela tecnologia. Isto é, uma tecnologia que permita interação verbal, oral e visual, por exemplo, permite aos atores um maior grau de presença social e uma maior proximidade e intimidade.

Por outro lado, um media que seja limitado em termos de canais percetivos conduzirá a uma baixa presença social e a relações entre os atores “*very task-oriented and impersonal, leading to less positive perceptions among those who are interacting*” (Sherman, 2003:55). Chiacoan (cf. Sherman, 2003) viria com os seus estudos contradizer esta teoria ao concluir que os níveis de atração social, credibilidade e similaridade de comportamento são maiores nas interações por audioconferência, um meio com menos canais, comparativamente às interações por videoconferência e até mesmo à CFF (Comunicação face-a-face) o mais rico dos canais, segundo o modelo de Short et al.

Não muito diferente do primeiro modelo apresentado está o Modelo da Riqueza dos Media desenvolvido por Daft & Engel (cf. Sherman, 2003) que conclui que um canal é tanto mais rico quanto as possibilidades que tem de reduzir as ambiguidades na comunicação, favorecendo o aumento do *feedback* e a comunicação de múltiplas pistas. Sob este ponto de vista, a CFF é o mais rico dos meios e a CMC encontra-se entre os mais pobres parentes da comunicação interpessoal.

O Modelo da Riqueza dos Media prediz que as pessoas escolhem o meio que pensam ser mais adaptado às suas necessidades de comunicação tendo em vista o fim que perseguem. Assim, por exemplo, um email poderia servir para marcar uma reunião ou um encontro, mas para uma necessidade comunicação sobre uma temática mais complexa poderia ser utilizado o telefone ou a videoconferência.

Um terceiro modelo, o da Pistas Social Reduzidas de Sproull & Kiesler (cf. Sherman, 2003) defende que quando as pistas sociais são muito reduzidas (contexto social e ambiental em que está integrado, símbolos e/ou adereços de autoridade e status social, comportamento espacial e aparência física) os sujeitos em interação tendem a ter uma

visão dos acontecimentos muito autocentrada e até egoísta, podendo não considerar os sentimentos, pontos de vista e avaliação das outras pessoas o que, em última análise, poderá conduzir a percepções negativas dos outros e a comportamentos hostis. Contudo, numerosos estudos entre os quais os de Walther, 1996; Lea, O'Shea, Fung, Spears; 1992; Walther, Anderson & Park, 1994 (cf. Sherman, 2003) contradizem este modelo, considerando que há outros fatores que não foram tidos em conta e que afetam a percepção de pistas sociais. Dubrovsky, Kiesler & Sethna (cf. Sherman, 2003) por exemplo, apontam inclusive um fenómeno que apelidam de *equalização dos meios utilizados* na CMC e que permitem aos indivíduos posicionarem-se em igualdade de circunstâncias e de oportunidades face a outros, uma vez que as diferenças de *status* social são atenuadas e a CMC permite ultrapassar traços de personalidade como a dificuldade de comunicação face-a-face com os outros ou a timidez.

A Teoria do Processamento Informação Social defende que todo o ser humano está motivado para o desenvolvimento de relações sociais em qualquer contexto de comunicação seja ele qual for e que desenvolverá as suas primeiras impressões com base nas pistas que tiver disponíveis, embora na CMC este processo possa ser mais lento do que na CFF. Segundo esta teoria, para ultrapassar o *déficit* de pistas sociais, as pessoas procuram outras estratégias/formas de comunicação e assim aprendem a usar *emoticons* ou até “*várias manipulações linguísticas e tipográficas que podem revelar informação relacional da CMC*” (Walther, 1992 cf. Mendes, Morgado & Amante, 2006: 9).

Por último, o Modelo da Comunicação Hiperpessoal proposto por Walther (cf. Sherman, 2003) defende que a CMC é, por vezes, socialmente mais desejável e íntima do que a interação face-a-face tornando-se hiperpessoal o que conduz a níveis mais elevados de intimidade, solidariedade e simpatia e também à criação de comunidades virtuais com laços estreitos entre os indivíduos que as compõem.

Utz (cf Sherman, 2003) refere que o facto de, tendencialmente, os indivíduos darem a conhecer aos outros apenas as suas melhores características e qualidades, ao mesmo tempo que pistas sociais como o *status* são reduzidas, provoca nos outros, muitas vezes, um exacerbamento das características positivas observadas levando a avaliações pouco rigorosas e conseqüentemente a impressões muitíssimo positivas. A mesma ideia é aliás lançada por Barak (2007) que apelida este tipo de exacerbamento de *emoções fantasma*. O domínio de linguagem paralinguística e o uso adequado de *emoticons* que forneçam

informação emocional é, nesta perspectiva, fundamental para o desenvolvimento de impressões positivas e relações virtuais bem-sucedidas.

As impressões que retemos dos outros derivam naturalmente das percepções que temos deles. As percepções dependem, por sua vez, de processos cognitivos mais ou menos complexos e determinam o tipo de informação que retemos e a forma como a interpretamos. Os processos cognitivos desenvolvidos na formação de impressões online não são, como já referimos, muito diferentes dos processos cognitivos envolvidos quando formamos impressões sobre os outros na CFF. Sherman (2003) classifica-os em três categorias, a saber: a) Efeito Bola de Neve; b) Identidade Social e c) Ativação de Categorias Sociais, Esquemas e Estereótipos.

A primeira categoria (Efeito Bola de Neve) é descrita pelo autor como sendo o processo pelo qual nós agimos com o outro de acordo com a percepção e interpretação que temos dele, dos seus comportamentos e atitudes. Por seu turno, o outro tende a comportar-se connosco no mesmo tom e registo com que nos comportamos com ele. Importa ainda registar que as primeiras impressões começam com a percepção momentânea do outro que se vai tornando pouco a pouco cada vez mais difícil de ser alterada.

Gilbert (cf. Sherman, 2003) indica quatro fatores que contribuem para o efeito Bola de Neve. O primeiro denomina-se por Resposta de Reação ou seja, respondemos e reagimos consoante a mensagem recebida. Assim, acrescenta o autor, se uma pessoa é fria e hostil connosco provavelmente agiremos friamente como resposta. A expressão escrita é fundamental para se criarem as primeiras impressões positivas ou negativas pois uma expressão mal interpretada poderá ter consequências nefastas em todo o grupo ou comunidade.

Wallace (cf. Sherman, 2003) aponta a não familiaridade e a inexperiência na CMC como uma das principais causas de conflitos online, já que nestas condições as pessoas são, muitas vezes, incapazes de expressarem os seus sentimentos e emoções utilizado estratégias de escrita como, por exemplo, o uso de *emoticons*, a paralinguagem ou as onomatopeias.

Após as primeiras impressões estarem assimiladas temos a tendência de procurar provas que as sustentem ou que as refutem (embora o normal seja procurar provas que evidenciem as primeiras impressões). Este fator é denominado de Criação de Oportunidades. Trata-se de uma estratégia de criação de condições que comprovem as

primeiras impressões mais marcantes e que podem ser, por exemplo, iniciar uma discussão sobre um tópico específico ou colocar uma pergunta com um alvo predeterminado para depois observar a resposta/reacção desse alvo. Wallace (cf. Sherman 2003) aventura-se mesmo a caracterizar o ser humano como um género de avarento cognitivo, de tal modo que é relutante e resiste a repensar as primeiras impressões que tem dos outros só pela dificuldade que tem em admitir que pode ter-se enganado.

Um terceiro fator que contribui para o Efeito Bola de Neve é o Estabelecimento de Regras, perspectiva segundo a qual nós estabelecemos as regras do jogo da interação. Se as respostas dos outros surgem como consequência do juízo que fizemos deles e da nossa primeira abordagem, então somos nós que regulamos a forma como o outro se comporta.

O quarto e último fator, Barreiras à Perceção do Comportamento Induzido do Outro, diz respeito ao facto de a maioria das pessoas não estarem conscientes de que o comportamento do outro é o resultado do nosso próprio comportamento e atitudes perante o outro. Regra geral, estamos distraídos e mais concentrados naquilo que é o nosso comportamento e na impressão que causamos do que concentrados na verificação e confirmação das nossas primeiras impressões.

Um segundo processo cognitivo referido por Sherman (2003) é a Identidade Social. Esta está ligada às categorias sociais como as que são baseadas no género, idade ou cultura e também no status profissional. A identidade social tem uma certa influência na forma de nos relacionarmos com os outros e os outros connosco. Spears & Lea (cf. Sherman, 2003:60) demonstram como, por vezes, a identidade social tem mais peso do que a identidade pessoal podendo mesmo ser desenvolvido um processo de *desindividuação* (McKenna & Bargh, 2000). Sob este ponto de vista, a identidade social é relevante nas interações online e no desenvolvimento das perceções sociais durante a CMC. Os autores referem que a *desindividuação* é um processo cognitivo produzido pelo anonimato visual e pelo isolamento físico, duas das principais características da CMC, tendo as pessoas tendência a comportarem-se de acordo com a identidade social do grupo a que fazem parte.

Esta teoria também veio pronunciar-se acerca das impressões, positivas ou negativas, desenvolvidas durante a CMC. Neste caso, as mesmas pistas poderão levar tanto à perceção positiva como negativa. Se a identidade do grupo for mais forte o indivíduo entra num processo de *desindividuação* e as pistas percecionadas tenderão a ser mais positivas; se, pelo contrário, a identidade pessoal for preponderante as pistas percecionadas e enviadas poderão ser menos positivas.

“Some of the outcomes produced by deindividuation include a weakened ability for an individual to regulate his or her own behavior, reduced ability to engage in rational, long-term planning, and a tendency to react to immediate cues or based largely on his or her current emotional state. Furthermore, an individual will be less likely to care what others think of his or her behavior and may even have a reduced awareness of what others have said or done. These effects can culminate in impulsive and disinhibited behaviors.” (McKenna & Bargh, 2000:61).

Um último processo cognitivo relaciona-se com a Ativação de Categorias Sociais, Esquemas e Estereótipos. Como Sherman afirma (2003), seria desejável que os outros nos avaliassem com base em cuidadosas evidências do que somos e da forma como agimos, mas a verdade é que as primeiras impressões, como referimos anteriormente, são processos rápidos e muito pouco objetivos onde os estereótipos desempenham um papel não menos importante. Os dados sobre a ocupação profissional são, por exemplo, uma das características que mais são alvo de estereótipos. Por exemplo, ao conhecermos um advogado é quase impossível fugir ao estereótipo de que os advogados são perspicazes no contorno da verdade; ou como afirma Sherman (2003) é pouco provável que associemos um agricultor a uma pessoa que gosta de ópera ou ballet. Assim, *“an impression based on a stereotype will contain inferences based on the belief that all individuals in the same category possesses the same characteristics”* (Sherman, 2003: 62).

2.7. As emoções online em contextos acadêmicos

Muito se tem escrito, estudado e investigado no que respeita às novas formas de comunicação mediada por computador (CMC) sobretudo desde os anos 90 do século XX, década em que a utilização da internet se generalizou entre as populações dos países ditos desenvolvidos. No entanto, uma parte substancial desses estudos centra o seu enfoque nas técnicas, nas novas formas de comunicação em comparação com a comunicação face-a-face (CFC). No que concerne aos campos da psicologia e da sociologia os estudos têm vindo a explorar os comportamentos aditivos, as relações afetivas a distância ou a forma como as novas tecnologias de comunicação alteraram e transformaram as nossas vidas seja no trabalho, nos estudos, nas relações sociais e familiares. Contudo, o papel das emoções online em contexto académico, nomeadamente em contextos de aprendizagem online, tem sido delegado para segundo plano.

Considerando as características ideais do estudante online (autónomo, autodirigido, automotivado) e agregando o facto de o ensino a distância, e em particular certos modelos de eLearning, apresentarem tradicionalmente taxas elevadas de abandono e desistência quando não são modelos baseados na interação, torna-se incontornável identificar e compreender as emoções que presidem ao processo de aprendizagem em eLearning até porque estas representam um importante instrumento mediador da aprendizagem tal como afirmam Aires et al (2006:87) “*Las emociones, a pesar de su frecuente estatuto subalterno, en las prioridades educativas, son importantes instrumentos mediadores en los aprendizajes*”.

Um estudo apresentado por Catalán et al. (2008) fornece-nos algumas pistas quanto às emoções presentes na aprendizagem online bem como quanto aos processos que geram estas emoções. O estudo que teve como instrumentos um questionário, a análise de fóruns de discussão e uma entrevista grupal aos estudantes concluiu que:

- O nível de bem-estar emocional experimentado pelos estudantes ao longo do processo de aprendizagem é muito superior à média obtida no índice de mal-estar emocional, resultado tanto mais interessante se considerarmos que 50% dos estudantes alvo do estudo eram repetentes.
- O número de emoções positivas experimentadas é superior ao número de emoções negativas.
- Entre as emoções positivas (20 no total) destacam-se como as mais observadas e por ordem decrescente: orientação (expressões de guia e apoio/ajuda), alívio, otimismo, entusiasmo, satisfação, serenidade e perseverança.
- Entre as emoções negativas (20 no total) destacam-se como as mais observadas e por ordem decrescente: tensão/preocupação, desorientação, desespero, insegurança, aborrecimento e stress/cansaço. Para os autores, estes indicadores sugerem a importância da aquisição por parte do estudante de competências emocionais para uma aprendizagem mais autónoma e autorregulada.
- Todas as emoções positivas se relacionam com o poder (processos de *empowerment*) mas a emoção que apresenta uma relação mais forte é o orgulho, seguindo-se o reconhecimento e a alegria.
- A única emoção negativa que surge neste estudo relacionada com o poder é a culpabilidade. Os autores deste estudo esclarecem, entretanto, que a culpabilidade surge, por sua vez, correlacionada com outras emoções negativas tais como o arrependimento, a impotência, o stress, a tristeza e a frustração. Catalán et al. (2008) referem que estes resultados abrem uma linha de reflexão sobre o desenho, conteúdos e recursos dos cursos online e a forma como estes potencializam os processos de *empowerment*, isto é, o grau de controlo que o estudante detém do seu processo de aprendizagem.

- Os estudantes expressam-se emocionalmente pela escrita utilizando, sobretudo, a repetição e intensificação de sinais de pontuação (presente em 51,6% das mensagens), maiúsculas (23,94%) e *emoticons* (10,64%).

Também Aires et al. (2006:87) sugerem “*a urgencia en promover la socialización emocional, en ámbitos educativos y, particularmente, en los escenarios de aprendizaje em línea*”.

Outras investigações têm apontado no sentido de se considerar o valor das emoções no processo de aprendizagem. Cleveland-Innes & Campbell (2012) defendem mesmo que estas podem, efetivamente, ter impacto nos processos cognitivos. As autoras afirmam que a aprendizagem online “*is replete, not fraught, with emotion*” e defendem que, se bem geridas, as emoções podem ser estimulantes do pensamento, da reflexão e da tomada de decisão, tentando colocar um ponto final na tradicional separação entre a racionalidade e a emoção.

Cleveland-Innes & Campbell (2012) acrescentam uma nova noção de “presença online”: a *presença emocional* que, sugerem, deve ser estudada a sua relação com os processos de ensino e aprendizagem tal como têm sido alvo de atenção a *presença social*, a *presença cognitiva* e a *presença de ensino* (Garrison et al., 2000). Indicam as autoras que a *presença emocional* alicerça uma experiência online mais ampla, independente, embora combinada com as presenças social, cognitiva e de ensino. A presença emocional é definida da seguinte forma:

“Emotional presence is the outward expression of emotion, affect, and feeling by individuals and among individuals in a community of inquiry, as they relate to and interact with the learning technology, course content, students, and the instructor.”
(Cleveland-Innes & Campbell, 2012:283)

As autoras (op.cit:2012) vão ainda mais longe ao afirmarem “*(...) emotions expressed in the online experience (...) indicate that emotional presence exists in social, cognitive and teaching presence*”.

Meyer & Jones (2012) nos estudos que realizaram sobre a vivência da inteligência social, o riso e outras emoções online concluíram que apesar de os estudantes online se encontrarem distantes dos seus interlocutores, evidenciam sinais e comportamentos reveladores de “emoções”. Assim, estes autores sublinham que:

- os estudantes sorriem frequentemente quando leem um email de um amigo ou colega (50,9%) podendo mesmo dar gargalhadas (46,4%);
- quando envolvidos numa atividade académica online, como por exemplo, uma discussão online, este número desce drasticamente para 24,6% e 8,8% respetivamente, o que aponta para uma postura mais séria, mais focada nas tarefas, quando em contextos de uma atividades académicas;
- as emoções mais experienciadas numa turma online são o “interesse” e a “surpresa” e a menos experienciada é a "raiva";
- os estudantes valorizam apresentar-se online tal qual eles são (*ser o próprio*) quer estejam num contexto de turma virtual, quer estejam numa atividade online que não seja académica (como por exemplo, em jogos online).

Para além disso, os estudantes afirmam preocupar-se com as necessidades dos seus interlocutores no contexto online, seja ele académico ou não. Ainda assim, quer num contexto como noutra, os estudantes demonstram ter mais dificuldade na perceção das emoções do outro.

Os resultados obtidos por Meyer & Jones (2012) apontam para o facto dos estudantes online parecem ter consciência de que uma turma online requer *maior inteligência social* do que qualquer outra atividade online que não esteja no contexto académico, o que, concluem os autores, vem contradizer os estudos de Goleman (2006) que indicam a comunicação online como sendo desprovida de inteligência emocional e social, traiçoeira e com sérios riscos de conduzir ao isolamento.

Mais recentemente, Angelaki & Mavroidis (2013) investigaram o papel da comunicação e da presença social neste tipo de ambientes e o seu impacto nas emoções dos estudantes tendo concluído que quando comunicam com os tutores há um incremento das emoções positivas e decréscimo das emoções negativas. Por outro lado, a maioria dos estudantes considera que a presença social desenvolve a comunicação resultando em emoções positivas. Os autores, baseados nestes resultados, consideraram que a comunicação e a presença social incrementa a presença emocional; por exemplo, Crato (2009) e Crato, Morgado & Ramalho (2014) que efetuaram um estudo longitudinal a contextos formais e informais de comunicação dum curso de mestrado online, onde estudaram a presença social. Também Macedo e Morgado (2009), desenvolveram um

protótipo de módulo de ambientação online centrado nos mundos virtuais tendo estudado a presença social ao longo do referido módulo.

Importa ainda enquadrar aqui uma linha de investigação que tem vindo a ser desenvolvida no quadro da Comunidade de Inquirição (*Community of Inquiry*) que contribui com os seus estudos sobre a presença social no contexto dos ambientes de aprendizagem a distância e online.

Parte II - Estudo Empírico

Capítulo 3
Metodologia da Investigação

3.1. Natureza do estudo

Não sendo nossa intenção a generalização das conclusões obtidas neste estudo para outras amostras e situações, e considerando que o nosso objeto de estudo é, no fundo, a forma de estar e de sentir do estudante online, assumimos uma metodologia qualitativa, recorrendo ao estudo de caso, cujos resultados, exploratórios, poderão servir de inspiração a futuros estudos no âmbito da pedagogia do eLearning.

A metodologia adotada é, como referimos, qualitativa. Bogdan & Biklen (1994) descrevem a investigação qualitativa através de cinco características-chave:

- a) a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
- b) descritiva;
- c) os investigadores interessam-se mais pelo processo do que pelos resultados;
- d) os investigadores tendem a analisar os dados indutivamente;
- e) o significado atribuído às vivências do sujeito tem uma importância vital.

O estudo de caso que aqui adotamos visa a *“a observação de fenómenos raros mas ricos ou importantes do ponto de vista de informação contida para questionar uma dada teoria ou contrapor teorias, para explorar uma hipótese ou uma metodologia de análise”* (Almeida & Freire, 2003:112). Por outro lado, o estudo de caso permite cumprir com três das premissas da investigação qualitativa: descrever, compreender e explicar. Yin (cf. Tellis, 1997) refere três *designs* possíveis para os estudos de caso: exploratórios, explicativos e descritivos. Optaremos por um estudo de caso exploratório, no qual a recolha de dados poderá ser tomada antes mesmo das questões de investigação.

“This type of study has been considered as a prelude to some social research. However, the framework of the study must be created ahead of time, pilot projects are very useful in determining the final protocols that will be used. Survey questions may be dropped or added based on the outcome of the pilot study.” (Tellis, W. 1997:4)

3.2. Procedimentos Metodológicos

A presente investigação caracteriza-se por duas fases: uma primeira fase em que foram utilizados como instrumentos entrevistas semidirectivas a estudantes de vários cursos de 1.º e 2.º ciclo da Universidade Aberta: aos estudantes dos Cursos A (turma 1), Curso B (turma 2 e turma 3), Curso C (turma 4) e Curso D (turmas 5, 6 e 7) seguidas da respetiva análise de conteúdo a partir da qual se procedeu à definição de categorias de estudo.

Numa segunda fase foram analisadas as participações dos estudantes num fórum de cariz social e informal, o Café Online, nos primeiros dias do Módulo de Ambientação, a meio e no final do módulo.

Apresenta-se, seguidamente, os momentos de cada uma das fases:

- 1.º Momento: solicitação de autorizações junto dos coordenadores dos cursos em questão para que fossem realizadas entrevistas de cariz investigativo e exploratório aos estudantes dos cursos.
- 2.º Momento: envio das entrevistas, por email, aos estudantes. As entrevistas foram divididas em *momentos-contacto* (3 blocos de questões), sendo pedido aos estudantes que respondessem no prazo de três dias após o envio de cada um dos blocos. Após a receção das entrevistas, procedeu-se à respetiva análise de conteúdo.
- 3.º Momento: análise de conteúdo das participações dos estudantes no fórum Café. Este fórum, de cariz social e informal, integra o Módulo de Ambientação Online. Foram analisadas mensagens correspondentes aos primeiros dois dias do módulo, dois dias a meio do módulo e os últimos dois dias do módulo.

3.3. Os Participantes

Os participantes do nosso estudo constituem uma amostra por conveniência sendo estudantes da Universidade Aberta, constituindo parte de quatro cursos e sete turmas virtuais que funcionam exclusivamente no regime de eLearning:

- a) Dois cursos de mestrado, adiante designados por *Curso A (Turma 1)*, *Curso B (Turma 2 e Turma 3)*;

b) Dois cursos de licenciatura, adiante designados por *Curso C (Turma 4)* e *Curso D (Turma 5, Turma 6 e Turma 7)*.

Os estudantes de mestrado dos Cursos A (Turma 1) e B (Turma 2) haviam concluído o 1.º ano e estavam, no momento do desenvolvimento das suas dissertações de mestrado. Os estudantes do Curso B (Turma 3) encontravam-se ainda, a frequentar o 1º ano do mestrado.

Os estudantes do *Curso C* são *estudantes* do primeiro ano que iniciaram o seu percurso como estudantes online e os estudantes do *Curso D* são estudantes finalistas.

3.4. Contexto do estudo: Modelo Pedagógico Virtual® da UAb

O estudo efetuado integra-se no âmbito dos cursos de 1.º e 2.º ciclo (licenciaturas e mestrados) na modalidade de ensino a distância de uma instituição universitária portuguesa que funciona totalmente online – a Universidade Aberta, ou seja uma universidade virtual. As atividades dos cursos decorrem totalmente online com recurso a uma plataforma oficial, a Moodle. A Moodle apresenta-se como um *Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)* onde são constituídas turmas virtuais que pressupõem a docência, o acompanhamento dos estudantes e o apoio à aprendizagem exclusivamente online. O *Modelo Pedagógico Virtual®* adotado foi concebido e desenvolvido por investigadores experientes da Universidade Aberta portuguesa (Pereira et al., 2007). A autoaprendizagem e a aprendizagem colaborativa são as pedras basilares deste modelo de ensino-aprendizagem.

O modelo apoia-se na interação entre professor-estudantes e estudantes-estudantes. Na plataforma são disponibilizados recursos de aprendizagem e espaços de interação, com prevalência para os espaços assíncronos (fóruns) onde são discutidos os diversos temas/conteúdos de aprendizagem. Os professores em cada unidade curricular (U.C.) têm por missão construir “*um percurso de trabalho a realizar pelos estudantes, com base em recursos disponibilizados ou bibliografia indicada*” (Pereira et al., 2007:30) organizando e delimitando “*zonas temporais de interação diversificadas, intragrupo geral (turma), intra pequenos grupos de estudantes ou entre estudantes e professor*” (Pereira et al., 2007:30).

- **O Modelo Pedagógico do 1º Ciclo**

O modelo adotado para os cursos de 1º ciclo difere substancialmente do modelo do 2º ciclo apresentado. Enquanto o 2.º ciclo se fundamenta numa abordagem colaborativa, o 1.º ciclo está fundado numa abordagem assente, essencialmente, na aprendizagem independente com momentos de trabalho colaborativo que não são, contudo, sujeitos a avaliação. No 2º ciclo, os estudantes são avaliados durante todo o percurso curricular e em todas as atividades, sejam elas individuais ou em grupo, incluindo discussões em fórum. Já no 1.º ciclo, o estudante tem, logo no início da U.C., a possibilidade de optar entre duas modalidades de avaliação: avaliação contínua ou exame final. Os estudantes que escolhem avaliação contínua elaboram dois ou três e-fólios (provas de avaliação apresentadas por via eletrónica que correspondem a 40% da avaliação final) e um p-fólio (prova de avaliação presencial que corresponde a 60% da avaliação final) cujas classificações são inseridas num cartão virtual, o CAP (Cartão de Aprendizagem). O CAP é *“um dispositivo eletrónico personalizado que traduz os resultados dos produtos elaborados pelo estudante, no decurso do processo de aprendizagem, configurando um sistema organizado de avaliação das aprendizagens”* (Pereira et al., 2007:18). Já os estudantes que optam pelo exame final fazem-no conscientes de que serão avaliados com uma única prova presencial por U.C., com o peso de 100% na avaliação final.

No 1º ciclo, a turma virtual é dividida entre os dois grupos de estudantes conforme as suas opções de avaliação, sendo o acesso aos recursos comum aos dois grupos e os fóruns de trabalho separados. O percurso é definido e calendarizado considerando períodos de aprendizagem independente (em que os estudantes realizam as suas leituras, as atividades formativas propostas e a sua autoavaliação) e períodos de aprendizagem colaborativa em fóruns geridos pelos próprios estudantes nos quais a participação não é obrigatória nem alvo de avaliação. Enquanto no 2.º ciclo os momentos de interação e *feedback* com os professores são quase permanentes dependendo dos objetivos de cada atividade, no 1.º ciclo estão definidos momentos específicos de *feedback* em fóruns assíncronos onde os estudantes colocam as suas dúvidas, nomeadamente aquelas que não ficaram esclarecidas aquando dos momentos de interação exclusiva com os seus pares.

As turmas virtuais do 1.º ciclo são compostas por um máximo de 60 estudantes. Os estudantes dispõem de um guia *“norteador de todo o processo de aprendizagem”* (Pereira et al., 2007:17) em cada uma das U.C.'s, o PUC (Plano de Unidade Curricular). O PUC é

elaborado pelo professor responsável pela U.C. e contém as competências a desenvolver pelos estudantes, os temas a desenvolver na U.C., a bibliografia, orientações sobre o plano de atividades formativas, os instrumentos e os critérios de avaliação e ainda a calendarização.

É possível a existência de várias turmas virtuais da mesma U.C. e do mesmo ano no 1º Ciclo. Nestes casos, os docentes responsáveis científico e pedagogicamente pelas U.C.'s são assessorados por tutores, pelos quais são igualmente responsáveis.

No 1.º ciclo, os estudantes contam ainda com a figura do patrono, cujo objetivo é dar-lhes apoio de natureza não-académica, tais como aconselhamento e orientação (Pereira et al., 2007). Os patronos são, pela sua natureza, estudantes que já frequentaram a Universidade Aberta e que contam “*com uma história vivida no interior da universidade, com conhecimento das suas características, funcionamento, regras, da sua cultura institucional*” (Pereira et al., 2007:27).

- **O Modelo Pedagógico no 2º Ciclo**

Nos cursos de 2º ciclo, como são os casos dos Cursos A (Turma 1) e B (Turma 2 e Turma 3) representados na nossa investigação, o percurso de trabalho de cada U.C. é organizado com base na negociação prévia de um *Contrato de Aprendizagem* (C.A.) onde se definem as atividades e a avaliação (Pereira et al., 2007; Morgado, Pereira e Mendes, 2008) contrato esse que é elaborado pelos professores de cada uma das U.C.'s. O contrato é socialmente contextualizado e negociado pelo grupo tendo

“o papel de mediador entre as exigências impostas pela instituição académica, própria deste ciclo de estudos, e os interesses e necessidades do estudante (...) Nesse instrumento define-se o nível de estruturação necessária a uma situação de aprendizagem organizada em contexto grupal, mas, ao mesmo tempo, ele comporta um grau de flexibilidade ajustável em função dos estudantes, do seu ritmo e das suas necessidades num momento concreto” (Pereira et al., 2007:30).

O modelo adotado privilegia as perspetivas de aprendizagem colaborativa, mais acentuadas no 2º ciclo, cujas atividades se traduzem, por exemplo, em estudos de caso, resolução de problemas ou simulações. Os estudantes são integrados numa turma virtual

composta por 25 estudantes, sendo todas as atividades realizadas online na plataforma Moodle ou recorrendo a tecnologias Web 2.0 como blogues e *wikis*.

Nos últimos anos, e ao nível do 2º ciclo, têm sido ainda utilizadas plataformas imersivas como o *Second Life* para desenvolver algumas atividades, como por exemplo, conferências online e outros desenvolvimentos (Morgado, 2011; Macedo e Morgado, Nunes e Morgado, 2013). Em todo o caso, no 2º ciclo a abordagem do modelo é sócio-construtivista onde a interação assume um papel preponderante sendo que para além de atividades colaborativas em pequenos ou grandes grupos, os estudantes são muitas vezes colocados face a atividades contextualizadas e realistas que os estimulam à discussão e renegociação de significados.

Todos os cursos são acompanhados por um(a) coordenador(a) de curso que tem responsabilidades ao nível da conceção e desenvolvimento dos cursos bem como no que respeita à organização, articulação e enquadramento dos professores e do *timing* das atividades de cada uma das U.C's. A coordenação desempenha ainda um papel importante na relação com os estudantes cabendo-lhe a dinamização de espaços virtuais de acolhimento (no caso do 2.º ciclo), apoio (Coordenação do curso) e socialização (Café do curso).

3.5. Instrumentos de Recolha de Dados

3.5.1. A Entrevista Semiestruturada

A entrevista é, por natureza, uma ferramenta de excelência na investigação qualitativa, sobretudo quando se pretende observar e compreender o significado que os sujeitos implicados no estudo dão às suas vivências e experiências.

Dada a natureza da nossa investigação ressalvamos a consciência de que não podemos garantir que as informações obtidas sejam idênticas em diferentes situações de interação (Albarello et al. 2005).

“É igualmente impossível garantir uma comparabilidade perfeita dos dados, uma vez que o dispositivo de interrogação não pode ser rigorosamente idêntico (...) É útil recordar que aquilo que nos dito nos presta informações, em primeiro lugar, sobre o pensamento da pessoa que fala e, secundariamente, sobre a realidade que é objeto do discurso” (Albarello et al. 2005:85).

Segundo Quivy & Campenhoudt (2005) esta é a ferramenta mais adequada quando os objetivos pretendidos são:

“A análise do sentido que os atores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se vêem confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das suas experiências, etc. A análise de um problema específico; os dados do problema, os pontos de vista presentes, o que está em jogo, os sistemas de relações, o funcionamento de uma organização, etc. A reconstituição de um processo de acção, de experiências ou de acontecimentos do passado.” (Quivy & Campenhoudt, 2005:193)

Colocámo-nos, posteriormente, as seguintes questões: *Que tipo de entrevista utilizar? Estruturada, não estruturada ou semiestruturada?* (Bogdan & Biklen, 1994) *Que meios vamos utilizar para a realização das entrevistas, dado o especial contexto da nossa população?*

Optámos pela entrevista semiestruturada, em que, apesar de nos guiarmos por temas definidos num guião prévio de entrevista, poderia facultar-nos uma visão e livre interpretação dos sujeitos entrevistados, permitindo-lhes estruturar o seu próprio pensamento e perceções em torno do nosso objeto de estudo. Por outro lado, a entrevista permite-nos uma maior flexibilidade e aprofundamento das questões (Albarello et al 2005, Bogdan & Biklen, 1994; Hayman, 1984).

Quanto à utilização do meio eletrónico a utilizar nas entrevistas, equacionámos a hipótese de realizar entrevistas através de meios síncronos com possibilidade de áudio e videoconferência, como o *Skype* ou o *MSN*, recorrendo à gravação das mesmas e posteriores transcrições. O *chat* também foi uma hipótese uma vez que nos permitiria obter respostas mais imediatas e emocionais pela possibilidade de utilização de *emoticons* ou de paralinguagem. Contudo, considerámos estudos como os de Shepherd (2003) que apontam alguns constrangimentos na utilização de ferramentas síncronas como o *chat* em entrevistas tais como:

- a) o discurso pouco reflexivo e pouco aprofundado;
- b) o processo lento e algo frustrante já que a digitação das perguntas e respostas no teclado do computador é demorado o que obriga o destinatário a razoáveis períodos de espera entre a elaboração das perguntas e respostas;

- c) a velocidade da receção de mensagens depende ainda de questões técnicas como a largura da banda ou a velocidade de ligação à internet que os intervenientes têm;
- d) o silêncio entre os períodos de perguntas e respostas não é fácil de interpretar sendo difícil concluir tratar-se de uma pausa ou de uma interrupção forçada, por exemplo, devido a problemas técnicos;
- e) enquanto uma entrevista face-a-face dura em média cerca de uma hora, uma entrevista síncrona utilizando o *chat* poderá demorar quatro vezes mais, o que torna difícil a realização de uma entrevista num único dia, sobretudo se considerarmos a possível existência de fusos horários. Nestes casos, a entrevista deverá ser efetuada por fases divididas por dois ou três dias para evitar o cansaço, o *déficit* de atenção, de reflexão e de profundidade quer do entrevistado como do entrevistador.

Para além destes aspetos, a utilização de ferramentas síncronas exigiria forçosamente um “acerto” de horários e disponibilidades entre o entrevistador e um número de sujeitos que, acreditávamos, iria ser elevado.

Considerámos, por fim, as características específicas dos estudantes: todos adultos, trabalhadores e com responsabilidades familiares que procuraram uma universidade de ensino a distância sobretudo por questões de flexibilidade de horário. A realização das entrevistas através de meios assíncronos foi então ganhando pontos ao longo do nosso processo de decisão e sustentando-se ainda em Anderson & Kanuka (2003).

Quando, finalmente, decidimos que a melhor opção seria a entrevista assíncrona, levantámos inicialmente a hipótese de recorrer a uma estratégia de *Focus Group* mas logo a abandonámos uma vez equacionado o carácter pessoal da temática da nossa investigação.

Assim, embora tendo equacionado a possibilidade de realizar as entrevistas através do correio eletrónico dado que, segundo alguns autores, nomeadamente Anderson & Kanuka (2003) este tem demonstrado ser um bom instrumento de pesquisa qualitativa no campo de investigações na internet com cibernautas, na grande maioria dos casos, distantes geograficamente do investigador (Shepherd, 2003). Apesar de, pelo correio eletrónico, não se conseguirem obter os *tons* das respostas por parte dos participantes e de tornar-se difícil descodificar o registo emocional no qual as respostas são escritas, este meio permite atribuir à relação entrevistado/entrevistador um carácter privado num cenário mais intimista, pessoal e longe de olhares indiscretos. A verdade é que, se por um lado a comunicação escrita é mais reflexiva e as palavras podem ser medidas *milimetricamente*,

por outro, a comunicação assíncrona por correio eletrônico pode revestir um maior à vontade passível de conduzir àquele que é o nosso principal objetivo: *conhecer como vivem e percebem os sujeitos da nossa investigação o seu papel como estudantes online.*

Recordando Whittaker (2003) poderemos considerar a utilização do correio eletrônico em entrevistas como propiciador de situações que estimulem o diálogo em *quarto escuro* ou num *confessionário*, através dos quais as reflexões, os sentimentos e emoções se expressam mais facilmente. Posição idêntica tem Danet (cf. Shepherd, 2003) que descreve o ciberespaço como possuindo uma atmosfera carnavalesca onde é sempre noite. Para esta autora quando as pessoas estão limitadas à comunicação escrita elas usam um género de uma máscara que lhes permite sentirem-se mais desinibidas na expressão das suas opiniões e sentimentos.

“The feel a sense of control over their self-presentation which is not available face-to-face or even over the phone. They are safe from the judgments that others make about bodily performance (tone of voice, eye contact, gestures) and about who they might be: what they look like, what they are wearing, their age and gender” (Shepherd, 2003:10).

Também Rushkoff e Heim (cf. Shepherd, 2003) descrevem o ciberespaço como um espaço onde os indivíduos abandonam o corpo e o lugar e se transformam unicamente num “objeto de palavras”, como se o ciberespaço permitisse a saída da prisão que o corpo representa para a imersão num mundo de sensações digitais acompanhadas dos sentimentos de liberdade e invulnerabilidade. Estas perspetivas foram decisivas na nossa tomada de decisão a propósito da utilização de um meio síncrono ou assíncrono.

A primeira fase da preparação da nossa entrevista passou pela construção de um guião de entrevista, cujos objetivos gerais se apresentam:

- Conhecer a relevância que os estudantes atribuem ao Módulo de Ambientação Online quando do seu ingresso numa Universidade Virtual;
- Obter pistas que nos indiquem como vivem emocionalmente os estudantes os seus primeiros dias online;
- Identificar as pistas (visuais e não visuais) que mais contribuem para a formação de impressões online;
- Compreender como o estudante online gere a distância física e a ausência de pistas visuais no desenvolvimento do seu trabalho académico dentro do grupo/turma.

