

Interacção e presença social em ambientes virtuais de aprendizagem

Deise Francisco; Lina Morgado; Glaucio Machado; António Quintas Mendes

Centro de Estudos em Educação & Inovação, Universidade Aberta

dfrancis@urisan.tche.br; lmorgado@univ-ab.pt; gcmachado@urisan.tche.br; quintas@univ-ab.pt

Resumo – Este artigo pretende discutir a importância da interacção social no contexto dos ambientes virtuais de aprendizagem. Analisa a percepção que os formandos, no final de um curso online (regime blended learning) têm sobre a interacção social ocorrida e o sentimento de presença social vivido.

Palavras Chave – Interacção Social, Ambientes Virtuais de Aprendizagem, Presença Social.

I. A INTERACÇÃO SOCIAL

1.1. A interacção em contextos não-presenciais

A interacção social é considerada unanimemente como um dos factores primordiais no desenvolvimento humano, nas relações interpessoais, na comunicação e no processo de ensino-aprendizagem. O seu estudo tem merecido grande atenção da parte dos investigadores na psicologia, na sociologia, na educação, não ficando a educação a distância alheia a esta problemática em virtude da separação física entre professor-estudante e da mediação tecnológica do processo de comunicação e de ensino. Se o estudo da interacção em contextos educativos presenciais é, já de si, complexo, facto demonstrado aliás pelas inúmeras disciplinas das ciências sociais e humanas que fazem dela seu objecto de estudo e dos numerosos posicionamentos assumidos na investigação nesta área, no contexto do ensino não-presencial a questão complexifica-se, com o envolvimento de variáveis de diferente natureza.

Saba [1] dá-nos uma panorâmica desta situação através do levantamento que efectua do estado da investigação, concluindo que a interacção constitui, na verdade, o tema recorrente e transversal a numerosos estudos. O autor qualifica estes estudos, na sua maioria, como paradigmáticos, por não se restringirem à discussão centrada na distância física e geográfica entre os indivíduos, mas perspectivando-a como uma problemática específica do processo de ensino-aprendizagem não-presencial e envolvendo, por isso, factores distintos que poderão afectar a qualidade da interacção. Só o entendimento de que a interacção social é o elemento capaz de reduzir a distância e, portanto, criar proximidade poderá contribuir para que seja conceptualizada como uma parte inseparável do processo de ensino-aprendizagem.

Os estudos sobre a interacção não-presencial ganharam relevo a partir do trabalho de Fullford & Zhang (cf. Gunawardena & Zittle, [2], quando concluíram que um dos factores preditores, considerado crítico e com impacto no grau de satisfação dos estudantes, era efectivamente a percepção geral que tinham dos níveis de interacção social. Tanto os seus resultados como os de outros autores [3] apontam para a existência de uma relação dinâmica entre aquilo que os estudantes percebem que se passa com eles e, o que ocorre realmente, o que leva os autores a colocar a hipótese de que esta percepção da interacção global pode constituir um indicador de uma interacção *vicariante*. O que é interessante é que esta percepção não parece estar relacionada com os níveis de participação individual do estudante, já que «*the overall interaction dynamics may have a stronger impact on learner's satisfaction than strictly personal participation*» [2 pp: 107].

2. O sentimento da «presença» do outro

Ensinar e aprender online implica o estabelecimento de relações interpessoais e educacionais ou seja, de interacções ou transacções. São estas que suportam, quer a aprendizagem, quer o ensino e, que afastam o acto de aprender e o acto de ensinar de um acto mecânico, socialmente descontextualizado, isolado. Um dos modelos que tem contribuído para a compreensão do contexto online como um contexto social é o de “*comunidade de inquirição*”¹ proposto por Garrison e colaboradores [4]. A educação online possibilita níveis de interacção elevados entre os participantes (tutor e estudante e entre estudantes), possuindo por isso potencialidades para expressar modelos de ensino-aprendizagem que se baseiam na interacção social. Estes investigadores conceptualizaram um conjunto de princípios pedagógicos que configuram uma “*comunidade de inquirição*”.

