



Universidade de Aveiro Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa
2007 Departamento de Comunicação e Arte

**Sandra Patrícia
Marques Ribeiro**

**concepção e implementação de um modelo de
eLearning no ensino superior**



**Sandra Patrícia
Marques Ribeiro**

**concepção e implementação de um modelo de
eLearning no ensino superior**
estudo exploratório numa disciplina de Inglês

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Multimédia em Educação, realizada sob a orientação científica do Doutor Fernando Manuel dos Santos Ramos, Professor Catedrático do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro.

“a borboleta liberta pozinhos mágicos que nos faz sorrir”,
Eduardo, 5 anos

Aos meus filhos, os *pozinhos mágicos* da minha vida.

O júri

presidente

Doutora Nilza Maria Vilhena Nunes da Costa,
Professora Catedrática da Universidade de Aveiro.

vogais

Doutor Fernando Manuel dos Santos Ramos,
Professor Catedrático da Universidade de Aveiro.

Doutora Lia Raquel Moreira Oliveira,
Professora Auxiliar do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Doutora Maria José de Azevedo da Costa Barros,
Professora Adjunta da Escola Superior de Tecnologia e Gestão do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

Agradecimentos

Agradeço às pessoas que dedicaram o seu tempo, trabalho e crítica que tornaram possível a realização deste trabalho. Agradeço a todos profundamente pelo incentivo constante, os argumentos que me impeliram para a frente, os abraços, as palavras meigas (e por vezes duras, mas absolutamente necessárias), o apoio incondicional mesmo quando isso significou abdicarem de algo. Agradeço o profissionalismo dos Professores da UA e colegas de trabalho do ISCAP e o amor e carinho da minha família. Gostaria ainda de destacar o grupo do MME (Celina dos Santos Ferreira, Joaquim Filipe dos Santos e Silva, Luís Miguel da Cruz Simões Pereira, Maribel dos Santos Miranda e Paula Maria Barreto Antunes) cuja interação, persistência e dedicação resultou no trabalho de base desta dissertação.

Aproveito para destacar:

- a dedicação e apoio do Professor Doutor Fernando Ramos;
- o alento constante do Professor Doutor António Moreira;
- a disponibilidade da Professora Doutora Cristina Pinto da Silva;
- a força de espírito da minha querida amiga Susana Senos;
- a persistência e solidez do Ricardo;
- a alegria perante a vida, os sorrisos e até as lágrimas do Eduardo e da Ema que mostraram o que realmente é importante.

Bem-hajam!

Palavras-chave

eLearning, Modelos, Blended-learning, Ensino Superior, Interação, Inglês para Fins Específicos

Resumo

O propósito deste trabalho é reflectir sobre todo o processo de migração de uma disciplina leccionada no regime presencial-tradicional para *blended-learning*, focando aspectos desde a fase de concepção à fase de implementação de um modelo de eLearning. Neste sentido foi concebido e implementado um modelo para a disciplina de Inglês Aplicado ao Marketing, no Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto.

Os objectivos primordiais consistiram em analisar o impacto de um modelo de eLearning numa disciplina de Língua Inglesa; analisar dados ao nível da participação e satisfação dos alunos; e ainda apresentar conclusões e apontar alguns caminhos de investigação futura.

Desta forma, o estudo considera inúmeras questões que se prendem com modelos de eLearning, receptividade dos intervenientes, entre outras. Uma vez que a disciplina de Inglês para Fins Específicos é considerada instrumental, questionamo-nos sobre a motivação dos alunos. Surgem novas metodologias de ensino e há a necessidade de reestruturar conteúdos já existentes. Estarão os professores preparados para assumir as novas responsabilidades e enfrentar os novos desafios científicos, pedagógicos e tecnológicos?

Para cumprir os objectivos propostos, a investigação baseia-se num estudo qualitativo, descritivo, assente numa metodologia de investigação-acção, uma vez que o intuito é verificar e anotar todo o desenrolar de uma disciplina ao longo de um semestre, leccionada seguindo um novo modelo de ensino.

Implementar um modelo de eLearning envolve a adaptação de estratégias. As mudanças a nível de metodologias fazem com que professores e alunos repensem os seus papéis e atitudes. Neste caso concreto, os alunos participaram mas não se verificou interação uma vez que se limitaram a responder à questão inicial sem opinar. Transparece um certo grau de desmotivação pessoal, indiferença perante algo mais polémico que possa induzir um debate. Apesar dos esforços para implementar novas estratégias e distribuir tarefas mais colaborativas, os alunos mostraram estar ainda dependentes do professor, revelando pouco interesse em serem autónomos e responsáveis pela própria aprendizagem.

Migrar uma disciplina mostrou ser complicado e moroso, pois não implica uma transposição de conteúdos. A integração das tecnologias compromete não só a mudança de meios, mas também a mudança de metodologias, estratégias e competências. Significa trabalhar, reestruturar e avaliar. Uma implementação de sucesso requer uma mudança de atitudes e ideias, muitas vezes difícil. Envolve mais dedicação e tempo por parte do professor, muitas vezes não reconhecido pelos restantes. Num sistema onde os resultados são primordiais, a mudança é encarada com algum cepticismo.

Keywords

eLearning, Models, Blended-learning, Higher Education, Interaction, English for Specific Purposes

Abstract

The present dissertation seeks to describe the migration process of a traditionally taught English Language course to blended-learning, considering various aspects that range from the design to the implementation phase of an eLearning model. Thus, an eLearning model was conceived and implemented in English for Marketing, in ISCAP.

The objectives of the project were two. They consisted in the analysis of the impact of an eLearning model in a language course and the analysis of the level of participation and student satisfaction data in this model. Furthermore it was our intention to indicate possible future research lines.