- Compreender como os estudantes vivem situações de stress/crise num ambiente virtual de aprendizagem;
- Identificar as estratégias utilizadas para a superação de situações de crise;
- Identificar que estratégias utilizam os estudantes para expressar sentimentos e emoções online;
- Verificar se existem laços de interdependência e suporte emocional entre os estudantes;

Tal como recomenda Anderson e Kanuka (2003) o *Guião de Entrevista* foi estruturado em blocos tendo-se dividido por oito blocos temáticos, a saber:

- **Bloco A:** Legitimação da Entrevista: o objetivo deste bloco foi a legitimação da entrevista e a motivação dos estudantes para que aceitassem participar na investigação respondendo às questões da entrevista. Para o efeito, foi elaborado um email onde os estudantes foram convidados a colaborar na investigação. Nesse email, os estudantes foram informados sobre a temática, os objetivos e a metodologia que iria seguir a entrevista. Neste contacto inicial assegurámos ainda aos estudantes a confidencialidade das informações prestadas e sublinhámos a importância da colaboração dos mesmos para o bom desenvolvimento do processo de investigação.
- **Bloco B:** Dados Pessoais: este bloco é constituído por questões de carácter dicotómico e outras abertas cujo objetivo principal foi a recolha de dados biográficos e de carácter pessoal que nos permitissem desenhar o perfil pessoal do estudante (idade, sexo, local em que o estudante acede com mais frequência à plataforma de aprendizagem da Universidade Aberta e número de horas diárias dedicadas por dia ao trabalho académico).
- **Bloco C:** Experiência anterior: este bloco tem por objetivo conhecer o nível de experiência e familiaridade do estudante entrevistado com a comunicação online. As questões presentes neste bloco da entrevista visam conhecer o nível académico frequentado em regime de eLearning, saber se os estudantes tiveram alguma experiência prévia em ações de formação decorrendo em eLearning e saber se os estudantes estavam familiarizados com a comunicação online em *chat* ou em comunidades virtuais, fossem estas de cariz social ou de aprendizagem.
- **Bloco D:** Acolhimento online e Primeiras impressões: o principal objetivo deste bloco é conhecer a perceção que o estudante online tem da frequência e vivência do Módulo de Ambientação Online. Este bloco prevê também questões que se relacionam com as primeiras impressões do estudante quer acerca da turma em que foi integrado como dos colegas, professores e tutores especificamente. Pretende-se igualmente encontrar indicadores que nos apontem quais as principais pistas utilizadas pelos estudantes para a formação das primeiras impressões considerando a ausência física, a ausência de pistas visuais e auditivas e o facto de toda a interação se basear na comunicação escrita.

- **Bloco E:** Dinâmicas do Grupo/turma virtual: as questões deste bloco pretendem aferir do grau de integração do estudante no grupo/turma virtual, a perceção do entrevistado sobre os papéis de liderança no seio do grupo/turma e inferir a existência de uma comunidade de aprendizagem bem como a participação do estudante na mesma.
- **Bloco F:** Stress online: com as questões deste bloco pretendemos identificar as situações que levam a que o estudante online se sinta mais stressado e ansioso. Por outro lado, pretendemos conhecer as estratégias utilizadas pelo entrevistado para superar situações de stress e ansiedade vividas num curso online.
- **Bloco G:** Comunicação online: é nosso objetivo com este bloco de questões identificar as principais dificuldades de adaptação à comunicação online; identificar qual o tipo de situações entre os estudantes passíveis de gerar barreiras à comunicação online; identificar as estratégias utilizadas para superar a falta de presença física e pistas visuais, designadamente em situações de crise e conflito emocional online.
- **Bloco H:** Envolvimento social e afetivo: pretende-se com este bloco aferir da necessidade do estudante criar laços afetivos que vão para além das relações meramente académicas entre os seus colegas de curso; identificar de que forma a criação de afetos é importante para o desenvolvimento do processo de aprendizagem a distância especificamente online; identificar as características pessoais e comunicacionais mais atraentes para o estudante num curso online; aferir da identificação e apropriação do AVA (ambiente virtual de aprendizagem) por parte do estudante.

Após recolhidas as listas de contactos dos cursos cujos estudantes pretendemos entrevistar foi enviado um email a cada um dos estudantes, a solicitar-lhes a sua colaboração. A esse primeiro email corresponde o bloco A da entrevista (legitimação da entrevista), cujo conteúdo se transcreve seguidamente:

Olá,

O meu nome é Ana Neves e sou estudante do mestrado em Pedagogia do eLearning, aqui na Universidade Aberta. Encontro-me neste momento a trabalhar na minha dissertação de mestrado que é dedicada ao estudo da "Experiência do Estudante Online".

Foi com base na minha própria experiência de aluna num curso em eLearning que me propus desenvolver este tema. Nós, os estudantes, sabemos bem tudo o que implica ser adulto, ter uma profissão e ser estudante online: refiro-me não só às implicações laborais, familiares e académicas, mas também, e sobretudo às implicações e vivências emocionais que esta experiência nos traz. O que pretendo agora, com a vossa colaboração, é conhecer o alcance e a profundidade da nossa experiência contribuindo para criar mecanismos de apoio ao estudante online. Para esse efeito, venho pedir-vos a vossa colaboração. A ideia é responderem a uma entrevista eletrónica, ou seja por correio eletrónico. A entrevista será feita em três fases, através

do envio, por correio eletrônico, das perguntas. As questões serão enviadas em bloco e têm previsto um timing de resposta - 3 dias para cada bloco.

Assegurarei o anonimato das pessoas entrevistadas. Cada entrevistado será codificado e as informações prestadas serão igualmente confidenciais. Por outro lado, comprometo-me a partilhar convosco os resultados obtidos, logo que seja feito o tratamento dos dados e a análise das entrevistas.

Provavelmente estarão muito ocupados com as vossas tarefas, mas estou certa de que poderei contar com a sua preciosa colaboração e que juntos, possamos contribuir para uma melhor compreensão da vivência do estudante online, ao mesmo tempo que daremos um precioso contributo à nossa Universidade e aos docentes e pedagogos que nela desenvolvem o seu trabalho.

Como fazer? Agradeço que responda a esta minha mensagem dizendo apenas que concorda em participar.

Contacto 1
Bloco A (legitimação da entrevista) Aguardou-se a resposta positiva dos estudantes. Não foi indicado tempo limite para esta resposta, pelo que a mesma foi variável de estudante para estudante.
Contacto 2
Blocos B, C e D (Questões 1 a 12) Previsão de resposta em três dias.
Contacto 3
Blocos E e F (Questões 13 a 28) Previsão de resposta em três dias.
Contacto 4
Blocos G e H (Questões 29 a 40) Previsão de resposta em três dias.

Quadro 2. Programação do envio e receção das entrevistas aos estudantes

No total foram enviados 266 convites para entrevista (61 homens e 205 mulheres que perfazem o número total de estudantes das turmas representadas). Foram recebidas 99 respostas positivas de estudantes que se disponibilizaram a colaborar com a investigação. Informaram-se os estudantes que a entrevista seria feita em três fases, estando previstos três dias para a resposta a casa uma dessas fases.

A previsão por nós proposta (cf. Quadro 2) nem sempre foi cumprida pela totalidade dos estudantes e na maioria dos casos foi necessário cerca de um mês para completar o processo de entrevista. Registámos ainda casos em que o processo de entrevista se prolongou por um mês e meio a dois meses, dado a longa demora da receção das respostas e/ou a necessidade de esclarecer algumas das respostas dadas pelos estudantes.

Apesar das 99 respostas positivas ao pedido de entrevista apenas cerca de metade dos estudantes (50 estudantes) concluíram a entrevista reencaminhando para nós todos os blocos de questões respondidos.

No quadro seguinte, apresentam-se o número de pedidos de colaboração para a investigação enviados, o número confirmações positivas recebidas e o número de estudantes que completaram a totalidade de blocos da entrevista por curso e turma. Para a presente investigação apenas considerámos os estudantes que concluíram as respostas a todos os blocos de entrevista.

Curso	Turma	N.º de estudantes e pedidos enviados	Respostas positivas recebidas	N.º de estudantes que completaram apenas o 1.º bloco	N.º de estudantes que completaram até ao 2.º bloco	N.º de estudantes que concluíram a entrevista
A	1	21	7	12	9	50
B	2	43	10			
B	3	23	3			
C	4	60	18			
D	5	42	16			
D	6	41	23			
D	7	36	22			
	Total	266	99			

Quadro 3. Estudantes convidados a participar no estudo. Entrevistas enviadas e entrevistas concluídas

3.5.2. Análise de Conteúdo dum Fórum de Socialização nos Primeiros Dias Online: Café Online

Considerando que todas as entrevistas foram realizadas após concluído o *Módulo de Ambientação Online*, isto é, num período que permitiu aos estudantes um olhar mais objetivo, mais reflexivo, mais distante emocionalmente da experiência dos primeiros dias e das primeiras sensibilidades e impressões, considerámos importante verificar *in loco* como os estudantes expressaram, *materializaram* as suas emoções e formas de sentir (Bardin, 1979) num dos fóruns/sala de aula virtual da universidade.

A primeira decisão que tivemos de tomar nesse sentido foi quanto ao contexto a analisar: escolheríamos um contexto puramente académico (um fórum dentro de uma

unidade curricular) ou um contexto mais formativo (um fórum dentro do *Módulo de Ambientação Online*)? A nossa posição, ponderadas diversas variáveis, foi, antes de mais, decidir que independentemente da natureza do fórum a analisar este seria um dos fóruns do *Módulo de Ambientação Online*. Acreditamos que analisando as participações dos estudantes no MAO obteríamos indicadores mais fideis àquilo que é, de facto, a vivência emocional e prática dos estudantes online. Primeiro, porque a grande maioria dos estudantes chegados ao MAO ainda está formatada naquela que é ou foi a sua experiência como estudantes do ensino presencial tradicional, logo, qualquer expressão da vivência, da dificuldade, da perspectiva, da emoção em fóruns online seria perfeitamente genuína ou pelo menos, mais genuína do que a que seria observada em estudantes mais experientes que tendem, por vezes, a ocultar ou a ser mais ponderados na expressão das suas opiniões pessoais e impressões, das suas dificuldades e das suas formas de sentir. Assim, e neste sentido, o MAO poderia ser o laboratório perfeito para observar a aplicação prática das variáveis que encontramos na análise das entrevistas.

Decidido o contexto foi necessário tomar uma segunda e importante decisão: *qual o fórum que iríamos analisar – um fórum de trabalho ou um fórum de cariz exclusivamente social?*

O *Módulo de Ambientação Online*, como referimos anteriormente, oferece aos estudantes diversos cenários onde estes devem atuar (realizando as atividades propostas) e cujo objetivo é uma aproximação à experiência que terão, findo o MAO, no curso propriamente dito (licenciatura ou mestrado). Assim, o MAO dispõe de espaços (fóruns) próprios de trabalho, quer individual como em grupo; um espaço que visa a simulação da submissão de um trabalho para avaliação (e-fólio) e um espaço social de convívio (o Café Online).

Após uma breve análise da atividade dentro dos diversos fóruns de trabalho do MAO, concluímos que as participações dos estudantes nestes fóruns são, para além de menos espontâneas, limitadas aos temas que se propõem nas atividades para discussão e/ou trabalho. Por exemplo, no fórum da segunda atividade proposta no módulo (subordinada ao tema “*Ser Estudante Online*”) as participações dos estudantes focam-se sobretudo nas questões da gestão do tempo e nas dificuldades que estes daí anteveem; da mesma forma, as participações no fórum da terceira atividade proposta (cujo tema é “*Aprender na UAb*”) centram-se no debate acerca do modelo da Universidade Aberta para o ciclo de estudos em questão.

Uma outra hipótese seria analisar os fóruns de dúvidas, no entanto, as conclusões que daí poderíamos retirar iriam, pela natureza do fórum, indicar-nos, sobretudo, as dificuldades técnicas ou de método (comunicação) sentidas pelos estudantes.

A última atividade proposta aos estudantes no MAO difere conforme o ciclo de estudos. No 1.º ciclo (licenciatura) propõe-se um e-fólio que se traduz num pedido de reflexão ao estudante sobre o que ele aprendeu no módulo. Este e-fólio reproduz, em parte, o processo de envio de uma prova de avaliação eletrónica por um dispositivo próprio presente na plataforma. Nos cursos de 2.º ciclo (mestrados) que os estudantes que entrevistámos frequentaram foi proposta uma autoavaliação, a realizar livremente, em formato *word* e posteriormente enviada por email ao monitor do MAO. Dada a diferente natureza das atividades em questão e também pelo facto de se constituírem mais como objetos de reflexão do que de ação propriamente dita, excluimo-las também de uma possível análise de conteúdo.

O que concluímos desta breve análise das diversas atividades e fóruns do MAO é que as participações dos estudantes são altamente orientadas para o tema proposto em questão, o que é, aliás, desejável; contudo, no âmbito do nosso estudo, interessam-nos mais as comunicações e interações entre estudantes que sejam espontâneas e não diretamente orientadas para a tarefa.

Optámos por analisar as participações do fórum do *Café Online*, um espaço informal de comunicação e convívio. A ação do monitor pode ser, nesse espaço, especialmente intensa nos primeiros dias, no sentido de estimular e motivar os estudantes a participarem já que o espaço do Café é muito importante para a criação de laços de camaradagem, apoio e até de amizade entre os estudantes, contribuindo desta forma para a construção de um sentido de grupo/turma virtual que é fundamental num curso a distância. O monitor do MAO tende a “afastar-se” gradualmente do Café (participando menos frequentemente), à medida que os estudantes vão ganhando autonomia e gerindo eles próprios esse espaço que lhes pertence e no qual podem participar livremente propondo os temas (informais) que entenderem. Encontrámos, pois, no *Café Online*, o espaço ideal para observar de que forma os estudantes expressam e materializam o que sentem, da forma como vivem a sua experiência como estudantes.

3.6. Tratamento dos Dados

3.6.1. Análise de Conteúdo

A análise de conteúdo no seu sentido restrito, é uma das técnicas utilizadas pelas Ciências Sociais para a exploração de documentos escritos (como por exemplo, entrevistas) não sendo considerados outros tipos de análise relacionados com a linguística e o campo da literatura. Uma definição tradicional de análise de conteúdo é a de Berelson segundo a qual a análise de conteúdo é “*uma técnica de investigação que visa a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação*” (cf. Estrela 1994:445).

O texto alvo de análise deve ser fragmentado naquilo que designamos por *categorias de fragmentação da comunicação*, processo que, como afirma Bardin (2009), nem sempre é realizado de forma rigorosa. Assim, é necessário que se observem poucas mas determinantes regras, a saber (Bardin, 2009:38):

- a) As categorias devem ser homogéneas, considerando elementos que pertencem a uma mesma natureza;
- b) As categorias devem ser exaustivas, esgotando a totalidade do texto a analisar;
- c) As categorias devem ser exclusivas, isto é, um determinado elemento de análise só pode ser classificado uma vez em determinada categoria;
- d) As categorias devem ser objetivas e não dar azo a diferentes leituras;
- e) As categorias devem ser adequadas ao conteúdo e ao objetivo para o qual foram criadas.

Podemos identificar três fases da análise de conteúdo:

1. A pré-análise corresponde a uma primeira leitura dos documentos, “*a um período de intuições*” (Bardin, 1979:95), com o objetivo de operacionalizar e sistematizar as primeiras ideias. Nesta leitura inicial apelidada de *flutuante* o investigador deixa-se invadir por impressões e orientações que vão sendo cada vez mais claras à medida que a leitura se torna mais precisa “*em função das hipóteses emergentes, da projecção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos*” (Bardin, 1979:95).

2. A exploração do material, fase em que são administradas as decisões tomadas na fase anterior. Trata-se de uma longa fase que consiste sobretudo na aplicação das regras de análise anteriormente definidas como sejam, por exemplo, a definição de unidades de registo ou de unidades de codificação. Conforme o material em análise, estas unidades “*podem ser a palavra, a frase, o minuto ou o centímetro quadrado*” (Bardin, 2009:38).

3. O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, fase em que os resultados em bruto são tratados de forma a serem “*significativos («falantes») e válidos*” (Bardin, 1979:101). O tratamento destes dados traduz-se frequentemente na transformação dos dados qualitativos em quantitativos que permitem ao investigador “*estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise*” (Bardin, 1979:101), podendo ainda permitir que o investigador infira e adiante interpretações relativas aos objetivos previstos da investigação.

3.6.1.1. Análise de conteúdo da entrevista

Para a análise das entrevistas optámos por uma *análise de conteúdo temática e categorial* (Bardin, 1979; Quivy & Campenhoudt, 2005). Este tipo de análise parece ser comum ou mais generalizado à prática de análise de conteúdo e pode ser denominado de análise categorial. Através deste tipo de análise pretende tomar-se “*em consideração a totalidade de um «texto», passando-o pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido*”. Este método traduz-se na definição de uma “*espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem*” (Bardin, 2009:39).

Os elementos considerados na nossa análise de conteúdo são excertos das entrevistas que foram traduzidos em unidades de registo, a partir das quais definimos as categorias que organizámos em temas e a partir das quais procedemos à contagem de frequências. Embora o nosso guião de entrevista contemplasse temas pré-definidos, aconteceu emergirem da análise das entrevistas temas não previstos antecipadamente. Optámos por definir o tema como a nossa unidade de significação por ser uma unidade de registo sensível no estudo de “*motivações, de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, etc.*” (Bardin, 1979:106).

Como regra de enumeração escolhemos a frequência, visando recolher o número de frequências enumeradas pelos estudantes, determinada característica e formas de sentir uma dada situação vivida. Esta metodologia de análise pressupõe um carácter quantitativo, segundo o qual se consideram um grande número de informações sumárias e como base “*a frequência do aparecimento de certas características de conteúdo ou de correlação entre elas*” (Quivy, & Campenhoudt, 2005:227).

No entanto, há que esclarecer que não contabilizámos a frequência com que cada estudante enumera determinada opinião. Nos casos em que o entrevistado repete, ao longo da entrevista, determinada ideia ou opinião, as mesmas foram agrupadas numa única unidade de registo e numa única categoria, truncadas sempre que necessário para separá-las de ideias agrupadas a outras categorias. Assim, o total de frequências registadas representa o número de estudantes que formularam determinada ideia ou opinião numa dada categoria e não o número de vezes em que essa ideia foi expressa. Por exemplo, se um estudante afirmou diversas vezes durante a entrevista que o *Módulo de Ambientação Online* foi muito importante, apenas é registada uma frequência correspondente à posição daquele estudante.

No que respeita à categorização, utilizámos o critério semântico (categorias temáticas) partindo, primeiramente, do isolamento dos diversos elementos (unidades de registo) a que se seguiu a classificação desses elementos. A definição das categorias foi o resultado da classificação analógica e progressiva das unidades de registo, que Bardin (1979) apelida de “*procedimento por milha*”. O procedimento de repartição das unidades de registo pelas categorias realizou-se do particular para o geral, isto é, “*partimos dos elementos particulares e reagrupamo-los progressivamente por aproximação de elementos contíguos, para no final deste procedimento atribuímos um título à categoria*” (Bardin, 2009:64).

No nosso caso, a definição dos temas e das categorias respetivas exigiu diversas leituras e releituras de todas as entrevistas até encontrarmos as categorias definitivas, de modo a que estas fossem suficientemente exclusivas.

A metodologia utilizada na nossa análise de conteúdo pressupõe uma análise exhaustiva das entrevistas considerando que uma única frase enumerada por um ocasionado estudante poderá conter em si própria diversas ideias, opiniões, motivações, etc. Assim, aconteceu por diversas vezes termos necessidade de caracterizar certos excertos de frases ou parágrafos em mais do que um tema ou categoria já que estes contêm em si, simultaneamente, diversas ideias, opiniões, valores, crenças, atitudes, formas de sentir uma determinada realidade (Bardin, 1979). Sempre que necessário os excertos foram truncados de modo a ser-lhes retirado conteúdo pertencente a outra categoria ou conteúdo não essencial para o bom entendimento e interpretação do excerto. Bardin (2009) apelida este procedimento de “*decifração estrutural por análise temática sequencial*”. Ora, nas entrevistas síncronas realizadas oralmente (presencialmente e a distância), sejam elas de

carácter diretivo ou semidiretivo, o discurso do entrevistado dificilmente é muito organizado ou planificado e é “*marcado pela multidimensionalidade das significações exprimidas*” (Bardin, 2009:90). Curiosamente verificámos que nas entrevistas escritas que realizámos, apesar do discurso ser mais organizado nem sempre é notório existir uma planificação, pelo que se aplica na perfeição a metáfora de Bardin (2009:93):

“Tal como numa tela com urdidura e trama, os temas aparecem e depois reaparecem um pouco mais à frente, em função da progressão de um pensamento que se procura. O processo de análise transversal sintética consiste em destruir, com tesoura e cola (ou tratamento de texto), este pequeno jogo do eixo do espírito (...).”

Vejamos o seguinte exemplo demonstrativo do procedimento adotado por nós na realização da análise sequencial:

Questionado sobre a importância do *Módulo de Ambientação Online* (MAO) o estudante E1 deu a seguinte resposta que sublinhamos com diferentes cores conforme a categoria em que determinada ideia foi integrada:

Sim [foi importante], porque nos deu a oportunidade de praticar a comunicação em meio digital, que será um dos grandes desafios deste meio de ensino – o conseguir transmitir as ideias de forma clara mas concisa; o conseguir debater as ideias de outros colegas sem ferir suscetibilidades; o conseguir conjugar os timings de participação necessariamente diferentes entre cada aluno, ao mesmo tempo respeitando as vicissitudes dos colegas e cumprindo dos prazos de trabalho estipulados.

Da questão colocada aos estudantes, *Considera que a frequência do Módulo de Ambientação Online foi importante? Porquê?*, emerge o tema *Módulo de Ambientação Online* e da análise da resposta do estudante E1 emergem três categorias de análise, observadas também em outras entrevistas e que aqui sintetizamos:

Categoria	Unidades de Conteúdo
Comunicação online	E1 (...) deu a oportunidade de praticar a comunicação em meio digital, que será um dos grandes desafios deste meio de ensino (...) conseguir transmitir as ideias de forma clara mas concisa (...).
Gestão do tempo	E1 (...) conseguir conjugar os timings de participação necessariamente diferentes entre cada aluno (...) cumprindo dos prazos de trabalho estipulados.
Socialização online	E1 (...) conseguir debater as ideias de outros colegas sem ferir suscetibilidades (...) respeitando as vicissitudes dos colegas.

Da análise exaustiva das entrevistas surgiram nove temas, alguns dos quais se desdobraram em subtemas. Os temas encontrados foram: 1) *Módulo de Ambientação Online*; 2) *Primeiras impressões online*; 3) *Emoções online*; 4) *Percepção do grupo/turma*; 5) *Encontros presenciais*; 6) *Amizades online*; 7) *Perspetivas e adaptação ao modelo de ensino-aprendizagem em eLearning*; 8) *Dinâmicas de turma*; 9) *Espaços informais de socialização – O Café Online*.

Para garantir a exclusividade das categorias encontradas e por forma a assegurarmos uma análise criteriosa e rigorosa procedemos à definição, descrição e delimitação de cada uma das categorias, exercício que apresentamos seguidamente.

O tema da entrevista *Módulo de Ambientação Online* (MAO) comporta dois subtemas (*relevância do MAO*) e *áreas em que o MAO foi relevante*. O primeiro subtema comporta as categorias a) importante e b) pouco ou nada importante (cf. Quadro 4).

O segundo subtema contém as seguintes categorias de análise: a) tecnologia; b) comunicação online; c) gestão do tempo; d) socialização online; e) modelo pedagógico e f) aprendizagem online. Apresentamos no quadro seguinte os indicadores considerados para cada uma destas categorias (cf. Quadro 5).

Tema 1: Módulo de Ambientação Online - Relevância do MAO		
Categorias	Indicadores	Exemplos
Importante	O estudante considera o MAO importante ou muito importante como módulo preparatório para a frequência de um curso online.	E24 <i>Para mim foi importantíssimo pois as minhas dificuldades eram muitas (...)</i>
Pouco ou nada importante	O estudante considera que o MAO foi pouco ou nada importante como módulo preparatório para a frequência de um curso online.	[Não foram registadas frequências nesta categoria].

Quadro 4. Categorias e indicadores da entrevista: *Módulo de Ambientação Online*.

Tema 1: Módulo de Ambientação Online - Áreas em que o MAO foi relevante		
Categorias	Indicadores	Exemplos
Tecnologia (saber-fazer)	Uso de recursos e ferramentas tecnológicas (internet, email, moodle, construir ficheiros, anexar e enviar ficheiros, descarregar/consultar ficheiros).	E48 (...) <i>foi muito importante na medida em que me pôs a par destas tecnologias, ensinou-me a utilizar o word, a enviar mails (...).</i>
Comunicação online	Comunicação assíncrona (organização da participação em fóruns de discussão, interação online, expressão escrita).	E1 (...) <i>deu a oportunidade de praticar a comunicação em meio digital (...) conseguir transmitir as ideias de forma clara mas concisa (...).</i>
Gestão o tempo	Gestão das atividades e dos tempos de estudo.	E22 <i>Apesar de ser um tipo de ensino em que temos o nosso ritmo de estudo, também temos que ter a capacidade de acompanhar o ritmo a que os temas são apresentados e desenvolvidos. Com o módulo adquiri o hábito de todos os dias "ver o que se passa na plataforma", mesmo naqueles dias em que há menos tempo para estudar.</i>
Socialização online (saber relacionar-se)	Comunicação da presença social através da interação (uso de <i>emoticons</i> , netiqueta,...)	E28 (...) <i>[aprendi] como podemos desenvolver interações pessoais online de modo não só produtivo mas também com algum envolvimento afetivo.</i>
Modelo pedagógico	Familiarização e inclusão no modelo pedagógico do curso (CAP, CA, instrumentos e modalidades de avaliação, tempos e espaços de interação formal e informal).	E27 <i>Não tanto pela aprendizagem da aplicação tecnológica, com a qual já estava familiarizada, mas por me ajudar a interpretar novos conceitos: e-fólio, sala de aula virtual, avaliação contínua, cooperação, ...</i>
Aprendizagem online	Aprendizagem independente, aprendizagem colaborativa, aprendizagem a pares, aprendizagem com apoio de recursos.	E40 <i>[é uma forma de demonstrar] comportamentos de cooperação, de colaboração e de autonomia dentro de uma comunidade de aprendizagem on-line. (...) é uma forma de ambientar o aluno a um novo método de estudo (...).</i>

Quadro 5. Categorias e indicadores da entrevista: MAO. Áreas em que o MAO foi relevante

O tema *primeiras impressões online* contém cinco subtemas: *Natureza das primeiras impressões; Primeiras impressões acerca do grupo/turma; Fatores que contribuíram para a formação das primeiras impressões; Confirmação das primeiras impressões; Estratégias utilizadas para passar aos outros uma boa impressão.* O primeiro subtema pretende aferir a natureza das primeiras impressões e é representado pelas categorias: a) afetivas; b) morais e c) instrumentais (cf. Quadro 6).

Tema 2: Primeiras impressões online - Natureza das primeiras impressões		
Categorias	Indicadores	Exemplos
Afetivas	Simpatia, empatia, partilha de gostos e interesses, amizade, antipatia, decepção.	E10 <i>As impressões passaram por todos os ânimos possíveis: antipatia, empatia, simpatia,...</i>
Morais	Colaboração, ajuda, apoio, partilha, solidariedade, indiferença.	E42 <i>Não tive dúvidas que a turma iria ser coesa e solidária.</i>
Instrumentais	Dinamismo e frequência da participação nos fóruns, cumprimento das tarefas, cumprimento dos prazos, profissionalismo, desempenho académico, competências relacionadas com a expressão escrita, segurança demonstrada, domínio das ferramentas, pertinência das intervenções.	E48 <i>Os fatores principais foram a forma como “falavam”, como se dirigiam aos colegas e alunos, a frequência com que apareciam no fórum, o tipo de escrita (com ou sem erros) (...).</i>

Quadro 6. Categorias e indicadores emergentes da entrevista: Primeiras impressões online. Natureza das primeiras impressões.

O segundo subtema, *primeiras impressões acerca do grupo/turma*, tem por objetivo aferir qual o nível de empatia com o grupo/turma sentido pelos estudantes logo que iniciaram o curso. Neste caso definimos as categorias: a) *empatia* e b) *ausência de empatia* (cf. Quadro 7).

Tema 2: Primeiras impressões online - Primeiras impressões acerca do grupo/turma		
Categorias	Indicadores	Exemplos
Empatia	O estudante identifica-se com os seus pares. Os pares são vistos como simpáticos, empenhados e colaborativos.	E9 <i>A turma pareceu-me, desde logo, simpática e empenhada.</i>
Ausência de empatia	O estudante não se identifica com os seus pares. Mal-estar perante a turma, medo e vergonha de participar, intimidação, repulsa, indiferença.	E20 <i>Assustei-me profundamente com a falta de preparação de vários colegas para lidar com este tipo de plataforma, nomeadamente usando a plataforma sem qualquer tipo de regra e ao arrepio do que são os princípios comumente aceites neste ambiente.</i>

Quadro 7. Categorias e indicadores da entrevista: Primeiras impressões online. Primeiras impressões acerca do grupo/turma

O terceiro subtema *Fatores que contribuíram para a formação das primeiras impressões* tem por objetivo compreender quais os fatores que mais contribuem para a formação de primeiras impressões acerca de colegas e professores. Neste tema encontrámos cinco categorias: a) *fotografia*; b) *apresentação pessoal*; c) *expressão escrita*; d) *continuidade do diálogo* e e) *colaboração entre pares*. A descrição do que entendemos por cada uma destas categorias apresenta-se no quadro seguinte (cf. Quadro 8).

Tema 2: Primeiras impressões online - Fatores que contribuíram para a formação das 1as impressões		
Categorias	Indicadores	Exemplos
Fotografia	Foto inserida no perfil da plataforma moodle.	E33 <i>Em 1º lugar, as fotos, ainda que muito distantes do que somos na realidade, transmitem a 1ª impressão e traçamos um perfil que, com o desenvolvimento das relações, se confirma ou não.</i>
Apresentação pessoal	Apresentação pessoal no início do curso, especialmente no que concerne às pistas sociais que contém.	E49 <i>Logo no fórum destinado à “Apresentação”, muito se pode perceber sobre a forma como as pessoas se posicionam face ao Curso e a si próprias. Foi nesta fase que, à partida senti maior ou menor empatia com colegas e professores.</i>
Expressão escrita	Solidez das reflexões, ponderação das participações, resposta em tempo útil, maior ou menor formalidade do discurso, correção ortográfica, expressividade do discurso.	E45 (...) <i>a expressividade nos fóruns. A forma de escrever e a participação quer dos colegas quer dos professores dizem-nos muito sobre quem escreve. (...) considerei também importante a ponderação das respostas dadas em relação às mensagens anteriores (...).</i>
Continuidade da interação/diálogo	Frequência das participações e continuidade do diálogo com os pares e professores.	E3 <i>Os fatores que terão contribuído para manter ou alterar impressões residem na continuidade dos contactos entre as pessoas. (...) A participação mais ou menos frequente nos debates permitiu o conhecimento correspondente das pessoas, tal como em presença.</i>
Colaboração entre pares	Disponibilidade demonstrada para ajudar nas dificuldades, solidariedade, partilha e colaboração demonstrada nos trabalhos online.	E1 (...) <i>quem era efetivamente prestável ou acessível em caso de alguma ajuda (...), quem era mais dinâmico e participativo, quem cumpria ou não a sua parte nos trabalhos de grupo, quem partilhava interesses e gostos, etc. - tal como no regime presencial, apenas (muito) mais lento...</i>

Quadro 8. Categorias e indicadores da entrevista: Primeiras impressões online. Fatores que contribuíram para a formação das primeiras impressões

O quarto subtema, *Confirmação das primeiras impressões*, visa compreender se as primeiras impressões foram ou não confirmadas pelos estudantes e contem três categorias: a) regularidade das impressões; b) impressões não confirmadas e c) posição indefinida (cf. Quadro 9).

Tema 2: Primeiras impressões online - Confirmação das primeiras impressões		
Categorias	Indicadores	Exemplos
Regularidade das impressões	As primeiras impressões, positivas ou negativas, acerca dos colegas e professores mantiveram-se.	E11 (...) <i>Poderei dizer, portanto, que as impressões iniciais, positivas, foram encontrando, à medida que o tempo passava, reforço positivo.</i>
Impressões não confirmadas	As primeiras impressões, positivas ou negativas, acerca de colegas e professores não foram confirmadas.	E19 <i>As impressões positivas mudaram um pouco, deixou de haver tanta atividade na plataforma. Em relação às negativas, há professores mais disponíveis que outros.</i>
Posição indefinida	Algumas das primeiras impressões foram confirmadas, outras não foram confirmadas.	E10 <i>É uma resposta difícil. Claro que as minhas impressões, sejam quais forem estas, mudaram, algumas vezes num sentido positivo e outras num sentido negativo.</i>

Quadro 9. Categorias e indicadores da entrevista: Primeiras impressões online. Confirmação das primeiras impressões

O quinto e último subtema integrado na temática das primeiras impressões tem por objetivo conferir as *Estratégias utilizadas para passar aos outros (colegas e professores) uma boa impressão* e nele foram encontradas as seguintes categorias: a) *fotografia*; b) *apresentação pessoal*; c) *expressão escrita*; d) *socialização*; e) *projeção da identidade real* e f) *colaboração entre pares* (cf. Quadros 10 e 10A).

Tema 2: Primeiras impressões online- Estratégias utilizadas para passar aos outros uma boa impressão		
Categorias	Indicadores	Exemplos
Fotografia	Seleção cuidada da fotografia a colocar no perfil da plataforma.	E1 <i>Procurei que a minha fotografia transmitisse uma imagem simpática mas também serena.</i>
Apresentação pessoal	Apresentação cuidada, pormenorizando, por vezes, aspetos da vida pessoal e profissional, bem como interesses e motivações pessoais.	E2 <i>Limitei-me a ser sincera, tentando transmitir a minha determinação na minha apresentação, pois ser divorciada, ter dois filhos e ter tirado uma licenciatura e agora estar a iniciar um mestrado, para quem também tem um horário de trabalho completo, não é fácil; para os bons entendedores, isso bastaria para demonstrar que havia muita força de vontade e empenho da minha parte.</i>

Quadro 10. Categorias e indicadores da entrevista: Primeiras impressões online. Estratégias utilizadas para passar aos outros uma boa impressão.

Tema 2: Primeiras impressões online- Estratégias utilizadas para passar aos outros uma boa impressão		
Categorias	Indicadores	Exemplos
Expressão escrita	Expressão e comunicação escrita reflexiva e ponderada de forma a evitar mal entendidos e ambiguidades. Tom cordial das mensagens. Utilização de <i>emoticons</i> para conceder expressividade à escrita. Discurso positivo e construtivo. Correção ortográfica. Revisão do texto das mensagens antes da submissão.	E11 <i>Após as leituras recomendadas sobre como deve ser a comunicação neste tipo de situações, optei por utilizar frases curtas, e nunca ambíguas. Procurei ser o mais delicado possível nas afirmações, evitando desta forma interpretações dúbias e indesejadas (...).</i>
Socialização	Participação nos espaços informais, tais como o café do curso/turma.	E1 <i>Procurei participar nas “conversas de café” que se foram gerando, partilhando assim algo de mim, para não ser uma imagem bidimensional.</i>
Projeção da identidade real	O estudante demonstra não ter-se esforçado para passar aos outros uma imagem positiva de si, limitando-se a atuar naturalmente. “Ser o próprio”.	E37 <i>Não assumi outra postura que não fosse a minha forma de estar genuína. Não entendo que haja necessidade de deixar de ser quem somos e fabricar uma imagem que não corresponde à realidade para angariarmos simpatias.</i>
Colaboração entre pares	Colaborar com os colegas no decurso das atividades. Ajudar os colegas a ultrapassar dificuldades. Manifestar disponibilidade.	E39 <i>A minha estratégia foi manifestar disponibilidade para colaborar com todos.</i>

Quadro 10A. Categorias e indicadores da entrevista: Primeiras impressões online. Estratégias utilizadas para passar aos outros uma boa impressão.

Tema 3: Emoções online- Dificuldades na transmissão de emoções online		
Categorias	Indicadores	Exemplos
Com dificuldades	Explícita como transmite sentimentos e emoções online demonstrando que tem dificuldades. Nem sempre o estudante consegue expressar-se, sentindo que não foi bem interpretado.	E3 (...) <i>É difícil, por exemplo, usar o humor. Também não é fácil discordar, ou argumentar, sem parecer agressiva.</i>
Não demonstra dificuldades	Explícita como transmite sentimentos e emoções online não demonstrando dificuldades.	E21 <i>Surpreendentemente acabamos por nos comunicar com bastante sinceridade e penso que temos conseguido transmitir o que sentimos com alguma eficácia.</i>

Quadro 11. Categorias e indicadores da entrevista: Emoções online. Dificuldades na transmissão de emoções.

O terceiro tema, *Emoções online*, compõe-se por cinco subtemas; o primeiro (dificuldades na transmissão de emoções online) pretende aferir da dificuldade ou não com que os estudantes se deparam para exprimir as suas emoções online (categorias

dicotómicas, *com dificuldade / sem dificuldade*) e o segundo que pretende aferir quais as *estratégias utilizadas para transmitir sentimentos e emoções online* e cujas categorias encontradas são: a) *expressão emocional multimédia*; b) *assertividade*; c) *evita expressar publicamente* (cf. Quadro 11).

Apresentamos, seguidamente, a descrição das categorias do subtema *Estratégias utilizadas para transmitir sentimentos e emoções online* (cf. Quadro 12).

Tema 3: Emoções online -Estratégias utilizadas para transmitir sentimentos e emoções online		
Categorias	Indicadores	Exemplos
Expressão emocional multimédia	Utilização de <i>emoticons</i> , de sublinhados, bold, itálico, maiúsculas, letras coloridas, onomatopeias, interjeições, imagens (fotografias) e multimédia (músicas, vídeos,...)	E20 (...) <i>Quando aplicável, usei emoticons e/ou alteração da fonte com sublinhado e negrito.</i>
Assertividade	Ponderação e clareza do discurso. Pedir esclarecimentos. Sinceridade e objetividade. Crítica construtiva. Empatia com o outro. Discurso positivo.	E49 <i>Para que possamos transmitir emoções, é necessário que, primeiramente, façamos um trabalho de reflexão sobre as mesmas e não atuemos reagindo a quente, em cima da situação, correndo o risco de dizermos algo que na realidade não sentimos. Uma vez que nesta situação não podemos recorrer à expressão física, a escolha das palavras é importantíssima, devendo o discurso ser simples, claro, não dando lugar a más interpretações.</i>
Evita expressar publicamente	O estudante não expõe os seus sentimentos ou emoções de carácter negativo perante a turma. Para o efeito, recorre, por vezes, a canais privados (email, telefone, <i>chat</i>).	E38 <i>No ambiente online, qualquer coisa que se pretende passar, tem de ser passada através do texto escrito. Confesso que por esta razão nem sempre expressei tudo que teria expressado em ambiente presencial... a tal preguiça de pensar e de elaborar um texto... e para além disso, a consciência da importância dos sinais não verbais da comunicação, sobretudo no que respeita à expressão dos nossos sentimentos...</i>

Quadro 12. Categorias e indicadores da entrevista: Emoções online. Estratégias utilizadas para transmitir sentimentos e emoções.