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

Esta comunidade é constituída por professores e estudantes, os elementos chave do processo educacional. A *presença cognitiva* é vista como um elemento vital na

¹ No original, community of inquiry

experiência educativa no ensino superior e define-se pelo facto de os participantes construírem o significado e o conhecimento através da comunicação. O segundo elemento, a *presença social* [5] refere-se ao modo como os participantes são capazes de se projectar pessoalmente enquanto indivíduos (social e emocionalmente) na comunidade, funcionando como um suporte da presença cognitiva e facilitando indirectamente o pensamento crítico empreendido pela comunidade de aprendentes. A sua conjugação com a presença de ensino possibilita que se estabeleçam níveis elevados de presença cognitiva.

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

II. CONSTRUÇÃO DE RELAÇÕES INTERPESSOAIS CONTEXTO ONLINE

Alguns estudos sugerem que os ambientes virtuais de aprendizagem são capazes de suportar a interacção interpessoal afectiva, nomeadamente, em contextos de natureza educacional. Angeli, Bonk e Hara [5] apontam que em determinado ambiente, 27% do total de mensagens produzidas continha a expressão de sentimentos, anedotas, cumprimentos, manifestação de afectos entre outros. Nos estudos de graduação em Psicologia e de formação de professores, Maraschin & Axt [6] relatam a emergência de uma escrita auto-narrativa e autopoética, centrada na experiência pessoal e grupal da comunidade de aprendizagem. Estas autoras, discutem também a formação de vínculos afectivos entre os participantes, a partir da potencialidade desagregadora e reflexiva criada pelos recursos informáticos e pela sua utilização a partir de um modelo pedagógico baseado na autonomia e na construção do conhecimento.

De acordo com Berger & Luckmann [7], a *presença social* é permeada pela formação de um mundo coerente que dá sustentação e significado a cada um de seus membros. Esse mundo é simultaneamente *objectivo* e *subjectivo*, no qual a experiência é um factor fundamental para a criação da realidade. O sujeito e o objecto da experiência perfazem-se de modo “interactivo”.

Para estes autores, a possibilidade de interacção social só pode ocorrer quando se proporciona um encontro real e pessoal com o outro. Segundo a sua visão, a linguagem é um factor preponderante na objectivação da vida já que, ela sustenta e dá significado à existência. Na sociologia bergeriana, a estrutura de plausibilidade é uma estrutura. A plausibilidade é a capacidade de tornar o mundo algo possível e compreensivo, sendo uma questão de conservação e de transformação da realidade subjectiva - a base social específica e os processos sociais exigidos para sua conservação: “*Só é possível o indivíduo manter-se auto-*

identificado como pessoa de importância em um meio que confirma essa identidade” [7].

Assim, a necessidade de confirmação, de identificação e de conservação estão presentes na conversa - o veículo mais importante para a conservação da realidade. A simples conversa, (mesmo a banal), marca essa necessidade de identificação do indivíduo com seu mundo. Conservá-lo é encontrar-se, é estar em sintonia com seu próprio pensamento. A conversa significa assim, que os indivíduos interagem e, nessa mesma conversa está presente linguagem falada e a comunicação não-verbal.

Para manter a realidade subjectiva, a conversa deve ter continuidade e coerência, pois ao haver rupturas, estas podem representar “ameaças” à paz subjectiva, devendo, portanto, ser constante. Estas “ameaças” ocorrem não apenas com o mais importante veículo para a conservação da realidade, mas com qualquer outro que interrompa a definição da realidade na consciência. Desta forma, há a possibilidade da realidade subjectiva ser transformada, o que Berger & Luckmann denominam de “*alternação*”.