Hence, this dissertation addresses global questions related to eLearning models, and questions related to the participants, such as students' receptivity. As English for Specific Purposes is considered instrumental, students' motivation is also questioned. This learning model questions teacher involvement. As new methodologies appear, there is the need to reorganize existing contents. Will teachers be prepared to assume the new responsibilities and face the new scientific, pedagogical and technological challenges?

The project is based on a case study of a descriptive, qualitative nature, grounded on an action-research paradigm, as the objective was to verify and describe the unfolding of a blended-learning course throughout a semester.

Placing a course on line implies adapting strategies. The shift in methods makes both teachers and students rethink their roles and their attitudes. In this case, students participated but there was no interaction; students simply answered a question, very often ignoring their personal opinion. There seems to be no self-motivation, no interest in raising questions or addressing new interests in their debates. Despite the efforts to implement new strategies, group oriented tasks, students still depended on the teacher to tell them what to do and how to do it. They showed little interest in being responsible for their own learning, in being autonomous.

Migrating a course is not a simple task because it is not a mere transposition of contents. Integrating technology is not about changing the media of our "seven-year old class notes"; it is about changing methods, strategies and competences. It is about working, restructuring, comparing and evaluating. Successfully implementing change requires a shift in attitudes and rooted ideals and that is not easy. It also implies time and dedication from the teacher that very often is not acknowledged by peers. In a system where the final results are essential, change is looked upon with some scepticism.

Índice

Agradecimentos	v
Resumo	vi
<i>Abstract</i>	vii
Índice	viii
Lista de Tabelas	xi
Lista de Figuras	xii
Lista de Gráficos	xiii
Lista de Abreviaturas	xv
Glossário	xvi
Capítulo 1: Introdução	
1.1 Motivações e Relevância do estudo	2
1.2 Questões de Investigação	3
1.3 Estrutura do Trabalho de Investigação	5
Capítulo 2: Aprendizagem e Tecnologia: do paradigma tradicional à mudança	
2.1 Implicações Educacionais	8
2.1.1 Novos Desafios para Professores	10
2.1.2 Novos Desafios para Alunos	11
2.2 Conceito de eLearning	12
2.3 ELearning no Ensino Superior	13
2.4 Modelos de Ensino: Presencial vs. Online	15
2.5 Modelos de eLearning	15
2.5.1 Blended-learning	16
2.5.2 Interação Online	18
2.5.2.1 Modelos de Análise de Interações em fóruns	20
2.6 As TIC no ensino do Inglês para Fins Específicos	23
2.6.1 Comunicação Assíncrona no Desenvolvimento de Competências Linguísticas	24
Capítulo 3: Metodologia	
3.1 Identificação e Justificação da Metodologia de Trabalho	27

3.2 Descrição dos Trabalhos Realizados	28
3.2.1 Análise dos Resultados de uma Experiência Anterior	29
3.2.2 Concepção de um Modelo de eLearning para IAM	29
3.2.3 Implementação da Disciplina	30
3.2.4 Recolha e Tratamento de Dados	30
3.2.4.1 Métodos /Instrumentos de Recolha de Dados	31
3.2.4.1.1 Observação	31
3.2.4.1.2 Registos Escritos: Diário	31
3.2.4.1.3 Inquérito por Questionário	32
3.2.4.1.4 Registos da Plataforma	35
3.2.4.2 Tratamento dos Dados Obtidos	35

Capítulo 4: Concepção do Estudo de Caso

4.1 Resultados de uma Experiência Anterior: o propulsor da investigação	37
4.2 Estrutura: Concepção e Organização	39
4.2.1 A Escolha de um Modelo Blended	40
4.3 Área Temática	41
4.4 Destinatários	41
4.5 Objectivos da Disciplina	42
4.6 Conteúdos Programáticos	42
4.7 Material de Apoio	43
4.8 Funcionamento da Disciplina	44
4.8.1 Sessões Presenciais	44
4.8.2 Sessões Online	45
4.8.2.1 Comunicação Assíncrona	45
4.8.3 Complementaridade das Sessões Presenciais e Síncronas	46
4.9 Avaliação	47

Capítulo 5: Processo de Implementação do Estudo de Caso

5.1 Caracterização das Turmas	50
5.2 O Decorrer de um Semestre: ultrapassando as dificuldades	50
5.2.1 A Tecnologia	50

5.2.2 Organização de IAM no Moodle	51
5.2.3 Fóruns de Discussão	53
5.2.3.1 A Moderação	55
5.3 Síntese	56
Capítulo 6: Apresentação e discussão de resultados	
6.1 Inquérito por Questionário	59
6.1.1 Perfil dos Alunos	59
6.1.2 Personalidade dos alunos	61
6.1.3 Atitude dos Intervenientes	62
6.1.4 Modelo de Aprendizagem	66
6.1.5 Pedagogia	69
6.1.6 Tecnologia	74
6.1.7 Apreciação Global	76
6.2 Análise das Respostas Obtidas através do <i>Moodle</i>	77
6.2.1 Perfil dos Utilizadores	77
6.2.2 Actividade na Plataforma	78
6.2.3 Uso dos Fóruns de Discussão: Interação ou Obrigação?	80
6.3 Síntese dos Resultados	84
6.3.1 Inquérito por Questionário	85
6.3.2 Plataforma <i>Moodle</i>	87
Capítulo 7: Conclusão	
7.1 Questões que nos inquietam	90
7.2 A migração de atitudes ou a implementação de algo novo?	95
7.3 Pistas para Trabalhos Futuros	97
Referências Bibliográficas	99
Anexos	
Anexo 1: Guia da Disciplina	105
Anexo 2: Guia do Aluno	110
Anexo 3: Inquérito por Questionário	114