Um terceiro subtema *Vivência emocional dos primeiros dias online* contém três categorias: a) *emoções positivas*; b) *emoções negativas* e c) *emoções mistas*. Os indicadores de cada uma destas categorias apresentam-se seguidamente (cf. Quadro 13).

Tema 3: Emoções Online - Vivência emocional dos primeiros dias online		
Categorias	Indicadores	Exemplos
Emoções Positivas	Curiosidade, novidade, descoberta, conforto, amizade, entusiasmo.	E37 <i>Os meus primeiros dias como estudante online foram vividos com muita emoção e com um entusiasmo quase juvenil...</i>
Emoções Negativas	Ansiedade, nervosismo, cansaço, stress, sobressalto, sensação de isolamento, solidão, confusão, apreensão, expectativa, receio, medo, insegurança, timidez.	E1 <i>Foi difícil ficar a conhecer cada colega, ou ganhar uma perceção individual de cada colega (...) vivi os primeiros dias, talvez o primeiro mês, com grande ansiedade e mesmo cansaço. (...) interroguei-me frequentemente sobre se seria capaz de interagir produtivamente no meio digital.</i>
Emoções Mistas	Misto de emoções positivas e negativas.	E17 <i>Inicialmente era um misto de entusiasmo e algum nervosismo próprio do desconhecido (...).</i>

Quadro 13. Categorias e indicadores da entrevista: Emoções online. Vivência emocional dos primeiros dias online.

O quarto e quinto subtemas relacionam-se com as questões do *stress* online; com o primeiro, pretendemos aferir quais as situações que mais provocam emoções de *stress* e ansiedade aos estudantes online; com o segundo, é nosso objetivo conhecer as estratégias que os estudantes admitem mobilizar para combater as situações que lhes provocam *stress* e ansiedade online.

Tema 3: Emoções Online - Stress Online		
Categorias	Indicadores	Exemplos
Prazos de entrega de trabalhos	Stress e ansiedade provocados pela tentativa de cumprir de os prazos da entrega de trabalhos académicos.	E4 [Vivi momentos de stress] <i>Na altura de entregar os trabalhos aos docentes no local virtual. Lembro-me de estar quase a tremer quando entreguei o primeiro trabalho individual e de me interrogar se ele teria chegado bem ao destino ou se eu me teria enganado no envio.</i>
Elaboração de provas de avaliação	Stress e ansiedade sentidos durante a elaboração de provas de avaliação.	E41 (...) <i>o que mais me causa esta ansiedade e stress são os p-fólios. (...) (Em casa chegaram-me a dizer que se eu continuasse assim me obrigavam a desistir).</i>
Espera pelos resultados de avaliação	Stress e ansiedade sentidos enquanto aguardam pelos resultados da avaliação.	E25 <i>As situações que mais provocaram este género de sensações foi sem dúvida nas alturas de espera pelos resultados das notas (...)</i>
Deceção com os resultados de avaliação	Stress e ansiedade provocados pela decepção com os resultados da avaliação e consequente argumentação e questionamento junto dos professores.	E1 (...) <i>senti muito stress quando, devido a uma nota totalmente imerecida (...) procurei, após infrutífera argumentação com o docente, informar-me dos mecanismos de recorrer (...) e descobri que, para os mestrados, eles não existem – o que se me afigurou (...) muito pouco democrático.</i>
Dificuldades técnicas e de acesso	Dificuldades técnicas (avaria) ou de acesso (velocidade e banda larga)	E8 <i>Vivi [situações de stress] quando (...) a internet pregava partidas.</i>

Quadro 14. Categorias e indicadores da entrevista: Emoções online. Stress online.

O subtema *Stress online*, contém as categorias a) *prazos de entrega de trabalhos*; b) *elaboração de provas de avaliação*; c) *espera pelos resultados da avaliação*; d) *deceção com os resultados da avaliação*; e) *dificuldades técnicas e de acesso* (cf. Quadro 14).

O subtema *stress online – estratégias* contém as categorias: a) *foco nas tarefas*; b) *procurar ajuda* (cf. Quadro 15).

Tema 3: Emoções online - Stress online - estratégias		
Categorias	Indicadores	Exemplos
Foco nas tarefas	Desdramatizar; foco nas tarefas e definição de prioridades.	E28 (...) <i>Muito do stress e da ansiedade podem ser reduzidos por uma eficaz gestão de tempo e por atitudes de uma rígida autodisciplina. Isso era a minha metodologia.</i>
Procurar ajuda	Colocar dúvidas e procurar ajuda junto de colegas e professores; procurar ajuda técnica; procurar conforto emocional; procurar ajuda médica.	E45 (...) <i>Já para acalmar a ansiedade foi um pouco mais difícil e tive que recorrer a medicação ainda que bastante fraca.</i>

Quadro 15. Categorias e indicadores da entrevista: Emoções online. Stress online – estratégias.

O tema *Perceção do grupo/turma* parte de uma análise de duas vertentes. A primeira consiste em saber qual a imagem que os estudantes têm da sua turma (análise categorial dicotómica: positiva/negativa) e a segunda consiste em averiguar se os estudantes se sentem ou não integrados no seu grupo/turma pelo que é composta por duas categorias: a) *boa integração*; b) *não se sente integrado* (cf. Quadro 16).

O quinto tema *Encontros presenciais* contém três subtemas: *necessidade de encontros presenciais*; *ocorrência de encontros presenciais e impacto dos encontros presenciais na relação com os colegas e/ou professores*.

O subtema *necessidade de encontros presenciais* é composto pelas categorias dicotómicas: a) *sentiu necessidade*; b) *não sentiu necessidade* (cf. Quadro 17).

Tema 4: Percepção do grupo/turma		
Categorias	Indicadores	Exemplos
Imagem positiva	Perceciona os elementos do grupo/turma como colaborativos, simpáticos, disponíveis, solidários. Reconhece espírito de união no grupo/turma. Empatia com o grupo turma.	E38 <i>Como qualquer grupo grande, diversificado e heterogéneo, mas unido pelo espírito de entreatajuda e de amizade como poucos grupos (sobretudo tão grandes) o são.</i>
Imagem Negativa	Tem uma percepção negativa e repulsiva do grupo/turma.	[Não foram registadas frequências nesta categoria].
Boa integração	O estudante sente-se integrado no grupo/turma. Interação e a colaboração como motores da integração.	E29 <i>Sempre me senti integrada. Porque tanto os professores como os colegas nunca me deixaram “pendurada” (...).</i>
Não se sente integrado	O estudante não se sente integrado no grupo/turma. A falta de integração é justificada pelas diferentes motivações, pela distância física, pela falta de tempo para interagir com os colegas.	E15 <i>Não [me sinto integrada]. Desde o início que me sinto um pouco atrás das outras pessoas. Como tenho pouco tempo e não comecei logo a participar nos fóruns, senti-me um pouco à parte.</i>

Quadro 16. Categorias e indicadores emergentes da entrevista: Percepção do grupo/turma.

Tema 5: Encontros presenciais - Necessidade de encontros presenciais		
Categorias	Indicadores	Exemplos
Sentiu necessidade	A necessidade de encontros presenciais foi sentida: aquando da elaboração de trabalhos de grupo, para estudar, para simples convívio, para confirmar em presença as impressões criadas online, para obter respostas imediatas a dúvidas, para debater ideias.	E1 (...) <i>em todos os contextos de trabalho de grupo senti essa necessidade.</i>
Não sentiu necessidade	O estudante não sente necessidade de encontros presenciais quando: utiliza outros canais de comunicação para além da plataforma (telefone, chat, etc.); integra-se plenamente na comunidade e no sistema de aprendizagem onde vê as suas necessidades de partilha, interação e ajuda satisfeitas; o estudante isola-se do contato físico com os outros por opção.	E13 <i>Não [senti necessidade de encontros presenciais], o telefone/telemóvel e o sistema de troca de mensagens sempre resolveram as situações.</i> E35 <i>Não. Sempre fui muito individualista no estudo e prefiro continuar desta forma.</i>

Quadro 17. Categorias e indicadores da entrevista: Encontros presenciais. Necessidade de encontros presenciais.

O subtema *ocorrência de encontros presenciais* é composto pelas categorias, também dicotómicas: a) *teve encontros presenciais*, b) *não teve encontros presenciais* (cf. Quadro 18).

Tema 5: Encontros presenciais - Ocorrência de encontros presenciais		
Categorias	Indicadores	Exemplos
Teve encontros presenciais	O estudante encontrou-se com alguns dos seus colegas e professores em encontros presenciais formais (no âmbito do currículo do curso, provas de avaliação presenciais, conferências, seminários ou eventos institucionais) ou informais (confraternização).	E1 <i>Sim, conheci toda a turma (...).</i>
Não teve encontros presenciais	O estudante nunca encontrou presencialmente nenhum dos seus colegas ou professores.	E6 <i>Nunca conheci ninguém presencialmente.</i>

Quadro 18. Categorias e indicadores da entrevista: Encontros presenciais. Ocorrência de encontros presenciais.

O subtema *impacto dos encontros presenciais na relação com os colegas e/ou professores* aplica-se apenas aos casos dos estudantes que se encontraram presencialmente com colegas ou professores e compõe-se pela categorias: a) *as relações desenvolveram-se*; b) *as primeiras impressões mantiveram-se* (cf. Quadro 19).

Tema 5: Encontros presenciais -Impacto dos encontros presenciais na relação com os colegas e/ou professores		
Categorias	Indicadores	Exemplos
As relações desenvolveram-se	Descoberta de mais e maiores afinidades. Maior intimidade e afetividade. Reforço ou solidificação dos laços afetivos. Maior união.	E29 <i>A relação que tinha com eles fortaleceu-se bem como a cumplicidade, porque partilhámos de viva voz os nossos receios, dificuldades, ansiedades, alegrias e tristezas.</i>
As primeiras impressões mantiveram-se	Os encontros presenciais não provocaram alterações substanciais nas relações previamente existentes porque: o estudante não encara a afetividade como um ponto importante; o estudante apenas confirmou as impressões que já tinha; o estudante é tímido e tem dificuldade em envolver-se mais em presença.	E44 <i>Eu como sou um pouco tímida não me envolvi muito pessoalmente, mas fiquei muito bem impressionada com o grupo em geral.</i>

Quadro 19. Categorias e indicadores da entrevista: Encontros presenciais. Impacto dos encontros presenciais nas relações.

O sexto tema encontrado na nossa análise de conteúdo das entrevistas, *Amizades online*, é composto por apenas duas categorias dicotómicas: a) *fez amigos online*, b) *não fez amigos online* (cf. Quadro 20).

Tema 6: Amizades online		
Categorias	Indicadores	Exemplos
Fez amigos online	Amizades fundamentadas por pontos de vista em comum, contatos de cariz pessoais (telefone, email, <i>chats</i>), encontros presenciais de cariz informal, partilha de materiais de estudo, partilha de outros interesses em comum.	E8 (...) <i>criámos verdadeiros laços de amizade e espírito de entreatajuda. (...) Uma relação (...) de muita afinidade, de intimidade mesmo em certos casos. (...) Correspondo-me frequentemente com essas pessoas, visitamo-nos em família, trocamos experiências de trabalho docente.</i>
Não fez amigos online	A amizade é vista como resultado de um processo muito longo e difícil de acontecer a distância. O estudante é altamente focado nas tarefas e no objetivo de concluir o curso, sendo pouco focado na afetividade. A falta de tempo para a interação online é vista como um impedimento para o aprofundamento de relações mais afetivas.	E10 <i>O meu interesse (...) era puramente académico. Não me inscrevi para conhecer gente, mas sim para aprender (...). Isto quer dizer que, embora seja uma pessoa muito sociável, o que eu queria realmente era estudar.</i>

Quadro 20. Categorias e indicadores da entrevista: Amizades online.

Tema 7: Perspetivas e adaptação ao modelo de ensino aprendizagem em eLearning - Perceções acerca do modelo		
Categorias	Indicadores	Exemplos
Flexibilidade	Permite a conciliação entre a vida académica, profissional e familiar. Gestão pessoal dos tempos e espaços.	E4 (...) <i>é ótimo para uma estudante trabalhadora e mãe de família como eu (...).</i>
Centrado no estudante	Autonomia, Auto direção, Auto motivação, Pró-atividade.	E28 (...) <i>é muito mais do que uma simples aprendizagem de saberes cognitivos (...) aprendemos a controlar os níveis de stress e de ansiedade, aprendemos a respeitar o outro e a diferença (...) desenvolvemos (...) autoaprendizagem e auto motivação, (...) autonomia e a responsabilização (...).</i>
Interação	Dinâmicas de turma idênticas às das turmas presenciais. Colaboração entre pares. Disponibilidade, apoio e acompanhamento por parte dos docentes. Interação social e experiência afetiva. Comunidade online.	E38 (...) <i>Por nunca ter tido experiência de participação em redes sociais nem nada parecido, não fazia ideia que a interação online, sobretudo com pretexto académico, poderia criar amizades, simpatias, sentimentos... uma verdadeira comunidade. Foi a melhor surpresa que podia acontecer.</i>
Juízo de preconceitos	Aprendizagem mais reflexiva e aprofundada. Maior exigência e mais trabalho.	E35 <i>O ensino é rigoroso, os professores não estão a brincar. Os trabalhos são difíceis e conciliar a nossa vida profissional, pessoal e académica é difícil, mas eu acho que o e-learning é o futuro do ensino. (...) É certo que muita gente nos vê como alunos de 2ª (...) que são cursos mais fáceis... Quando me diziam isto, eu dizia: "Se é assim tão fácil, acaba o curso por mim!!"</i>

Quadro 11. Categorias e indicadores da entrevista: Perspetivas e adaptação ao modelo de ensino/aprendizagem em eLearning. Perceções acerca do modelo.

O tema *Perspetivas e adaptação ao modelo de ensino aprendizagem em eLearning* contém dois subtemas: *perceções acerca do modelo* e *adaptação ao eLearning*. O subtema *perceções acerca do modelo* é composto pelas categorias: a) flexibilidade; b) centrado no estudante; c) interação e d) juízo de preconceitos (cf. Quadro 21).

O subtema *adaptação ao eLearning* é composto por categorias dicotómicas: *teve dificuldades; não teve dificuldades*. Nas entrevistas cujos estudantes demonstraram ter tido dificuldades na adaptação ao modelo foram encontradas as seguintes categorias: a) *trabalhos de grupo/equipa*; b) *socialização online*; c) *questões técnicas e de acesso*; d) *gestão do tempo*; e) *autonomia*; f) *comunicação escrita*. Considerando os estudantes que demonstraram ter tido dificuldades na adaptação ao modelo consideramos ainda duas outras categorias: g) *equacionou a desistência*; h) *nunca equacionou a desistência* (cf. Quadros 22 e 22A).

Tema 7: Perspetivas e adaptação ao modelo de ensino aprendizagem em eLearning - Adaptação ao eLearning		
Categorias	Indicadores	Exemplos
Não teve dificuldades	Os estudantes não registaram dificuldades de maior na adaptação ao eLearning.	E46 <i>Por incrível que pareça não senti nenhuma dificuldade, ou seja adaptei-me muito, muito bem.</i>
Teve dificuldades	Os estudantes registaram dificuldades na adaptação ao eLearning.	[A afirmação e natureza das dificuldades explicitam-se nas categorias seguintes].
Trabalhos de grupo/equipa	Difícil adaptação aos trabalhos de grupo e de equipa. Dificuldades causadas pela assincronia das interações.	E1 <i>O processo dos trabalhos de grupo foi extremamente penoso – como interagir com colegas que podem responder apenas horas (ou dias) depois; como avançar com os trabalhos, dentro dos prazos, neste modelo? Como tornar expeditas as tomadas de decisão, sem atropelar os colegas, respeitando as suas dificuldades e ritmos de trabalho?</i>
Socialização online	Dificuldade em gerir emoções. Timidez.	E37 <i>Senti dificuldade em lidar com colegas que manifestavam nos fóruns uma linguagem pouco protocolar e alguma agressividade que não me agradavam de todo.</i>
Questões técnicas e de acesso	Acesso limitado à internet (por exemplo, no trabalho). Banda larga limitada com implicações na velocidade da ligação à internet. Dificuldades na utilização das ferramentas online requeridas	E6 <i>As principais dificuldades prenderam-se com a ligação de banda larga (no meu caso, estreita) e com o meu pc que avariou.</i>

Quadro 22. Categorias e indicadores da entrevista: Perspetivas e adaptação ao modelo de ensino/aprendizagem em eLearning. Adaptação ao eLearning.

Tema 7: Perspetivas e adaptação ao modelo de ensino aprendizagem em eLearning - Adaptação ao eLearning		
Categorias	Indicadores	Exemplos
Gestão do tempo	Dificuldade em conciliar os compromissos académicos com a vida profissional e familiar.	E8 (...) <i>Cumprir os prazos foi difícil, mas possível.</i>
Autonomia	Dificuldades em ganhar maior autonomia. Necessidade de mais apoio por parte dos professores. Sentimento de isolamento. Dificuldade em auto motivar-se. Dificuldade em encontrar uma estratégia de estudo.	E26 <i>A adaptação ao curso online veio acontecendo de uma forma natural, embora no 1º semestre (no início) tivesse sentido muitas dificuldades, sentia-me muito “só”, claro que o tempo, também veio trazendo mais à-vontade.</i> E30 <i>[A maior dificuldade foi] Saber estudar sozinha. Sem ter a explicação oral da matéria.</i>
Comunicação escrita	Dificuldades de adaptação no que respeita à comunicação em fórum, organização e gestão da informação.	E1 (...) <i>todas as facetas da comunicação escrita foram para mim o mais difícil de “controlar”.</i>
Equacionou a desistência	O estudante equacionou desistir do curso por uma ou várias razões, nomeadamente: dificuldades na gestão do tempo e conciliação de diversas responsabilidades; avaliação que se considera não coincidente com o esforço despendido; cansaço físico e psíquico; dificuldades técnicas persistentes; dificuldades no relacionamento com colegas ou professores; doença; dificuldades financeiras.	E41 <i>Tive imensas dúvidas e chorei muitas vezes (...) tive vontade de desistir porque conciliar a vida pessoal, profissional e o curso (...) é extremamente complicado. (...). Cheguei a estar um mês a estudar sem quase sair de casa (...) em termos emocionais foi igualmente muito crítico e o relacionamento com o meu marido teve momentos muito difíceis (...).</i>
Nunca equacionou a desistência	O estudante nunca equacionou a desistência mesmo que tenha sentido dificuldades.	E4 Não, nunca [pensei em desistir]. Porque o meu grande objetivo, adiado por tantos anos, era fazer o mestrado.

Quadro 22A. Categorias e indicadores da entrevista: Perspetivas e adaptação ao modelo de ensino/aprendizagem em eLearning. Adaptação ao eLearning.

O oitavo tema, *Dinâmicas de turma*, explora as questões do conflito e da liderança e é composto por quatro categorias: a) *conflitos com colegas*, b) *conflitos com docentes*; c) identifica liderança; d) identifica liderança e assume-se como líder. Este tema contém ainda o subtema *gestão de crises e conflitos* (cf. Quadro 23).

O subtema *gestão de crises e conflitos* compõe-se por três categorias: a) *mediação*; b) *assertividade e distanciamento emocional*; c) *contacto pessoal* (cf. Quadro 24).

Tema 8: Dinâmicas de turma		
Categorias	Indicadores	Exemplos
Conflitos com colegas	Situações de fricção e conflito dentro do grupo/turma ou intra-grupos.	E45 <i>Lembro-me porém, de ter havido um conflito entre duas colegas no espaço da coordenação do curso e acabou por se estender até ao café virtual.</i>
Conflitos com docentes	Divergências de opinião entre estudantes e professores que podem chegar a conflito.	E40 <i>Sim [houve conflitos] sobretudo em torno da avaliação, datas de entregas de trabalhos e os resultados finais.</i>
Identifica liderança	Perceção da existência de lideranças no grupo/turma: o líder dinamiza e motiva a participação do grupo, tem a iniciativa de organizar as discussões e os trabalhos em grupo/equipa, modera as discussões de grupo.	E32 Em diferentes momentos, alguns colegas destacaram-se pela liderança, fosse pela tomada de iniciativa em constituir um grupo de trabalho, quer pela motivação que inspiravam nos outros colegas
Identifica liderança e assume-se como líder	Para além de identificar lideranças no grupo/turma o estudante assume-se como um dos líderes.	E12 (...) Já assumi o papel de líder em alguns trabalhos de grupo, mas houve outras atividades em que tive um papel mais passivo.

Quadro 23. Categorias e indicadores da entrevista: Dinâmicas de turma.

Tema 8: Dinâmicas de turma - Gestão de crises e conflitos		
Categorias	Indicadores	Exemplos
Mediação	Procura ouvir outras pessoas (colegas, professores ou familiares) antes de tomar uma posição ou decisão definitiva. Procura apoio junto de colegas ou professores.	E19 <i>As ações que sugiro são, pedir ajuda e apoio, tanto junto dos colegas e professores, como da família e amigos.</i>
Assertividade e distanciamento emocional	Não reage a quente e sob pressão. Mantém a calma e controla as emoções. Não alimenta as situações de conflito. Estabelece diálogo, empatiza com o interlocutor, argumenta o seu ponto de vista fundamentadamente e construtivamente.	E7 <i>Quando há dúvidas pedir imediatamente esclarecimentos. Não deixar passar situações ambíguas ou pouco claras. Averiguar o que realmente leva a essas emoções. (...) Ser honesto, coerente e íntegro normalmente não origina problemas e todos o reconhecem.</i>
Contacto pessoal	Não alimenta o conflito online e publicamente. Contacta pessoalmente os envolvidos utilizando canais privados de comunicação.	E9 <i>Num caso ou outro (...) recorri ao mail interno para (...) desfazer qualquer sombra de equívoco, o que se revelou absolutamente eficaz. (...) A resolução do problema, seja ele com um colega ou com um professor, através do mail interno, sem exposições pouco dignificantes ou mesmo desajustadas, porque não dizem respeito à restante turma, na plataforma.</i>

Quadro 24. Categorias e indicadores da entrevista: Dinâmicas de turma. Gestão de crises e conflitos.

O nono e último tema encontrado na nossa análise de conteúdo das entrevistas tem por objetivo conhecer a opinião dos estudantes sobre os espaços informais de interação como o Café online. Este tema é composto pelas categorias: a) *espaço de partilha*; b) *espaço de socialização*. É ainda composto por um subtema, *Frequência e motivações da participação* (cf. Quadro 25).

Tema 9: Espaços informais – o Café online		
Categorias	Indicadores	Exemplos
Espaço de partilha	Partilha de informações úteis; partilha de materiais de estudo.	E18 <i>Esses espaços são necessários porque é a única forma de reunir todos. Sem esse espaço ficaríamos limitados à turma. Servem também para partilhar assuntos não académicos que poderão ter interesse.</i>
Espaço de socialização.	Socialização e descontração. Ajuda a ultrapassar a sensação de isolamento.	E19 <i>São espaços bons para descontrair e para desabafar quando nos sentimos sozinhos ou desamparados, pois aparece sempre alguém para dar uma palavra de apoio e ânimo.</i>

Quadro 25. Categorias e indicadores da entrevista: Espaços informais – o Café online.

No subtema *frequência da participação* encontramos as categorias: a) *participa frequentemente*; b) *frequenta pouco*; c) *não frequenta*. As respostas dos estudantes que não frequentam o café ou frequentam pouco o Café online foram ainda analisadas à luz das categorias: d) *falta de disponibilidade*; e) *timidez*; f) *inutilidade do espaço* (cf. Quadros 26 e 26A).

Tema 9: Espaços informais - Frequência e motivações da participação		
Categorias	Indicadores	Exemplos
Participa frequentemente	Participa com frequência nos espaços informais de convívio.	E34 <i>Sim, enquanto estava a frequentar o curso frequentei sempre os espaços de convívio informal.</i>
Frequenta pouco	Frequenta pouco os espaços informais de socialização podendo ou não ver nestes aspetos positivos.	E4 <i>Sim, não frequentei tantas como gostaria pois todo o tempo era pouco para os fóruns dos seminários.</i>
Não frequenta	Não frequenta os espaços informais de socialização podendo ou não ver nestes aspetos positivos.	E25 <i>Não frequento por norma esses espaços.</i>
Falta de disponibilidade	Apesar de os estudantes reconhecerem aspetos positivos na existência do Café online não o frequentam ou frequentam pouco por falta de disponibilidade.	E3 <i>[Frequento] Raramente. Seriam bons espaços para um contacto mais descontraído, mas a verdade é que num mestrado o trabalho é “a doer” e todos continuamos a ter vida familiar e profissional, pelo que há muito pouco tempo para o Café.</i>

Quadro 26. Categorias e indicadores da entrevista: Espaços informais. Frequência e motivações da participação.

Tema 9: Espaços informais - Frequência e motivações da participação		
Categorias	Indicadores	Exemplos
Timidez	Os estudantes frequentam pouco ou não frequentam o espaço do Café online por terem dificuldade em socializar com os outros devido a timidez.	E8 <i>[Não sou um frequentador assíduo]. Sou tímido (...).</i>
Inutilidade do espaço	Os estudantes frequentam pouco ou não frequentam o espaço do Café online por não o considerarem útil, podendo afirmar que a utilização do espaço é infantil, as participações são banais ou que o espaço é utilizando como espaço de exibição.	E18 <i>Infelizmente esse espaço também é muitas vezes usado de forma infantil mas obviamente que estamos num lugar com muita gente, muitos feitios diferentes e opiniões diversas. Aparece de tudo.</i>

Quadro 26A. Categorias e indicadores da entrevista: Espaços informais. Frequência e motivações da participação.

3.6.1.2. Análise de Conteúdo das mensagens em Fórum

Como referimos anteriormente, optámos por analisar as mensagens o fórum do Café online, o fórum de cariz social e informal que toma parte do módulo de ambientação online.

O módulo de ambientação online decorreu durante duas semanas (13 dias, incluindo um fim-de-semana e um sábado) tendo o espaço do Café Virtual registado um total de 720 mensagens, das quais 40 foram escritas pela monitora. Dado o elevado número de mensagens em fórum foi nossa opção analisar apenas as mensagens produzidas pelos estudantes nos 1.º, 2.º, 5.º, 6.º, 11.º e 12.º dias.

Não foi equacionada a hipótese de análise do último dia do MAO dado que o fórum do Café Online se encontra encerrado nesse dia, um dia em que decorre uma Festa Virtual que marca o término do MAO e o início do ano letivo propriamente dito.

No quadro seguinte apresentamos o número de mensagens referentes aos dias em análise (400 mensagens) e que foram produzidas pelos estudantes no fórum social do *Café*. Porque consideramos ser uma variável importante apresentamos também neste quadro as atividades propostas aos estudantes no Módulo de Ambientação (cf. Quadro 27).

Dias	1º dia	2º dia	5º dia	6º dia	11º dia	12º dia	N
Atividade	Apresentação Individual		Trabalho em grupo		Debate em turma e e-fólio individual		Total
Mensagens Dia (<i>fr</i>)	98	117	67	29	41	48	400
%	24,5%	29,25%	16,75%	7,25%	10,25%	12%	100%

Quadro 27. Atividades e número de mensagens em fórum nos dias em análise

As atividades dos 1.º e 2.º dias são atividades de apresentação. Nestes dias é solicitado aos estudantes que façam a sua apresentação perante a comunidade que estão a integrar, que atualizem o seu perfil na plataforma (inserção da fotografia e dados pessoais) e ainda que respondam a dois pequenos questionários que visam definir o perfil de entrada dos estudantes. Nos 5.º e 6.º dias os estudantes estão envolvidos num trabalho de grupo (cada grupo é constituído por 15 elementos) onde se espera que discutam um tema sugerido pelo monitor. Esta é, para os estudantes, a primeira experiência de trabalho colaborativo online. No 11.º e 12.º dias do MAO a atividade proposta é um debate em grande grupo/turma e a realização de um e-fólio individual (no caso, é pedida uma reflexão sobre a experiência e aprendizagens realizadas pelos estudantes durante o período de ambientação).

O total de mensagens analisadas no fórum do Café Online é de 400 tendo estas sido produzidas por 60 estudantes que frequentaram o MAO. Excluem-se da análise as mensagens produzidas pela monitora nos seis dias em análise. Os estudantes foram codificados aleatoriamente, conforme o procedimento adotado aquando da codificação dos estudantes que entrevistámos. Salientamos, no entanto, que nove dos estudantes participantes da turma do MAO em análise foram igualmente estudantes entrevistados no âmbito do nosso estudo; são os casos dos estudantes E14 a E22. Os restantes estudantes da turma foram codificados de E51 a E101.

A análise de conteúdo das mensagens registadas em fórum segue o modelo de análise temática e categorial (Bardin, 1979; Quivy & Campenhoudt, 2005) à semelhança da metodologia de análise que utilizamos nas entrevistas, no entanto, para além da análise por inferência e interpretação do texto escrito, a análise de conteúdo das mensagens em fórum comporta ainda elementos de duas naturezas:

a) A análise dos elementos icónicos (Bardin, 2009), tais como a presença de imagens, fotografias, *emoticons* e outros elementos multimédia, como por exemplo, vídeos;

b) A análise de elementos gráficos e semióticos (Bardin, 2009) presentes no texto que nos dão indicadores de determinada intenção comunicacional utilizados como forma de substituição do tom de voz ou de entoação tais como a utilização de texto sublinhado, itálico, bold, maiúsculas, texto colorido ou pontuação expressiva.

Assim, poderemos afirmar que as unidades de registo da análise de conteúdo das participações em fórum variam conforme a natureza das categorias em análise. Estes são a frase/ideia transmitida, os elementos icónicos, os elementos gráficos e semióticos tais como descritos anteriormente.

Na análise das comunicações em fórum o nosso foco foi, como afirmámos anteriormente, observar a expressão e materialização das emoções online. A definição de categorias para análise das mensagens em fórum foi inspirada no estudo de Catalán et al. (2008) do qual resultaram a formulação de diversas categorias associadas ao discurso emocional online, através da análise de mensagens num fórum de discussão (Catalán efetuou também uma entrevista grupal). Para o nosso estudo optámos por caracterizar as emoções online em 13 categorias, a saber: a) *autorrevelação*; b) *demonstrações de afeto*; c) *reconhecimento*; d) *entusiasmo*; e) *confusão*; f) *insegurança/ansiedade*; g) *humor/quebra-gelo*; h) *gratidão*; i) *orientação*; j) *estímulo*; l) *preocupação*; m) *satisfação*; n) *expressão emocional multimédia*. Apresentamos seguidamente a descrição e exemplos para cada uma das categorias (cf. Quadro 28).

Grelha de Análise do Fórum		
Categories	Indicadores	Exemplos
Autorrevelação	O estudante fornece elementos que permitem aos outros conhecê-lo melhor bem como aos seus gostos, preferências e motivações.	E68 Segunda, 13 Setembro, 23:31 (...) <i>eu só posso vir a estas horas é que ter um filho bebé e que faz birra para adormecer, não é fácil (...).</i>
Demonstrações de afeto	O estudante dirige aos seus colegas palavras afetuosas, como por exemplo, amigo/a; companheiro/a. Assina, despedindo-se com afeto.	E19 Segunda, 13 Setembro, 22:45 (...) <i>Beijinhos</i>
Reconhecimento	O estudante expressa acordo e/ou valorização das ações e/ou participações dos seus colegas.	E19 Segunda, 13 Setembro, 22:47 <i>ups, desculpa [REDACTED], afinal já mudaram o livro de princípios de gestão (...) mais uma vez desculpa...</i>
Entusiasmo	O estudante comunica com entusiasmo demonstrando alegria e otimismo.	E19 Segunda, 13 Setembro, 23:10 <i>Não me parece, hoje está tudo acordado, é tudo novidade! :)</i>
Confusão	O estudante demonstra-se confuso, surpreendido, desorientado.	E68 Segunda, 13 Setembro, 23:31 (...) <i>Estou um pouco confusa com tanta novidade, mas acho que é normal depois de um dia cheio de tarefas (...).</i>
Insegurança ansiedade	O estudante demonstra-se inseguro, ansioso. Expõe dúvidas e/ou incertezas.	E68 Segunda, 13 Setembro, 23:31 (...) <i>Estou ansiosa por começar as aulinhas... e vocês? já vi que temos muitos livros para comprar... mas que todo o mal seja este! (...)</i>
Humor quebra-gelo	O estudante utiliza o humor como quebra-gelo.	E85 Segunda, 13 Setembro, 23:02 <i>O mecânico para a cliente: - Não consegui afinar os travões, por isso aumentei o som da buzina!</i>
Gratidão	O estudante agradece o apoio, a colaboração, o estímulo ou a intervenção dos seus colegas.	E100 Segunda, 13 Setembro, 22:53 <i>Obrigada.</i>
Orientação	O estudante pede ou dá orientações, esclarecimentos, informações, ajuda.	E100 Segunda, 13 Setembro, 22:48 <i>Já fui ver os livros, afinal já sabia onde era, só que pensei ser o material de estudo do ano passado, quer dizer que podem ser os mesmos manuais?</i>
Estímulo	O estudante estimula a participação dos seus colegas, oferece ajuda, apoio e motivação.	E19 Segunda, 13 Setembro, 22:45 (...) <i>Conto com vocês como também podem contar comigo!! (...)</i>
Preocupação	O estudante demonstra preocupação, tensão, inquietação ou medo.	E100 Segunda, 13 Setembro, 22:32 <i>Ando aqui às voltas, e ainda não consegui ver quais os livros que precisamos para começar (...)</i>
Satisfação	O estudante demonstra satisfação e orgulho com as suas conquistas e/ou aprendizagens.	E100 Segunda, 13 Setembro, 22:18 <i>Fixe, já percebi que quando estiver naqueles dias de tédio, é aqui que venho tomar aquele café para me dar forças.</i>
Expressão Emocional Multimédia	Utilização de <i>emoticons</i> , de sublinhados, bold, itálico, maiúsculas, letras coloridas, onomatopeias, interjeições, imagens (fotografias) e multimédia (músicas, vídeos,...)	☺ ☹ ☹ ☹ ;-(

Quadro 28. Categorias e indicadores de análise do fórum adaptada de Catalán et al. (2008)

À semelhança do método que empregámos na análise de conteúdo das entrevistas a metodologia utilizada para a análise de conteúdo dos fóruns foi a categorial (Bardin, 1979; Quivy & Capenhoudt, 2005). No entanto, na presente análise as categorias integram-se num único tema: as emoções online. As mensagens produto das comunicações observadas em fórum foram classificadas, integradas nas categorias apresentadas e traduzidas em unidades de registo. Como regra de enumeração optámos pela frequência e considerámos os seguintes critérios:

- 1) cada mensagem poderá comportar em si unidades de registo correspondentes a categorias diversas (aplicando-se a análise/procedimento por milha);
- 2) nos casos em que na mesma mensagem são encontradas mais do que uma frequência da mesma categoria, considera-se apenas uma frequência dessa mesma categoria;
- 3) foram contabilizadas as frequências tendo como ponto de referência o n.º de mensagens produzidas e não o n.º de vezes que determinada ideia é repetida em cada mensagem. Desta forma, o total de frequências registadas representa o n.º de mensagens em que cada categoria foi observada e não o n.º de vezes que a mesma foi repetida ou o n.º de estudantes que a produziram.

Apresentamos como exemplo a seguinte mensagem da estudante E68 publicada no primeiro dia do módulo de ambientação online:

Estou um pouco confusa com tanta novidade, mas acho que é normal depois de um dia cheio de tarefas.

Vejo que já estão no café a muitas horas... eu só posso vir a estas horas é que ter um filho bebé e que faz birra para adormecer, não é fácil. Até parece que esteve convosco até agora, hoje não queria dormir devia ser café a mais !

Estou ansiosa por começar as aulinhas... e vocês?

já vi que temos muitos livros para comprar... mas que todo o mal seja este!

Categoria	Unidades de Conteúdo
Confusão	E68 <i>Estou um pouco confusa com tanta novidade, mas acho que é normal depois de um dia cheio de tarefas.</i>
Apresentação	E68 (...) <i>eu só posso vir a estas horas é que ter um filho bebé e que faz birra para adormecer, não é fácil. Até parece que esteve convosco até agora, hoje não queria dormir devia ser café a mais!</i>
Insegurança/ansiedade	E68 <i>Estou ansiosa por começar as aulinhas... e vocês?</i>

Apresentada e descrita toda a fundamentação metodológica e a descrição dos instrumentos e procedimentos, apresentaremos de seguida os resultados obtidos.

Capítulo 4
Apresentação, Análise e Discussão
dos Resultados

4.1. Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados

Apresentam-se, seguidamente, os dados resultantes da análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos sujeitos da nossa investigação e também os dados resultantes da análise do fórum.

4.2. Apresentação dos Resultados Obtidos na Entrevista

4.2.1. Perfil dos estudantes entrevistados

Como foi referido anteriormente, a entrevista foi aplicada a 50 estudantes que frequentavam quatro cursos (dois de mestrado e dois de licenciatura) e integrados em sete turmas diferentes, conforme se pode observar no quadro seguinte. Os estudantes dos cursos A e B são estudantes de 2.º ciclo (mestrado) e os estudantes dos cursos C e D são estudantes de 1.º ciclo (licenciatura) (cf. Quadro 29). Este perfil foi definido por um conjunto de questões que consideramos relacionadas com os objetivos da nossa investigação.