A *alternação*, ou seja, a transformação, é o caso extremo da modificação. Qualquer indivíduo, por viver em sociedade, está sujeito a sofrê-la. Para que ela ocorra há a exigência de processos re-socializadores. A conversão religiosa é um exemplo clássico de *alternação*. A conversão para ser bem sucedida, como a *alternação*, exige a inclusão de condições sociais e conceptuais. A condição social mais importante é a possibilidade de dispor de uma estrutura efectiva de plausibilidade, isto é, uma base social que sirva de “laboratório da transformação”. Esta estrutura de plausibilidade será oferecida ao indivíduo pelos outros significados com os quais deve estabelecer forte identificação afectiva. Não é possível a transformação radical da realidade subjectiva (incluindo, evidentemente, a identidade) sem esta identificação, que inevitavelmente repete as experiências infantis da dependência emocional com os outros significados. Estes últimos são os guias que conduzem à nova realidade, representando a estrutura de plausibilidade nos papéis que desempenham em relação ao indivíduo (papéis tipicamente definidos de maneira explícita em termos de função re-socializante) e, mediatizam o novo mundo para o indivíduo.

Rheingold [8] foi pioneiro em retratar o ciberespaço como um local onde é possível existirem sentimentos comunitários. Refere-o enquanto ambiente onde há interacções sociais e, destaca que, a possibilidade de encontro e de sentimentos afectivos é absolutamente possível. Além de descrever a sua trajetória e experiência pessoal na Rede, esse autor contribui com alguns conceitos fundamentais para o estudo desta problemática.

Segundo ele “*as comunidades virtuais são os agregados virtuais surgidos na Rede, quando os intervenientes de um debate o levam por diante em número e sentimentos suficientes para formarem teias de relações pessoais no ciberespaço*” [8: pp.18]), sendo que, para existir a construção duma comunidade, devem existir, entre os seus membros acções cooperativas que determinem a criação de “*bens colectivos*”. Nesta perspectiva, a comunidade virtual é

um “lugar”, como um bar ou uma praça. É um local de encontro onde os indivíduos se dirigem para obter algum tipo de situação, seja informação/conhecimento, entretenimento ou qualquer outro: só existe sentimento de comunidade se se processar uma acção colectiva para a sua construção. Para que exista essa acção é necessário que a comunicação entre seus membros se efectue. A comunicação escrita é autêntica na efectivação e sustentação da comunidade virtual pois possibilita a criação de diálogos capazes de dar significação e estruturação, tal como ocorre com a comunicação verbal noutros tipos comunidade.

Na lógica de Rheingold, a escrita é, não só, o factor preponderante na significação dos sujeitos nos ambientes virtuais como também na construção dos seus locais colectivos. Portanto, ela ocupa e torna-se a linguagem necessária para a conversa, criando a possibilidade de encontro para a objectivação da vida e para o surgimento das estruturas de plausibilidade.

Por outro lado, Berger & Luckmann lembram-nos também que a realidade empírica da construção humana do mundo é sempre social. Assim, ao falar em interacções humanas, seja em que contexto for, estará sempre presente, a participação incondicional das “heranças socializantes”. Esta por sinal resulta na complexidade da sociedade, fundando-a e estabelecendo-a. Assim, toda a produção humana só pode existir na/e pela sociedade. A sociedade erradia-se através da exteriorização do homem e estabelece-se na sua objectivação. Essa objectivação é o mundo humanamente constituído que atinge o carácter de realidade objectiva. “*O mundo cultural é não só produzido colectivamente como também permanece real em virtude do reconhecimento colectivo. Estar na cultura significa partilhar com outros de um mundo particular de objectividades*” [7]. Assim, as estruturas de plausibilidade mantêm-se quando os acontecimentos ocorridos no grupo se encontram com os acontecimentos da vida quotidiana e real dos membros da comunidade virtual. Ou seja, mesmo na virtualidade, os encontros continuam a indicar a simbologia necessária para o entendimento da vida.