Lista de tabelas

Tabela 1	
Paradigma tradicional vs. actual do ensino-aprendizagem (Lima e Capitão, 2003: 54-55)	9
Tabela 2	
Interacções possíveis num modelo de eLearning	19
Tabela 3	
Alguns modelos de análise de interacções	21
Tabela 4	
Categorias de relevância segundo Phillips, 2000	21
Tabela 5	
Opções dadas ao professor quando opta pela classificação de mensagens	22
Tabela 6	
Resumo das categorias e dimensões de avaliação num modelo de eLearning propostas por Baptista, 2005	33
Tabela 7	
Estrutura do inquérito por questionário	34
Tabela 8	
Razões para o uso de apoio online	38
Tabela 9	
Adequabilidade dos conteúdos produzidos	38
Tabela 10	
Plano de trabalhos previsto para as aulas presenciais de Inglês Aplicado ao Marketing1	46
Tabela 11	
Proposta de parâmetros de avaliação contínua para IAM 1	48
Tabela 12	
Horário de IAM no 1º semestre do ano lectivo 2005/2006	50
Tabela 13	
Fóruns e discussões de IAM	54
Tabela 14	
Distribuição das mensagens pelos fóruns da disciplina	81
Tabela 15	
Mensagens distribuídas pelos fóruns da disciplina	84

Lista de Figuras

Figura 1 Rashty's Delivery Models: Adaptação para Português (Meredith, 2002, p.51)	16
Figura 2 Processo de migração de IAM	29
Figura 3 Plataforma <i>Moodle</i>	51
Figura 4 Exemplo da estruturação de IAM na plataforma <i>Moodle</i>	52
Figura 5 Simbologia utilizada na plataforma <i>Moodle</i>	52
Figura 6 Modelo de análise de dois eixos implementado em IAM	56
Figura 7 Representação das interações no fórum <i>Group Work</i>	83
Figura 8 Exemplo de passividade por parte dos alunos	82

Lista de Gráficos

Gráfico 1	
Atitude dos alunos perante o uso da Internet	61
Gráfico 2	
Perspectivas dos alunos face à persistência	61
Gráfico 3	
Perspectiva dos alunos face ao trabalho de grupo	62
Gráfico 4	
Perspectiva dos alunos perante atitudes intelectuais dos vários intervenientes	64
Gráfico 5	
Perspectiva dos alunos perante atitudes sociais dos vários intervenientes	65
Gráfico 6	
Perspectiva dos alunos perante atitudes organizacionais dos vários	65
Gráfico 7	
Percepção dos alunos relativamente ao tempo útil para dar um feedback	66
Gráfico 8	
Perspectiva dos alunos relativamente à estrutura de IAM	67
Gráfico 9	
Perspectiva dos alunos relativamente potenciais benefícios do modelo implementado	68
Gráfico 10	
Perspectiva dos alunos face aos objectivos propostos	70
Gráfico 11	
Perspectiva dos alunos face às actividades	70
Gráfico 12	
Perspectivas dos alunos face à legibilidade, quantidade, qualidade, diversidade e relevância dos recursos	72
Gráfico 13	
Perspectivas dos alunos face aos guiões fornecidos	73
Gráfico 14	
Perspectivas dos alunos face à avaliação da disciplina	73
Gráfico 15	
Comparação das percentagens atribuídas a cada parâmetro de avaliação	74
Gráfico 16	
Apreciação global de IAM	76
Gráfico 17A e B	
Registos de acessos à plataforma <i>Moodle</i>	78

Gráfico 18	
Comparação dos acessos à plataforma <i>Moodle</i> (alunos diurnos e nocturnos) ao longo do dia ...	79
Gráfico 19	
Registos de actividade na plataforma de Outubro a Abril	79
Gráfico 20	
Oscilação de actividade durante o semestre	80
Gráfico 21	
Distribuição dos acessos aos fóruns	81

Lista de Abreviaturas

ATTLS – *Attitudes to Thinking and Learning Survey*

COLLES – *Constructivist Online Learning Environment Survey*

IAM – Inglês Aplicado ao Marketing

IFE – Inglês para Fins Específicos

ISCAP – Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto

LE – Línguas Estrangeiras

LMS – *Learning Management System*

PAOL – Projecto de Apoio Online

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

Glossário

Behaviorismo: Teoria da aprendizagem que se concentra no estudo de comportamentos que podem ser observados e medidos.

Blended-learning: Combinação do eLearning com actividades presenciais na sala de aula.

Cognitivismo: Teoria da aprendizagem que se concentra no estudo dos processos cognitivos que ocorrem na mente de um indivíduo.

Comunicação Assíncrona: Situação de comunicação onde não há contacto simultâneo (tempo real) com o professor e/ou colegas (por exemplo através de fóruns de discussão).

Comunicação Síncrona: Comunicação em tempo real, através de *chats* ou videoconferências.

Construtivismo: Teoria da aprendizagem considerada uma evolução do cognitivismo. Concentra-se no estudo dos processos cognitivos que ocorrem na mente do indivíduo e no papel da interacção social na percepção de múltiplas perspectivas. O conhecimento é construído pelo aluno.

eLearning: “Aprendizagem electrónica”, i.e., aprendizagem mediada por computador. (ver Capítulo 2)

e-mail: O correio electrónico ou e-mail (contração de “electronic mail”). Permite escrever e receber mensagens e ficheiros.

Ensino Tradicional-Presencial: Ensino numa sala de aulas com um professor, utilizando abordagens tradicionais.

Fóruns de Discussão: Fóruns onde os utilizadores podem enviar mensagens para outros lerem. Permite a troca de informações e a interacção de modo assíncrono entre os seus participantes.