Curso	N	%	Turma	Ciclo
A	3	6%	1	2º ciclo
B	9	18%	2, 3	2º ciclo
Subtotal	12	24%	3	
C	11	22%	3, 4	1º ciclo
D	27	54%	5, 6, 7	1º ciclo
Subtotal	38	76%	5	
	50	100%	7	

Quadro 29. Distribuição dos estudantes e respetivos cursos

As idades dos entrevistados distribuem-se entre os 28 e os 51 anos, sendo a média de idades de 41 anos (arredondamento de 40,9). A moda encontra-se nos 48 anos de idade com quatro frequências registadas e a mediana é de 43 anos de idade (arredondamento de 42,5).

Para efeitos do presente estudo, foram definidas quatro categorias de distribuição da faixa etária dos indivíduos: a) <30 anos; b) 30-40 anos; c) 41-50 anos; d) >50 anos. Assim,

destaca-se o elevado número de mulheres (44) face ao número de homens (6) que aceitaram participar na nossa investigação (cf. *Gráfico 1*).

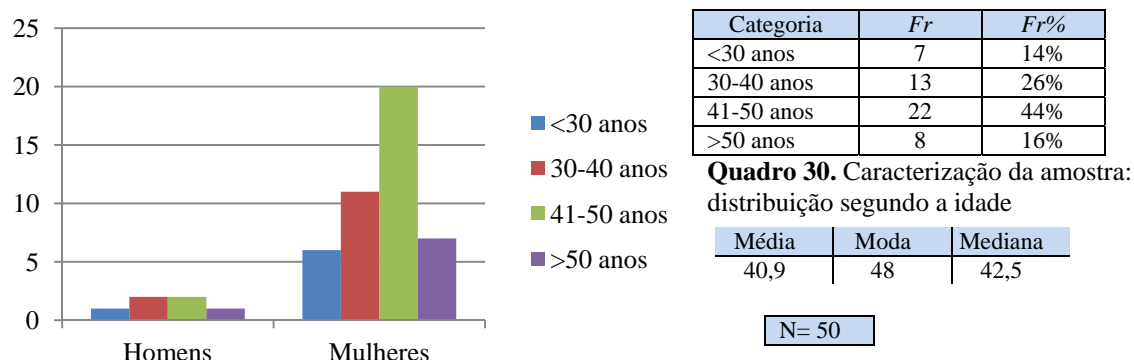


Gráfico 1. Caracterização da amostra: distribuição segundo o sexo e a idade

No entanto, quando observamos os dados referentes a esta distribuição verifica-se que o público maior de 40 anos é predominante neste grupo, atingindo os 60% dos entrevistados enquanto o grupo menor de 40 anos atinge os 40 %.

- **Experiência Prévia**

Quando inquiridos sobre a sua experiência prévia, 48% dos sujeitos entrevistados (24 estudantes) revelaram ter tido experiências de CMC (Comunicação Mediada por Computador) nomeadamente através da participação em comunidades online ou chat's, anteriormente à frequência do curso (cf. *Gráfico 2*).

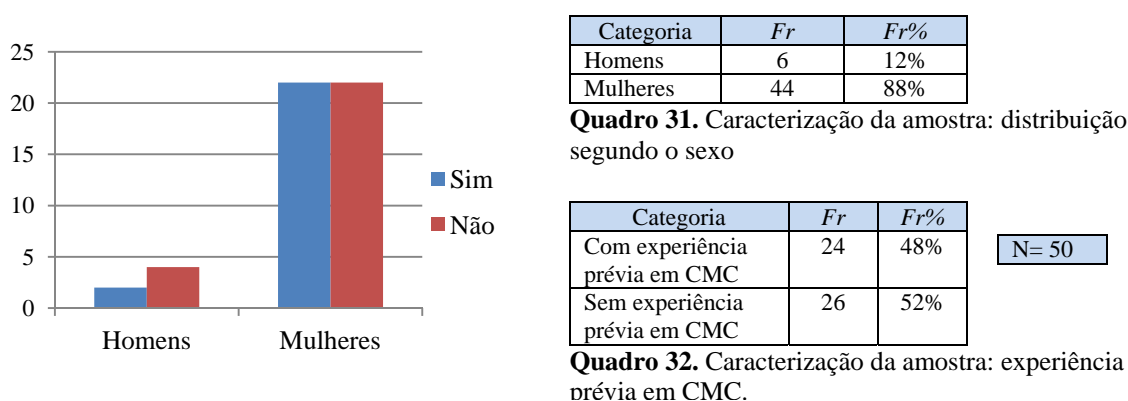


Gráfico 2. Caracterização da amostra: experiência prévia em CMC

No que respeita à experiência prévia de *cursos de eLearning*, do total de estudantes entrevistados, apenas 14% tinham experiência prévia (cf. *Gráfico 3*).

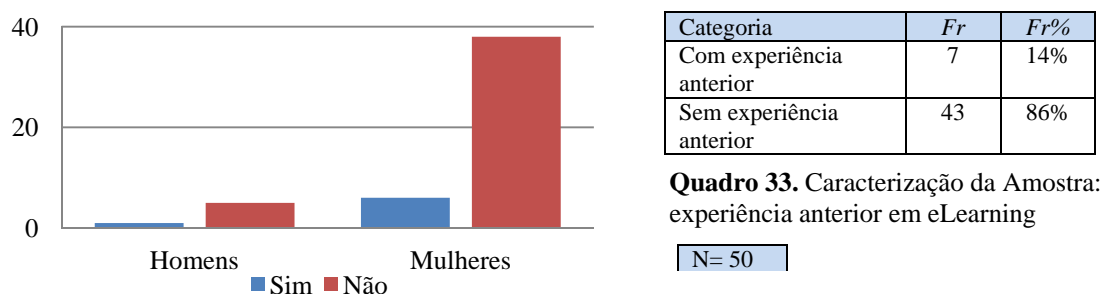


Gráfico 3. Caracterização da Amostra: experiência anterior em eLearning

- **Ferramentas**

Dos 48% de indivíduos que têm experiência de participação online, no que respeita às ferramentas conhecidas, os entrevistados revelam que as ferramentas de comunicação síncrona como os chat's, com potencialidade de interação áudio e vídeo eram, ao momento de entrada na Universidade, as ferramentas mais conhecidas e utilizadas representando 30% dos estudantes.

Já no que respeita à *experiência ou vivência em comunidades online* os resultados obtidos apontam para o seguinte: é essencialmente através da participação em comunidades em redes sociais, nomeadamente o *Hi5* (18%), e o *Facebook* (10%) que essa participação se faz, representando 28% dos estudantes entrevistados. Apenas 4% dos estudantes afirmam ter experiência em comunidades de prática relacionadas com a sua atividade profissional antes da admissão no seu curso online e 2% em *Fóruns de Discussão*, o que totaliza 34%. Julgamos ser útil verificar de que forma se distribuem as respostas positivas pela faixa etária dos estudantes (cf. *Gráfico 4*).

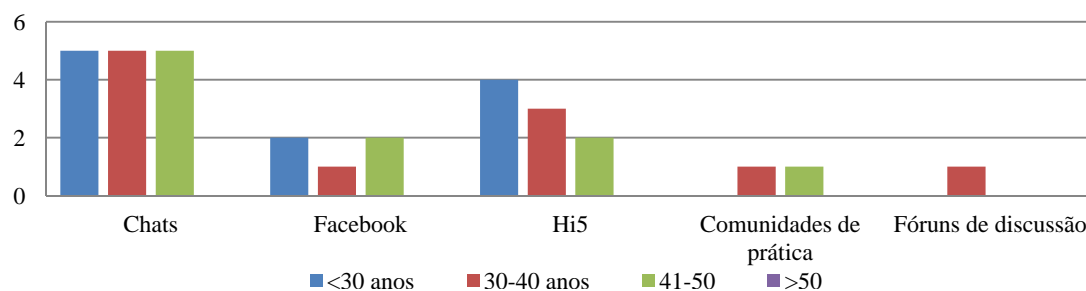


Gráfico 4. Caracterização da amostra: utilização prévia de comunidades online ou chats

Categoria	Fr	Fr%
Chats	15	30%
Facebook	5	10%
HI5	9	18%
Comunidades de prática	2	4%
Fóruns de discussão	1	2%
Total	32	64%

Quadro 34. Caracterização da amostra: utilização prévia de comunidades online ou chats

No que respeita à situação de entrada dos estudantes na Universidade, registam-se também alguns dados interessantes que passamos a descrever:

- nenhum dos oito estudantes com mais de 50 anos estava familiarizado com comunidades online, redes sociais ou chats;
- a comunicação síncrona, via chat, era igualmente utilizada pelos estudantes nas faixas etárias dos 41-50 anos (5 frequências registadas), 30-40 anos (5 frequências registadas) e menos de 30 anos (5 frequências registadas);
- o *Hi5* era a rede social mais utilizada pelos estudantes (9 frequências registadas), seguindo-se o *Facebook* (5 frequências registadas), existindo poucas discrepâncias de utilização entre as faixas etárias analisadas, excluindo a faixa etária referida na alínea a).

- **Local de Acesso**

Quando inquiridos sobre o local de acesso, 94% dos estudantes acedeu ou acedeu mais frequentemente à plataforma de aprendizagem *a partir de casa* (cf. Gráfico 5). Apenas 4% dos estudantes afirmam aceder à plataforma de aprendizagem, mais frequentemente, desde o *local de trabalho*. Apesar de termos pedido esclarecimentos quanto a esta questão, um dos estudantes não nos devolveu a resposta, pelo que se integrou na categoria “*Não sabe, Não responde*” (NS/NR).

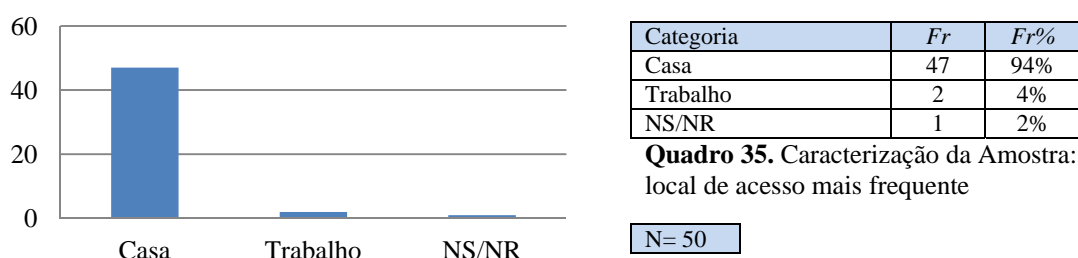


Gráfico 5. Caracterização da Amostra: local de acesso mais frequente

- **Envolvimento no Estudo – Tempo**

Quando questionados sobre *a média de horas dedicadas ao estudo* durante a frequência do curso, 58% dos estudantes admite ter dedicado *uma média de 3-5 horas diárias*. Apenas 6% dos estudantes da nossa amostra afirma ter dedicado *mais de 5 horas diárias aos estudos e às tarefas acadêmicas* (cf. Gráfico 6). Por outro lado, *duas horas de trabalho diário* dedicado aos estudos é o número mais repetido pelos estudantes (16 frequências registadas). De referir ainda que o valor máximo de horas diárias dedicadas ao estudo é de 10 horas (1 frequência registada) e o valor mínimo de estudo diário é de uma hora (2 frequências registadas).

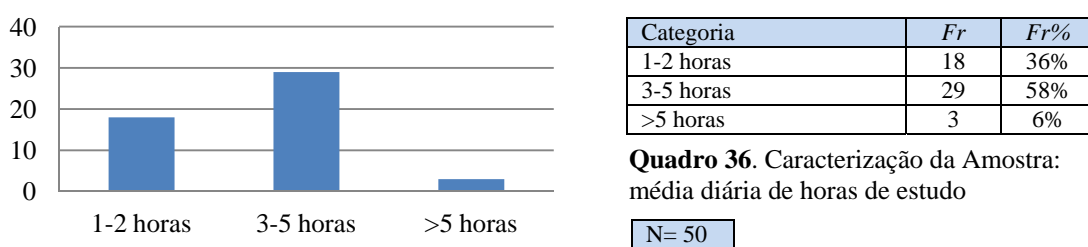


Gráfico 6. Caracterização da Amostra: média diária de horas de estudo

Estes foram alguns dos itens que foram questionados na entrevista e que consideramos importantes para definir o perfil do estudante online desta instituição universitária.

4.2.2. Módulo de Ambientação Online (MAO)

4.2.2.1. Relevância do MAO: Competências

O *Módulo de Ambientação Online* (MAO), parece ter tido, para 98% dos estudantes entrevistados, uma importância de destaque na adaptação ao curso online. Contudo, considerou-se inconclusiva a resposta de um estudante (E10) por ter sido o único que não afirmou claramente a importância que teve para si o MAO. O estudante em questão tinha experiência prévia em plataformas online de ensino a distância, nomeadamente, com a plataforma do Instituto Camões (cf. Gráfico 7).

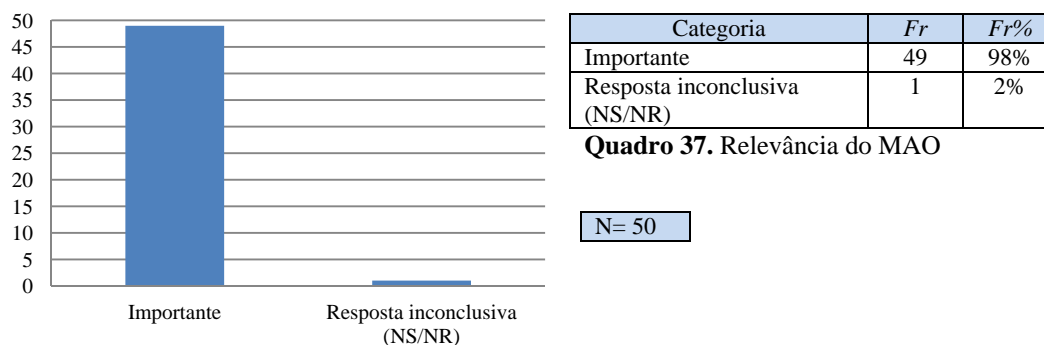


Gráfico 7. Relevância do MAO

Recorde-se que o LMS oficial (Learning Management System) utilizado institucionalmente é a plataforma Moodle, sendo que, tal como postula o *Modelo Pedagógico Virtual*® da instituição, a modalidade de comunicação principal é assíncrona, pelo que é importante que os estudantes desenvolvam competências tecnológicas e de saber-fazer (navegação e pesquisa na internet e em particular na plataforma Moodle; consulta, envio e receção de ficheiros; consulta e envio de correio eletrónico; trabalho com outras aplicações informáticas essenciais à frequência do curso, como por exemplo, o processador de texto). São ainda competências que se pretendem ver desenvolvidas no MAO as relacionadas com a familiarização e inserção do estudante no modelo pedagógico do curso que vai integrar (conhecer e utilizar corretamente os tempos e espaços de interação formal e informal bem como as ferramentas específicas de cada ciclo de estudos, como sejam o CAP (Cartão de Aprendizagem) e o PUC (Plano da Unidade Curricular) no

caso do 1.º ciclo; ou o CA (Contrato de Aprendizagem) no caso dos cursos do 2.º ciclo de estudos. Por outro lado, pretende-se que o estudante conheça e reflita sobre as modalidades de avaliação disponíveis num e noutra ciclo de estudos de modo a consciencializar-se das exigências inerentes à aplicação das mesmas. O MAO tem ainda por objetivos que o estudante contacte e treine as competências necessárias à aplicação e desenvolvimento dos possíveis modelos de aprendizagem online com os quais poderá ter de deparar-se no decorrer do seu processo de ensino-aprendizagem (aprendizagem independente, aprendizagem colaborativa, aprendizagem a pares e aprendizagem com apoio de recursos).

É também fundamental que o MAO forneça aos estudantes as competências necessárias ao desenvolvimento da comunicação online. Estas passam por saber como se organiza a participação em fóruns de discussão e debates assíncronos, a interação online e a comunicação sob a forma escrita. Por fim, mas não menos importante, pretende-se que o estudante desenvolva competências de socialização online. Trata-se de *saber relacionar-se* online, o que implica a comunicação da presença social através da interação, a projeção de emoções e as relações interpessoais entre pares e com os docentes em ambiente virtual de aprendizagem.

4.2.2.2. Áreas em que o MAO foi Relevante

Como observámos no gráfico anterior (cf. Gráfico 7) é inquestionável o reconhecimento que os estudantes fazem do *Módulo de Ambientação Online (MAO)*. No entanto, considerando as competências enumeradas e os objetivos do MAO pretendemos saber quais as competências adquiridas/desenvolvidas que são mais valorizadas pelos nossos estudantes (cf. Gráfico 8). Verificamos que uma maior percentagem (48%) de estudantes valoriza as *competências tecnológicas adquiridas* no MAO, seguindo-se as *competências inerentes ao conhecimento e aplicação do Modelo Pedagógico* relativo ao seu ciclo de estudos com 28% de respostas, as *competências relativas à comunicação online* e à *socialização online*, ambas registando 26% das respostas. De igual modo, ou seja, com igual percentagem (8%) os estudantes posicionam as *competências relacionadas com a gestão do tempo* e as competências relativas à *aprendizagem online*. Um outro dado obtido e que merece a nossa atenção é o facto de 16% dos estudantes, apesar de

considerarem que o MAO foi importante, não referem em que medida os ajudou não tecendo explicações (cf. Quadro 8).

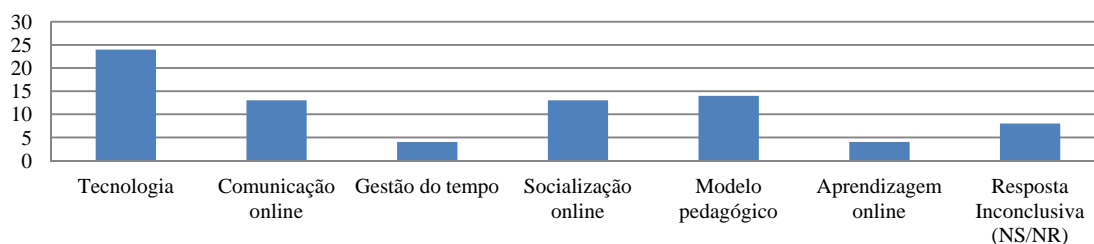


Gráfico 8. Áreas em que o MAO foi relevante

Categorias	Fr	Fr%
Tecnologia	24	48%
Comunicação online	13	26%
Gestão do tempo	4	8%
Socialização online	13	26%
Modelo pedagógico	14	28%
Aprendizagem online	4	8%
Resposta inconclusiva (NS/NR)	8	16%

N= 50

Quadro 38. Áreas em que o MAO foi relevante

Destacamos das entrevistas os seguintes excertos demonstrativos das categorias apresentadas:

E9 *Permitiu (...) estabelecer relações de empatia com grande parte dos colegas, gerando um bom ambiente de camaradagem e aprendizagem. Preparou-nos para a realização de trabalhos de grupo e alertou-nos para algumas regras a respeitar no sistema e-learning, assim como para atitudes a evitar.*

E14 *(...) foi muito importante porque através das suas funcionalidades deu-me a conhecer a forma de interagir online, quer com colegas como com os professores. Para mim foi uma ferramenta essencial porque eu nunca tinha estudado num regime de e-learning e o MAO foi uma ótima introdução e preparação para o estudo na UAB. Quando o ano letivo iniciou já estava muito melhor preparada para explorar a área das várias disciplinas e já não tinha dúvidas de como comunicar nos fóruns.*

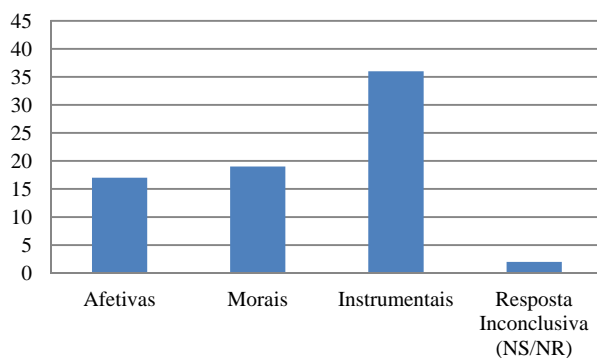
E48 *(...) foi muito importante na medida em que me pôs a par destas tecnologias, ensinou-me a utilizar o word, a enviar mails (por incrível que pareça não sabia lidar com qualquer um destes instrumentos tecnológicos). A partir dessa ambientação tudo se tornou mais fácil. Agora sou um Ás... cá em casa já dizem que eu sou a que percebo mais disto...*

4.2.3. Primeiras Impressões Online

4.2.3.1. Natureza das Primeiras Impressões

A temática das primeiras impressões é uma análise que se reveste de um caráter especialmente interessante quando analisamos as interações online, sobretudo, por poder dar-nos alguns indicadores sobre as pistas mais dominantes neste processo. Assim, tentámos, em primeiro lugar, saber qual a natureza das primeiras impressões e definimo-las em três categorias: afetivas, morais e instrumentais. Definimos como indicadores de primeiras impressões afetivas as que evidenciam para com os colegas ou professores simpatia, empatia, partilha de gostos e interesses, amizade ou antipatia. Consideramos indicadores de primeiras impressões de natureza moral os relacionados com as impressões formadas pela observação de colaboração, ajuda, apoio, partilha, solidariedade ou indiferença por parte dos colegas ou professores. Como impressões de natureza instrumental identificamos as formadas a partir da observação do nível de dinamismo, frequência e pertinência das participações nos fóruns, do domínio ou não das ferramentas tecnológicas utilizadas bem como das competências relacionadas com a expressão escrita (incluindo a clareza do discurso, a correção ortográfica e a pertinência das participações), a segurança demonstrada, o cumprimento de tarefas e prazos, o desempenho académico e o profissionalismo observado quer em colegas como em professores.

Os dados obtidos indicam que as primeiras impressões dos estudantes entrevistados são, sobretudo, de natureza instrumental (cf. Gráfico 9). Estas foram identificadas em 72% dos estudantes entrevistados seguindo-se as impressões de natureza moral, 38% e as impressões de natureza afetiva, 34%.



Categoria	Fr	Fr%
Afetivas	17	34%
Morais	19	38%
Instrumentais	36	72%
Resposta inconclusiva (NS/NR)	2	4%

Quadro 39. Natureza das primeiras impressões

N= 50

Gráfico 9. Natureza das primeiras impressões

4.2.3.2. Primeiras Impressões acerca do Grupo/Turma

Após verificarmos a natureza das primeiras impressões procurámos saber quais foram, exatamente, as primeiras impressões dos estudantes entrevistados acerca do seu grupo/turma (Gráfico 10). Averiguámos, depois, quais os fatores que contribuíram para a formação de primeiras impressões acerca dos colegas de turma e dos professores (Gráfico 11). Tentámos ainda aferir da regularidade ou não das primeiras impressões e de que forma estas foram ou não confirmadas pelos estudantes (Gráfico 12). Por fim, tentámos compreender quais as estratégias utilizadas pelos estudantes para passar aos outros (colegas de turma e professores) uma boa impressão (Gráfico 13).

46% dos estudantes entrevistados não fornecem pistas que nos permitam concluir quanto a uma posição definitiva no que respeita à sua identificação ou não com a turma nos primeiros dias que viveram no curso online. Ainda assim, 36% dos estudantes afirmam claramente que se identificaram com os seus pares, caracterizando-os como *simpáticos*, *empenhados* e *colaborativos*, descrições que atribuímos à categoria que denominamos por *empatia*.

E4 *Achei os colegas, de uma forma geral, muito simpáticos e com objetivos muito semelhantes aos meus.*

E34 *Relativamente à minha turma fiquei com uma excelente impressão da interatividade que existia entre todos e também do entusiasmo que demonstravam em estar ali para, colaborativamente, construirmos o nosso conhecimento.*

Em 18% dos estudantes entrevistados registamos indicadores de *ausência de empatia* com o grupo/turma. São indicadores desta categoria a falta de identificação dos estudantes com o grupo/turma, sensações de mal-estar perante a turma, medo e vergonha de interagir, intimidação, repulsa ou indiferença.

E20 *Assustei-me profundamente com a falta de preparação de vários colegas para lidar com este tipo de plataforma, nomeadamente usando a plataforma sem qualquer tipo de regra e ao arrepio do que são os princípios comumente aceites neste ambiente.*

E46 *[Vivi os primeiros dias] Com alguma indiferença.*

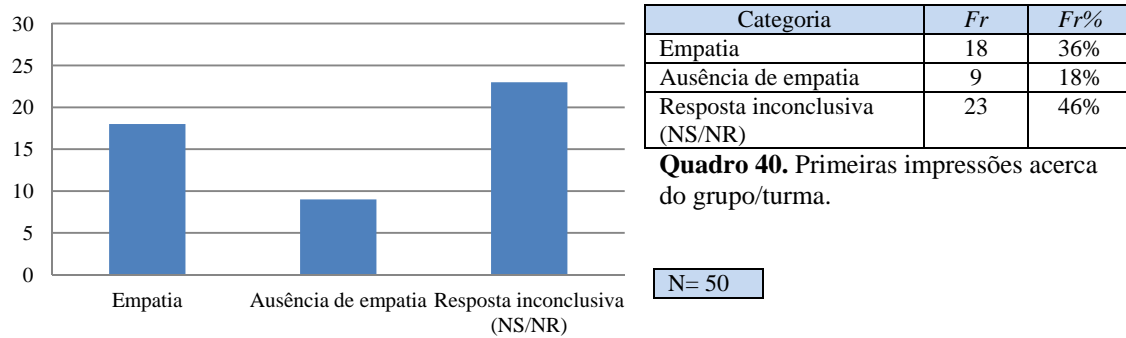


Gráfico 10. Primeiras impressões acerca do grupo/turma

4.2.3.3. Fatores que Contribuíram para a Formação das Primeiras Impressões Online

No que respeita às pistas utilizadas pelos estudantes para a formação de primeiras impressões acerca dos colegas e professores, encontramos as seguintes categorias depois de analisadas as entrevistas: *fotografia* colocada no perfil da plataforma, *apresentação pessoal*, *expressão escrita*, *continuidade da interação/diálogo* e *colaboração entre pares* no desenvolvimento das primeiras atividades.

Considerando que apenas 12% dos estudantes entrevistados consideram a fotografia como uma boa pista para apreensão de impressões acerca dos outros, verificamos com alguma surpresa que a fotografia colocada no perfil não é assim tão determinante na formação de primeiras impressões. Ressalvamos, no entanto, o facto de, no Módulo de Ambientação Online, os estudantes serem insistentemente confrontados com a necessidade de colocarem a sua fotografia no perfil dado considerar-se que este procedimento se reveste de grande importância na formação e coesão do grupo/turma. A inserção de foto no perfil é, aliás, uma das primeiras tarefas propostas durante o MAO. Dadas estas circunstâncias, não podemos deixar de questionar-nos se, caso a maioria dos estudantes não tivesse fotografia, esta categoria se manteria apenas com 6 frequências registadas ou se, eventualmente, os estudantes passariam a considerar a fotografia como uma das variáveis mais importantes na formação das primeiras impressões, já que, por definição, tendemos a sobrevalorizar as pistas às quais não temos acesso em detrimento daquelas que já usufruímos (cf. Gráfico 11).

E33 *Em 1º lugar, as fotos, ainda que muito distantes do que somos na realidade, transmitem a 1ª impressão e traçamos um perfil que, com o desenvolvimento das relações, se confirma ou não.*

E42 *As fotos são muito importantes na plataforma, são o nosso cartão-de-visita. Não me esquece a primeira vez que nos juntamos para realizar p-fólio, o tentar descobrir quem é quem...é fascinante após os contactos virtuais e a imagem que criamos virtualmente de cada colega.*

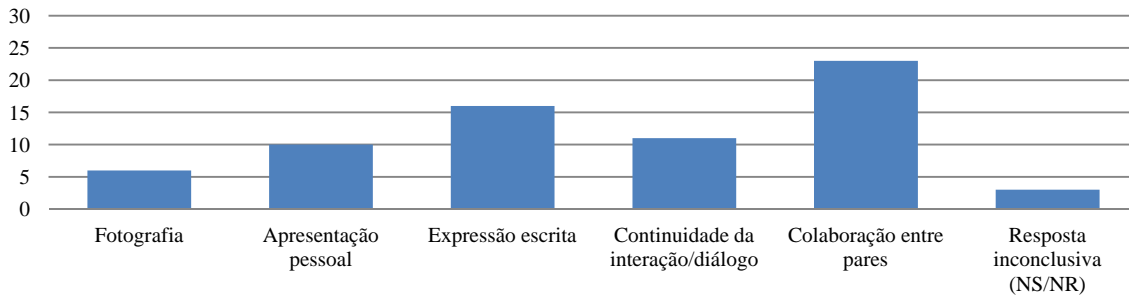


Gráfico 11. Fatores que contribuíram para a formação das primeiras impressões online

Categorias	Fr	Fr%
Fotografia	6	12%
Apresentação pessoal	10	20%
Expressão escrita	16	32%
Continuidade da interação/diálogo	11	22%
Colaboração entre pares	23	46%
Resposta inconclusiva (NS/NR)	3	6%

N= 50

Quadro 41. Fatores que contribuíram para a formação das primeiras impressões online

46% dos estudantes associam a formação das suas primeiras impressões à observação do nível de *colaboração* demonstrado *entre pares* e 32% à observação da forma e expressão escritas reveladas pelos colegas e professores nos fóruns online.

Consideramos na categoria *colaboração entre pares* os indicadores *disponibilidade para ajudar nas dificuldades, solidariedade, partilha e colaboração demonstradas* nos trabalhos online e na categoria *expressão escrita* a *avaliação da solidez das reflexões, a ponderação das participações, a resposta em tempo útil, a formalidade ou informalidade do discurso, a correção ortográfica e a expressividade do discurso.*

E1 (...) *quem era efetivamente prestável ou acessível em caso de alguma ajuda (...), quem era mais dinâmico e participativo, quem cumpria ou não a sua parte nos trabalhos de grupo, quem partilhava interesses e gostos, etc. - tal como no regime presencial, apenas (muito) mais lento...*

E8 *A solidez das reflexões dos colegas ou a falta dela permitiu ajuizar das ideias pré-formadas.*

E10 *A falta de uma visão física dos mesmos fez com que tivesse de imaginar as pessoas, apesar de ter as fotografias, o que, às vezes, não se correspondia, ou pensava que não se correspondia, com a forma de escrever deles.*

A *continuidade da interação/diálogo* (incluindo a frequência da interação) com os pares e professores e a *apresentação pessoal* contribuem em 22% e em 20% dos casos, respetivamente, para a formação das primeiras impressões do estudante online.

E3 *A participação mais ou menos frequente nos debates permitiu o conhecimento correspondente das pessoas, tal como em presença.*

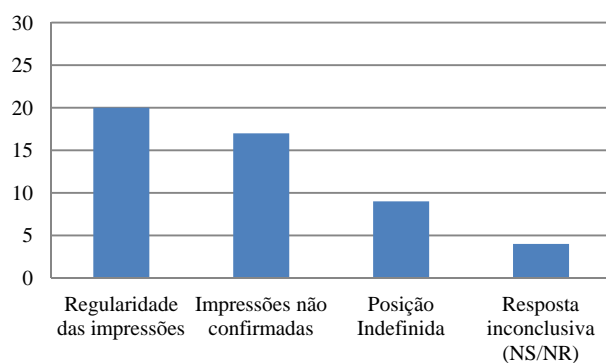
E13 *Sem dúvida, o número de mensagens enviadas, o seu conteúdo e a contextualização das mesmas (isto é, a meu ver, algumas mensagens eram desnecessárias, descabidas).*

E34 *Em suma, pode constatar que o diálogo é, sem dúvida alguma, um ponto crucial para podermos reunir informação de modo a formarmos uma opinião acerca das pessoas que nos rodeiam num ambiente virtual.*

4.2.3.4. Confirmação das Primeiras Impressões

Sendo as primeiras impressões, especialmente as negativas, as mais difíceis de ultrapassar e representando um peso quase definitivo no desenvolvimento ou não das relações, interessa saber como viram os estudantes as suas primeiras impressões serem ou não confirmadas. No entanto, da análise das respostas à pergunta *As suas primeiras impressões (positivas e negativas) foram confirmadas ao longo do tempo?* nem sempre foi possível aferir uma resposta concreta que pudesse, com segurança, inserir-se em categorias estanques como *foram confirmadas* ou *não foram confirmadas*. Desta forma, optamos por definir três categorias principais: *regularidade das impressões* (admitindo que a generalidade das primeiras impressões, positivas ou negativas, acerca de colegas e professores se mantiveram); *Impressões não confirmadas* (as primeiras impressões, positivas ou negativas, não foram, no geral, confirmadas) e *Posição indefinida*. Esta categoria pretende integrar os casos em que os estudantes não conseguem tomar uma posição clara e generalizante (algumas das primeiras impressões foram confirmadas, outras não foram confirmadas).

A análise das entrevistas de 8% dos estudantes não nos permite concluir rigorosamente pela integração em qualquer uma das categorias anteriores pelo que as respostas dos mesmos são classificadas como *respostas inconclusivas* (integrando também estudantes que não sabem e/ou não respondem) (cf. Gráfico 12).



Categoria	Fr	Fr%
Regularidade das impressões	20	40%
Impressões não confirmadas	17	34%
Posição indefinida	9	18%
Resposta inconclusiva (NS/NR)	4	8%

Quadro 42. Confirmação das primeiras impressões

N= 50

Gráfico 12. Confirmação das primeiras impressões

A regularidade das primeiras impressões parece confirmar-se em 40% dos estudantes entrevistados.

E11 As impressões foram positivas e ganharam peso ao longo do tempo: criou-se um clima de trabalho muito bom – os elementos com que trabalhei revelaram-se absolutamente impecáveis. Poderei dizer, portanto, que as impressões iniciais, positivas, foram encontrando, à medida que o tempo passava, reforço positivo.

Para 34% dos estudantes as primeiras impressões positivas ou negativas sofreram alterações, não se confirmando as primeiras ideias acerca de colegas e/ou professores.

E34 As impressões que inicialmente formei acerca das pessoas foram sendo mutáveis ao longo do tempo, ou seja, houve pessoas que simpatizei inicialmente e posteriormente me desiludiram, houve outras que, aos poucos, fui formando uma impressão positiva, o que inicialmente era negativa.

4.2.3.5. Estratégias Utilizadas para Passar aos Outros uma Boa Impressão

Se os estudantes procuram, como observámos anteriormente (Gráfico 11), encontrar pistas para *percecionar o outro*, parecem ter maior dificuldade em admitir estratégias que ajudem a passar aos outros uma boa impressão de si próprios. Apenas 40% dos estudantes

admitem ter utilizado algum tipo de estratégia para passar aos outros uma imagem positiva em oposição a 60% de estudantes que afirmam não ter utilizado quaisquer estratégias.

Procurámos saber quais as estratégias utilizadas pelo estudante online para passar aos seus pares e professores uma imagem positiva de si e as categorias encontradas foram, em parte, semelhantes às pistas encontradas e utilizadas pelos estudantes para perceberem os outros: *fotografia; apresentação pessoal; expressão escrita, socialização e colaboração entre pares* (cf. Gráfico 13).

Admitindo que possa ser discutível a nossa opção, consideramos a ausência de estratégia como uma opção estratégica tomada, ainda que inconscientemente, pelos estudantes. Assim, consideramos também como estratégia utilizada a *ausência de estratégia*, ela própria interpretada por nós como tratando-se da *projeção da identidade real*, isto é, o estudante afirma agir naturalmente perante os outros, sem que admita ter cuidados especiais sobre o que os outros poderão opinar ou avaliar acerca das suas participações na plataforma online e tomadas de posição perante o quotidiano da comunidade. O estudante que assume como estratégia a projeção da identidade real afirma agir virtualmente como agiria caso estivesse em presença.

E4 *Dei-me a conhecer tal como sou: franca, sincera e amiga do meu amigo. (...) Porque eu sou como demonstrei ser: trabalhadora e empenhada.*

E7 *Não, fui-me “ desenrascando” conforme fui capaz. (...) Sempre cumpri com todas as tarefas enquanto estudante virtual. Sempre mostrei aquilo que sou e como sou enquanto colega (...). Sou uma pessoa frontal, se tinha dúvidas, incertezas, desgostos ou não sabia, dizia. (...) A solução está na honestidade de se ser verdadeira.*

E8 *Não. Fiz o que era solicitado, sem grandes comentários. Mas (modéstia à parte) parece que se começou a formar uma ideia positiva a meu respeito. Como, não sei.*

Considerando as respostas obtidas é incontornável que questionemos a forma como alguns dos estudantes terão interpretado a nossa questão *Utilizou alguma(s) estratégia(s) específica(s) para passar aos outros uma imagem positiva de si?* Admitimos que alguns estudantes possam ter considerado que o uso de quaisquer estratégias para transmitir aos outros uma impressão positiva implicaria passar aos demais a percepção de uma identidade que não a própria. Infelizmente, a natureza das respostas nem sempre nos permitiu confirmar esta suspeita. A elevada percentagem de estudantes que afirmam não utilizar quaisquer estratégias também levanta outra suspeita: a de saber se os estudantes têm plena noção do poder da palavra escrita, da imagem, do multimédia, do *saber-ser* e *estar* no

mundo virtual. A procura de possíveis respostas revelar-se-ia, certamente, apaixonante e profícua.

Analisemos em detalhe os restantes dados obtidos:

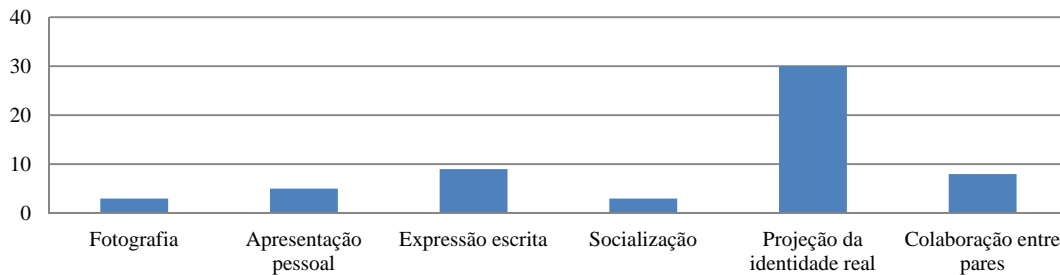


Gráfico 13. Estratégias utilizadas para passar aos outros uma boa impressão

Categorias	Fr	Fr%
Fotografia	3	6%
Apresentação pessoal	5	10%
Expressão escrita	9	18%
Socialização	3	6%
Projeção da identidade real	30	60%
Colaboração entre pares	8	16%

N= 50

Quadro 43. Estratégias utilizadas para passar aos outros uma boa impressão

Para além dos 60% de estudantes que afirmam *ser eles próprios* (projeção da identidade real) os cuidados com a expressão escrita e a colaboração entre pares foram as categorias mais referenciadas, representando 18% e 16% respetivamente das estratégias utilizadas pelos entrevistados. A primeira caracteriza-se pelo esforço em utilizar uma expressão escrita reflexiva e cuidada de forma a evitar mal-entendidos e ambiguidades, pelo tom cordial das mensagens escritas na plataforma de aprendizagem, pela utilização de *emoticons* para sinalizar emoções, por um discurso que os estudantes se esforçam por ser positivo e pela correção ortográfica.