Berger & Luckmann sustentam que o encontro real (físico) é o verdadeiro encontro. Para eles, este estar frente-a-frente é fundamental, pois estando “frente-a-frente” o “outro” é mais real que si próprio. É uma sensação de “espelho”, pois “vendo-o eu vejo-me a mim mesmo e possibilito a reflexão”. Este argumento poderia inviabilizar qualquer possibilidade de um encontro virtual se tornar algo possível. Porém, quando a tecnologia é inventada e esse invento se constitui na cultura, modificando-a, os utilizadores dos ambientes virtuais em geral, compreenderam a necessidade de demonstrar os seus “estados de espírito” e outras características humanas que são facilmente identificadas nos encontros “face-a-face” presenciais e, nem sempre possíveis de serem “vistos” através da escrita no momento exacto do “encontro”. Assim, os “emoticons”² surgiram como uma linguagem de sinais,

utilizando desde os símbolos da escrita até, mais recentemente, uma infinidade de pequenas figuras demonstrativas dos “estados de espírito” e de outras qualidades humanas. Hoje, os utilizadores dos ambientes virtuais compreendem, perfeitamente, a conjugação destes símbolos “:”, “-“ e “)” como :-), ou seja, “estou feliz”. Assim, é comum os sujeitos que participam em ambientes virtuais colocarem, ao entrarem nos mesmos, esses símbolos para que, de antemão, os outros participantes possam saber como está sua disposição no momento. Os “emoticons” e a escrita compreendem um universo completo de demonstrações de possibilidades de encontros. Afinal, se as pessoas se emocionam e se compreendem através de códigos, a junção de vários possibilitará a compreensão profunda das realidades de cada um durante os momentos de interacção.

Face a este quadro conceptual importa pois colocar algumas questões que possam orientar a investigação desta problemática. De facto, será que na interacção em ambientes virtuais de aprendizagem, os indivíduos envolvidos conseguem criar condições de aprendizagem? Será que compreendem que há interacção social e objectivação da vida? E será que nesses ambientes virtuais de aprendizagem existem condições objectivas para o encontro entre os sujeitos participantes, criando um sentimento de pertença a algum tipo de comunidade?

III. ESTUDO EMPÍRICO

1. O universo estudado: os sujeitos

Na procura de respostas a estas questões foi realizado um estudo aos participantes de um curso online. Este curso insere-se num programa de formação de formadores decorrendo em regime de b-learning, tendo a duração de 3 meses. Numa primeira fase do curso é utilizado um ambiente virtual de aprendizagem (plataforma de eLearning) para, numa segunda fase, se construir um circuito em que os formandos circulam através de um conjunto de ferramentas web.

Dos 16 formandos que responderam ao questionário, todos são profissionais com interesse na formação online embora com formação e experiência profissional muito diversificada.

Os formadores são responsáveis por um módulo específico, embora mantenham a interacção ao longo de todo o curso.

2. A metodologia

Tratou-se de um estudo quantitativo através da aplicação de um questionário, composto por 83 questões (79 fechadas e 4 abertas) que foram agrupadas por temáticas de investigação: a) dados de identificação; b) dados sobre a escolha do curso; c)

2 “Emotions” são ícones que representam estados de espírito. Eles podem demonstrar expressões a partir de símbolos escritos, tais como :-), que quer dizer “estou feliz” ou ;-), quer dizer “estou piscando o olho” ou, até mesmo, :- (, estou infeliz, há uma infinidade de “emotions” descritos por símbolos da

escrita. Também existem os que já vêm nos ambientes virtuais representados graficamente por pequenos rostos, como: 😊, 😐 ou ☹️ que respectivamente querem dizer “estou feliz”, “estou pensativo ou nem feliz e nem alegre” e, por fim, “estou triste”.

dados sobre presença e interacção social; d) avaliação da plataforma e seu uso; e) avaliação do curso em si. Este foi respondido anonimamente, e a sua aplicação foi realizada na última sessão presencial do referido curso.

Participaram no estudo todos os 16 formandos que chegaram ao final do curso, criando um universo de 100% de participantes. A escolha deste curso é justificada por um lado, pela tradição que a oferta de cursos na modalidade de ensino a distância já possui e, por outro, porque, o curso permite a renovação do CAP e pela oferta do mesmo se encontrar estabilizada em várias edições.