Internet: Consiste numa complexa rede mundial (“International Nertwork”) constituída por milhares de redes de computadores ligados entre si.

LMS (Learning Management System) - Sistema de Gestão de Formação): Software que automatiza a administração dos eventos de formação on-line. Infra-estrutura tecnológica que permite planear, disponibilizar e gerir as actividades de Ensino a Distância de uma organização.

MOODLE: Uma plataforma de gestão e aprendizagem com base na Internet.

Online: Ou "em rede" em Português. Algo disponível através da Internet.

Open Source: Software de código aberto; é um tipo de software cujo código é público.

World Wide Web (Web ou WWW): À letra, "teia de aranha mundial". Conjunto de servidores distribuídos pelo planeta, ligados entre si.

CAPÍTULO 1

“Online education is more than a new delivery mode. It is a new learning domain...”
(Linda Harasim, 1990, p. 62)

1 Introdução

Este **primeiro capítulo** visa situar o leitor, indicando quais as motivações que propiciaram este estudo e a sua relevância. Num segundo momento, realça as questões que conduziram todo o processo de investigação, apresentando finalmente a estrutura da dissertação.

1.1 Motivações e Relevância do estudo

“O assunto é fascinante, o desafio é incontornável, o convite ao debate aberto e generalizado é premente” (Roberto Carneiro, em Silva e Silva, 2005)

O espírito de aventura, o inconformismo e a necessidade de saber mais são características marcantes da humanidade. A busca incessante de novas fronteiras e de novos conhecimentos tem impulsionado a evolução da sociedade ao longo do tempo. As profundas e aceleradas transformações que daí advêm reflectem-se nos mais variados sectores da nossa sociedade, destacando, em especial, a educação.

Os avanços tecnológicos são uma realidade que nós, enquanto membros de uma sociedade, não podemos descurar e, enquanto professores, temos de enfrentar. O uso das novas tecnologias já se tornou, para muitos dos nossos alunos, uma banalidade quotidiana. É portanto imprescindível que nós, professores, saibamos integrá-las nas nossas aulas de forma a combater o insucesso, a responder às necessidades inerentes a uma sociedade nova, uma sociedade de conhecimento e de aprendizagem (Carneiro, 2004).

Sabemos que estamos perante alterações estruturais profundas muitas vezes assustadoras; no entanto, ao pensarmos no bem-estar futuro de toda a humanidade, é necessário saber *educar* os nossos alunos para a vida. As mudanças começam em casa. Desde pequenos que os nossos alunos manuseiam tecnologia e a escola não se pode dissociar dessa realidade. Como em qualquer situação de mudança, a sociedade resiste, mas sabemos que, com persistência e perseverança, conseguiremos colocá-la em acção.

Em Portugal, tem havido uma crescente consciencialização para a necessidade da integração das tecnologias em sala de aula. Contudo, vários estudos revelam, em geral, “uma utilização incipiente pelos professores, das inúmeras possibilidades didáctico-pedagógicas dos espaços do conhecimento, e em especial do ciberespaço” (Silva, 2005, p. 46). A pedagogia tradicional baseada na transmissão do conhecimento predomina, pois, nas escolas.

O ensino superior oferece-nos condições privilegiadas para a implementação da mudança, como se verifica, a título exemplificativo, através do Processo de Bolonha, que está a provocar profundas alterações no sistema do ensino superior. Deste modo, as novas directrizes apontam, entre outras, para uma maior autonomia por parte dos alunos que são, no nosso entender, propícias à implementação de modelos de eLearning.

Nesta conjuntura, o *Projecto de Apoio Online (PAOL)* do Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto (ISCAP) pretende, ainda que lentamente, implementar bases sólidas na área do eLearning para fazer face às necessidades emergentes do ensino superior. Como qualquer projecto em fase embrionária, necessita de apoio, de informações concretas, de testes a práticas para poder avançar para uma

fase seguinte, isto é, a integração efectiva de novas práticas pedagógicas (PLS RAMBOLL, 2004).

Neste contexto, pretendemos avaliar a disciplina de Inglês Aplicado ao Marketing II (IAM 2), colocada online no âmbito do PAOL, utilizando o LMS (Learning Management System) *open source Moodle*, no segundo semestre do ano lectivo 2004/2005 para, partindo dos resultados obtidos, conceber e implementar um novo modelo de eLearning na disciplina de Inglês Aplicado ao Marketing I, no 1º semestre do ano lectivo 2005/2006.

Olhar com alguma atenção para este estudo de caso, permite a partilha de reflexões sobre um caso concreto, inserido num contexto/ambiente específico e serve de estímulo ao debate e à discussão de ideias, pois, segundo Ramos (2005), as “manifestações de experiências educativas enriquecedoras são provavelmente *ilhas*, uma vez que não envolvem toda a Escola, nem todos os professores e alunos, mas são certamente *ilhas* de inovação com potencial para alargamento a toda a Escola” (p. 216).

A incessante tentativa de obter respostas para questões que nos inquietam serve de ímpeto para testar e explorar novidades. Para tentar superar a resistência natural à mudança, torna-se necessário compreender as novas realidades que nos rodeiam. Na área de eLearning são inúmeras as questões que ressaltam desta realidade tão recente, interessante e, ao mesmo tempo, para muitos, ameaçadora.

Resumindo, as razões que levaram à escolha deste tema decorreram principalmente de um gosto pessoal, quer pelo ensino quer pelas novas tecnologias, em particular pelas potencialidades que os modelos de eLearning podem proporcionar na aprendizagem de uma língua estrangeira.