E1 Procurei, na comunicação escrita, reduzir ao máximo qualquer fonte de mal-entendidos, sendo direta mas evitando qualquer agressividade ou crítica demasiado contundente (...) Procurei, nos debates das disciplinas, encetar debates com os diferentes colegas, para não passar uma ideia de “preferências” por um ou outro. (...) procurei que as críticas (...) fossem construtivas, mas sendo sempre clara – concordo/não concordo com esta ideia, por esta determinada razão, etc. (...) procurar dar o benefício da dúvida à situação/ao interlocutor em causa; procurar que as mensagens se mantenham calmas e respeitadoras, apesar das diferenças de opiniões (...).

E47 *Não sei se posso considerar estratégia, mas nas minhas interações (o que ainda hoje acontece) para que não haja dúvidas no sentido das minhas palavras uso as “emoticons”.*

Por outro lado, a colaboração entre pares implica a manifestação de disponibilidade para colaborar com os colegas no decurso das atividades e para ajudar os colegas em dificuldades (16%).

E17 *(...) é obvio que tentei da forma que me pareceu possível adotar uma postura de disponibilidade imediata e de para além de dar o meu contributo, escutar e discutir aquilo que os demais colegas iam acrescentando fazendo enriquecer todo o trabalho por nós realizado ao longo dessas duas semanas.*

E32 *A estratégia utilizada passou sobretudo por auxiliar os colegas nas dificuldades técnicas, utilizando para isso o fórum assíncrono, o email ou mesmo o chat disponível na plataforma e outros chats, contribuindo esta forma de contacto para nos conhecermos melhor.*

Uma apresentação pessoal cuidada (realizada no Módulo de Ambientação Online, no início de algumas U.C's e presente no perfil da plataforma moodle), pormenorizando, por vezes, aspetos da vida pessoal e profissional, bem como interesses e motivações pessoais, representa, para 10% dos estudantes entrevistados, uma importante estratégia que poderá transmitir aos outros pistas que os ajudem a perceberem o emissor e a reter dele uma imagem positiva.

E2 *Limitei-me a ser sincera, tentando transmitir a minha determinação na minha apresentação, pois ser divorciada, ter dois filhos e ter tirado uma licenciatura e agora estar a iniciar um mestrado, para quem também tem um horário de trabalho completo, não é fácil; para os bons entendedores, isso bastaria para demonstrar que havia muita força de vontade e empenho da minha parte.*

E21 *(...) mas nos estudos eu foco-me apenas naquilo que interessa e não perco tempo com questões laterais; daí decorre que talvez, nos estudos, eu tenha menor preocupação de compor uma imagem do que no relacionamento fora do âmbito académico. E, não contrariando o que acabei de dizer, referi [na apresentação] o facto de ter vivido em Inglaterra para me desconotar do ambiente português e dar uma ideia do que eu acho que seja uma imagem positiva de mim.*

A socialização nos espaços informais como o Café online é também assumida como uma estratégia que permita passar aos outros uma boa impressão. Esta categoria representa 6% das entrevistas à semelhança da importância que é dada à escolha da fotografia que é colocada no perfil da plataforma de aprendizagem.

E1 *Procurei participar nas “conversas de café” que se foram gerando, partilhando assim algo de mim, para não ser uma imagem bidimensional.*

E46 *Não sei se se poderá considerar estratégia, mas escolhi com cuidado a fotografia que coloquei no meu perfil (...).*

4.2.4. Emoções Online

4.2.4.1. Dificuldades na Transmissão de Emoções Online

As emoções online, em especial aquelas que estão ligadas à forma como os estudantes vivem a sua vida académica, são um dos pontos em destaque neste nosso trabalho de investigação. Questionados sobre a forma como fazem transparecer os seus sentimentos e emoções online, 24% dos estudantes afirmam ter tido especiais dificuldades face a 38% que não manifestaram dificuldades (cf. Gráfico 14).

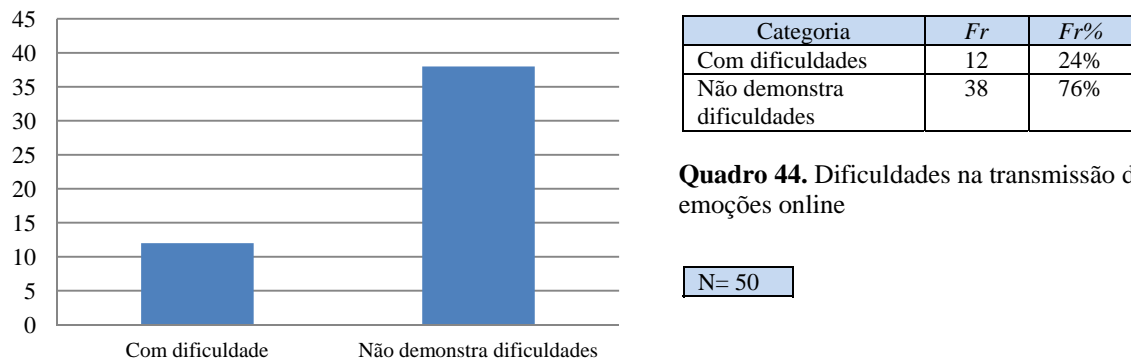


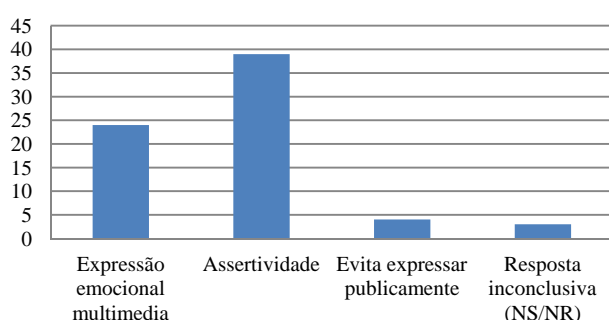
Gráfico 14. Dificuldades na transmissão de emoções online

E3 *Por vezes dificilmente. Julgo que não há “emojicons” que substituam o olhar. (...) É difícil, por exemplo, usar o humor. Também não é fácil discordar, ou argumentar, sem parecer agressiva.*

E10 *Não se pode dizer tudo por escrito. É difícil, difícilíssimo expressar razões e qualquer outra coisa que se queira exprimir de uma forma elaborada e completa sem ter a possibilidade de falar presencialmente com a pessoa interpelada.*

4.2.4.2. Estratégias Utilizadas para Transmitir Sentimentos e Emoções

Tentámos averiguar quais as estratégias utilizadas pelos estudantes para transporem para o ambiente virtual as suas emoções e sentimentos. Concluimos que 78% dos estudantes entrevistados valorizam sobretudo uma atitude assertiva. Classificamos como *Assertividade* as respostas que nos indicam a necessidade de ponderação e clareza do discurso escrito, sinceridade e objetividade, crítica construtiva, utilização de um discurso positivo, empatia com o outro e necessidade de um pedido de esclarecimentos sempre que necessário para clarificar situações dúbias (cf. Gráfico 15).



Categoria	Fr	Fr%
Expressão emocional multimédia	24	48%
Assertividade	39	78%
Evita expressar publicamente	4	8%
Resposta inconclusiva (NS/NR)	3	6%

Quadro 45. Estratégias utilizadas para transmitir sentimentos e emoções

N= 50

Gráfico 15. Estratégias utilizadas para transmitir sentimentos e emoções

E8 *Evitar expressões que possam sugerir ambiguidade na sua interpretação; procurar não recorrer à ironia, a menos que esta seja facilmente entendida como tal.*

E28 *O poder das palavras e a sensibilidade com que se utilizam traduzem muito mais do que podemos imaginar. As expressões escritas têm um poder muito significativo, principalmente quando escritas por alguém muito emocional e de sensibilidade elevada que é o meu caso. (...) além de uma escuta ativa, atenta e compreensiva se o recetor se conseguir imaginar na posição do emissor da mensagem talvez facilite a compreensão real e sensitiva da situação em causa. O recetor deve ter comportamentos e atitudes que promovam o consenso ou caso seja impossível, pelo menos deixar clara a sua posição devidamente justificada e fundamentada.*

A *expressão emocional multimédia* classificada por nós como contendo no texto a utilização de *emoticons*, sublinhados, bold, itálico, maiúsculas, letras coloridas, onomatopeias, interjeições, imagens, músicas e vídeos é utilizada por 48% dos estudantes entrevistados.

E11 (...) *não raro utilizei um símbolo, vulgo emoticon, para aliviar hipotéticas tensões ou mesmo para transmitir um estado de espírito qualquer.*

E16 *Nem todos [os sentimentos e emoções] são passados, mas os que são vão com risonhos ou expressões.*

Passar emoções para o contexto virtual pode não ser uma tarefa fácil e também por isso é uma das competências que se prevê ser desenvolvida durante o módulo de ambientação online. Trata-se de uma competência transversal que não implica apenas o *saber fazer* mas também o *saber ser e estar*, aspetos estes que estão ligados à competência de *saber como apresentar-se socialmente* num contexto online. Talvez por esta razão e porque nem todos os estados emocionais deverão ser transcritos *no calor do momento* para o online (emoções negativas como a raiva ou a revolta, para além de poderem surtir um efeito bola de neve poderão provocar efeitos nefastos numa comunidade virtual de aprendizagem) 8% dos estudantes preferem não manifestar-se emocionalmente na plataforma online recorrendo, para o efeito, a canais privados de comunicação como por exemplo o email, o chat ou o telefone. As razões para estes estudantes evitarem expor as suas emoções publicamente são diversas: a estudante E12 prefere o contacto pessoal, a estudante E25 receia que as suas avaliações sejam afetadas caso os seus sentimentos não sejam bem interpretados, a estudante E37 está claramente mais focada na realização das suas tarefas do que nas questões emocionais e a estudante E38 é afetada pela ausência de pistas visuais, nomeadamente no respeitante à linguagem não-verbal admitindo ter alguma *preguiça* dado o esforço reflexivo que representa a escrita online.

E12 Sempre que houve necessidade de expor sentimentos, recorri a mensagens com um teor mais pessoal.

E25 Nem sempre expus os meus sentimentos, talvez por medo de que os mesmos não fossem bem aceites e isso pudesse influenciar nas avaliações dos meus trabalhos.

E37 (...) evitava manifestar qualquer tipo de sentimentos face às tarefas que me eram propostas; apenas cumpria o que me era exigido. Esta atitude mais submissa da minha parte tem a ver com o facto de entender que os trabalhos que me eram exigidos não eram transcendentais, eram acessíveis e a entregar em prazos muito aceitáveis. O meu trabalho era apenas o da execução e não tinha de utilizar a plataforma para queixumes pessoais; todos tínhamos problemas que, de uma forma ou de outra, tínhamos de resolver, por isso não considerava os meus problemas dignos de nota. Poderia, quando muito, manifestar alguma dúvida em relação à interpretação do trabalho, mas apenas isso...

E38 No ambiente online, qualquer coisa que se pretende passar, tem de ser passada através do texto escrito. Confesso que por esta razão nem sempre expressei tudo que teria expressado em ambiente presencial... a tal preguiça de pensar e de elaborar um texto... e para além disso, a consciência da importância dos sinais não-verbais da comunicação, sobretudo no que respeita à expressão dos nossos sentimentos...

Apresentamos seguidamente dois exemplos de estudantes que optam por conjugar a utilização das estratégias expressão emocional multimédia e assertividade:

E15 *Primeiro tento escrever o mais claro possível, e complemento com animações, por ex. ☺.*

E32 *Normalmente, utilizava frases simples e assertivas complementadas com a utilização de emoticons, permitindo desta forma expressar as emoções e sobretudo a afetividade no espaço virtual.*

Observados estes dados parece podermos concluir que uma atitude ponderada e assertiva é mais determinante para o estudante do que o simples uso de *emoticons* para “emocionar” a mensagem escrita. Existirão, afinal, poucas diferenças entre a transmissão e interpretação de emoções online e em presença? Isto é:

- presencialmente a nossa linguagem não verbal (gestos, expressões, tom de voz,...) deve ser coerente com o nosso discurso verbal. Poderemos, por palavras, dizer “sim”, mas se toda a nossa linguagem corporal transmitir “não”, nesse caso, os interlocutores mais observadores concluirão que não estamos a ser sinceros.
- virtualmente, poderemos escrever “sim, concordamos” e os destinatários concluem que estamos de acordo. Mas se escrevermos “sim, concordamos...” ou “sim, concordamos ☺” serão estas expressões equivalentes à situação em presença que descrevemos?

4.2.4.3. Vivência Emocional dos Primeiros Dias Online

No que respeita à vivência emocional dos estudantes entrevistados nos primeiros dias na universidade, pode afirmar-se que *as emoções fortes* são o que melhor caracteriza a vivência emocional do estudante online nos primeiros dias depois de iniciar o curso *MAO*. Iniciar uma atividade, para a maioria dos estudantes nova, como o empreendimento de um curso superior totalmente online não parece ser uma experiência vivida com *leveza*. Prova disso é o número de estudantes que revela ter experienciado *emoções fortes* (84%) durante os seus primeiros dias online. Por outro lado, 46% dos estudantes entrevistados afirma ter sentido emoções que classificamos de *negativas*, tais como a ansiedade, o nervosismo, o cansaço, stress, solidão ou insegurança (cf. Quadro 46).

Ainda a respeito dos primeiros dias online, níveis elevados de insegurança levaram alguns estudantes a afirmarem que se questionaram a si-mesmos se seriam capazes de realizar o curso nesta modalidade. Um dos fatores determinantes parece ter sido a comparação do seu desempenho e competências com o desempenho e competências dos seus pares.

E2 *Pensei que eu era a que tinha menos prática na área científica que estávamos iniciando, pois o meu trabalho era na altura administrativo e tive receio de ficar “para trás” e ser a pior aluna da turma e até me envergonhar e não contribuir o suficiente nos trabalhos de grupo.*

E49 *Eu estava sozinha na minha sala, em contacto com pessoas que desconhecia por completo, com um medo imenso de cometer erros, sem saber se podia ou não, confiar nas pessoas e nas ajudas que me propunham.*

Categoria	Fr	Fr%
Emoções positivas	9	18%
Emoções negativas	23	46%
Emoções mistas	10	20%
Resposta inconclusiva (NS/NR)	8	16%

N= 50

Quadro 46. Vivência emocional dos primeiros dias online

Palavras como “cansaço”, “ansiedade”, “apreensão” ou “dúvida”, foram repetidas por diversas vezes também para descrever as emoções negativas.

E1 *Foi difícil ficar a conhecer cada colega, ou ganhar uma perceção individual de cada colega que permitisse distingui-los e recordar quem participara como, quem tinha qual opinião sobre este ou aquele assunto (...) vivi os primeiros dias, talvez o primeiro mês, com grande ansiedade e mesmo cansaço.*

E40 (...) *foi uma experiência nova, o contacto com os outros era um pouco estranho, o facto de não estar no mesmo espaço, de não ver os colegas. As primeiras semanas foram as mais difíceis, o incentivo, a interação e o estímulo de alguns professores e de alguns colegas tornaram a participação mais fácil. Nos primeiros tempos (...) existiam receios e medos, era tudo muito diferente, a forma de aprender, o método de estudo, a organização das disciplinas e dos materiais pedagógicos, diferenças que se foram dissipando ao longo do tempo.*

Somente 18% dos estudantes experienciaram apenas emoções positivas tais como sensações de bem-estar, curiosidade, descoberta, amizade ou entusiasmo. Outros 20% registam emoções mistas (positivas e negativas).

E17 *Inicialmente era um misto de entusiasmo e algum nervosismo próprio do desconhecido, do contacto com a novidade, mas foi agradável na medida em que me ajudou a desinibir, afinal não é assim tanto um “bicho-de-sete-cabeças”, digo isto, porque foi o primeiro contacto que tive dentro desta modalidade de ensino.*

E48 *Os primeiros dias como estudante online foram de quase euforia, tudo era novidade, se possível passava o dia em frente ao computador. Quanto aos*

colegas, muitos deles já conhecia da ambientação o que facilitou a entrada no ensino propriamente dito.

4.2.4.4. Stress Online

Quais as situações mais potenciadoras de stress aos estudantes online e quais as estratégias utilizadas pelos estudantes para ultrapassar essas situações de stress? são duas das questões centrais da nossa pesquisa. Pela análise das entrevistas que conduzimos concluímos que a principal fonte de stress para um estudante online relaciona-se com o cumprimento dos prazos de entrega dos trabalhos académicos que regista 54% de ocorrências (cf. Gráfico 16).

E4 [Vivi momentos de stress] *Na altura de entregar os trabalhos aos docentes no local virtual. Lembro-me de estar quase a tremer quando entreguei o primeiro trabalho individual e de me interrogar se ele teria chegado bem ao destino ou se eu me teria enganado no envio. Depois, aquando da entrega dos trabalhos seguintes, esses momentos, apesar da experiência e do hábito, constituíam sempre momentos de muita ansiedade. Entrava em pânico só de pensar [em ter algum problema informático] pois não suportava a ideia de os entregar fora de prazo.*

O stress e ansiedade provocados pela elaboração de provas de avaliação são referidos por 30% dos estudantes entrevistados, todos eles estudantes do 1.º ciclo de estudos. Este fenómeno poderá explicar-se por duas ordens de razões: todas as provas de avaliação somativa dos estudantes do 1.º ciclo são individuais, apesar de poderem desenvolver atividades formativas em pares ou em grupo e todos os estudantes do 1.º ciclo têm, pelo menos, uma prova presencial por cada U.C. frequentada. Esta prova contará para 60% da avaliação final de cada U.C., no caso dos estudantes que escolhem a modalidade de avaliação contínua, e 100% no caso dos estudantes que optam por avaliação apenas em exame final.

E40 *O mais stressante foi no primeiro ano tendo em conta que estava a frequentar um modelo pedagógico diferente do modelo tradicional, originava uma grande ansiedade, os primeiros p-fólios um nervosismo excessivo que dificultou/impediu a concentração necessária. No entanto, o nervosismo e ansiedade continuaram a marcar presença, em níveis mais baixos, em todas as épocas de prova.*

E41 *Vivi muitas situações de stress de ansiedade e infelizmente continuo a viver e até quase ao limite. (Muitas vezes choro e fico tão nervosa que não consigo dormir). (...) o*

que mais me causa esta ansiedade e stress são os p-fólios. (...) (Em casa chegaram-me a dizer que se eu continuasse assim me obrigavam a desistir).

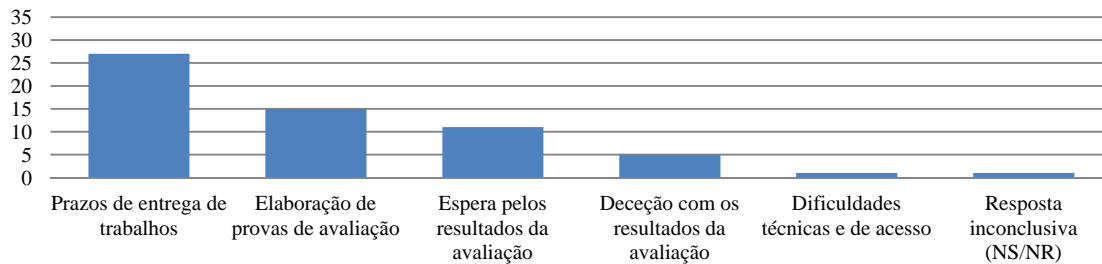


Gráfico 16. Fontes de stress online

Categorias	Fr	Fr%
Prazos de entrega de trabalhos	27	54%
Elaboração de provas de avaliação	15	30%
Espera pelos resultados da avaliação	11	22%
Deceção com os resultados da avaliação	5	10%
Dificuldades técnicas e de acesso	1	2%
Resposta inconclusiva (NS/NR)	1	2%

N= 50

Quadro 47. Fontes de stress online

A modalidade de ensino-aprendizagem em eLearning tem características específicas com efeitos na atividade dos seus principais atores, isto é, os professores e os estudantes. Desde logo, o facto de os atores estarem fisicamente separados entre si, muitas vezes por milhares de quilómetros. Ora, isto implica um trabalho burocrático algo complexo no sentido de reunir todas as provas de avaliação que são realizadas presencialmente nos diversos pontos do país e do mundo em que estudantes se encontram. E é um processo que demora o seu tempo até que as provas sejam corrigidas e as avaliações publicadas.

22% dos estudantes afirmam ficar stressados e ansiosos enquanto aguardam pela publicação dos seus resultados de avaliação. Mais uma vez, e porque só os estudantes de 1.º ciclo têm provas presenciais obrigatórias (no 2.º ciclo todos os trabalhos alvo de avaliação são submetidos aos professores eletronicamente) esta fonte de stress foi referenciada apenas por um estudante de 2.º ciclo sendo todos os outros que a referenciaram estudantes de 1.º ciclo.

E25 *Sim, vivi alguns momentos de stress e muita ansiedade. As situações que mais provocaram este género de sensações foi sem dúvida nas alturas de espera pelos resultados das notas dos exames presenciais (p-fólios). A situação vivida com mais intensidade foi no último semestre, em que houve casos de espera de dois meses pelas notas.*

A publicação das avaliações e a decepção com os resultados leva, por vezes, os estudantes a argumentarem junto dos professores e a questionarem o porquê desses resultados abaixo do esperado. Situações idênticas foram referenciadas por 10% dos estudantes como representando fonte de stress e ansiedade. Acrescentamos ainda que, de entre as frequências registadas quanto a esta categoria, quatro dizem respeito a estudantes do 2.º ciclo de estudos e apenas um ao 1.º ciclo de estudos.

E12 *Até ao momento, a situação mais negativa diz respeito a uma avaliação/apreciação, com a qual não concordei.*

4.2.4.5. Stress Online: estratégias

Foco nas tarefas, desdramatizando a situação fonte de stress e definindo prioridades é a palavra de ordem quando se trata de encontrar estratégias que permitam a gestão do stress académico online. Esta categoria representa uma das estratégias a utilizar para 74% dos estudantes entrevistados (cf. Gráfico 17).

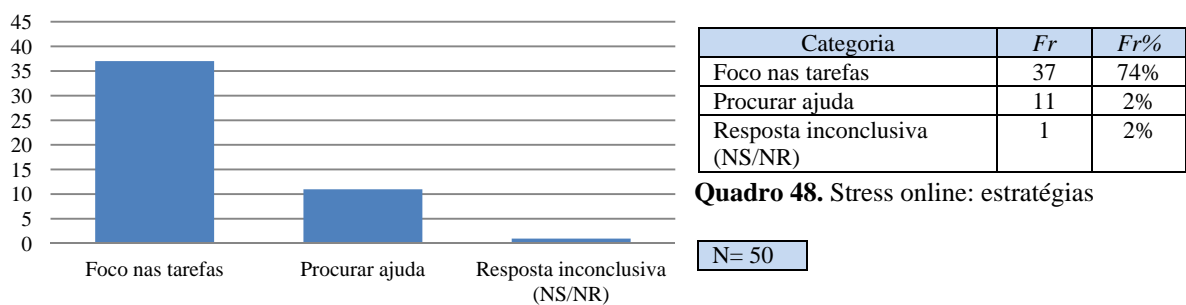


Gráfico 17. Stress online: estratégias

E1 (...) *o cansaço decorrente de acumular os estudos e o trabalho ajudou a colocar em perspetiva estas situações – quando mal se tem tempo para realizar o trabalho exigido, não sobra tempo para preocupações, por justas que sejam; cada réstia de energia existente é necessária para corresponder às exigências do dia-a-dia e aprende-se a não as desperdiçar stressando (...).*

E28 *O tempo era escasso os afazeres inúmeros e a gestão do tempo sofria constantes “abalos sísmicos” de relevo devido aos tais imponderáveis e imprevistos de várias ordens, portanto é a capacidade de adaptabilidade ao momento e a capacidade de contornar/solucionar problemáticas emergentes, que de facto contavam como mais-valias nestas situações. Muito do stress e da ansiedade podem ser reduzidos por uma eficaz gestão de tempo e por atitudes de uma rígida autodisciplina. Isso era a minha metodologia.*

Procurar ajuda é outra das estratégias possíveis para gerir situações de stress a que recorrem 22% dos estudantes entrevistados. Dependendo da fonte de ansiedade e stress essa ajuda pode ser de natureza técnica e especializada (no caso de problemas técnicos, por exemplo), pode limitar-se apenas à colocação de dúvidas e pedidos de ajuda nos fóruns definidos para o efeito, pode ainda ser o conforto emocional que os estudantes procuram junto de colegas, familiares ou amigos.

E5 (...) *procurava enviar os trabalhos com alguém em casa, não fosse o diabo tecê-las e haver algum problema informático que eu não soubesse resolver. Entrava em pânico só de pensar nisso, pois não suportava a ideia de os entregar fora de prazo.*

E49 *Na altura não foi nada fácil, só com a ajuda (emocional) do meu marido, consegui sobreviver.*

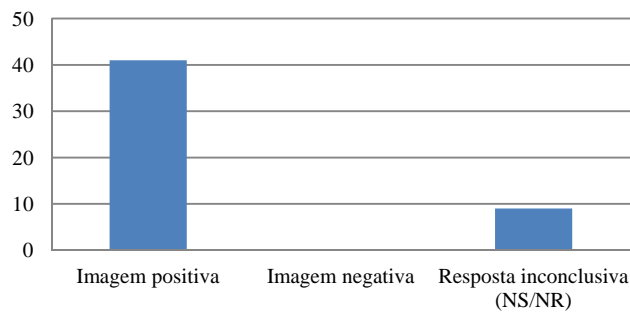
A procura de ajuda também poderá passar pela procura de ajuda médica como nos é relatado por duas estudantes:

E29 *Não encontrei estratégias mas sim um medicamento chamado “Victam”, que realmente foi a minha salvação quando o stress e a ansiedade se apoderavam de mim.*

E45 *Já para acalmar a ansiedade foi um pouco mais difícil e tive que recorrer a medicação ainda que bastante fraca.*

4.2.5. Perceção do grupo/turma

A integração no grupo/turma parece ter sido um sucesso para a grande maioria dos estudantes entrevistados. As evidências encontradas demonstram que 82% dos estudantes entrevistados têm uma imagem positiva do grupo/turma que integram muito embora tenhamos encontrado 18% de respostas que consideramos inconclusivas (cf. Gráfico 18).



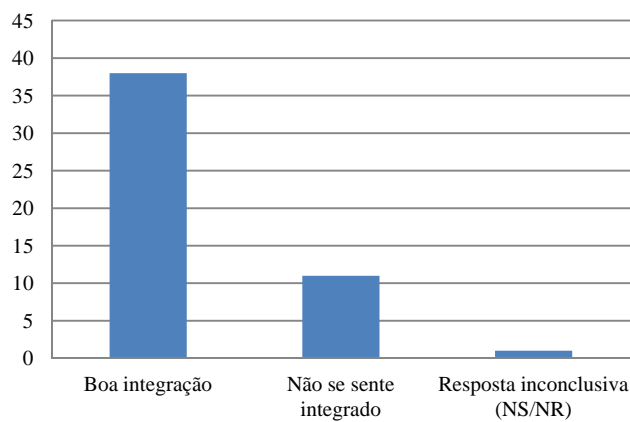
Categoria	Fr	Fr%
Imagem positiva	41	82%
Imagem negativa	0	0%
Resposta inconclusiva (NS/NR)	9	18%

Quadro 49. Percepção do grupo turma

N= 50

Gráfico 18. Percepção do grupo turma

Foram consideradas *imagens positivas* aquelas que indicam que os elementos da turma são avaliados como colaborativos, simpáticos, disponíveis e solidários. Nestes casos, o estudante reconhece o espírito de união e demonstra empatia com o grupo turma. Nenhum dos estudantes afirmou textualmente que tem uma imagem negativa da turma (cf. Gráfico 18).



Categoria	Fr	Fr%
Boa integração	38	76%
Não se sente integrado	11	22%
Resposta inconclusiva (NS/NR)	1	2%

Quadro 50. Integração no grupo/turma

N= 50

Gráfico 19. Integração no grupo/turma

Curioso é verificar que, apesar de nenhum dos estudantes afirmar ter uma imagem negativa da turma, 22% não se sentem integrados (cf. Gráfico 19). Mais singular é o facto de, entre estes, seis estudantes (12%) terem uma imagem positiva da turma. São os casos dos estudantes E15, E19, E25, E43, E48 e E50.

Tentámos encontrar pontos em comum nas perspetivas dos estudantes que apesar de terem uma imagem positiva da turma não se sentem integrados. Concluimos que cinco

destes estudantes admitem não participar frequentemente nos fóruns das unidades curriculares ou no fórum do café do curso.

E15 *Não [me sinto integrada]. Desde o início que me sinto um pouco atrás das outras pessoas. Como tenho pouco tempo e não comecei logo a participar nos fóruns, senti-me um pouco à parte.*

E19 *Não estou muito integrada, devido a não participar muito nos fóruns, por falta de tempo, pois o tempo disponível que tenho é para estudar.*

E25 *Na verdade, eu sou uma pessoa muito fechada, muito reservada, pelo que não me integro demasiado nos grupos. Mesmo no que respeita aos convívios, nunca frequentei muitos. Não estou com isto a dizer que os meus colegas fizessem algo para que eu não me integrasse, mas faz parte da minha pessoa.*

E43 *Atualmente não me sinto integrada na turma, porque não consigo interagir com os colegas por falta de tempo, sei que isso é um fator negativo, contudo logo que possível vou tentar inverter esta situação.*

E50 *Trabalhei com alguns colegas, mas na maior parte das vezes fiz um trabalho de estudo individualizado devido à incompatibilidade de horários.*

O caso da estudante E48 difere um pouco dos restantes. Esta estudante deixou algumas unidades curriculares de anos anteriores para trás o que implica frequentar várias turmas diferentes, tendo perdido a relação e contactos académicos com os elementos da turma original com a qual iniciou a frequência do 1.º ano do curso.

E48 *Eu faço por me sentir integrada atualmente, mas considero que em anos anteriores existia uma maior empatia entre todos os colegas. Faço parte do grupo pioneiro desta licenciatura, mas por várias razões fui fazendo unidades aos poucos e nunca me matriculei a tudo, o que fez com que ficasse um ano atrasada em relação a esses colegas. Desta forma comecei a integrar turmas com pessoas que tive que voltar a conhecer e elas a mim também. Talvez por esse motivo exista ainda um pouquinho de receio em fazer novos conhecimentos.*

4.2.6. Presencialidade

4.2.6.1. Necessidade de Encontros Presenciais

A ausência de pistas visuais será a responsável por 74% dos estudantes sentirem necessidade de se encontrarem presencialmente com os colegas (cf. Gráfico 20). As razões apresentadas são diversas: o facto de a ausência de pistas visuais dificultar os trabalhos em

grupo/equipa, a necessidade de convívio e contacto físico e a necessidade de confirmar, em presença, as impressões nascidas online.

E9 Sim, a partir de determinada fase do curso, houve a curiosidade de confirmar, em presença, as impressões criadas a distância. Houve a necessidade de conhecer fisicamente aqueles que eram já (...) considerados amigos ou que, por uma razão ou outra, mais admirávamos.

E32 Sim, habituada desde sempre a um ensino presencial (...) no início senti a necessidade do contacto físico ente professores/colegas, considerava-o a priori um ensino impessoal (...) mas com o decorrer do tempo foi uma agradável surpresa constatar que é possível estabelecer uma comunicação que flui naturalmente ultrapassando a ausência da linguagem corporal (...).

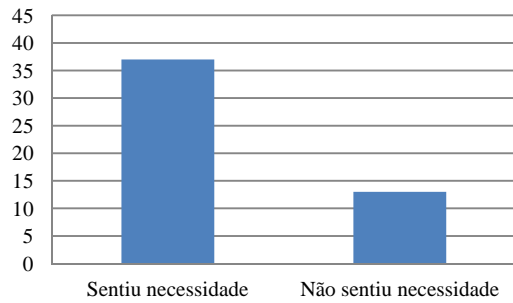
Apenas 26% dos estudantes afirmam não terem sentido a necessidade de se encontrarem presencialmente com os colegas de turma.

Alguns dos estudantes que não sentiram necessidade de ter encontros presenciais justificaram-se com o facto de, sempre que necessário, recorrerem ao uso de canais privados de comunicação como o telemóvel ou o mensageiro (E13), outros justificam-se com o elevado nível de entreajuda e cooperação existente na turma (E29, E34), outros ainda com facto de essa necessidade ser de alguma forma compensada pelas vezes que se encontram com alguns colegas aquando da realização de provas presenciais (caso dos estudantes do 1.º ciclo de estudos).

E13 Não [senti necessidade de encontros presenciais], o telefone/telemóvel e o sistema de troca de mensagens sempre resolveram as situações.

E29 Não senti essa necessidade no imediato porque tinha-os ali a um clic, e nos exames presenciais encontrava-me sempre com 4 colegas. Fomos sempre desde o primeiro ano até ao último juntas a fazer os p-fólios, mas foi muito gratificante no dia 2 de outubro conhecer “ao vivo” a maioria dos colegas professores/tutores/monitores e a D. ████████ da Secretaria.

E34 Sinceramente, nunca senti muito essa necessidade, talvez porque o meu tempo tivesse sido todo muito calculado e, também, porque houve sempre interajuda através dos fóruns, especialmente no “Café da Educação”.



Categoria	Fr	Fr%
Sentiu necessidade	37	74%
Não sentiu necessidade	13	26%

Quadro 51. Necessidade de encontros presenciais

N= 50

Gráfico 20. Necessidade de encontros presenciais

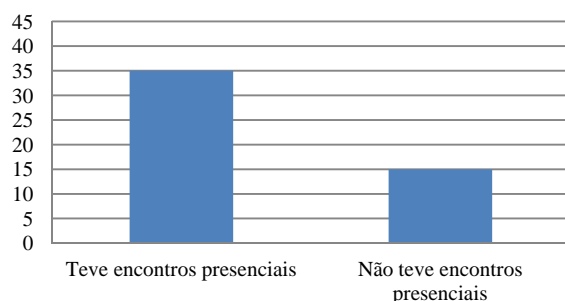
Imperativa é a seguinte afirmação da estudante E45:

E45 *Não. Sempre fui muito individualista no estudo e prefiro continuar desta forma.*

4.2.6.2. Ocorrência de Encontros Presenciais

Da totalidade dos estudantes entrevistados 70% encontraram-se presencialmente com os seus colegas e apenas 30% não tiveram, até ao momento da entrevista, qualquer encontro presencial com os colegas do curso (cf. Gráfico 21).

Dos estudantes que sentiram necessidade de se encontrarem presencialmente com colegas e professores 21,6% não tiveram oportunidade de concretizar esse desejo. 46,2% dos estudantes que afirmaram não sentirem necessidade de encontros presenciais tiveram oportunidade de encontrar presencialmente alguns dos seus colegas e/ou professores.



Categoria	Fr	Fr%
Teve encontros presenciais	35	70%
Não teve encontros presenciais	15	30%

Quadro 52. Ocorrência de encontros presenciais

N= 50

Gráfico 21. Ocorrência de encontros presenciais

4.2.6.3. Natureza dos Encontros Presenciais

Considerando o elevado número de estudantes que se encontraram presencialmente com os colegas há que esclarecer em que circunstâncias ocorreram esses encontros. Do universo de estudantes que conheceram pessoalmente os colegas (70%) verificamos que 37,2% tiveram encontros formais, 17,1% tiveram encontros informais e 40% tiveram, com os colegas, encontros formais e informais.

Dadas as diferentes características que o *Modelo Pedagógico Virtual*® (MPV) da instituição prevê para os cursos de 1.º e 2.º ciclos e considerando também as especificidades, mesmo entre os cursos de 2.º ciclo, sentimos a necessidade de esclarecer claramente o que consideramos *encontros formais* e *informais*. Assim, distinguimos duas categorias de encontros formais: os *encontros formais definidos no currículo* (sessões presenciais, realização de provas de avaliação presenciais) e os *encontros formais não definidos no currículo* (conferências, seminários, eventos institucionais). Como *encontros informais* consideramos aqueles que são da exclusiva responsabilidade e organização dos estudantes e que têm fundamentalmente como objetivo a confraternização social.

Todos os estudantes do mestrado A (estudantes E1 a E3) tiveram encontros presenciais com os colegas, o que se justifica com o facto de esse curso ter quatro sessões de aulas presenciais. Nenhum destes três estudantes afirmou na entrevista ter-se encontrado com os colegas num outro contexto que não o formal.

E1 Sim, conheci toda a turma (exceto alguns colegas que desistiram antes dessa data), na semana de aulas presenciais, de frequência obrigatória, no âmbito de uma das disciplinas do primeiro semestre do curso.

Dos dez estudantes do mestrado B cinco tiveram encontros presenciais (estudantes E4 a E11 integrantes da Turma 2 e estudantes E12 e E13 integrantes da Turma 3). Estes encontros foram todos eles de carácter informal já que este curso não tem previstas quaisquer sessões presenciais.

E7 Essa necessidade foi concretizada em alguns encontros bem agradáveis. (...) Combinámos encontros no Norte, Centro e Sul.

E11 Sim, já conheci diversos elementos da minha turma, presencialmente. Esses encontros começaram num primeiro momento, no qual alguns compareceram, apenas – foi

no final do primeiro semestre. Depois, houve um segundo encontro, no final do segundo semestre - e aí, sim, a participação foi notável, pois muitos colegas compareceram.