Os sujeitos participantes são portugueses, habitantes em diversas localidades, sendo 50% do sexo feminino e 50% do sexo masculino. As idades variaram maioritariamente entre as faixas de 26 a 30 anos (31%) e acima de 51 anos (38%). Todos estão empregados e ocupam de 22 a 39 horas semanais no trabalho (56%), de 40 a 48 horas (19%), acima de 56 horas (13%) e de 4 a 12 e de 13 a 21 horas (6% cada). Quanto à profissão, 52% são professores (34% dedica-se ao ensino básico ou secundário e 18% ao ensino superior); 18% são funcionários públicos, 6% empresários, outros 6% profissionais liberais e 18% com outras profissões.

Os custos financeiros foram da responsabilidade dos próprios formandos (69%), embora 25% divididos entre o formando e a entidade patronal, para no caso de e 6% pela família. Sendo assim, percebe-se que os custos financeiros tiveram, pelo menos, a participação do próprio formando em 94% dos casos.

Não serão apresentadas nesse artigo todas as análises feitas a partir do questionário, mas, apenas, aquelas que directamente se relacionam com o objecto de estudo aqui proposto.

IV. RESULTADOS OBTIDOS E DISCUSSÃO

1. Ganhos inesperados e paralelos ao curso

Os resultados obtidos mostram que a experiência prévia dos formandos, no que respeita aos conhecimentos informáticos em geral (exceptuando a Internet) era, em 62% dos casos *boa*, *satisfatória* (19%) e *avançada ou profissional* (19%). Apesar desta situação, os respondentes consideraram que, após o curso, houve *algum tipo de melhora nos conhecimentos sobre computadores*, ou seja, 87% dos formandos obteve algum tipo de ganho de qualidade quanto aos seus conhecimentos de informática.

No que se refere à Internet, 56% afirmou que os seus *conhecimentos prévios* ao curso eram *bons*, 31% *satisfatórios* e, 13% *avançados ou profissionais*. No final do curso, 49% dos formandos consideraram que os seus *conhecimentos melhoraram razoavelmente*, 25% *melhorou substancialmente*, 13% *aprendeu pouca coisa* e apenas 13% alega que os *conhecimentos continuaram iguais*. Sendo assim, novamente se verifica que, 87% dos formandos *ampliou seus conhecimentos em Internet* durante o curso.

Estes dados constituem um indicador de que, para além dos conhecimentos específicos e programáticos do curso, ocorreram também ganhos paralelos.

Um outro aspecto a salientar é que a totalidade dos formandos considerou *‘que o curso compensava o tempo que investiram para o realizar’*. Refira-se que, 88% dos participantes realizou este curso *‘apenas como aquisição de conhecimentos para aplicar na área profissional’* sem que isso envolvesse qualquer promoção profissional ou financeira.

2. A acção colectiva como afirmação do sentimento de comunidade no Ambiente Virtual de Aprendizagem

69% dos respondentes afirmaram que a participação dos colegas foi *boa* e 31% que a participação foi *em parte boa*. Não houve qualquer tipo de resposta negativa quanto à participação dos colegas. 81% dos formandos *acredita que as discussões suscitadas ao longo do curso foram produtivas* e 87% afirma que *a interacção com os colegas foi algo fundamental para a realização do curso*. Estes dados encontram ressonância não só nos resultados obtidos nos estudos de Fullford & Zang [2] e Richardson & Swan [3] como também, estão de acordo com aquilo que é apontado nos quadros conceptuais quer de Garrison et. Al. [4] quer por Rheingold [8] e Berger & Luckmann [7]. Neste caso, poder-se-á afirmar que a efectiva interacção produzida e o sentimento de pertença vivido terão criado as condições que contribuíram para o êxito do curso. Afinal, ao terminarem, 100% dos formandos afirmou *que faria outro curso online* e *que recomendaria outros cursos online a pessoas de seu convívio*.