Importa ainda referir que, inevitavelmente, outros factores estiveram na base da decisão, como a actual conjuntura que se vive no ensino superior devido à implementação de Bolonha e as reestruturações dos cursos. A importância das novas tecnologias é, cada vez mais, inquestionável, nomeadamente no ensino superior, onde ocupa agora um lugar de destaque.

Assim, note-se que acreditamos, tal como Vasconcelos (2006), que um modelo de eLearning que complemente as aulas presenciais significa “uma mais valia quer pela disponibilidade temporal quer pela potencialidade em motivar alguns alunos” (p. 2).

1.2 Questões de Investigação

Uma vez que este trabalho de investigação é bastante lato, as mais variadas questões surgiram. No entanto focaremos apenas aquelas que se concentram em três áreas: modelos de eLearning, professores e alunos.

Num primeiro momento, o estudo considera questões mais vastas relacionadas com modelos de eLearning:

- Porquê migrar uma disciplina (em geral) e esta disciplina (em particular) para um ambiente online?
- Como disponibilizar essa disciplina? Que modelos de organização e operação, que metodologias e que estratégias de ensino adoptar?

Numa segunda fase, pondera questões relacionadas com os intervenientes. Relativamente aos alunos, podemos-nos questionar sobre a receptividade duma iniciativa deste género, isto é, uma disciplina disponibilizada online.

- Qual a receptividade dos alunos?
- Qual o grau de abertura perante a migração de uma disciplina para um modelo de eLearning?

Repare-se, portanto, que ao tocar estes pontos, pretende-se identificar e discutir os factores que influenciam a adesão dos alunos.

Uma vez que Inglês para Fins Específicos (neste caso Inglês Aplicado ao Marketing) é considerado uma disciplina instrumental, questionamo-nos sobre a motivação dos alunos.

- O ISCAP tem alunos no ensino diurno e no ensino nocturno. Estará a motivação relacionada com este factor? Será que este tipo de ensino se adequa mais aos alunos do ensino nocturno?

Presentemente, discute-se o Processo de Bolonha e as alterações que naturalmente surgem. Neste processo a autonomia é, pois, uma questão central.

- Estarão os alunos preparados para assumir um papel de maior autonomia, de responsabilização pelo seu processo de aprendizagem?

A aplicação deste novo modelo de ensino levanta igualmente dificuldades aos docentes envolvidos. Surgem novas metodologias de ensino e há a necessidade de reestruturar conteúdos já existentes.

- Estaremos nós, professores, preparados para assumir as novas responsabilidades e enfrentar os novos desafios científicos, pedagógicos e tecnológicos?

Resumidamente, o propósito deste trabalho é precisamente reflectir sobre todo o processo de migração de uma disciplina leccionada no regime presencial-tradicional para blended-learning e contribuir para um maior conhecimento de casos concretos da realidade do ensino superior. Saliente-se, portanto, que a promoção de boas práticas é imprescindível para que as “ilhas de mudança” comecem a “constituir um padrão” (Ramos, 2005, p. 212).

Face a isto, consideram-se como objectivos específicos os seguintes:

- Analisar o impacto de um modelo de eLearning numa disciplina de Língua Inglesa para fins específicos online (Inglês Aplicado ao Marketing II), que decorreu no ISCAP no ano lectivo de 2004/2005;
- Analisar dados ao nível da participação e satisfação dos alunos deste primeiro modelo;
- Reestruturar e implementar um novo modelo de eLearning para a disciplina de Inglês Aplicado ao Marketing I com base na análise efectuada;
- Analisar dados ao nível da participação e satisfação dos alunos do novo modelo de eLearning;
- Apresentar conclusões e apontar alguns caminhos de investigação futura.

Para cumprir os objectivos propostos, a investigação baseia-se num estudo qualitativo, descritivo, assente numa metodologia de investigação-acção, uma vez que o intuito é verificar e anotar todo o desenrolar de uma disciplina ao longo de um semestre, leccionada seguindo um novo modelo de ensino.

O estudo de caso visa apresentar informação detalhada sobre uma situação concreta, servindo apenas para tirar ilações dentro do seu contexto. Note-se que os estudos de

caso no âmbito da educação são, segundo Cousin & Jenkins (2001), tipicamente ricos e complexos. No entanto, partindo de resultados concretos, o estudo permite difundir boas práticas. Um exemplo pode ser sinal de mudança de perspectiva e, eventualmente, levar a uma mudança de práticas curriculares.

1.3 Estrutura do Trabalho de Investigação

O **segundo capítulo** pretende contextualizar o estudo ao nível teórico. Assim, este apresenta uma fundamentação teórica dos conceitos e perspectivas que sustentam as práticas e metodologias utilizadas. Primeiramente, fazemos uma breve abordagem à mudança de paradigma e as suas implicações para o ensino. De seguida, abordamos o eLearning numa perspectiva de evolução mundial, mas também em Portugal, focando as vantagens, nomeadamente no ensino superior. Finalmente, faz-se uma reflexão sobre as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) aplicadas às Línguas Estrangeiras (LE), nomeadamente ao Inglês para Fins Específicos (IFE), uma vez que é nesta vertente que a investigação se debruça.

Por sua vez, o **capítulo três** consiste na apresentação dos métodos utilizados com o intuito de responder às questões de investigação anteriormente citadas. Deste modo, neste capítulo, definimos o nosso posicionamento no espectro dos diversos paradigmas, exploramos as consequências dessa nossa posição ao nível das escolhas metodológicas que fizemos e descrevemos o contexto onde desenvolvemos a nossa intervenção.

No **quarto capítulo**, divulgamos os dados iniciais que propiciaram a migração da disciplina de ensino tradicional para blended-learning, pois estes resultados permitiram redesenhar o modelo e repensar as estratégias de ensino. Ainda nesta parte, apresenta-se toda a concepção de um novo modelo de eLearning.