No caso das licenciaturas (estudantes E14 a E50) o *Modelo Pedagógico Virtual*® não prevê sessões presenciais de caráter obrigatório, no entanto, a existência de provas presenciais como são os casos dos p-fólios e dos exames permitem que alguns estudantes se conheçam e encontrem presencialmente, daí o facto de 27 dos 37 estudantes de licenciatura entrevistados terem conhecido pessoalmente alguns dos seus colegas.

Quanto à natureza dos encontros presenciais formais apenas 11% se integram no âmbito de conferências, seminários ou eventos institucionais. 89% dos encontros formais que os estudantes tiveram com os colegas aconteceram como consequência de momentos previstos no currículo dos cursos.

O elevado número de encontros formais definidos no currículo poderá ser consequência do elevado número de estudantes do 1.º ciclo que entrevistámos, e que representam 74% das entrevistas. Recordamos que os estudantes de 1.º ciclo desenvolvem pelo menos uma prova de avaliação presencial por cada U.C. frequentada, o p-fólio ou o exame, consoante a opção de avaliação tomada pelo estudante.

4.2.6.4. Impacto dos Encontros Presenciais nas Relações Pessoais

Importará agora saber qual o impacto que os encontros presenciais (formais ou informais) tiveram na confirmação das primeiras impressões dos estudantes.

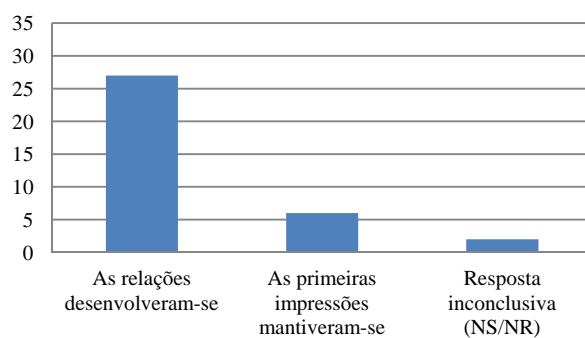
Considerando o universo de estudantes que tiveram encontros presenciais (70%) concluímos que em 77,2% dos casos as relações se desenvolveram, referindo nestes casos, os estudantes, que descobriram mais e maiores afinidades, maior intimidade e afetividade, tendo os laços afetivos sido reforçados ou solidificados. Estes estudantes afirmam que os encontros presenciais serviram sobretudo o fortalecimento dos laços criados online, evoluindo, por vezes, para relações mais próximas de amizade (cf. Gráfico 22).

E1 Depois do encontro, algumas das relações sofreram alterações (...) Nuns casos, porque tive oportunidade de descobrir afinidades com um ou outro colega que nunca teriam “calhado em contexto” nos contactos virtuais, porque dependem de desenvolvimentos naturais de conversa de café, muito difíceis de ter mesmo em café virtual (...) Noutros casos, porque se tratava de colegas com alguma dificuldade (ou muito

contidos) na expressão escrita, que em presença se revelaram diferentes, talvez mais acessíveis.

E46 *Progressivamente, depois deste primeiro p-fólio começámos a juntar-nos aos grupinhos no final dos mesmos, para saber se tinha corrido bem e saber o que cada um tinha respondido. Sim as relações sofreram alterações – aprofundaram-se. Já associava a fotografia à pessoa. (...) consegui associar a informação que tinha recolhido online à presencial.*

Apenas 17,1% dos estudantes afirmam ter mantido as primeiras impressões positivas ou negativas após os encontros presenciais. As estudantes E4 e E43, apesar de terem tido encontros presenciais com os colegas, não facultaram uma resposta completa às nossas questões, pelo que as integramos na categoria Respostas Inconclusivas (Não sabe/ Não responde).



Categoria	Fr	Fr%
As relações desenvolveram-se	27	77.2%
As primeiras impressões mantiveram-se	6	17.1%
Resposta inconclusiva (NS/NR)	2	5.7%

Quadro 53. Impacto dos encontros presenciais nas relações

N= 35

Gráfico 22. Impacto dos encontros presenciais nas relações

4.2.7. Amizades Online

A criação de laços afetivos, amizades online, parece ser uma realidade também em contexto académico de educação a distância na modalidade de eLearning de forma idêntica ao que acontece em contextos de ensino aprendizagem presenciais. 74% dos estudantes entrevistados afirmam ter feito amigos online inseridos no contexto da atividade académica (cf. Gráfico 23). Este é um dado especialmente interessante se considerarmos que se trata de um valor superior ao número de estudantes que tiveram encontros presenciais. É esse o caso dos estudantes E13 e E21.

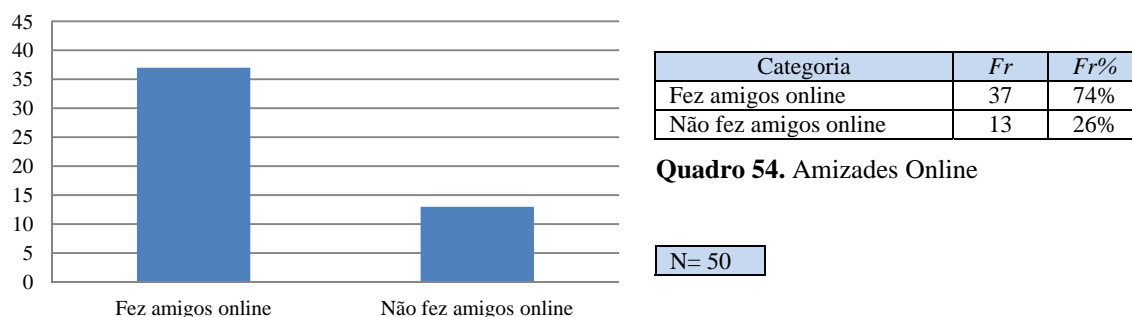


Gráfico 23. Amizades online

E13 *Até ao momento (1º semestre do 1.º ano) com alguns colegas já existe uma relação de amizade e confiança. Sim, foram estabelecidas algumas amizades. A frequência nos mesmos trabalhos de grupo foi a principal responsável do surgimento de uma amizade (ainda que virtual).*

E21 *Estou a fazer [amigos].*

As amizades online, referem os estudantes, são fundamentadas por pontos de vista em comum, contactos de cariz pessoal (telefone, e-mail, chat), encontros presenciais de cariz informal, partilha de materiais de estudo e partilha de outros interesses em comum mesmo que estes excedam o carácter estritamente académico. Ainda assim, 26% dos estudantes admitem não terem feito amigos online.

E32 *À partida, poderia pensar-se que num curso on-line não é possível estabelecer-se relações de amizade (...) no meu caso concreto, a distância não foi um obstáculo à amizade, pelo contrário, ainda hoje mantenho amizade com colegas do qual não os conheço pessoalmente, mantendo-se o contacto virtual. Estas relações basearam-se em sentimentos (...) como a solidariedade e um espírito de equipa, (...) estes sentimentos partilhados em comunidade, mais tarde extravasaram a vida académica e se tornaram mais pessoais.*

E37 (...) *Com alguns colegas tive a honra de poder desenvolver laços de amizade que já deram muitos frutos e que darão muitos mais. (...) Essas amizades foram sendo desenvolvidas através de diversos contactos pessoais que se proporcionaram e dos quais foram surgindo conversas... A conversar muitos dos atributos pessoais emergem e comecei a ver a proximidade que existia entre nós (...). Para além disso encarávamos todos a licenciatura da mesma forma e com o mesmo empenho (...). Existe ainda o fator profissional que nos une: quase todos estamos ligados à educação de uma forma ou de outra (...) Mais importante, pensamos da mesma forma (...). Telefonamo-nos regularmente, falamos diariamente no chat do facebook, organizamos almoços ou jantares de troca de ideias, trocamos afetos, damos a ler muitas das nossas produções escritas uns aos outros, partilhamos informações, combinamos encontros em eventos, planeamos algumas ações futuras em conjunto (...).*

De entre os 13 estudantes que afirmam não terem feito amizades online, 10 nunca tiveram encontros presenciais com os colegas (estudantes E6; E10; E12; E14; E15; E16; E17; E18; E20; E22). Na sua maioria, são estes os estudantes que apontam a distância física como o maior impedimento para a criação de laços afetivos mais fortes.

E12 Amizade, propriamente dita, penso que não, visto que para tal é necessário a presença física das pessoas. (...) A distância não permite relações muito profundas, neste tipo de ensino.

E16 Até à data as relações estabelecidas com os meus colegas têm sido só via online e meramente académicas. (...) A impossibilidade de uma relação de amizade deve-se à inexistência de uma relação presencial e principalmente à falta de tempo porque quando vamos à plataforma é basicamente para estudar e não há tempo para mais, enquanto que se tivesse diariamente aulas presenciais o contacto com os colegas seria natural e obrigatório, a tendência seria para alargar as conversas para temas mais pessoais e não tanto académicos como acontece aqui.

E18 Não [fiz amigos]. Acho que ainda é cedo para “fazer amigos” e (...) considero muito difícil fazer amigos neste sistema. Mas, eu sou das que fazem amigos com facilidade, quem sabe? Mas essa amizade nunca poderia estar sustentada num diálogo escrito. Acho muito importante conhecer a pessoa por “dentro e por fora” e nestas plataformas só conhecemos o superficial. Acredito que alguém que seja introvertido possa criar amigos nestes sistemas mas não é o meu caso. Tenho muitos amigos e todos eles são “presenciais”.

Como razões que justifiquem a ausência de laços de amizade entre os colegas, os estudantes apresentam ainda a falta de estabelecimento no tempo ou a falta de tempo disponível o que dificulta a criação de laços afetivos para além das relações puramente académicas. Mais extremadas e discrepantes são as opiniões dos estudantes E10 e E35. Ambos afirmam claramente que o seu foco é na conclusão do curso e não nas relações afetivas:

E10 O meu interesse [no curso] era puramente académico. Não me inscrevi para conhecer gente, mas sim para aprender (...) e, conseqüentemente, obter o título de mestrado. Isto quer dizer que, embora seja uma pessoa muito sociável, o que eu queria realmente era estudar. (...) Não [fiz amigos]. O trabalho, a família, os estudos, etc., fez com que não tivesse tempo para estreitar laços de amizade. O que não quer dizer que não quisesse. (...) Também posso dizer que tendo em conta que não tinha hipótese de aprofundar relações com os colegas devido à distância física, não tive grande interesse em iniciar uma relação que talvez não levasse a lado nenhum. Não sei se fiz bem, mas agora já é tarde de mais.

E35 Não [fiz amigos]. Uma das razões foi a nível pessoal, ser bastante individualista e quer terminar a Licenciatura. Outra das razões foram certas atitudes que alguns colegas tiveram que não foram do meu agrado (por exemplo: num dia falarem-me e no outro ignorarem-me...), nos dias de exame.

4.2.8. Perspetivas e Adaptação ao Modelo de eLearning

4.2.8.1. Percepções acerca do Modelo

Considerando que apenas 14% dos estudantes entrevistados tiveram alguma experiência em eLearning, anterior ao ingresso na universidade online, consideramos importante verificar qual a percepção que os estudantes têm da modalidade de ensino a distância em eLearning.

Analisando as respostas dadas às diversas questões colocadas na entrevista verificamos que a possibilidade de interação é a característica mais valorizada por 72% dos estudantes. Integramos na categoria *interação* as referências à existência de dinâmicas de turma idênticas às das turmas presenciais, a participação, a colaboração entre pares, disponibilidade, apoio e acompanhamento por parte dos docentes, interação social e experiência afetiva e a percepção da existência de uma comunidade online de aprendizagem (cf. Gráfico 24).

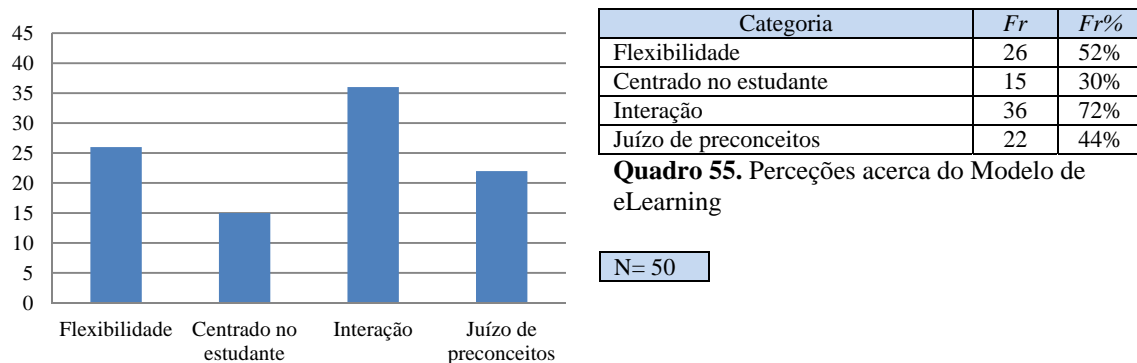


Gráfico 24. Percepções acerca do Modelo de eLearning

Analisando as respostas dadas às diversas questões colocadas na entrevista verificamos que a possibilidade de interação é a característica mais valorizada por 72% dos estudantes. Integramos na categoria *interação* as referências à existência de dinâmicas de turma idênticas às das turmas presenciais, a participação, a colaboração entre pares, disponibilidade, apoio e acompanhamento por parte dos docentes, interação social e experiência afetiva e a percepção da existência de uma comunidade online de aprendizagem.

E8 Surpreendeu-me a sensação de estar perante uma turma “real”, da qual conhecia os diferentes elementos, as fragilidades e sabedorias de uns, a cordialidade e/ou o

mau feitio de outros. E, para grande surpresa, foi possível, em assíncrono, desenvolver e consolidar alguns conhecimentos.

E37 Devo referir que o relacionamento entre alunos e professores é muito mais próximo no e-learning do que no ensino presencial; os professores estão mais disponíveis e são mais cordiais no ensino online.

E42 No meu percurso académico presencial passei por experiências em que o apoio e a motivação transmitidas pelo professor não chegavam, nem de perto, ao que vivencio no ambiente virtual. Quanto ao relacionamento com os colegas, este pode, por vezes, ser mais solidário que o ensino presencial. Frequento há quatro anos o ensino e-learning e nunca presenciei um colega que solicitasse ajuda e que não a obtivesse, situação que não se verifica no ensino presencial.

E49 Aos poucos fui passando a sentir que integrava uma família que trilhava comigo um caminho em conjunto, em colaboração, partilhando dificuldades e alegrias.

A *flexibilidade* é a segunda característica mais valorizada pelos estudantes agregando 52% das respostas. Foram consideradas e integradas nesta categoria as referências à possibilidade de melhor conciliação entre as responsabilidades académicas, profissionais e familiares, a gestão pessoal dos tempos e dos espaços de estudo e a consideração de que o eLearning é menos dispendioso financeiramente.

E35 Esta experiência para mim foi muito enriquecedora. Adorei e acho que foi a melhor opção, devido à falta de tempo. É difícil arranjar vontade de estudar estando em casa, acompanhada pelos que mais gostamos, mas mais difícil seria sair de casa, principalmente no inverno, e ir para uma faculdade com ensino presencial. Durante o curso fiz uma viagem à África do Sul e não perdi nenhuma cadeira desse semestre (...) Tive a minha filhota no final do 2º ano e mesmo assim (...) fiz o curso nos 3 anos. Tive de me adaptar a uma nova realidade e que seria impossível numa faculdade de ensino presencial (como poderia ir para a faculdade e deixar a minha bebé em casa?).

44% dos estudantes afirmam que a frequência de um curso em eLearning lhes permitiu ajuizar de preconceitos existentes quanto a esta modalidade de ensino-aprendizagem. Estes estudantes referem que o eLearning lhes permite uma aprendizagem mais reflexiva e aprofundada, onde encontram maior exigência e mais trabalho. Vejamos o que nos dizem a este respeito os estudantes entrevistados E1 (estudante do 2.º ciclo de estudos), E17 (estudante a iniciar o 1.º ciclo) e E28 (estudante a terminar o 2.º ciclo):

E1 (...) esperava (talvez de forma preconcebida) que fosse menos completo em termos de aprendizagem (...) diria que foi muito mais exigente em termos de esforço do que a versão presencial (...). (...) Não correspondeu, de todo, à ideia que faço dos mestrados em presença (...) foi exigido, pelo menos, o dobro do volume de trabalho de um mestrado em presença. (...) as participações em debate quase equivalem a um ensaio escrito por tema

(...) multiplicando por 4 disciplinas, são 4 ensaios por semana. (...) Foi este o ritmo do 1º semestre – verdadeiramente alucinante (...).

E17 Para já, estamos quase a meio do 1º semestre, é bastante diferente do regime presencial. Aponto como principais diferenças, o grau de exigência, de organização e concentração. Neste regime, estas três componentes assumem maior relevo comparativamente ao outro regime.

E28 Considero o método e-learning mais completo e exigente que qualquer curso presencial. Logo... o aconselho e recomendo! Mas atenção só a quem possui capacidades reais de autodisciplina ou a quem esteja seriamente disposto a desenvolvê-las!!!

Na expressão da perceção que têm sobre o modelo de eLearning frequentado 30% dos estudantes fazem referência à necessidade de autonomia, autodireção, automotivação e pró-atividade exigidas por esta modalidade de ensino-aprendizagem, características que integramos na categoria *centrado no estudante*.

E18 Não posso concordar que os nossos colegas sejam as únicas pessoas que garantidamente contamos para nos tirar dúvidas. A insegurança é muito grande. Existem disciplinas com professores mais presentes mas, outras em que me sinto como se não existissem. (...) De que serve o professor “aparecer” no final de dias a esclarecer uma dúvida antiga se entretanto já avançámos na matéria e poderemos estar a dar continuidade a um erro? O professor deveria de atuar em tempo útil. A informação é útil quando prestada em tempo útil. A ausência do professor foi a minha maior desilusão.

E23 Poderão surgir dificuldades durante o percurso, porque trata-se na maior parte do tempo, de uma aprendizagem independente e autónoma, surgindo a capacidade para saber gerir bem o tempo e organizá-lo.

E28 A experiência num curso e-learning é muito mais do que uma simples aprendizagem de saberes cognitivos; trabalhamos o aspeto emocional, desenvolvemos capacidades de gestão de emoções e de conflitos, aprendemos a controlar os níveis de stress e de ansiedade, aprendemos a respeitar o outro e a diferença (...) apuramos e/ou desenvolvemos a capacidade sensitiva através das nossas comunicações online, desenvolvemos capacidades de autoaprendizagem e automotivação, desenvolvemos a autonomia e a responsabilização pessoal (...).

E33 (...) permite que orientemos o nosso estudo e as nossas atividades ao nosso ritmo e que sejamos autónomos na resolução das nossas tarefas, uma vez que não temos os professores “sempre à mão” como no ensino tradicional. (...) incute-nos um grande sentido de responsabilidade no sentido de querermos cumprir sempre com as nossas expectativas e com as expectativas que os professores têm a nosso respeito.

4.2.8.2. Adaptação ao modelo de eLearning

A adaptação à aprendizagem online não foi, para os sujeitos da nossa investigação, um processo fácil. Dos 50 estudantes entrevistados apenas 20% afirmam não ter tido quaisquer dificuldades na adaptação ao sistema de aprendizagem online (cf. Quadro 56).

Categoria	Fr	Fr%
Teve dificuldades	40	80%
Não teve dificuldades	10	20%

N= 50

Quadro 56. Dificuldades de adaptação ao eLearning

As principais dificuldades sentidas pelos estudantes prendem-se com a *gestão do tempo*, categoria onde se integram as dificuldades em conciliar os compromissos académicos com a vida profissional e familiar e que regista 60% das respostas (cf. Gráfico 25).

E42 Aprender a gerir o tempo, foi o mais complexo. É necessária uma consciencialização da necessidade de dedicar diariamente tempo para o curso. O facto de não ter aulas presenciais, não pode descurar o tempo de aprendizagem e de dedicação à aprendizagem.

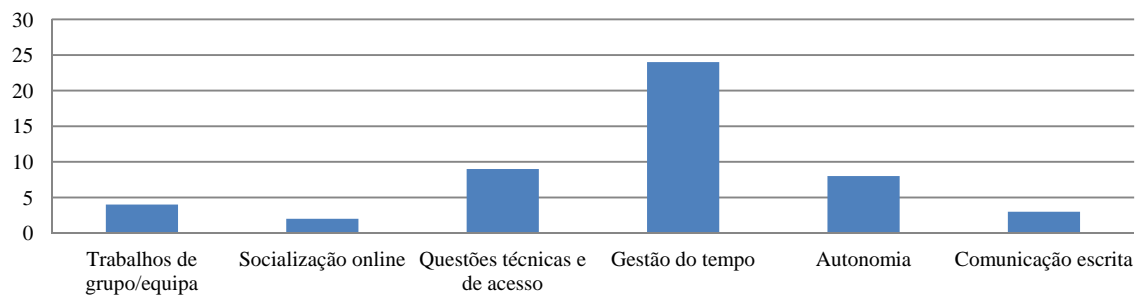


Gráfico 25. Natureza das dificuldades de adaptação ao eLearning

Categorias	Fr	Fr%
Trabalhos de grupo/equipa	4	10%
Socialização online	2	5%
Questões técnicas e de acesso	9	22,5%
Gestão do tempo	24	60%
Autonomia	8	20%
Comunicação escrita	3	7,5%

N= 40

Quadro 57. Natureza das dificuldades de adaptação ao eLearning

22,5% dos estudantes associam as suas principais dificuldades a *questões técnicas e de acesso*, considerando dificuldades no acesso à internet e dificuldades na utilização das ferramentas online.

E41 *As minhas dificuldades foram essencialmente no saber manejar as ferramentas relativas à internet e ao computador. A minha filha deu-me uma grande e preciosa ajuda nos meus primeiros passos, sem ela jamais teria conseguido.*

20% dos estudantes apresentam dificuldades no desenvolvimento da autonomia e da automotivação o que pode refletir-se num maior sentimento de isolamento e numa maior dependência dos professores, dificuldades integradas na categoria *autonomia*.

E28 *Outra situação poderá ser a necessidade de automotivação constante, visto que a assincronidade que caracteriza o curso online nem sempre possibilita o apoio certo na hora exata.*

Foram também apresentadas como dificuldades na adaptação à aprendizagem online os *trabalhos de grupo e em equipa* sobretudo por serem desenvolvidos assincronamente (10%) e a *comunicação escrita* que considera as dificuldades de adaptação à comunicação em fóruns assíncronos, organização e gestão da informação (7,5%).

E1 *O processo dos trabalhos de grupo foi extremamente penoso – como interagir com colegas que podem responder apenas horas (ou dias) depois; como avançar com os trabalhos, dentro dos prazos, neste modelo? Como tornar expeditas as tomadas de decisão, sem atropelar os colegas, respeitando as suas dificuldades e ritmos de trabalho? Isso foi (é) uma grande dificuldade – ao início, quase diria mesmo que foi traumatizante!*

E17 *A adaptação foi gradual, deparei-me como principal dificuldade o encadeamento de respostas/intervenções por parte de todos nós, inicialmente, era tudo muito disperso, não parecia ser uma participação contínua, dava a sensação que a informação caía de para-quadras.*

As dificuldades relacionadas com a *socialização online* foram referidas por apenas 5% dos estudantes que afirmaram ter tido dificuldades na adaptação ao modelo eLearning.

E37 *Senti dificuldade em lidar com colegas que manifestavam nos fóruns uma linguagem pouco protocolar e alguma agressividade que não me agradavam de todo.*

A adaptação à aprendizagem online parece ser um processo difícil para os estudantes, na sua maioria imigrantes digitais. 44% dos estudantes admitem mesmo ter equacionado a hipótese de desistir do curso (cf. Quadro 58).

Categoria	Fr	Fr%
Equacionou a desistência	22	44%
Nunca equacionou a desistência	28	56%

N= 50

Quadro 58. Dificuldades de adaptação ao eLearning. Ponderação de desistência

Dado o elevado número de estudantes que equacionaram a desistência do curso verificamos quais as razões apontadas que justificaram essa ponderação de desistência e concluímos que as motivações apresentadas são idênticas àquelas que foram apontadas como as principais dificuldades de adaptação ao eLearning excetuando-se, na presente análise, uma nova categoria que denominamos por *insatisfação com os resultados* e que corresponde à percepção de que os resultados obtidos nas provas e trabalhos sujeitos a avaliação não correspondem ao esforço investido pelos estudantes.

Assim, observamos que no universo dos estudantes que equacionaram a desistência do curso 59,1% justificam o desânimo com as dificuldades na *gestão do tempo*, 27,3% com *questões técnicas e de acesso*, 22,7% com as dificuldades de adaptação aos *trabalhos de grupo e em equipa*. Igual percentagem de estudantes (22,7%) refere dificuldades em ganhar *autonomia*. As dificuldades com a *comunicação escrita, socialização online* e a *insatisfação com os resultados* representam, cada uma delas, 4,5% dos estudantes que equacionaram a desistência do curso (cf. Quadro 59).

Categorias	Fr	Fr%
Trabalhos de grupo/equipa	5	22,7%
Questões técnicas e de acesso	6	27,3%
Gestão do tempo	13	59,1%
Autonomia	5	44%
Comunicação escrita	1	4,5%
Socialização online	1	4,5%
Insatisfação com os resultados	1	4,5%

N= 22

Quadro 59. Razões apontadas para ponderar a desistência

Dos estudantes que afirmaram ter equacionado a hipótese de desistência do curso, quatro afirmaram não ter tido dificuldades de adaptação (estudantes E20, E21, E38 e E39)

representando 8% da totalidade de estudantes entrevistados. Dois destes estudantes tinham iniciado a licenciatura havia relativamente pouco tempo (cerca de três meses) quando iniciámos o processo de entrevistas. Este dado centrou a nossa atenção nas razões que terão levado estes estudantes a ponderar a desistência. Encontramos, nas respostas dadas pelos estudantes alguns pontos em comum:

- a) os estudantes E20 e E21 são ambos estudantes de licenciatura e a entrevista foi realizada durante o primeiro trimestre do curso, pelo que poderemos considerar que estes estudantes estavam ainda em fase de adaptação ao curso e especificamente ao eLearning no momento em que deram as suas entrevistas;
- b) os estudantes E20 e E21 não tiveram, até ao momento da entrevista, quaisquer encontros presenciais com os colegas;
- c) o estudante E20 não estabeleceu laços de amizade online e o estudante E21 assumiu-se como estando ainda em processo inicial de socialização.

O estudante E20 demonstrou resistência em tolerar as dificuldades iniciais dos colegas e a forma desorganizada como estes participavam nos fóruns no início do curso, ainda durante o módulo de ambientação online:

E20 Assustei-me profundamente com a falta de preparação de vários colegas para lidar com este tipo de plataforma, nomeadamente usando a plataforma sem qualquer tipo de regra e ao arrepio do que são os princípios comumente aceites neste ambiente. Isto fez (...) com que as primeiras interações resultassem em elevadíssimos níveis de ruído, muitas vezes autossustentado (vi pessoas a responderem aos seus próprios posts repetidas vezes), sem qualquer consideração pela relevância e qualidade dos conteúdos, nem sequer pela forma dos mesmos. (...) Creio, e defendo, que uma pessoa deve ser criteriosa nas opiniões que emite, independentemente do canal que usa para o fazer. Nesse sentido fez-me confusão observar que o facto de a plataforma ser assíncrona contribuiu para que as pessoas se dedicassem a produzir ruído, quem sabe se alimentadas pela convicção de que a ausência de resposta imediata constituiria concordância. Também vi o exato contrário, em que alguns colegas usaram os fóruns como se de ferramentas de instante messaging se tratassem.

A razão apontada para desistir do curso foi, para este estudante, o receio de ter de trabalhar com os colegas que, inicialmente, demonstravam maior dificuldade em compreender como se processa a comunicação online num contexto de ensino aprendizagem. Afirma o estudante E20:

E20 Sim [pensei em desistir do curso] (...) pelo receio de ter que vir a desenvolver trabalhos de colaboração com estes colegas o que, atentando às minhas características pessoais de falta de flexibilidade e tolerância, tornariam tal exercício bastante penoso.

As razões indicadas para considerar a desistência do curso apresentadas pela estudante E21 dizem respeito a alguma decepção com as avaliações obtidas nas primeiras provas (e-fólios):

E21 Sim, agora, porque recebi a minha primeira nota e, para além de ser a pior nota que eu tive em toda a minha vida académica (...) estou absolutamente certa que não é merecida (...). A minha situação, de momento é a de esperar que outras universidades abram para transitar ou mesmo mudar para uma brasileira.

4.2.9. Dinâmicas de Turma

As dinâmicas de grupo/turmas online parecem não diferir muito daquelas observadas na modalidade presencial. Questionámos os estudantes acerca da observação de dinâmicas de liderança no grupo/turma e ainda acerca de possíveis conflitos entre os elementos do grupo/turma e conflitos entre estudantes e professores. 56% dos estudantes entrevistados reconhecem papéis de liderança nas suas turmas virtuais e 24% admitem terem assumido frequentemente o papel de líderes na turma ou num determinado grupo de trabalho. Outros estudantes afirmaram reconhecer a existência de líderes na sua turma, no entanto, não considerámos essas respostas por traduzirem a liderança apenas como consequência de uma maior frequência das participações no fórum. Assim, foram apenas consideradas as respostas que assumem a liderança como a capacidade de dinamizar e motivar o grupo/turma para as atividades, a iniciativa de organizar as discussões e os trabalhos em grupo/equipa e moderar as discussões de grupo (cf. Gráfico 26).

E18 Sim [existem líderes]. Pessoas que “tomaram as rédeas” do assunto para avançar concretamente num determinado trabalho. Enquanto uns se limitavam a dizer o que pensavam, os líderes davam sugestões de organização e estabeleciam metas de execução. (...) O meu papel geralmente é de líder. É uma das minhas características dentro e fora de qualquer plataforma. Não consigo evitar porque é uma característica que tenho. É feito.

E37 (...) existem sempre indivíduos que assumem um certo protagonismo e que são naturalmente escolhidos para dirigir os trabalhos. Uns são escolhidos (...) pela sua capacidade de organização, outros impõem a sua personalidade de líder ao grupo e este acata (...) houve algumas situações em que o grupo me escolheu para assumir o papel de coordenadora dos trabalhos por me imaginarem muito organizada; ocasiões existiram em que algum colega se oferecia voluntariamente para conduzir os trabalhos (...) O meu papel dentro do grupo costuma ser o de líder; não gosto de protagonismo mas gosto de controlar a forma como o trabalho decorre e gosto de orientar os diferentes elementos (...) para que os prazos sejam cumpridos. Sinto-me mais segura quando controlo a situação do que quando me controlam a mim... (...) Quando encontro algum colega a quem reconheço

competências superiores às minhas (...) aí deixo-me conduzir com a confiança de que vou chegar a bom porto...

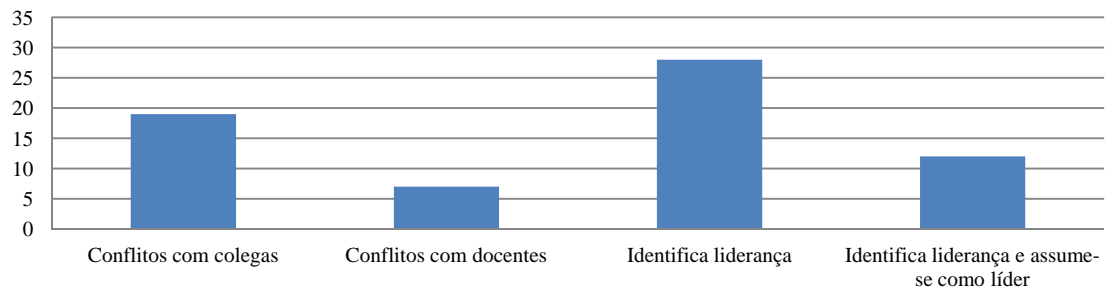


Gráfico 26. Dinâmicas de turma: Conflito e Liderança.

Categorias	Fr	Fr%
Conflitos com colegas	19	38%
Conflitos com docentes	7	14%
Identifica liderança	28	56%
Identifica liderança e assume-se como líder	12	24%

N= 50

Quadro 60. Dinâmicas de turma: Conflito e Liderança

O conflito foi também uma situação vivida ou observada por alguns dos estudantes entrevistados. No que respeita a conflitos entre pares registamos 38% dos estudantes que afirmam tê-los vivido ou observado.

Tal como sucede no contexto presencial, o conflito entre estudantes surge como resultado da perceção da implicação de diferentes níveis de esforço na realização de uma determinada tarefa de grupo/equipa e, mais frequentemente, na expressão da individualidade e da opinião, por vezes demasiado emocionada, dando origem a uma onda de respostas igualmente emocionadas e pouco refletidas.

E11 As situações de conflito terão ocorrido por duas ordens de razão (...) Por um lado, uma interpretação errada daquilo que se pretendia transmitir, ou uma mensagem que utilizava termos mais carregados de duplicidade. Por outro (...) os conflitos ocorreram quando nem todos os elementos da turma cooperaram.

E37 Muitos dos conflitos expressos na plataforma entre colegas tiveram origem em más interpretações dos comentários, muitas vezes devidas a alguma incorreção na postura e no trato de alguns colegas; muitas pessoas são intempestivas, têm dificuldade em respirar fundo, falam tudo o que lhes vai na alma sem pensar um pouco nas consequências do que afirmam.

Situações de fricção entre estudantes e docentes contabilizam 14% das respostas e as situações relatadas estão, na sua maioria, relacionadas com divergências de opinião relativamente à avaliação que os estudantes consideram, nestes casos, injusta.

E10 *[O] Dito problema tinha a ver com o meu português escrito. Independentemente de que tivesse razão, que a tinha, a forma em que a professora empregou para me falar nesse tema não foi feita na forma correta ou educada (...) e devo dizer que lhe respondi também muito duramente.*

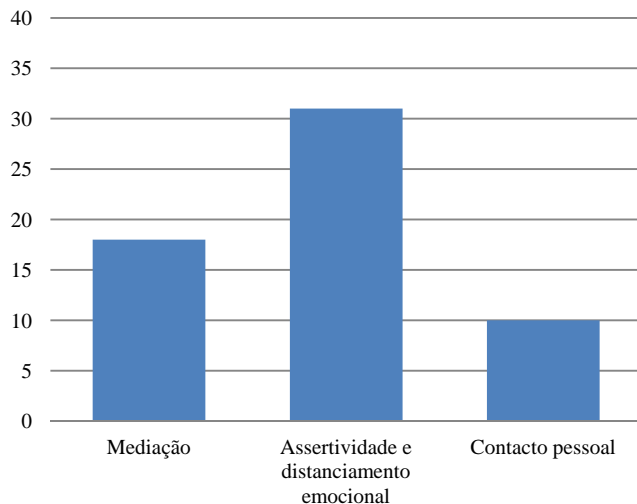
E37 (...) *alguns colegas entendiam que, pelo facto de serem trabalhadores e pais, deveriam ter um tratamento e um estatuto distinto dos estudantes no ensino considerado "regular". Tentavam alterar (...) os e-fólios, consideravam (...) as tarefas impossíveis de executar, (...) o tempo de execução era sempre muito curto... Quando as pretensões não eram atendidas (...) recorriam à rudeza e indelicadeza, questionando muitas vezes o trabalho dos professores. (...) Tive ainda a oportunidade de assistir a alguns "choques frontais" entre colegas e tutores mas que, a meu ver, eram justificados atendendo à nítida rudeza por parte dos últimos.*

4.2.9.1. Gestão de Crises e Conflitos

Procurámos saber quais as estratégias encontradas pelos estudantes para gerir situações de crise e conflito e verificámos que 62% dos estudantes entrevistados opta por uma atitude assertiva e por tentar distanciar-se emocionalmente. Esta atitude traduz-se por evitar a reação *a quente* e sob pressão, manter a calma e controlar as emoções, não alimentando as situações de conflito. Perante situações de crise estes estudantes tentam estabelecer diálogo e empatizar com o interlocutor argumentando o seu ponto de vista fundamentadamente e construtivamente (cf. Gráfico 27). Enfatizamos o facto de toda esta gestão ser feita sob a forma escrita e assincronamente.

E7 *Quando há dúvidas pedir imediatamente esclarecimentos. Não deixar passar situações ambíguas ou pouco claras. Averiguar o que realmente leva a essas emoções. (...) Ser honesto, coerente e íntegro normalmente não origina problemas e todos o reconhecem.*

E20 *Que refreie o ímpeto de resposta. Que, se possível, se desligue do assunto até que lhe seja possível analisar os contributos extirpados de carga emocional e, a partir daí, construa o seu próprio contributo para a questão, de forma tão construtiva quanto possível. Isto não é sinónimo de abdicar de sentido crítico, mas tão só de cingir a intervenção ao que realmente for substantivo na mesma. Da mesma forma, esta postura não está relacionada com o formato de aprendizagem, antes é aplicável em qualquer contexto de conflito.*



Categoria	Fr	Fr%
Mediação	18	36%
Assertividade e distanciamento emocional	31	62%
Contacto pessoal	10	20%

Quadro 61. Estratégias utilizadas para gerir crises e conflitos

N= 50

Gráfico 27. Estratégias utilizadas para gerir crises e conflitos

36% dos estudantes entrevistados consideram que uma outra forma de ultrapassar situações de crise e conflito é procurar apoio e mediação junto de colegas, de professores, da coordenação do curso e mesmo junto de familiares e amigos antes de tomar uma decisão ou posição definitiva perante uma crise ou conflito que se relacione com a sua experiência de estudante online.

E38 Suponho que se trate de crise emocional, já que estamos a falar das emoções... Nestas situações, acho que não faz diferença um indivíduo ser um estudante em e-learning ou outra pessoa qualquer. Eu procuraria o apoio junto da família e amigos, e se estes por acaso forem e-colegas, então são as pessoas indicadas para nos ajudar a sair da crise.