A vivência da experiência online foi considerada como *uma experiência rica e proveitosa* por todos os formandos revelando que existiu uma compreensão do “viver” e “perceber” das situações de convívio no ambiente virtual de aprendizagem. Até mesmo porque, 75% afirmou que *o grupo interagiu mais do que esperava* ou que *o grupo interagiu tanto quanto esperava* e 69% tem a *sensação de que interagiu tanto quanto os seus colegas no grupo* e, apenas 6% diz que *interagiu mais que os colegas*. Assim, 75% dos participantes *tiveram a suas expectativas quanto à possibilidade de interacção do grupo satisfeita ou além do esperado*. Porém, 56% compreendeu a *dificuldade de integração de alguns colegas* e, 44% afirmou que, *no geral, todos os elementos se integraram facilmente*. Em contrapartida, 87% afirmam que *foi notória a sua própria integração e aceitação pelo grupo*.

A percepção de alguns formandos sobre as dificuldades por parte de colegas em interagir com o grupo encontra ressonância nas preocupações de estilos comunitários de vida. A partilha, o “estar com”, o “bem comum” são sentimentos manifestados nesse tipo de grupos. 87% concordou plenamente com a afirmação apresentada no questionário de que *“existiu no grupo um sentido de comunidade”*, para além de, 81% dos participantes *não ter tido qualquer dificuldade em integrar-se no grupo*. A existência de um sentimento de companheirismo, referido por 94% dos formandos relaciona-se de facto com aspectos ligados às relações interpessoais. Apesar de todos (100%) terem afirmado *não conhecer bem os colegas de curso*, esses mesmo

100% não hesitariam em participar em encontros presenciais informais e, 81% vão mais longe, ao afirmar que, gostariam de participar em alguma festa onde os colegas de curso fossem, demonstrando uma predisposição para o auto-conhecimento do grupo.

Entram neste conjunto de questões as seguintes afirmações que vão ao encontro de algum tipo de sentimento comunitário:

- a crença que os *colegas arranjariam tempo para encontrar consigo* foi afirmativamente respondida por 75% ;
- todos (100%) acreditam que, *mesmo depois do curso, os seus colegas estarão disponíveis para responder eventuais questões que lhes forem colocadas por e-mail*;
- 94% dos formandos *tem vontade de manter contacto com algumas pessoas que conheceu durante o curso*;
- 63% dos formandos *tem vontade de manter contacto com todo o grupo*.

Sendo assim, os dados parecem apontar que existem potencialidades para a formação de uma comunidade de inquirição³, baseada na troca entre os membros do ambiente virtual de aprendizagem, sendo eles formandos e formadores.

3. O sentimento de presença social

Os dados obtidos evidenciam que a percepção da *presença social* no curso não passou, necessariamente, pela existência de encontros presenciais. De acordo com a opinião da maioria dos formandos, não se pode pois, concluir que, estas sessões tenham sido fundamentais. Contudo, a manifestação da presença social aponta para que, esta foi marcada e fundou-se nas interações ocorridas no ambiente virtual de aprendizagem.

Como um contraponto às questões relacionadas com a virtualidade, foi elaborada uma questão sobre a importância da interação presencial neste curso (as sessões presenciais), embora mais centrada na sua apreciação. Relativamente a este aspecto, 49% *julgou-as como fundamentais para a realização do curso*, 38% *achou pouco importante, não as sentindo como uma mais-valia* e, 13% *preferiu não responder ou não soube/não tem opinião formada*. Este facto parece evidenciar que uma profunda divisão e dúvida do grupo quanto à necessidade dos encontros presenciais (demonstrado pelos valores obtidos).

Este dado, tanto pode ser analisado numa óptica que, de facto, as sessões presenciais não são necessárias, ou então pela óptica da não existência de uma percepção clara da parte dos formandos de que esses encontros presenciais poderiam ter sido os desencadeadores dos *sentimentos de pertença* e de *integração* existentes e manifestados no curso. Na verdade, 49% não constitui uma maioria absoluta dos membros do curso, nem mesmo 38%. A resposta poderá estar nos 13% de indivíduos que não deram a sua opinião, o que nos faz colocar a hipótese de que, no mínimo, os encontros presenciais foram

menos percebidos, menos notados ou mesmo, menos elaborados e reflectidos que os encontros virtuais.