Consequentemente, o **capítulo cinco** incide sobre o processo de implementação do novo modelo concebido.

A apresentação dos dados obtidos através da avaliação feita pelos alunos, da observação directa e ainda através dos registos disponibilizados na plataforma de aprendizagem surge no **capítulo seis** da dissertação. Face aos dados obtidos, discutimos os mesmos, pretendendo desta forma obter respostas para as questões da investigação colocadas inicialmente.

Finalmente, no **capítulo sete** são tecidas algumas considerações finais relativamente ao decorrer de todo o processo de migração e às implicações deste estudo para o futuro.

É ainda de referir que ao longo da dissertação são utilizados termos em Inglês, como por exemplo *eLearning* e *blended learning*. A opção de utilizar os termos em Inglês prende-se nomeadamente com a prevalência da terminologia inglesa na comunidade científica e instituições nacionais de renome nesta área. No entanto, apresenta-se igualmente um glossário inicial com a explicação dos termos utilizados ao longo do trabalho.

CAPÍTULO 2

“Para além de facilitarem o acesso e a partilha do conhecimento, as novas tecnologias possibilitam também o repensar do tradicional modelo de ensino-aprendizagem, permitindo introduzir mudanças não só instrumentais mas também pedagógicas na forma e nos conteúdos de aprendizagem.”
(Diogo Vasconcelos, 2005)

2 Aprendizagem e Tecnologia: do paradigma tradicional à mudança

O mundo e a sociedade sempre representaram sérias implicações para a educação, das mais diversas possíveis, tanto para professores como para alunos.

No início do século XX considerava-se que o sujeito aprendia comportamentos que podiam ser controlados pelo meio ou pelas consequências. Segundo esta visão, o processo de educação surge da perspectiva behaviorista (ou comportamentalista) de Pavlov (1849-1936), Thorndike (1874-1949), Watson (1878-1958) e Skinner (1904-1990).

Para estes autores, o conhecimento era visto como um dado absoluto, externo ao sujeito. Pavlov defendia assim que era possível condicionar uma resposta a partir de estímulos, conduzindo a uma resposta condicionada.

Mais tarde, Watson (em 1914) desenvolveu esta teoria, defendendo que qualquer resposta resulta de um estímulo e que para cada estímulo há sempre uma resposta. Em suma, o comportamento é orientável pelos condicionamentos.

Por seu lado, Thorndike (em 1926) atribuiu importância às sensações agradáveis e desagradáveis como elementos de fixação de respostas, fornecendo assim as bases para a formulação da teoria do condicionamento (“programmed instruction”) por Skinner (em 1954), que defende que o comportamento pode ser modelado através da administração de reforços positivos e negativos, numa relação causa e efeito (Forret, Khoo e Cowie, 2006).

Resumindo, podemos afirmar que, segundo os behavioristas, o sujeito aprende comportamentos que podem ser controlados pelo meio ou pelas consequências.

Já nas décadas de 1950 e 1960 começaram a emergir um conjunto de abordagens cognitivistas após a detecção das limitações na abordagem comportamental defendida por Watson e Skinner.

Ao defender que o sujeito constrói conhecimento na interacção com o saber – Cognitivismo – Piaget (1896-1980), em 1937, lançou a Teoria Construtivista. Numa escala mais abrangente, constata-se o início da mudança de paradigma.

Numa perspectiva mais global, o construtivismo difere da escola tradicional (behaviorista), pois defende que o indivíduo, em vez de assimilar o conteúdo de forma passiva, reconstrói o conhecimento existente, criando um novo saber. Para os construtivistas, a aprendizagem resulta de um processo activo de construção do conhecimento, sendo que o indivíduo trabalha a informação em interacção com os outros e o meio (Lima e Capitão, 2003; Moraes, 2005; Forret, Khoo e Cowie, 2006).

De acordo com Piaget, o conhecimento não pode ser visto como algo preestabelecido, nem resultante do simples registo de percepções e informações. Para Piaget, o conhecimento resulta das acções e interacções do sujeito com o ambiente em que está inserido. O conhecimento é, portanto, a consequência de uma construção ou um processamento mental que se vai processando desde a infância, através de inter-relações do indivíduo com tudo o que o rodeia. Como o conhecimento não é externo, pode ser manipulado e processado e, desta forma, transforma-se, gerando mais conhecimento. Assim, a aprendizagem passou a centrar-se nos processos cognitivos que ocorrem na mente em detrimento de comportamentos observáveis e automatizáveis (Lima e Capitão, 2003; Forret, Khoo e Cowie, 2006).

No final da década de 1970, Vygotsky determina que o aprendiz constrói o conhecimento através da interacção com os outros, assumindo uma postura mais social. O sócio-construtivismo de Vygotsky (1896-1934) defende uma partilha do conhecimento, o que permite a sua permanente reformulação. Para este autor, é nas trocas com outros sujeitos e consigo próprio que o indivíduo vai interiorizando conhecimentos, papéis e funções sociais. A aprendizagem é influenciada não apenas por aspectos cognitivos mas também por aspectos sociais. Segundo Vygotsky, a aprendizagem processa-se a dois níveis: primeiro ao nível “sócio-cultural”, através da interacção com os outros, e, por outro lado, ao nível “individual” pela integração na própria estrutura mental do indivíduo, i.e. reflexão pessoal (Vygotsky, 1978).

Em suma, na perspectiva construtivista, a aprendizagem é um processo de construção de conhecimento. Em vez de ser um processo interno e isolado, esta construção depende do ambiente social e físico. Os sócio-construtivistas argumentam que o conhecimento é construído através da interacção social, da partilha de ideias com outros. Vygotsky, com a sua teoria de desenvolvimento social, deu um grande contributo para o processo de ensino e aprendizagem dos nossos tempos.