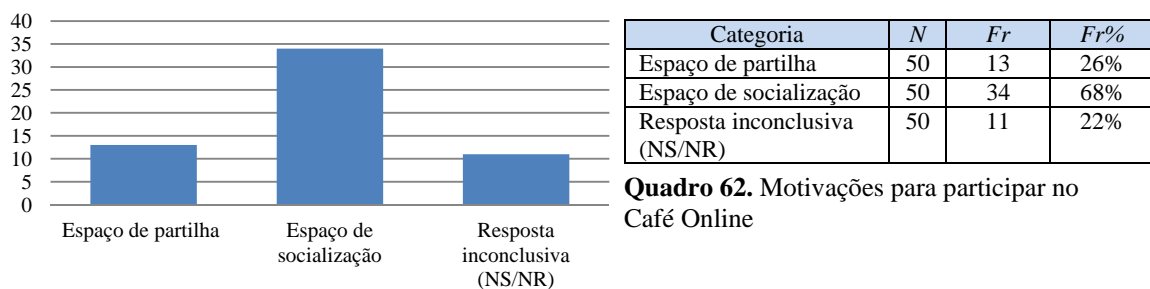
Para 20% dos estudantes entrevistados procurar apoio e mediação e manter uma atitude assertiva e dialogante, apenas sob a forma escrita e publicamente perante a comunidade de aprendizagem online, não são as melhores estratégias pelo que estes estudantes preferem o contacto pessoal e privado utilizando canais privados de comunicação bilateral como por exemplo o telefone, o chat e o email, evitando desta forma a alimentação do conflito online.

E9 Num caso ou outro (...) em que possa ter sentido que houve (...) alguma possibilidade de mau entendimento do que pretendi dizer, recorri ao mail interno para (...) desfazer qualquer sombra de equívoco, o que se revelou absolutamente eficaz. (...) A resolução do problema, seja ele com um colega ou com um professor, através do mail interno, sem exposições pouco dignificantes ou mesmo desajustadas, porque não dizem respeito à restante turma, na plataforma.

4.2.10. Espaços Informais de Socialização – Café Online

4.2.10.1. Motivações e Frequência da Participação

O Café Online, espaço que se pretende contribuir para a formação de laços que promovam o sentimento de união e de grupo/turma, é reconhecido por 68% dos estudantes como um importante espaço de socialização e por 26% como um espaço onde é possível partilhar informações e materiais de interesse académico (cf. Gráfico 28).



Quadro 62. Motivações para participar no Café Online

Gráfico 28. Motivações para participar no Café Online

E37 A visita ao Café da Educação foi tão importante que até surgiu um grupo no Facebook com o mesmo nome... O Café (...) é um espaço de convívio, de troca de informações, que se revela importante para conhecer melhor os nossos colegas e os colegas de outras turmas. É um espaço neutro onde se podem trocar comentários de diferentes teores e onde todos podem participar. Por outro lado, confere um lado informal, descomprometido, que é importante para descomprimir e trocar ideias; permite sentir-mo-nos integrados num determinado contexto.

Apesar das vantagens reconhecidas ao Café online, 38% dos estudantes afirmam frequentar pouco esse espaço informal de socialização e 10% dos estudantes admitem não o frequentar de todo (cf. Quadro 63).

Categoria	Fr	Fr%
Participa frequentemente	26	52%
Frequentar pouco	19	38%
Não frequenta	5	10%

N= 50

Quadro 63. Frequência das participações no Café Online

Do universo de estudantes que não frequentam o Café online ou frequentam pouco (48%) 41,7% justificam-se com a falta de tempo/disponibilidade e 16,7% com o facto de

considerarem o espaço inútil. A inutilidade do espaço é justificada com a percepção de que o Café Online é muitas vezes utilizado de forma infantil, o conteúdo das participações é banal ou que o mesmo é utilizado como um espaço de exibição.

A timidez, que dificulta a socialização online, é também apontada como um obstáculo a uma maior participação no Café (4,2%).

Apresentamos, como exemplo das presentes categorias, o estudante E8 que apresenta três razões para frequentar pouco o espaço: a falta de disponibilidade, a timidez e o facto de considerar que o café é, por vezes, utilizado como um espaço de exibição, qualidade que inserimos na categoria *inutilidade do espaço* (cf. Gráfico 29).

E8 *Não sou um frequentador assíduo. Sou tímido e, sobretudo, não tenho muito tempo para isso. E acho que certas pessoas vão exhibir-se para o espaço...*

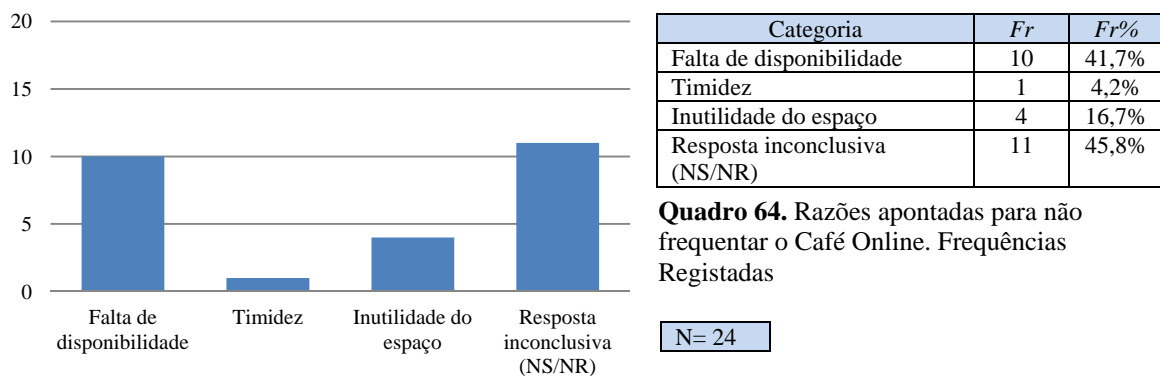


Gráfico 29. Razões apontadas para não frequentar o Café Online

Ainda na categoria *inutilidade do espaço* destacamos a afirmação do estudante E25 já que poderá representar uma pista de partida para novos estudos sobre os espaços informais de convívio integrados num curso na modalidade de eLearning e sobre o papel dos professores no que é considerado pelos estudantes um *bom funcionamento* do Café online.

E25 *Não frequento por norma esses espaços. (...) ao longo do tempo esse convívio foi-se perdendo, talvez porque eram postadas coisas sem sentido, demasiado banais para serem sequer discutidas. Talvez se os professores participassem do convívio, como foi o caso da Professora [REDACTED], as coisas fossem diferentes.*

4.3. Apresentação dos Resultados Obtidos no Fórum

4.3.1. Perfil dos Estudantes

Como referimos no Capítulo 3, definimos as nossas categorias de análise do fórum inspiradas e adaptadas do estudo de Catalán et al (2008) dedicado à temática das emoções em contextos de aprendizagem online. Como resultado da adaptação por nós efetuada resultaram 13 categorias de análise (cf. Quadro 28).

Apresentamos seguidamente os resultados encontrados.

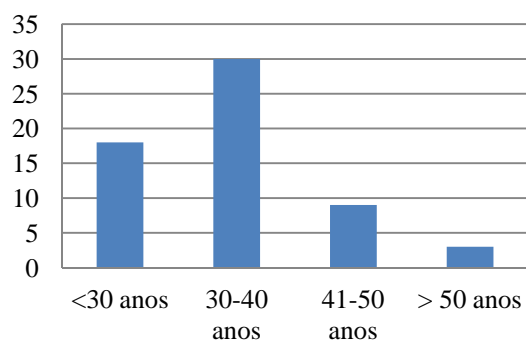
A turma do *Módulo de Ambientação Online*, cujas participações no fórum do Café Online analisámos, era composta por 60 elementos dos quais 68,3% são mulheres (cf. Quadro 65).

Categoria	Fr	Fr%
Feminino	41	68,3%
Masculino	19	31,7%

N= 60

Quadro 65. Perfil dos estudantes observados em Fórum: distribuição quanto ao sexo

Do total de participantes, 50% dos estudantes têm idades compreendidas entre os 30-40 anos e uma percentagem significativa insere-se na faixa etária com menos de 30 anos (30%). Os restantes 20% dos estudantes integram a faixa etária dos 41-50 anos (15%) e mais de 50 anos (5%) (cf. Gráfico 30).



Categoria	Fr	Fr%
<30 anos	18	30%
30-40 anos	30	50%
41-50 anos	9	15%
>50 anos	3	5%

Quadro 66. Perfil dos estudantes observados em Fórum: distribuição quanto à idade

N= 60

Gráfico 30. Perfil dos estudantes participantes no Fórum: distribuição quanto à idade.

Pode afirmar-se que a turma estudada é relativamente jovem dado que na sua composição 80 % dos estudantes têm entre 23 e 40 anos.

4.3.2. Mensagens registadas no fórum do Café Online

Durante os 13 dias do *Módulo de Ambientação Online* (MAO) foram produzidas um total de 720 mensagens no fórum do *Café Online*, 40 das quais foram produzidas pela monitora; ou seja, pelos estudantes foram produzidas 680. Dado o elevado número de mensagens optámos por analisar as mensagens produzidas unicamente pelos estudantes em dias-chave deste módulo preparatório: o 1.º, 2.º, 5.º, 6.º, 11.º e 12.º dias do MAO. Do total referido anteriormente (680), as mensagens produzidas nestes dias pelos estudantes perfazem um total de 400, número que representa de agora em diante a nossa amostra.

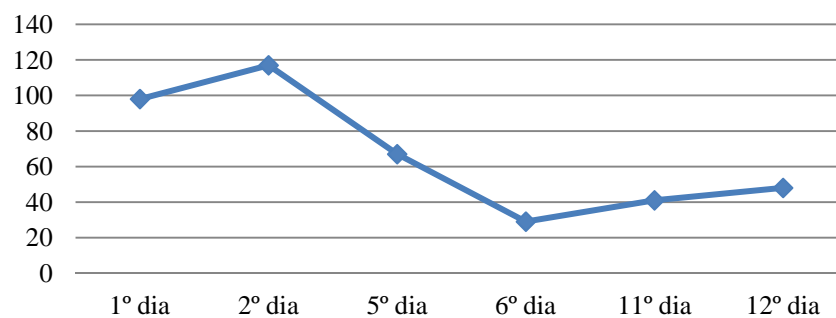


Gráfico 31. N.º de mensagens analisadas em Fórum

Categorias	Fr	Fr%
Mensagens 1.º dia	98	24,5%
Mensagens 2.º dia	117	29,25%
	215	
Mensagens 5.º dia	67	16,75%
Mensagens 6.º dia	29	7,25%
	96	
Mensagens 11.º dia	41	10,25%
Mensagens 12.º dia	48	12%
	89	
Total	400	100%

N= 400

Quadro 67. N.º de mensagens analisadas em Fórum

Como poderá verificar-se, o número de mensagens no Café Online vai diminuindo ao longo da duração do *Módulo de Ambientação Online*. Assim, nos primeiro e segundo dias regista-se o maior número de mensagens (215) tendo a seguinte distribuição: 98 no primeiro dia e 117 no segundo dia, representando 31,6% de todas as mensagens produzidas

pelos estudantes em todo o módulo de ambientação online e mais de metade das mensagens produzidas nos dias em análise no presente estudo (53,8%) (cf. Quadro 67).

É evidente uma clara quebra no número de mensagens produzidas após o segundo dia online (Gráfico 31). Este resultado poderá ter uma relação direta com o tipo de atividades que os estudantes vão experimentando ao longo do MAO. Nos dois primeiros dias, os estudantes são convidados a atualizarem o seu perfil na plataforma (inserindo a sua fotografia e colocando alguns dados pessoais) e a fazerem a sua apresentação à turma virtual num fórum criado para o efeito e estas são atividades consideradas relativamente simples e de rápida execução. A partir do terceiro dia os estudantes iniciam uma atividade em grupo/equipas (que decorre durante 6 dias) e ao nono dia é iniciado um debate em grande grupo/turma que culmina, no 11.º dia, com a submissão de um documento de reflexão individual sobre o que os estudantes aprenderam durante o MAO. Não é, pois, de estranhar que o número de mensagens no fórum do *Café Online*, seja decrescente após os primeiros dois dias online. É provável que os estudantes tendam a concentrar-se nas tarefas do MAO em detrimento da participação num fórum de convívio informal como é o Café.

- **Autorrevelação, Estímulo, Orientação e Entusiasmo**

As principais emoções dos estudantes nos primeiros dias online são expressas pela necessidade de *autorrevelação* (fornecer elementos da vida pessoal e privada, bem como gostos, preferências e motivações que permitam aos outros construir uma imagem que se pretende o mais fiel possível da realidade), pelo *estímulo* (o estudante estimula a participação dos seus colegas, apoia e motiva); pela *orientação* (o estudante pede ou dá orientações, esclarecimentos, informações, ajuda) e pelo *entusiasmo* (o estudante demonstra-se satisfeito, alegre e otimista com as suas atividades online e com o seu papel de estudante online). Ora, estas foram as quatro emoções mais observadas no fórum do *Café Online* durante o período de seis dias em análise no módulo de ambientação.

A necessidade de autorrevelação parece ter sido a tónica não apenas dos primeiros dois dias mas da totalidade dos dias em análise, apresentando-se como a categoria que mais frequências observadas obteve. A *autorrevelação* está presente em 35,5% das 400 mensagens analisadas (cf. Gráfico 32).

Esta necessidade do estudante dar a conhecer-se aos outros é bastante vincada durante a primeira semana do *Módulo de Ambientação Online*. Ela inicia-se logo no primeiro dia do MAO e sobe ligeiramente no segundo dia, subida que poderá estar relacionada com uma maior entrada dos estudantes na plataforma. Só após o quinto dia online, as mensagens *autorreveladoras* registam uma diminuição.

O *estímulo* à participação dos colegas (provavelmente na ânsia de os conhecerem melhor) é a segunda categoria mais observada (19,25%) seguida da *orientação* que é registada em 19% das mensagens analisadas.

Os pedidos e ofertas de orientação são, como é natural, em número superior nos dois primeiros dias (já que para a maioria dos estudantes esta é a primeira experiência numa universidade online) e sobem novamente, nos dois últimos dias, facto que poderá estar relacionado com a submissão, na plataforma, da reflexão que os estudantes são convidados a fazer.

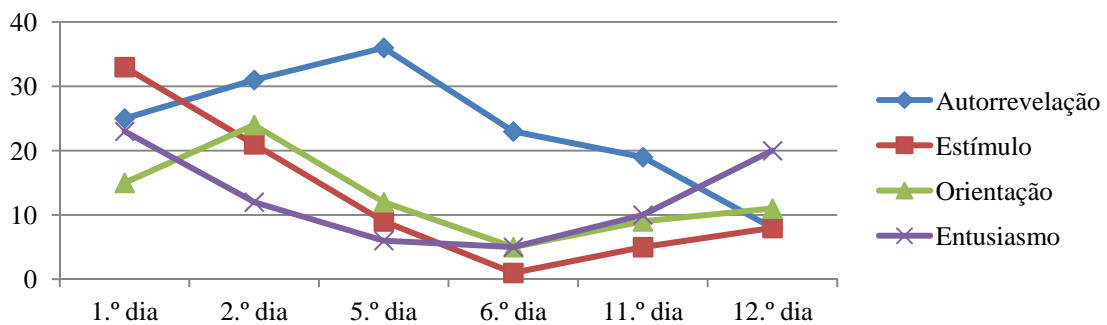


Gráfico 32. Mensagens de autorrevelação, estímulo, orientação e entusiasmo

N= 400

Categorias	1.º dia	2.º dia	5.º dia	6.º dia	11.º dia	12.º dia	Total Fr	Total Fr%
Autorrevelação	25	31	36	23	19	8	142	35,5%
Estímulo	33	21	9	1	5	8	77	19,25%
Orientação	15	24	12	5	9	11	76	19%
Entusiasmo	23	12	6	5	10	20	76	19%

Quadro 68. Mensagens de Autorrevelação, Estímulo, Orientação e Entusiasmo.

O entusiasmo também é registado em 19% das mensagens analisadas sendo, curiosamente, mais vincado no primeiro dia e no último dia das atividades do MAO, o que se justifica, já que o primeiro e o último dia são marcantes na vida do estudante online: um

marca a entrada na universidade, numa modalidade completamente nova para os estudantes; o outro, marca o início formal do curso universitário. Por outro lado, a meio do MAO, os estudantes estarão altamente envolvidos e concentrados nas atividades (trabalho em grupos/equipas e o debate em turma).

- **Reconhecimento, Afeto e Gratidão**

O acordo, a valorização das ações e/ou participações dos colegas são os indicadores da categoria que definimos como *reconhecimento* e que pode ser observada em 15,25% das mensagens analisadas em fórum. O reconhecimento é maior no segundo dia do MAO (depois das primeiras apresentações e ultrapassadas as primeiras dificuldades), a meio (enquanto decorre o trabalho em grupos/equipa) e no final do módulo (cf. Gráfico 33).

Sempre em crescente, é a demonstração de afetos (o estudante dirige-se aos colegas com palavras afetuosas, tais como, amigo/a, companheiro/a; assina e despede-se com afeto, por exemplo, enviando *beijinhos*). A categoria dos afetos tem o seu exponencial máximo nos últimos dias do MAO, dando pistas sobre a possível comunidade de aprendizagem já em maturação. Nos dias em análise, esta categoria regista um total de 12,75% das mensagens analisadas.

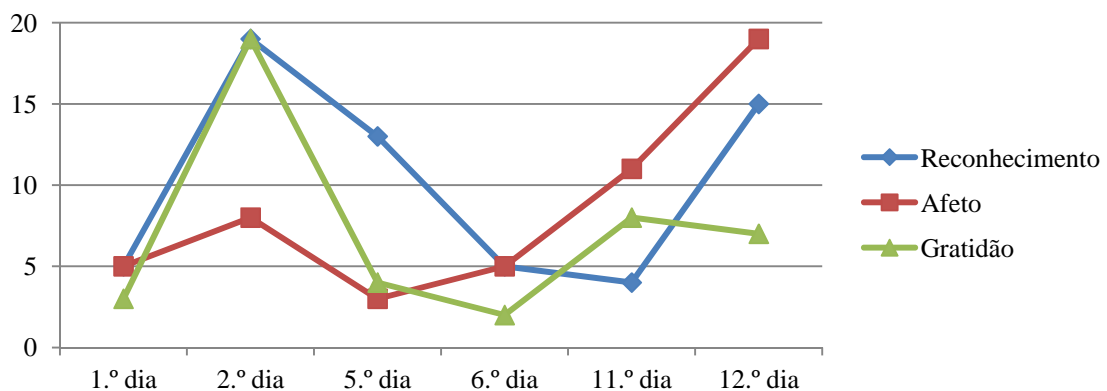


Gráfico 33. Reconhecimento, Afeto e Gratidão

N= 400

Categorias	1.º dia	2.º dia	5.º dia	6.º dia	11.º dia	12.º dia	Total Fr	Total Fr%
Reconhecimento	5	19	13	5	4	15	61	15,25%
Afeto	5	8	3	5	11	19	51	12,75%
Gratidão	3	19	4	2	8	7	43	10,75%

Quadro 69. Reconhecimento, Afeto e Gratidão

A gratidão é a 7.ª categoria mais observada (10,75%). Considera-se *gratidão* sempre que o estudante agradece o apoio, a colaboração, o estímulo ou a intervenção dos seus colegas. Não sendo o sentimento mais efusivo demonstrado em fórum, há a sublinhar o facto de o segundo dia ter sido aquele em que mais frequências foram registadas. Para nós, foi surpreendente já que esperávamos que a expressão de gratidão fosse mais elevada nos últimos dias do MAO.

- **Satisfação, Insegurança/Ansiedade, Humor/quebra-gelo**

7,75% das mensagens analisadas em fórum dizem respeito à categoria *satisfação* que nós definimos como a demonstração de satisfação e orgulho com as conquistas e/ou aprendizagens realizadas no Módulo de Ambientação Online. Não é, assim, de estranhar que esta categoria seja registada no primeiro e no último dia do MAO com maior intensidade (cf. Gráfico 34).

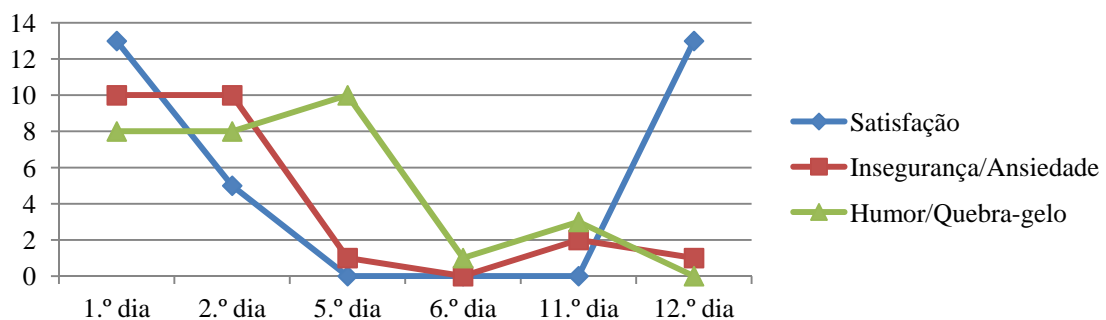


Gráfico 34. Mensagens de Satisfação, Insegurança/Ansiedade, Humor/quebra-gelo.

Categorias	1.º dia	2.º dia	5.º dia	6.º dia	11.º dia	12.º dia	Total Fr	Total Fr%
Satisfação	13	5	0	0	0	13	31	7,75%
Insegurança Ansiedade	10	10	1	0	2	1	24	6%
Humor quebra-gelo	8	8	10	1	3	0	30	7,5%

N= 400

Quadro 70. Mensagens de Satisfação, Insegurança/Ansiedade, Humor/Quebra-gelo

Os níveis de *insegurança e ansiedade* (o estudante demonstra-se inseguro, ansioso; expõe as suas dúvidas e/ou incertezas) verificam-se elevados nos dois primeiros dias e tendem a decrescer até chegar a zero, a meio do MAO, registando-se novas frequências (em números muito pouco expressivos) nos dois últimos dias da ambientação (dias em que os estudantes devem submeter o seu trabalho final, a reflexão sobre as aprendizagens). Esta categoria conta com um total de 6% das mensagens observadas em fórum.

As mensagens de *Humor/quebra-gelo* marcam presença também em 7,5% das mensagens analisadas registando alguma expressividade até, sensivelmente, meio do MAO.

- **Preocupação e Confusão**

As categorias *preocupação* (o estudante demonstra preocupação, tensão, inquietação ou medo) e *confusão* (o estudante demonstra-se confuso, surpreendido, desorientado) são as categorias menos expressivas que foram observadas nas 400 mensagens em fórum analisadas (cf. Gráfico 35).

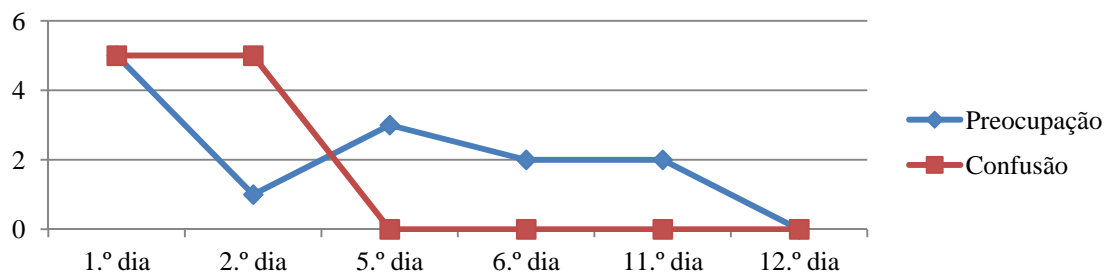


Gráfico 35. Mensagens de Preocupação e Confusão

N= 400

Categorias	1.º dia	2.º dia	5.º dia	6.º dia	11.º dia	12.º dia	Total Fr	Total Fr%
Preocupação	5	1	3	2	2	0	13	3,3%
Confusão	5	5	0	0	0	0	10	2,5%

Quadro 71. Mensagens de Preocupação e Confusão

3,3% das mensagens têm conteúdos relacionados com a preocupação. Saliente-se que a maior frequência é registada no primeiro dia e nenhuma frequência é registada no último dia do MAO. *Confusão* é a categoria menos observada (2,5%) e apenas regista frequências no primeiro e segundo dias do MAO.

- **Expressão Emocional Multimédia**

Expressão emocional multimédia foi uma categoria encontrada por nós aquando da análise das entrevistas. Consideramos nesta categoria a utilização de *emoticons*, de sublinhados, bold, itálico, maiúsculas, letras coloridas, onomatopeias, interjeições, imagens (fotografias) e multimédia (músicas e vídeos).

Da observação e análise das mensagens do fórum do Café do MAO verifica-se que os *emoticons* são os mais utilizados pelos estudantes para fazer passar as suas emoções online: 201 *emoticons* presentes nas 400 mensagens em análise (50,25%). Segue-se a pontuação expressiva, presente em 32% das mensagens, as interjeições (15,5%), as imagens e fotografias (11,25%) e as letras em itálico (4,75%) (cf. Gráfico 36).

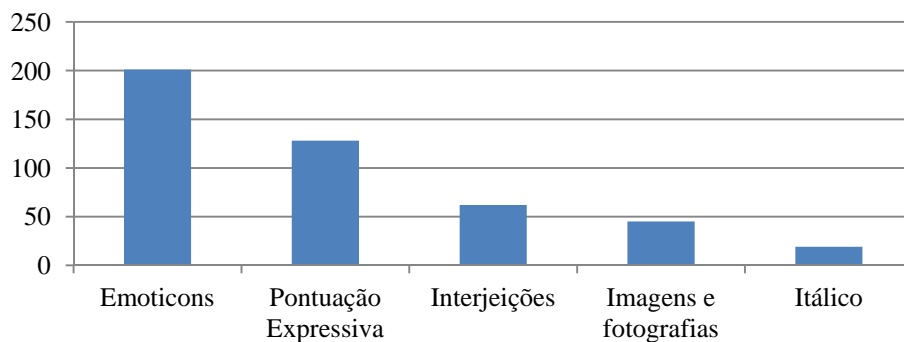


Gráfico 36. Distribuição da expressão emocional multimédia

Categorias	Total <i>Fr</i>	Total <i>Fr%</i>
Emoticons	201	50,25%
Pontuação Expressiva	128	32%
Interjeições	62	15,5%
Imagens e fotografias	45	11,25%
Itálico	19	4,75%

N= 400

Quadro 72. Distribuição da Expressão Emocional Multimédia

Os sublinhados, letras coloridas, maiúsculas ou em negrito não foram considerados na apresentação destes dados por representarem, cada um deles, valores inexpressivos (abaixo dos dois dígitos de frequências registadas) considerando o número de mensagens que tivemos por amostra.

Procurando agora concluir iremos fazer uma síntese dos resultados obtidos nas entrevistas e no fórum.

4.4. Síntese final dos Resultados: rumo às conclusões

Procurando fazer uma síntese dos resultados obtidos de modo a posicionar-nos para retirar as conclusões no próximo capítulo, apresentaremos os resultados e a sua discussão.

No que se refere ao *perfil do estudante online* os resultados evidenciam que o público que procura a instituição se trata efetivamente do público-típico duma universidade aberta situando-se maioritariamente na *faixa etária* dos 40-50 anos (77,27%), sendo a nossa amostra constituída maioritariamente por mulheres considerando os resultados obtidos nas entrevistas e nos fóruns.

No que respeita à *experiência prévia de comunicar em ambientes online* quisemos saber em relação a dois "mundos" online diferentes: um que definimos como *comunicação mediada por computador* (CMC), e outro, mais relacionado com a aprendizagem - o eLearning.

Em qualquer dos casos a maioria não tem nem experiência de *comunicação mediada por computador* - 52% - nem de frequência de *cursos eLearning* - 82%. Apesar disso evidencia-se a tendência de experiência prévia de comunicação online em ambientes não-

formais como as comunidades online e/ou o uso de determinadas ferramentas de comunicação.

Por outro lado, dos 48% de estudantes que afirmam ter experiência de *comunicação mediada por computador*, as respostas dadas permitem concluir que 64% dos indivíduos possui experiência deste *mundo online* distribuindo-se da seguinte forma: a comunicação síncrona (chat) é conhecida/praticada por 30%; 34% dos entrevistados frequenta diversas comunidades online, em que 28% são as redes sociais *Facebook* e *Hi5*, mas também outro tipo de ambientes como os *Fóruns de Discussão* (2%) e *Comunidades de Prática* (4%). Estes resultados levam-nos a pensar que há alguma experiência de comunicação assíncrona e uma certa literacia digital sobre a comunicação nestes ambientes, mas apesar disso, uma faixa importante dos entrevistados destaca a sua experiência de comunicação síncrona o que pode criar a expectativa de que é esse o tipo de comunicação esperado no caso da experiência de estudante online nesta universidade e entrar em conflito com o tipo de comunicação definida pelo *Modelo Pedagógico Virtual*®. Consideramos que estes aspetos devem ser mais cuidados pelo trabalho do MAO pois é determinante para o percurso do estudante. Por outro lado, alguma atenção deve ser dada às faixas etárias, pois há indicadores de que os mais velhos não teriam experiências nestes contextos.

Já no que respeita à *experiência prévia de eLearning* conclui-se que 86% dos estudantes entrevistados podem ser considerados inexperientes neste tipo de contextos de aprendizagem online - só 14% já haviam tido contacto.

Estes dados são bastante importantes não só pelo peso que assume a aquisição de competências nestes primeiros dias para a comunicação online, como para a compreensão do *Modelo Pedagógico Virtual*® da UAb e o que, institucionalmente se espera do estudante online e que ele deve corresponder para ter sucesso (Pereira et al., 2007, Morgado et al., 2008).

Por outro lado, estes dados podem ainda ser vistos à luz dos estudos de vários autores entre os quais Kennedy et al. (2006), Kennedy et al. (2007), Kennedy, et al. (2008), Jones, et al. (2010), Bautista, et al. (2013) que concluíram que, apesar de os estudantes universitários possuírem uma literacia digital, as suas competências digitais não são aplicadas no contexto da educação formal.

Confirmamos por isso, a importância deste programa de formação online (desenvolvido online), prévio ao início dos cursos propriamente ditos, pelo qual o

estudante adquire e desenvolve competências que vai ter que usar ambientando-se ao contexto de comunicação e aprendizagem, às ferramentas e às especificidades e exigências da comunicação online em contextos de educação/aprendizagem online, mas vivenciando o que se espera dele em termos do Modelo Pedagógico da instituição.

Uma outra variável importante para que pudéssemos definir o perfil do estudante online era o *local de onde acediam à universidade* nestes primeiros dias (e ao módulo de ambientação). Os resultados apontam para o facto de, maioritariamente, estes estudantes acederem *a partir de casa* e afirmam dedicar, uma média de 3-5 horas diárias à aprendizagem ou como referem "ao estudo". Será este tempo suficiente? Seria esta a média de tempo diária necessária num curso presencial? E ainda, sob este aspeto, é legítimo questionar se os estudantes online têm expectativas realistas sobre o tempo que necessitam de despende num curso superior online. Mais investigação é necessária sobre esta temática, como sugere Bullen (2010) em 3 áreas: os tempos do estudante e como ele emprega esse tempo estudando num curso online; os tempos do próprio curso online (dos programas, das atividades); os tempos da tecnologia utilizada. Também a literatura tem debatido este tema, nomeadamente, questionando se o tempo que o estudante online emprega no estudo é superior ao tempo empregue por um estudante presencial (Bates, 2010; Carreras 2010, Romero 2011, Moore, 2010). Por outro lado, é necessário considerar também o tempo que o estudante despende gerindo as diversas ferramentas tecnológicas necessárias à prossecução de determinada atividade (Romero, 2011). São ainda de destacar as dificuldades de gestão do tempo que levam, muitas vezes, os estudantes a equacionar a desistência.

Uma questão que fica em aberto com os resultados obtidos é saber o que o estudante considera como *tempo de estudo*: o trabalho online (procurar novidades, notícias, novas tarefas na plataforma; ler e responder às mensagens dos colegas e professores; participar em atividades online) ou trabalho offline (leitura e pesquisa de recursos; elaboração de tarefas offline).

No que se refere ao *Módulo de Ambientação Online* - MAO – este é considerado importante ou mesmo muito importante para os estudantes que ingressam numa universidade que segue um modelo de universidade virtual. As áreas em que o estudante online da instituição reconhece maior importância ao MAO são as seguintes: a área tecnológica - o estudante familiariza-se com a plataforma de elearning e os recursos técnicos que o trabalho online exige, ao mesmo tempo que desenvolve competências

técnicas. Um aspeto percebido como não tão preponderante mas reconhecido, são as competências desenvolvidas no MAO ao nível do conhecimento do *Modelo Pedagógico Virtual*® definido pela universidade e, em seguida, o desenvolvimento de competências de comunicação online assíncrona (Pereira et al., 2003; Pallof e Pratt, 2003; Pereira et al., 2007; Guitert e Romeu, 2009; Mendes et al., 2009) e a socialização online (Crato et al., 2007; Crato, 2009; Romero, 2011) com os colegas, fator importante quando se pretende que os estudantes integrem uma comunidade de aprendizagem baseada na partilha, na colaboração e na construção de conhecimentos.

Todos estes aspetos são consonantes com o perfil de estudante dos indivíduos entrevistados dado que a grande maioria não tinha experiência de eLearning, e portanto, desconhece quer outros modelos de ensino online, quer o da instituição onde estava a estudar. Acresce a isto o facto de, mesmo no que respeita à experiência de comunicação online em ambientes não formais ou informais, ela também era relativa (só 48% a tinha). Os resultados apontam, por isso, para uma visão deste módulo como de grande importância para o estudante.

No que se refere à formação das primeiras impressões online no *Módulo de Ambientação Online*, as primeiras impressões captadas pelos estudantes são, sobretudo de natureza *instrumental* (72%) e consistiram na avaliação que o estudante fez das competências instrumentais dos colegas no ambiente de aprendizagem. Encontram-se aqui por exemplo, o domínio de ferramentas Web, competências relacionadas com a expressão escrita, e a frequência das participações nos fóruns, ou seja, todas competências a adquirir (ou desenvolver) no próprio MAO. Contudo, quer as *primeiras impressões de natureza afetiva*, quer *moral* também tiveram a sua expressão - 34 % e 38 % respetivamente.

Este resultado parece-nos que poderá justificar-se à luz da teoria da Presença Social de Short et al. (1976), nos resultados de Mendes, Morgado & Amante (2006) e nos resultados de Sherman (2003) na medida em que, como os canais perceptivos são limitados, a presença social tende a ser menor (pelo menos nos primeiros dias online) pelo que, à luz desta visão será “natural” que as primeiras impressões derivem, essencialmente, das competências instrumentais demonstradas. Com o tempo, será possível de se evidenciarem níveis mais elevados de presença social tal como é demonstrado pelos estudos de Morgado (2004) e de Crato (2009) Crato, Morgado e Ramalho (2014). Por outro lado, também se pode considerar que o facto de a maior parte dos estudantes não ser experiente em contextos formais (de eLearning), nem em ambientes não formais, pode relacionar-se com

a circunstância de perceberem como fator mais importante a execução tecnológica e o saber-fazer tecnológico no ambiente online do curso.

Ainda no que respeita às primeiras impressões dos estudantes 36% afirmam ter empatizado com o seu grupo/turma.

O *nível de colaboração* demonstrado com os colegas é apontado como um dos principais indicadores que fornece pistas para formar uma *primeira impressão* sobre os outros, seguindo-se as *competências de expressão escrita* demonstradas no contexto. Analisando o fórum, as mensagens de *estímulo, apoio, motivação* (19,25%) apresentam-se em número mais elevado no primeiro dia, entrando a partir daí em sentido descendente. As mensagens com *pedidos ou ofertas de orientação* (19%) sobem especialmente no segundo dia online.

Ao contrário do que esperávamos, a fotografia foi o indicador menos referido como importante para recolher informação sobre os outros, ou seja, neste contexto online, não foi valorizada como elemento que contribui para a formação das primeiras impressões sobre os outros. Mas será que a fotografia surge como pouco importante pelo facto de todos ou a maioria dos estudantes terem a fotografia colocada no perfil? Na verdade, desde o primeiro dia do MAO que os estudantes são chamados a atualizarem o seu perfil na plataforma e a colocarem a fotografia, sendo esta uma das primeiras tarefas que deve ser concluída até ao segundo dia do MAO. E se os estudantes não tivessem a sua foto no perfil? Continuará esta a ser uma pista desvalorizada?

Tal como na interação presencial, a formação das primeiras impressões online sobre cada um dos colegas tende a confirmar-se com o tempo. Esta situação reenvia-nos para aquilo que é referido na literatura com a *criação de oportunidades* e o conceito de *avarento cognitivo* de Wallace (cf. Sherman, 2003).

Quando se trata de fazer passar aos outros uma boa impressão de si próprio, os estudantes afirmam optar por projetar a sua *identidade real* (60%). À semelhança do que verificámos sobre a recolha de impressões sobre o outro, os estudantes desvalorizam igualmente a fotografia quando se trata de passar uma boa impressão. Na verdade, as mensagens de autorrevelação são registadas com grande intensidade nos primeiros dias no fórum do Café Online que analisámos (35,5%), o que parece confirmar esta necessidade de *passar ao outro* informações sobre a identidade sendo que a autorrevelação é uma competência desejável do estudante online (Pallof & Pratt, 2003; Peterson, 2006; e Guitert

& Romeu, 2009; Meyer & Jones, 2012). A autorrevelação apresenta valores sempre crescentes até ao 5.º dia do MAO (recordamos que ao 5.º dia do MAO, os estudantes já contam com dois dias de trabalho em equipa virtual). A tendência contraria a *hipótese do conteúdo* (Whittaker, 2003) segundo a qual as pistas sociais estão limitadas na CMC.

No que se refere às emoções vividas durante o módulo de ambientação, a grande maioria dos estudantes entrevistados afirma não ter tido dificuldade na transmissão online (76%) o que é um aspeto positivo se considerarmos a desejável “*personalidade eletrónica*” sugerida como necessária por Pallof & Pratt (2003), a promoção da socialização emocional (Morgado et al, 2003; Aires et al., 2006) ou a *teoria da presença emocional* de Cleveland-Innes & Campbell (2012) que coloca um ponto final na separação entre a racionalidade e a emoção; colocando as emoções ao serviço dos processos cognitivos e da aprendizagem. Cleveland-Innes & Campbell (2012) afirmam ainda que a presença emocional é independente mas combinada com a presença social, cognitiva e de ensino, pelo que estas não deverão ser estudadas isoladamente.