V. CONCLUSÃO

As questões relativas à qualidade do curso, ao modelo pedagógico, aos conteúdos ministrados e à interacção com os formadores foram tratadas no questionário, não sendo aqui apresentadas, dado que o nosso objectivo era de facto, o estudo da percepção que os formandos tinham sobre as interações interpessoais e, a percepção do sentimento de *presença social* num dado ambiente virtual de aprendizagem, com as suas características contextuais específicas. Acreditamos que as questões relativas a essa problemática terão, certamente, reflexos nas interações de qualquer grupo, em qualquer tipo de curso, seja online ou presencial. Na verdade tudo aponta para que, a qualidade do curso e o modelo pedagógico que o sustenta são fundamentais para o êxito educacional [9]. Quer isto dizer afinal que, as ocorrências positivas que demonstraram o aparecimento de indícios de uma vida comunitária vivida durante o curso analisado, não podem ser desvinculadas de toda *trama* engendrada pelos formadores para construírem e darem andamento ao curso, apontando para a importância da *presença de ensino*, como aliás, foi demonstrado noutros estudos realizados sobre esta problemática [5]-[10]-[11]-[12]. Por outro lado, a “arquitetura” e a “engenharia” criada no próprio ambiente virtual de aprendizagem, constituem factores preponderantes, pois terão que existir *locais* propícios para a manutenção e “alimentação” da interacção social tão necessária para a construção do sentimento comunidade.

O estudo da interacção social em ambientes virtuais de aprendizagem implica pois, a referência às experiências onde, o que prevalece são as manifestações da cultura dos envolvidos. Qualquer que seja o ambiente virtual os participantes que possibilite e crie condições para a interacção social estarão sempre impregnados destas manifestações que foram adquirindo ao longo do seu processo de socialização. Daqui decorre a vontade de estreitamento de vínculos de amizade nos momentos em que os indivíduos passam a conviver com maior frequência, ainda mais, se passarem a compreendê-lo como se se tratasse de “lugar”.

Este aspecto reenvia também para a importância da criação, nos ambientes virtuais de aprendizagem, dos chamados *terceiros espaços*⁴ [8]-[13] ou, do *espaço hospitaleiro* [13]. Estes contribuem decisivamente para uma humanização da sala de aula virtual. Trata-se pois, de criar contextos que visem promover a convivência social e interações autênticas, transferindo os princípios do café ou bar para o ambiente *online* e criando um espaço descontraído

³ Para uma conclusão inequívoca teriam de ser realizados outros estudos com base noutras metodologias à semelhança daquele realizado por (omitido)

⁴ Oldenburg (1991), na sua obra *The Great Good Place*, defende que existem três espaços fundamentais na vida de um o indivíduo: o espaço onde vive, o espaço onde trabalha e o espaço onde convive. Escreve Rheingold a este propósito: «Although the casual conversation that takes place in cafés, beauty shops, pubs and town squares is universally considered to be trivial, idle talk, Oldenburg makes the case that such places are where communities can come into being and continue to hold together» [8] (pp: 25).

que evoque intimidade, seja caloroso e estimule a interacção informal entre os participantes. Daqui se pode inferir que, os propósitos que orientam a interacção no mundo ocorrem também nos ambientes virtuais de aprendizagem, na medida em que, são propósitos imanentes da cultura dos seus membros. Importa contudo considerar a importância da *psicologia das relações humanas* neste contexto virtual (que não foi objecto deste estudo) e que tem características e possibilita a expressão do comportamento, de um modo distinto daquele que decorre na interacção e nas relações interpessoais presencialmente [14].