2.1 Implicações Educacionais

O novo paradigma tem implicações directas educacionais, ao nível da escola e dos seus intervenientes.

Moraes (2005, p. 33) destaca a importância de se perceber que a missão da escola sofreu alterações, que, em vez de atender a uma “massa amorfa de alunos despersonalizados”, é necessário salientar o indivíduo como um ser original, diferente e único; com inteligências múltiplas, que possui diferentes estilos de aprendizagem e, por isso mesmo, diferentes capacidades para resolver problemas.

A autora enfatiza ainda a necessidade de levar o indivíduo a aprender a aprender, reflectir, analisar e tomar consciência do que sabe, embora sempre aberto a novos conhecimentos e disposto a mudar.

Numa perspectiva mais colectiva, Moraes reconhece a importância da “existência de processos colectivos de construção do saber” e a vantagem de se construir ambientes de aprendizagem propícios para o desenvolvimento do conhecimento interdisciplinar, da intuição e da criatividade (p.33).

Também no seu estudo, Moraes realça a necessidade da superação das barreiras entre escola e comunidade, aluno e professor, escola e escola e ainda país e país, uma vez que reconhece a vastidão do espaço onde circula o conhecimento e as alterações causadas pelas TIC.

Por fim, a autora descreve o paradigma educacional emergente como sendo “de natureza construtivista, interaccionista, sócio-cultural e transcendente” (p. 35).

A aprendizagem é, assim, um processo de natureza social, e não apenas cognitivo e individual, pelo qual o aluno constrói o seu próprio conhecimento e é influenciado pela cultura e pela interacção com outros intervenientes (Moraes, 2005; Arends, 1995; Boyle, 1997).

O conhecimento deixou de ser constituído exclusivamente por “*verdades*” que os professores dominam e transmitem em que os objectivos educacionais visam uma aprendizagem qualitativa, em detrimento de uma aprendizagem quantitativa (Mason, 1998). Deste modo o conhecimento é uma aquisição pessoal, o que implica que os conteúdos curriculares devam ser elaborados para responder às necessidades dos alunos e para que possam ser personalizados para necessidades específicas (Chute *et al.*, 1999; Reigeluth, 1999 em Lima e Capitão, 2003), convertendo o ensino-aprendizagem num processo centrado no aluno.

Paradigma tradicional do ensino-aprendizagem (Era industrial)	Paradigma actual do ensino-aprendizagem (Era do conhecimento)
Filosofia pedagógica	
<p>“Instrutivismo” O conhecimento existe “lá fora”, no mundo exterior. Aprendizagem é um processo cognitivo que ocorre independentemente das características do aluno. Aprendizagem centrada e controlada pelo professor. Aprendizagem de factos isolados. Aprendizagem individual. Estilos de aprendizagem homogéneos.</p>	<p>“Construtivismo” O conhecimento é construído pelo próprio aluno. A aprendizagem é um processo intelectual e social e é influenciada pela cultura e pela interacção da base de conhecimentos do aluno com as novas experiências de aprendizagem. Aprendizagem centrada e controlada pelo aluno. Aprendizagem integrada com factos reais. Aprendizagem cooperativa e trabalho em equipa. Estilos de aprendizagem heterogéneos.</p>
Instituição de ensino ou formação	
<p>“Centro de conhecimentos” Fornecimento de conhecimentos (factos, conceitos e princípios) aos alunos. Preparação dos alunos para uma carreira para toda a vida. Ensino centrado na quantidade e qualidade de instrução.</p>	<p>“Centro de recursos de aprendizagem distribuídos” Preparar os alunos para a sociedade do conhecimento e a formação ao longo da vida. Preparação dos alunos, ao longo da vida, em diversas actividades profissionais. Ensino centrado na quantidade e qualidade da aprendizagem.</p>
Conteúdos	
<p>Centrados no professor. Normalizados (padronizados). Homogéneos. Estáticos. Informação limitada.</p>	<p>Centrados no aluno e em casos reais. Personalizados. Diversidade (conteúdos e actividades de aprendizagem). Dinâmicos. Acesso a uma infinidade de informações globais.</p>
Papel do professor	
<p>“Centro do saber”. Transmissor de conhecimento.</p>	<p>“Guia auxiliar”. Agente facilitador da aprendizagem. Integrar experiências reais com contextos relevantes – aprendizagem integrada. Ensinar a pesquisar, seleccionar, relacionar entre si, analisar, sintetizar e aplicar informação. Motivar e despertar curiosidades. Promover o trabalho em equipa. Fomentar a aprendizagem cooperativa, o diálogo social e democrático e a apreciação de múltiplas perspectivas. Desenvolver o espírito crítico. Estimular o rigor intelectual. Desenvolver a autonomia.</p>
Papel do aluno	
<p>Consumidor passivo de conhecimento. Aprender as “verdades” estabelecidas por alguém. Trabalhar de modo independente. Assimilar as “verdades”. Conformidade e condescendência.</p>	<p>Construtor activo do conhecimento. Aprender a construir o seu próprio conhecimento. Trabalhar de modo cooperativo. Manifestar pensamento crítico. Iniciativa e diversidade de perspectivas.</p>
Avaliação	
<p>Testes de conhecimento.</p>	<p>Testes de conhecimento e projectos de trabalho.</p>

Tabela 1 Paradigma tradicional vs. actual do ensino-aprendizagem (Lima e Capitão, 2003, p. 54-55).