Quanto às estratégias utilizadas para passar aos outros, com mais clareza, sentimentos e emoções, os estudantes indicam que optam por ser assertivos na comunicação escrita (78%) e um número relevante de estudantes afirma fazer uso das ferramentas de expressão emocional multimédia o que vai ao encontro da teoria do Processamento de Informação Social de Walther (cf. Mendes, Morgado e Amante, 2006).

Os primeiros dias online são carregados de emoções fortes, essencialmente negativas (46%), traduzidas por sentimentos como ansiedade, nervosismo, cansaço e insegurança, o que contraria a visão de vários autores entre os quais Goleman (2006) que caracteriza a comunicação online como fria e desprovida de emoção e que é aliás contrariada pelos estudos de Mendes, Morgado e Amante (2006). No entanto, é de salientar que os resultados das entrevistas contrariam os que encontramos no fórum. Em fórum, as emoções negativas registadas são residuais e as menos observadas: insegurança/ansiedade (6%), preocupação (3,3%) e confusão (2,5%). Ainda assim, são interessantes os comportamentos que estas registam: os níveis de insegurança/ansiedade são superiores no primeiro dia, assumindo a partir daí um comportamento decrescente até ao final do MAO; as mensagens que transparecem confusão são registadas apenas nos primeiro e segundo dias; as mensagens indicando preocupação surgem com mais frequências no primeiro dia e têm um comportamento decrescente até ao final. As mensagens identificadas na categoria *entusiasmo* (19%) também registam dados muito interessantes: o número de mensagens é

elevado apenas nos primeiro e último dias, o que poderá ser um indicador do entusiasmo que os estudantes sentem quando entram na universidade (1.º dia online) e quando iniciam o seu curso formalmente (após o término do MAO). A satisfação (7,75%) é superior no primeiro e último dia, o que é compatível com o verificado na categoria entusiasmo.

Dado que verificámos as emoções online nos primeiros dias, fica em aberto a questão de saber o que encontraríamos num estudo longitudinal. Neste aspeto, recordamos os estudos de Catalán et al. (2008) que indicam níveis de bem-estar emocional e emoções positivas superiores aos níveis de mal-estar e emoções negativas no decorrer do curso online.

As situações mais potenciadoras de stress, apontadas pelos estudantes, são as relacionadas com o cumprimento de prazos o que terá implicações diretas com as questões da gestão do tempo. Questionados sobre as estratégias encontradas para gerir as situações de stress, os estudantes afirmam que procuram focar-se nas tarefas a desenvolver (74%) e apenas 2% dos estudantes admite recorrer a algum tipo de ajuda. A ajuda referida poderá ser procurada nos fóruns de dúvidas ou junto de colegas, familiares ou amigos junto dos quais os estudantes procuram algum conforto emocional.

No que respeita à integração no grupo/turma, 22% dos estudantes sentem que não estão integrados; a grande maioria (76%) refere ter uma imagem positiva do grupo/turma onde estão inseridos, sendo que nenhum estudante referiu ter uma imagem negativa da turma. As razões apontadas pelos estudantes que não se sentem integrados são várias e valerá a pena recordá-las: a) a ausência de interação destes estudantes nos fóruns, que eles justificam por falta de tempo; b) uma personalidade fechada e reservada; c) a preferência pelo estudo independente; d) a fraca identificação com o grupo/turma pelo facto de, devido a retenção, ter “perdido” a sua turma original.

Na generalidade, os estudantes sentem necessidade de encontrar-se presencialmente com os seus colegas de turma (74%). Os estudantes que afirmam não sentir esta necessidade admitem recorrer frequentemente a canais privados de comunicação, mesmo fora da plataforma de aprendizagem, tais como o MSN e o telemóvel; outros afirmam que a realização de provas presenciais (no caso das licenciaturas) colmata, de alguma forma, a ausência física durante o período de aprendizagem online e outros ainda, garantem que sempre tiveram resposta aos seus pedidos de ajuda em fórum, pelo que a necessidade de encontros presenciais se esbate.

70% dos estudantes afirmam já terem tido encontros presenciais de natureza formal ou informal, com os seus colegas de turma virtual. Perante este número elevado deveremos considerar que de entre as 50 entrevistas que realizámos, 37 foram realizadas a estudantes de licenciatura. As licenciaturas preveem, pelo menos, uma prova presencial por cada UC, a realizar numa cidade próxima da residência do estudante.

Após os encontros presenciais as relações tendem a desenvolver-se e os laços afetivos a fortalecerem-se.

Os resultados do nosso estudo de caso concluem que é possível a criação de laços de amizade no contexto de um curso online (73%), mesmo quando os estudantes não se conhecem presencialmente, o que, mais uma vez, contraria Goleman (2003). A utilização de canais privados de comunicação, tais como o chat, o email e o telefone parecem desempenhar um papel importante no fortalecimento de laços afetivos mas a colaboração e a partilha de materiais de estudo também são referidas como sustento das amizades. Apenas 26% dos estudantes afirmam não ter feito amigos online e, na sua maioria, justificam-no com a distância física (crença de que a amizade depende da presença física) e a falta de tempo para encetar contactos informais. Pela sua diretividade e objetividade recordamos o caso dos dois estudantes (E10 e E35) que assumem que o seu foco está em concluir o curso e não nas relações afetivas. Neste contexto, vale ainda a pena recordar a Hipótese do Conteúdo (Whittaker, 2003) segundo a qual as tecnologias que limitam o acesso a pistas sociais conduzem a uma comunicação mais orientada para as tarefas do que para o relacionamento socio-emocional.

No fórum, as demonstrações de afeto, embora não sejam a categoria mais observada (12,75%), registam um comportamento curioso: níveis muito modestos nos primeiros dias em análise e um crescimento exponencial a partir do 5.º dia e até ao final do MAO, o que poderá indicar-nos que, para além do tempo necessário ao fortalecimento de laços, a interação estimulada pelos trabalhos em equipa virtual e debate em grande turma favorece igualmente a criação de laços afetivos. Na expressão das emoções online, as mensagens observadas indicam que os estudantes preferem a utilização de *emoticons* (a mais expressiva das categorias observada), a pontuação expressiva, as interjeições e a inserção de imagens e fotografias. Os estudantes observados em fórum demonstram algum à-vontade na utilização de *emoticons*, o que poderá relacionar-se com o facto enunciado nas entrevistas de que um número significativo dos estudantes (48%) já possuem alguma experiência em redes sociais e chat's, no entanto, isto não deve invalidar a necessidade de

formação que contextualize o uso das tecnologias em contexto acadêmico (Kennedy, Kraus, Gray et al., 2006; Kennedy, Dalgarno, Gray et al., 2007; Kennedy, Judd, Churchward et al., 2008; Jones, Ramanau et al., 2010; Bautista, Escofet, Forés et al., 2013).

No que respeita à percepção que os estudantes têm do *Modelo Pedagógico Virtual*®, a possibilidade de interação com os pares e com os professores é a mais valorizada (e também a que mais surpresa causou nos estudantes nos primeiros dias online) num contexto de aprendizagem online, seguindo-se a flexibilidade. Recordamos, como risco para o estudante, a que já chamaram de “face negra” da flexibilidade, que, caso não seja bem gerida, poderá levar à sobreposição de tarefas (Carreras, 2010) e criação de níveis elevados de stress, frustração e angústia, e portanto à expressão de emoções negativas.

Não tão expressivo, mas muito interessante, é a conclusão a que chegaram 44% dos estudantes que admitiram que tinham uma ideia preconceituosa do eLearning e que o avaliam agora como mais exigente e trabalhoso, permitindo uma aprendizagem mais reflexiva e aprofundada (Pallof & Pratt; 2003; Guitert & Romeu 2009; Peterson, 2006).

A adaptação ao sistema de aprendizagem em eLearning não foi tarefa fácil. É, pelo menos, o que consideram 80% dos estudantes, sendo que a principal dificuldade se prende, uma vez mais, com a gestão do tempo. Apesar disso, menos de metade dos estudantes chegaram, alguma vez, a equacionar a desistência do curso e os que a equacionaram, apontam, na sua maioria (59,1%), precisamente, as dificuldades em gerir o tempo.

Aparentemente (um estudo mais aprofundado é necessário sobre esta temática), as dinâmicas de uma turma online não serão muito diferentes das dinâmicas de uma turma presencial. Os estudantes identificam situações de liderança e conflito. Wallace (cf. Sherman, 2003) sugere que muitos dos conflitos online derivam da incapacidade dos sujeitos se exprimirem emocionalmente pela escrita. Mais investigação é necessária nestas áreas, ainda assim, sublinhamos a proposta urgente de Aires et al. (2006) já que a promoção da socialização emocional num contexto de aprendizagem online poderá ajudar a prevenir situações de conflito. Por outro lado, é importante que a comunidade docente seja envolvida caso se verifiquem necessidades de formação na gestão de conflitos online.

Na gestão de crises e conflitos em turma, a estratégia preferida indicada pelos estudantes é a assertividade e o distanciamento emocional das situações de crise (62%), competências indicadas por Pallof & Pratt (2003), Peterson (2006) e Guitert & Romeu

(2009). Apenas 20% dos estudantes admitem recorrer ao contacto pessoal e privado (telefone, chat e email) para esclarecer e resolver situações de crise. A este propósito recordamos o Modelo da Riqueza dos Media de Daft & Engel (cf. Sherman, 2003) segundo o qual os sujeitos escolhem o meio mais adaptado às suas necessidades e que lhes permita, desta forma, obter mais pistas.

O *Café Online* é visto como um importante espaço de socialização e descontração (68%), apesar de 38% dos estudantes o frequentarem pouco e 10% admitirem que não o frequentam. As razões apontadas por estes estudantes relacionam-se com a falta de tempo, pelo que, online, preferem concentrar-se nas tarefas académicas.

No que respeita à análise do fórum do *Café Online* do MAO, os dois primeiros dias online são os dias em que foram produzidas mais mensagens pelos estudantes (215) o que representa mais de metade das mensagens dos seis dias em análise que perfazem um total de 400 mensagens. Após os dois primeiros dias online, o número de mensagens em fórum desce substancialmente o que poderá relacionar-se com o facto de, a partir do terceiro dia, os estudantes iniciarem atividades mais complexas para quem é iniciante em eLearning tais como trabalhos em equipa virtual (do 3.º ao 8.º dia), debates em grande grupo/turma (do 9.º ao 12.º dia) e uma reflexão individual sobre as aprendizagens adquiridas no MAO (entre o 11.º e o 12.º dia). De referir ainda que, das categorias analisadas, só o entusiasmo, a gratidão, a satisfação e os afetos (todas categorias associadas a emoções positivas) registam subidas a partir do 5.º ou 6.º dia online, momento a partir do qual, cremos, começa a solidificar-se a comunidade de aprendizagem.

Capítulo 5

Considerações Finais

5.1. Discussão dos Resultados

Neste capítulo, vamos começar por responder às questões que nos propusemos investigar, expondo em seguida algumas reflexões sobre a importância, mas também limitações do estudo, concluindo com algumas sugestões para investigações futuras.

Centrando-nos nas conclusões principais relativas às questões de investigação, as quais contribuem para atingir o objetivo principal deste estudo, procuraremos elaborar algumas das inferências e explicações que se seguem.

Com base nos dados recolhidos, podemos concluir que neste estudo se evidencia a ideia de a vivência dos primeiros dias online *na universidade*, enquanto primeiro momento e confronto com o *Modelo Pedagógico Virtual*® da Universidade Aberta, bem como com a perspectiva de ser estudante online constituem momentos fundamentais e vitais para o posterior percurso do estudante.

Como foi apresentado pelos resultados obtidos, a vivência dos primeiros dias online é complexa mas vivida de forma muito intensa.

Apresentamos seguidamente as respostas encontradas a cada uma das questões de investigação que formulámos.

No que respeita à primeira sub-questão - *Como vivem os estudantes os seus primeiros dias online emocionalmente?* - pode afirmar-se que o vivem muito intensamente. Após refletirem sobre os seus primeiros dias online, os estudantes entrevistados reportam emoções fortes, sobretudo negativas e traduzidas por sentimentos de ansiedade cansaço e insegurança. Contudo, observados os primeiros dias online no fórum de uma turma de ambientação, verificamos que, nas mensagens em fórum, as emoções em destaque são mais positivas do que negativas e traduzem-se pela vontade de dar-se a conhecer ao outro, estímulo às participações dos colegas, mensagens de reconhecimento, gratidão e demonstrações de afeto.

Quanto à sub-questão de investigação - *Que estratégias utilizam os estudantes para expressar sentimentos e emoções online?* – Dos resultados concluímos que a principal estratégia passa pela utilização do que designamos por expressão emocional multimédia. 76% dos estudantes entrevistados assumiram que os emoticons os ajudam muito a expressar-se emocionalmente. Nos fóruns, comprovámos isso mesmo, uma utilização

intensiva de emoticons e em menor número, de pontuação expressiva, interjeições, imagens e vídeo.

A terceira sub-questão consistia em saber *Quais as principais fontes de stress e ansiedade para os estudantes online?* – Concluímos pelas entrevistas que encontrar uma equilibrada gestão do tempo que lhes permita cumprir prazos é a principal fonte de stress e ansiedade. A análise do fórum não foi conclusiva mas foi evidente um decréscimo muito acentuado do número de mensagens sempre que os estudantes estavam envolvidos em atividades online complexas como trabalhos em equipa ou debates de turma.

A resposta à quarta sub-questão - *Como gerem os estudantes as situações de crises e conflitos online?* – aponta que a assertividade e distanciamento emocional com foco nas tarefas é a principal estratégia apontada pelos estudantes nas entrevistas. Uma minoria (apenas 20%) admite recorrer ao contacto pessoal privado (telefone, chat ou email) para esclarecer e resolver situações de crise. Nenhuma situação de crise e conflito foi observada em fórum.

No que concerne à quinta sub-questão - *Quais as pistas (visuais e não visuais) que mais contribuem para a formação de impressões online?* - pode ser concluído que quando questionados sobre as primeiras impressões que tiveram do grupo/turma virtual os estudantes apontam, sobretudo, impressões de natureza instrumental, nas quais se inserem a observação do domínio das ferramentas, as competências de comunicação escrita e a frequência e qualidade das participações nos fóruns. Porém, quando questionados sobre que pistas os ajudaram a formar as suas primeiras impressões, os estudantes apontam a colaboração entre pares como o principal indicador.

A fotografia no perfil foi desvalorizada como pista para a formação de primeiras impressões. Como estratégia para passar aos outros uma boa impressão os estudantes indicam a projeção da identidade real (nem sempre assumida como estratégia), isto é, agir como agiria se estivesse em presença. A análise dos fóruns permitiu-nos verificar e comprovar este ponto. De facto, nos primeiros dias online, os estudantes produzem um número elevado de mensagens contendo informações sobre a sua vida quotidiana, o seu agregado profissional, a sua profissão ou o local onde vivem.

Quanto à sexta sub-questão - Qual a relevância do Módulo de Ambientação Online para os estudantes que ingressam numa Universidade Virtual?, os resultados obtidos quer nas entrevistas, quer na análise do Fórum do *Módulo de Ambientação Online* (MAO)

conduzem-nos a concluir que estes estudantes consideram-no muito importante considerando-o como um período integrador dos novos estudantes não só a uma nova modalidade de ensino/aprendizagem como também ao desenvolvimento de competências para aprender online. Recordamos que dos estudantes entrevistados apenas 14% tiveram algum tipo de experiência anterior em eLearning (cf. Gráfico 4).

Os resultados encontrados não deixam dúvidas: 98% dos estudantes consideram o *Módulo de Ambientação Online* importante ou muito importante sobretudo no que respeita à aquisição de competências tecnológicas relacionadas com as ferramentas e recursos da plataforma de aprendizagem (48%). Menos significativos, mas igualmente demonstrativos, é o número de estudantes que indicam que o MAO é importante para compreender o modelo de ensino/aprendizagem que vão integrar (28%) e para adquirir e desenvolver competências de comunicação online num modelo assíncrono.

Considerando a média de idades da nossa amostra (40 anos) poderia até supor-se que estes estudantes adultos pertencem a uma geração mais familiarizada com as novas tecnologias de informação e comunicação, sobretudo se considerarmos que 48% dos estudantes já tinham experiência prévia em Comunicação Mediada por Computador (CMC).

No que concerne à sétima sub-questão - *É possível o desenvolvimento de relações de amizade num contexto de ensino/aprendizagem online? Existem laços de interdependência entre os estudantes? Há partilha/suporte emocional entre eles?* – a resposta é “Sim”. É possível estabelecer laços de amizade, partilha de afetos e suporte emocional. Como alicerce destes laços estão a utilização de canais privados de comunicação (chat, email, telefone). A observação e análise do fórum do Café Online do Módulo de Ambientação fornece-nos um importante indicador: os 12,75% de mensagens com demonstrações afetivas, em sentido crescente a partir do 5.º dia e até ao final do MAO.

Quanto à oitava e última sub-questão - *Que estratégias encontram os estudantes online para superar a distância física?* - o estudo não nos fornece uma resposta clara; contudo, a necessidade de encontros presenciais é muito elevada entre os estudantes. 74% indicam que têm necessidade de se encontrarem presencialmente com os colegas. 70% dos estudantes já tiveram encontros presenciais formais (provas presenciais das licenciaturas, seminários, congressos).

Os estudantes que não registam a necessidade de encontros presenciais afirmam utilizar frequentemente outros canais de comunicação exteriores à plataforma, tais como o MSN e o telemóvel.

5.2. Contribuição deste estudo e limitações

Um fator a considerar quanto às limitações deste estudo é o facto de, na fase da análise do Fórum, não abranger também um estudo relativo às participações no 2º ciclo de estudos.

Consideramos fundamental a testagem da metodologia de aplicação da entrevista e consideramos que ela poderá ter pontos fortes e pontos fracos relativamente à técnica de entrevista presencial.

Acreditámos com este estudo ter dado um contributo no sentido de comprovar a importância do *Módulo de Ambientação Online* como expressão da vivência dos primeiros dias online e da perceção do papel do estudante online por indivíduos que dão entrada numa instituição muito específica e com um Modelo Pedagógico específico que envolve uma nova forma de perspetivar o ensino a distância e que postula uma atuação do estudante online como ator do seu processo de aprendizagem. Embora se trate apenas duma primeira abordagem, centrada no clima emocional da vivência desse módulo, ela dá-nos já dados que demonstram o seu valor inequívoco.

5.3. Sugestões para investigação futura

Consideramos essencial um investimento de investigação nesta área na sequência também dos estudos que têm sido elaborados recentemente sobre "o mundo" do estudante online, a sua vivência emocional bem como da linha relacionada com a psicologia da comunicação online. A temática do estudante online e das emoções online é uma área de grande crescimento na Web, nomeadamente com a emergência da chamada Web 2.0 e dos novos ambientes virtuais, das redes sociais que transformam a problemática da comunicação e da aprendizagem do estudante nestes contextos com outros contornos. Por

outro lado, dentro do Modelo Pedagógico Virtual da UAb, importa investigar esta problemática.

Para um estudo aprofundado, sugere-se a realização de uma investigação utilizando técnicas como o questionário e o *focus groups* para estudar o processo de entrada e a vivência destes primeiros dias.

Capítulo 6
Referências Bibliográficas

- Afonso, A. P. (2006). Communities as Context Providers for Web-Based Learning, In, Figueiredo, A. D.; Afonso, A. P. (Eds) *Managing Learning in Virtual settings*, pp135-163, Hershey: Information Science Publishing.
- Aires, L.; Teixeira, A.; Azevedo, Gaspar, M.I; Silva, S. (2006). Alteridad y emociones en las comunidades virtuales de aprendizaje. *Revista electrónica Teoría de la Educación*, 7 (2), 74-91.
- Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, JP. ; Maroy, C., Ruquoy, D., Saint-Georges, P. (2005). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva
- Allan, N. (2004). *Understanding and reducing stress in collaborative e-Learning*. [<http://www.ejel.org/volume-2/vol2-issue1/issue1-art15-lawless-allen.pdf>]
- Almeida, L., Freire T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Lisboa: Psiquilibrios Edições.
- Anderson, T. & Elloumi, F (2004). *Theory and Practice of Online Learning*, Athabasca: Athabasca University.
- Anderson, T. & Kanuka, H. (2003). *E-Research*, Boston: Pearson Education.
- Anderson, T. (2004). Student services in a networked world. In Brindley, C. Walti , C. e Zawacki-Richter, O. (Eds.), *Learner Support in Open, Distance and Online Learning Environments*. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg.
- Anderson, T., & Dron, J. (2011). Three generations of distance education pedagogy. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(3), 80-97.
- Anderson, T., & McGreal, R. (2012). Disruptive Pedagogies and Technologies in Universities. *Educational Technology & Society*, 15 (4), 380–389.
- Angelaki, C., Mavroidis, I. (2013). Communication and social presence: The impact on adult learners' emotions in distance learning. *European Journal of Open, Distance and e-Learning*, 16(1), 78-93.
- Atan, H., Rahman, Z. & Idrus, R.M. (2004). Characteristics of the web-based learning environment in distance education: Students' perceptions of their learning needs. *Educational Media International* 41, (2), 103–110.
- Barak, A. (2007). *Phantom Emotions. Psychological determinants of emotional experiences on the Internet*.
- Bardin, L. (1979). *A Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70
- Bates, T., Sangrà, A. (2011). *Managing Technology in Higher Education: Strategies for Transforming Teaching and Learning*, San Francisco: Jossey-Bassey
- Bates, T. (2010). Relevant voices around the world. In E. Barberà (coord.) *Time factor in e-learning. eLC Research paper series*, 0, 1-32. Barcelona: eLearn Center. UOC.
- Bates, T. (2005). *Technology, Elearning and Distance Education*, London:Rotledge

- Bautista, C., Escofet, A., Forés, A., López, M. & Marimon, M. (2013). Superando el concepto de nativo digital. Análisis de las prácticas digitales del estudiantado universitario, *Digital Education Review*, 24, December, pp.1-22.
- Beldarrain, Y. (2006). Distance Education Trends: Integrating new technologies to foster student interaction and collaboration, *Distance Education*, 27:2, 139 – 153.
- Bogdan, R. & Bilken, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bozarth, J., Chapman, D. & LaMonica, L. (2004). Preparing for Distance Learning: Designing An Online Student Orientation Course, *Educational Technology & Society*, 7 (1), 87-106.
- Bullen, M. (2010). Relevant voices around the world. In E. Barberà (coord.) Time factor in e-learning. *eLC Research papers series*, 0, 6. Barcelona: eLearn Center. UOC.
- Carrasco, J. (2006). Las emociones en el “territorio” on-line. *Revista electrónica Teoría de la Educación*. Vol. 7, nº 2.
- Carreras, O. & Valox, M. F. (2010). Temporal structure and flexibility in distance work and learning. *eLC Research Paper series*.1. 61-70. Barcelona: eLearn Center. UOC.
- Catalán, R., Pérez, G., Sánchez, B., Garcia, B., Caro, V. (2008). Las emociones en el aprendizaje online. *Relieve*, v.14, n.º, p. 1-23.
- Cleveland-Innes, M; Campbell, P. (2012). Emotional presence, learning, and the online learning environment. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 13 (4), pp. 269-292.
- Crato, R. (2008). “Vamos tomar um café online?”: A Importância do Espaço de Comunicação Informal numa Comunidade de Aprendizagem Online, dissertação de Mestrado na especialidade de Psicologia Educacional, Lisboa.
- Crato, R.; Morgado, L.; Quintas-Mendes, A. (2007). The Cybercafé. Informal Interactions in an E-Learning Course. *Proceedings of EADTU Conference*. 8-9 November, Lisbon.
- Crawford, C., Persaud, C. (2013). Community Colleges Online, *Journal of College Teaching & Learning* Volume 10, Number 1, 75-86.
- Crawley. A., Fetzner, M. (2012). Providing Service Innovations to Students Inside and Outside of the Online Classroom: Focusing on Student Success, *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 17, 1, 7-12.
- Cummings, J.; Butler, B. & Kraut, R. (2002). *The Quality of Online Social Relationships*. *Communications of the ACM*. Julho, Vol. 45, n.º7.
- Cummings, J.; Lee, J. & Kraut. (2006). *Communication Technology and Friendship during the Transition from High School to College*.
- Dondi, C., Haywood, J, Lowyck, E-, Mancinelli, E, Proost, E. (2011). Percepciones de los estudiantes sobre la relevancia de las TIC para estudios universitarios, pp 99-112, Sangrà, A. ; Sanmamad, M (2011) (Coords). *La transformación de las universidades a través de las TIC: discursos y practicas*, Barcelona: Editorial UOC
- Dron, J. (2007). *Control and Constraint in E-Learning: Choosing When to Choose*, Idea Group Publishing: Hershey.

- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora
- Fortin, M. (1999). *O Processo de Investigação: da concepção à realização*. Lusociência. Loures.
- Fussel, R. & Setlock, L. (2003). *Informal Communication in an Online Volunteer Community: Implications for Supporting Virtual Relationships*.
- Fussel, S. (2002). The verbal communication of emotion,
http://www.cs.cmu.edu/%7Esfussell/pubs/Manuscripts/Ch1_Fussell.pdf
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (1999). Critical thinking in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *Internet and Higher Education*.
- Garrison, R. & Anderson, T. (2003). *E-Learning in the 21st Century: A Framework for Research and Practice*. London & New York: Routledge Falmer.
- Garrison, R. (2000). Theoretical Challenges for Distance Education in the 21st Century: A Shift from Structural to Transactional Issues. *International Review of Research in Open and Distance Learning*. Vol. 1, No. 1.
- Garrison, R., Anderson, T., & Archer, W. (1999). Critical thinking in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *Internet and Higher Education*.
- Gleitman, H., Fridlund, A., Reisberg, D. (2003). *Psicologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Goijberg, E. N. (2006): Los nuevos códigos de la comunicación emocional utilizados en Internet. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la sociedad de la información*. Vol. 7, nº 2, 92-106.
- Goijberg, N. (2005). Donde están las emociones en el Ciberespacio? Análisis de la situación actual. *Revista Textos de la CiberSociedad*, 5.
- Goleman, D. (2006). *Social Intelligence*. New York: Bantam Books
- Gros, B.; Barberà, E. & Kirshner, P. (2010). Time factor in e-learning: impact literature review. *eLC Research paper series*, 0, 16-31. Barcelona: eLearn Center. UOC.
- Guitert, M. & Romeu, T. (2009). A digital literacy proposal in online higher education the UOC scenario. *E-learning papers*.12.
- Hara, N. & Kling, K. (2000). Students' distress with a Web-based distance learning course: an ethnographic study of participants' experiences. *Communications & Society*, 3 (4):557-579.
- Hayman, J. (1984). *Investigación y educación*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Johnston, J. (2010). *The first year at university: teaching students in transition*, England: Open University Press, McGraw Hill House.
- Jones, C, Ramanau, R., Cross, S. & Healing, G. (2010). Net generation or Digital.
- Jones, K. (2013). Developing and implementing a mandatory online student orientation. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 17 (1), pp. 43-45.
- Keegan, D. (1993). *Theoretical Principles of Distance Education*, Routledge.

- Kennedy, G., Dalgarno, B., Gray, K., Judd, T., Waycott, J., Bennett, S., Maton, K., Krause, K., Bishop, A., Chang, R. & Churchward, A. (2007). The net generation are not big users of Web 2.0 technologies: Preliminary findings from a large cross-institutional study. In Providing choices for learners and learning. *Proceedings ascilite Singapore* (pp. 517-525). Singapore: Nanyang Technological University.
- Kennedy, G., Judd, T., Churchward, A., Gray, K. & Krause, K. (2008). First year students' experiences with technology: Are they really digital natives? *Australasian Journal of Educational Technology*, 24(1), 108-122.
- Kennedy, G., Krause, K., Churchward, A., Judd, T. & Gray, K. (2006). First Year Students' Experiences with Technology: Are they really Digital Natives? Internal report, The University of Melbourne.
- Knowles, M. (1986). *The adult learner: A neglected species* (3^a ed.). Houston: Gulf Publishing Company.
- Krauss, R.; Pardo, J. (in press). *Speaker Perception and Social Behavior: Bridging Social Psychology and Speech Science*. [<http://www.columbia.edu/~rmk7/PDF/Bridges.pdf>].
- Macedo, A. (2011). *A Presença Social e a Socialização Online: Estudo de Caso no Second Life e Moodle*, Dissertação de Mestrado na especialidade de *Pedagogia do eLearning*: Universidade Aberta: Portugal.
- Machado, G.; Francisco, D; Quintas-Mendes, A &. ; Amante, L. (2005). *Reflectindo sobre a interacção social em ambientes virtuais de aprendizagem*. CINTED, Vol.3, nº1.
- Madge, C. (2006). *Exploring online research methods; Online questionnaires*. <http://www.geog.le.ac.uk/orm/self-study.htm>.
- Malheiro, S., Morgado, L. & Mendes, A-Q. (2008). Analysis of Engaged Online Collaborative Discourse: A Methodological Approach In Mendes, A. Q.; Costa, R.; & Pereira, I. (Eds.), *Computers and Education – Towards Educational Change and Innovation*, pp. 63-72, Amsterdam: Springer Science.
- Mckenna, K.; Bargh, J. (2000). Plan 9 From Cyberspace: The Implications of the Internet for Personality and Social Psychology. *Personality and Social Psychology Review*, 4(1), pp.57-75.
- Mendes, A.; Morgado, L. & Amante, L. (2006). *Psicologia das Interações Online em E-Learning*. Actas das I Jornadas do Centro de Estudos em Educação e Inovação – Paradigmas Educacionais em Mudança. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mendes, A.; Morgado, L. & Amante, L. (2008). Online Communication and E-Learning, In Kidd, T & Song, H. (Eds), *Handbook of Research on Instructional Systems and Technology*, pp.927-948, IGI Global Books, New York.
- Meyer, H; Jones, Stephanie J. (2012). Do students experience “social intelligence”, laughter, and other emotions online? *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 16 (4), pp. 99-111.
- Milhauser, K. (2006). The Voice of the Online Learner, In Figueiredo, A. D.; Afonso, A. P. (Eds) *Managing Learning in Virtual settings*, pp 219-235, Hershey: Information Science Publishing.
- Moisey, S. & Hughes, A. (2008). Supporting the Online Learner, In Anderson, T. (Ed). *Theory and Practice of Online Learning*, pp. 19-440 Aupress: University of Athabasca

- Moledo, M., Argos, J., Hernández García, J., Vila, J. (2013). El acceso y la entrada del estudiante a la universidad: situación y propuestas de mejora facilitadoras del tránsito, *Educación XXI*, Vol. 17, núm. 1, pp. 15-38.
- Moore, M. & Kearsley, G. (1996). *Distance Education: A Systems View*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- Moore, M. (2010). Relevant voices around the world. In E. Barberà (coord.) Time factor in e-learning. *eLC Research papers series*, 0, pp. 8-9. Barcelona: eLearn Center. UOC.
- Moore, M. (1989). Three Types of Interaction. *The American Journal of Distance Education*, 3, (2), pp. 1-6.
- Morgado, L. (2011). The *networked class* in a master program: personalization and openness through social media, in Charles Wankel (ed.) *Educating Educators with Social Media, Cutting-edge Technologies in Higher Education*, Volume 1, pp.135-152, Emerald Group Publishing Limited, United Kingdom.
- Morgado, L. (2005). Novos Papéis para o Professor /Tutor na Pedagogia Online, in Vidigal, R. & Vidigal, A. (Orgs). *Educação, Aprendizagem e Tecnologia*, Lisboa: Edições Sílabo, 95-120.
- Morgado, L. (2001). O papel do professor em contextos de ensino online: problemas e virtualidades,. Revista *Discursos*, nº especial, III Série, pp. 125-138, Lisboa: Universidade Aberta.
- Morgado, L., Pereira, A. & Mendes, A. Q. (2008). The "contract" as an instrument to mediate eLearning. Mendes, A., Costa, R. & Pereira, I. (Eds). *Computers and Education – Towards Educational Change and Innovation*, pp. 63-72, Springer Science, Amsterdam.
- Morgan, M. (2012). Improving the Student Experience, A practical guide for universities and colleges, New York :Routledge
- Morgan, M. (2013). Re-framing The First-year Undergraduate Student Experience, *The All Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, Vol 5, 3, 1441-1448.
- Nascimento, C., Silva, R. & Barbosa, P. (2001). *Dimensão Sócio-Afectiva da Interação a Distância*. [<http://www.inf.ufes.br/~sbie2001/figuras/artigos/a288/a288.htm>].
- Natives: Is there a distinct new generation entering university? *Computers & Education*, 54(3), pp. 722–732
- Newberry, R., DeLuca, C. (2012). Building a Foundation for Success through Student Services for Online Learners, *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 17, 4, 1-16.
- Neves, A.; Morgado, L. (2012). ‘Emoção e experiência’ sobre os primeiros dias online: Retratos sobre inclusão digital na universidade, Atas da Conferência SEMIME, Lisboa 27/28 de janeiro 2012.
- Neves, A.; Morgado, L. (2013). Narrativas sobre os 1ºs dias online no acesso a uma universidade virtual. *CAFVIR2013 - IV Congresso Internacional sobre Calidad y Accesibilidad de la Formación Virtual*, 17-19 de Abril, universidade de Lisboa

- Palloff, R. & Pratt, K. (1999). *Building Learning Communities in Cyberspace*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Palloff, R. M. & Pratt, K. (1999). *Building learning Communities in Cyberspace: Effective Strategies for the Online Classroom*. San Francisco: Jossey -Bass Publishers.
- Palloff, R. M. & Pratt, K. (2001). *Lessons from the Cyberspace Classroom: The Realities of Online Teaching*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Palloff, R.M. & Pratt, K. (2003). *The Virtual Student*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pereira, A.; Mendes, A.; Morgado, L.; Amante, L.; Bidarra, J. (2007). *A Universidade Aberta em qualquer lugar do mundo: um modelo pedagógico para a educação a distância*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pereira, A. Mendes, a., Mota, J., Morgado, L. e Aires, L. (2003). Guia do estudante Online, Revista *Discursos*, Nº formação de Professores, pp. 211-221.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Peterson, P. (2006). Aprendizagem no ensino a distância. In J. Vermeersch (coord.). *Iniciação ao Ensino a Distância*. Brussel: Het Gemeenschasonderwijs.
- Postmes, T., Spears, R. & Lea, M. (2000). The formation of group norms in computer mediated communication. *Human Communication Research* 26(3): 341–371.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rebollo, M.A; Hornilli, I.; García, R. (2006). Estudio educativo de las emociones: una perspectiva sociocultural. *Revista electrónica Teoría de la Educación*, 7 (2), 28-44.
- Rheingold, H. (1994). *The virtual Community*, London: Minerva.
- Romero, M. (2011). The time factor in an online course from the point of view of its students. *eLC Research paper series*. 2. 17-28. Barcelona: eLearn Center. UOC.
- Segura, L., Godines, E. (2013). Perfil digital de los estudiantes de la UNED, *Atas EDUTEC 2013*, pp.1-13.
- Shephard, N. (2003). Interviewing Online: qualitative research in the network(ed) society. *AQR Qualitative research Conference*, 16-19 July. Sydney.
- Sherman, R. (2003). *The Mind's Eye in Ciberspace: Online Perceptions of Self and Others*. Riva, G & Galimberti (Eds). *Towards CyberPsychology: Mind, Cognitions and Society in Internet Age*. Amesterdão: IOS Press.
- Shin, N. (2002). Beyond Interaction: the relational construct of «Transactional Presence». *Open Learning*, Vol. 17, No. 2.
- Short, J., Williams, E., & Christie, B. (1976). *The Social Psychology of Telecommunications*. London: Wiley.
- Sing, C. C. & Khine, M. S. (2006). An Analysis of Interaction and Participation Patterns in Online Community. In *Educational Technology & Society*, 9 (1), pp. 250-261.
- Smyth, E.; Lodge, J. (2012). Orientation Online: Introducing commencing students to university study. A Practice Report. *The International Journal of the First Year Higher Education*, 3 (1), 83-90.

- Swan, K. (2001). Virtual interactivity: design factors affecting student satisfaction and perceived learning in asynchronous online courses. *Distance Education*, 22 (2), 306-331.
- Swan, K. (2005). Threaded Discussions. In C. Howard, J. Boettcher, L. Justice, K. Schenk, G. Berg & P. Rogers (Eds.), *Encyclopedia of Distance Learning*. Hershey, PA: Idea Group Reference. Vol.IV., pp 1-25.
- Swan, K., Shea, P., Fredericksen, E., Pickett, A., Pelz, W. & Maher, G. (2001). Building knowledge building communities: Consistency, contact and communication in the virtual classroom. *Journal of Educational Computing Research* 23(4): 359–383.
- Tait, A. & Mills, R. (Eds.) (2004a). *Rethinking learner support in distance education*. London: Routledge Falmer.
- Tait, A. (2004b). On Institutional Models and Concepts of Student support Systems: The Case of Open University of UK, In Brindley, C. Walti, C. e Zawacki-Richter, O. (Eds.), *Learner Support in Open, Distance and Online Learning Environments*. pp-283-293, Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universitat Oldenburg.
- Tait, A. (2000b). Planning Student Support for Open and Distance Learning, in *Open Learning*, 2000, Vol 15, No 3, pp 287-299.
- Tait, A. (2000a). Rethinking learner support in the Open University U.K.: a case study. In A. Tait & R. Mills (Eds.) – *Rethinking learner support in distance education*, pp.185-197, London: Routledge Falmer.
- Tellis, W. (1997). *Introduction to Case Study*. The Qualitative Report, Volume 3, Number 2, July, [<http://www.nova.edu/ssss/QR/QR3-2/tellis1.html>]
- Tolmie, A. & Boyle, J. (2000). Factors influencing the success of computer mediated communication (CMC) environments in university teaching: A review and case study. *Computers and Education* 34(2): 119–140.
- Wallace, R. (2003). Online Learning in Higher Education: A review of research on interactions among teachers and students. *Education, Communication & Information* 3(2): 241–281.
- Walther, J., Anderson, J. & Park, D. (1994). Interpersonal effects in computer-mediated interaction: a meta-analysis of social and antisocial communication. *Communication Research* 21: 460–487.
- Whittaker, S. (2003). *Theories and Methods in Mediated Communication*. Handbook of Discourse Processes. NJ: LEA
- Yin, R.K; (2003). *Case Study Research, Design and Methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.