Cultura, sociedade, linguagem, web..., são todas construídas pelos homens, produtos e produtoras de homens. Todas perpassam e seguem os movimentos existentes no interior das suas épocas, com as suas características e envolvimentos próprios de cada período histórico. Dessa forma, se temos uma cultura característica dos dias de hoje, ela contém em si o *mundo virtual*. Isto quer dizer, que as nossas realizações estarão contidas nas premissas culturais desses dias. A Web, por ser um território actual e presente (e já possuir raízes lançadas num passado) representa e objectiva –se nessa época. As relações interpessoais na Web seguirão a cultura da hodiernidade com as suas características e modelos próprios. Se em 1993 Howard Rheingold já compreendia e dissecava o modelo de “comunidade virtual”, na metade da primeira década do século XXI, esse modelo já está implícito na consciência humana, seja nos utilizadores da web, seja em todos aqueles indivíduos que recebem influências dos símbolos, códigos e signos existentes no propalar da virtualidade no mundo real.

Com isto compreende-se que ao “virtualizar” a educação num ambiente propício estamos, nada mais, nada menos, do a “comunicar” com a Era vigente e a sua mentalidade. Não é um exercício futurista, mas antes sim, uma resposta a uma construção humana oferecida à sociedade. Esta construção foi moldada pelo homem e, ao mesmo tempo, molda-o num processo característico dos meandros antropológicos. As interacções e relações interpessoais vão, nos ambientes virtuais responder com as “linguagens culturais” que compreendem e comunicam, embora carregada com os sentidos dos seus membros, sentidos esses condizentes com a sua época e tempo cultural.

AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem toda a colaboração prestada por todos os formandos do curso estudado. Este estudo integra-se no Projecto *Psicologia e Pedagogia da Educação Online* [PPEO] do Centro de Estudos em Educação & Inovação - Departamento de Ciências da Educação, Universidade Aberta.

REFERÊNCIAS

- [1] Saba, F. “Research in Distance Education: A Status Report”. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 1, (1), (2000), pp. 1-9.

- [2] Gunawardena, C. & Duphorne, P., “Predictors of learners satisfaction in an academic computer conference”. *Distance Education*, 21, (1), (2000), pp. 101-117.
- [3] Richardson, J., Swan, K., Examining social presence in online courses in relation to students’ perceived learning and satisfaction. *JALN*, volume 7, (1), (2003), pp. 68-84.
- [4] Garrison, R.; Anderson, T.; Archer, W. “Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education”. *The Internet and Higher Education*, 2, (2-3), (2000), pp. 1-19.
- [5] Rourke, L.; Anderson, T.; Garrison, R.; Archer, W.. (2001). “Assessing social presence in asynchronous text-based, computer conference”. *Journal of Distance Education*, 14 (2), (2001).
- [6] Axt, M.; Maraschin, C., “Prática pedagógica pensada na indissociabilidade conhecimento-subjetividade”. *Revista Educação & Realidade*, 22(1) (1997) pp. 57-80.
- [7] Berger, P., Luckman, T., *A construção social da realidade*. 2ª ed. Lisboa: Dinalivro, 2004.
- [8] Rheingold, H., “The Virtual Community”, London: Minerva, 1995.
- [9] Morgado, L. *Ensino Online: Contextos e Interações*. Dissertação de Doutoramento não publicada, Lisboa: Universidade Aberta.
- [10] Garrison, R; Anderson, T. *E-Learning in the 21st century*, London: Routledge Falmer, (2003).
- [11] Morgado, L., “O que faz o Tutor na Sala de Aula Virtual? Análise dos Actos de Tutoria”, *Actas da Conferência eLES’04 (eLearning no Ensino Superior)*, Universidade de Aveiro, (2004).
- [12] Brown, J. S., Duguid, P., “The University in the digital age”. *Change*, July-August, (1996), pp. 10-19.
- [13] Gyllenplan, B., “A virtual knowledge Café”. In J. Schoenholtz -Read & K. Rudestam (Eds.) - *Handbook of Online Learning*, (pp. 419-436). Thousand Oaks: Sage Publications (2002).
- [14] Joinson, A., “Causes and Implications of Disinhibited Behavior on the Internet”. In J. Gackenbach (Ed.) – *Psychology and the Internet, Intrapersonal, Interpersonal, and Transpersonal Implications*, (pp. 43-58). New York: Academic Press (1998).