A missão da escola é, então, preparar os indivíduos para a sociedade do conhecimento e para a autoformação (saber conhecer, saber fazer, saber viver em comum e saber ser) ao longo da vida.

No sentido de sintetizar as mudanças significativas entre o paradigma tradicional e o paradigma actual do processo de ensino e aprendizagem, Lima e Capitão (2003)

esquematisam as mudanças decorridas ao nível da filosofia pedagógica, do papel da instituição de ensino ou formação, dos conteúdos, do papel a desempenhar por professores e alunos e da avaliação feita aos alunos (ver Tabela 1).

2.1.1 Novos desafios para professores

As implicações do novo paradigma no papel do professor precisam de ser cuidadosamente observadas no sentido de possibilitar o ser redimensionamento.

Inovar e actuar pedagogicamente a partir de novas bases implica uma profunda mudança de mentalidade, que nem sempre é fácil.

No paradigma emergente o professor tem um

“compromisso com o futuro, no presente da sala de aula. De uma relação professor-aluno vertical, autoritária, subserviente, pretende-se construir uma relação mais horizontal, recíproca, dialéctica e verdadeira, onde o professor além de ensinar, aprende e o aluno além de aprender, ensina” (Moraes, 2005, p. 37).

Para Carneiro, “os professores do século XXI serão cada vez menos meros transmissores de informação ou dispensadores de conhecimento. (...) a quem se pede um novo perfil de competências de diagnóstico, acompanhamento, facilitação, organização de actividades de grupo, gestão da metamotivação e metacognição do aluno (...), supervisão de práticas, avaliação permanente dos ritmos e percursos de aprendizagem” (em Silva e Silva, 2005, prefácio).

No entanto, há que salientar que qualquer experiência educacional consiste num processo de interacção entre professor e aluno. Por esta razão, ambos possuem responsabilidades indispensáveis e complementares na forma como o processo se desenrola e nos seus resultados. Competem, no entanto, ao professor determinadas responsabilidades e funções que visam fomentar a construção colaborativa do conhecimento (ver Tabela 1).

A função do professor destaca-se principalmente no contexto do eLearning pelas mudanças pessoais, pedagógicas e científicas que tem de enfrentar. Neste contexto e perante o novo paradigma de ensino e aprendizagem o professor deve assumir um papel, uma postura diferente. Para Paulsen (1995), o professor passa a representar diferentes papéis: moderador, tutor, facilitador, mentor, assistente, provocador, observador e participante.

O professor deve assim possuir competências científicas, pedagógicas e tecnológicas. Desta maneira, os docentes são facilitadores do processo de aprendizagem e acompanham os alunos nas suas dificuldades, esclarecendo dúvidas e estimulando as interacções.

Neste novo paradigma da educação, o professor deve garantir que os objectivos do curso sejam cumpridos, deve actualizar os conteúdos, colocar marcos pedagógicos intermédios e fazer avaliações intermédias e finais. Deve também estar preocupado em fazer um acompanhamento pedagógico síncrono ou assíncrono, moderar debates, partilhar informação e motivar os seus formandos à participação, mostrando assim preocupação na aprendizagem dos mesmos (Lima e Capitão, 2003).

Com efeito, com o desenvolvimento das novas tecnologias, é crucial que todos os intervenientes, alunos e professores, percebam e aceitem as mudanças dos seus papéis.

Resumindo, para Carlson (1989, em Winograd, 2006), o professor/moderador:

"helps people get started, give them feedback, summarize, weave the contributions of different folks together, get it unstuck when necessary, deal with individuals who are disruptive, or get off the track, bring in new material to freshen it up periodically, and get feedback from the group on how things are going and what might happen next...[Further the moderator needs to] communicate with the group as a whole, sub-groups, and individuals to encourage participation".

Podemos assim concluir que, nesta perspectiva, *"a teacher needs to be a learner and a researcher to strive for greater awareness of the environments and the participants in a given teaching situation in order to continually adjust their actions to engage students in learning"* (Dougiamas, 1998).

2.1.2 Novos desafios para alunos

Se surgem implicações no papel do professor, conseqüentemente é fulcral considerar o redimensionamento do papel do aluno.

O paradigma central do sócio-construtivismo é a construção do conhecimento através da colaboração que envolve cada elemento de grupo na execução global de uma tarefa ou actividade.

Assumindo como base a perspectiva construtivista-colaborativa, o aluno deve desenvolver estruturas de conhecimento em função das suas experiências de interacção com os outros (ver Tabela 1). Assim, pretende-se que o aluno assuma a responsabilidade do seu processo de aprendizagem, o que implica que desenvolva e desempenhe vários papéis e funções, como seja:

- **A Criação de Saber:**

O aluno é responsável pela criação do saber, não basta a leitura de informação proposta e apresentada. É esperado que ele analise e critique essa informação.

- **Colaboração:**

Em ambientes online, o aluno tem que ter a capacidade de colaborar. É esperado que trabalhe em conjunto e partilhe recursos e informação. O contacto entre o aluno e colegas é fundamental para obter melhores resultados finais.

- **Gestão do Processo:**

É o aluno que deve fazer a gestão do seu processo de aprendizagem. Assim, este deve ter autonomia suficiente para gerir o seu processo de modo a atingir os objectivos da disciplina.

Desta forma, esperamos que o aluno desenvolva competências que lhe possam vir a ser úteis para toda a vida, numa sociedade em constante mudança.

A Redacção do Jornal a “Página da Educação” admite que “é exigir do aluno um conjunto de competências sem as quais é difícil ter sucesso, nomeadamente competências pessoais ao nível psicológico e cognitivo: auto-disciplina, motivação, organização e capacidade de aprendizagem/progressão individual” (2000, p. 26).

Mais ainda, os modelos de ensino online exigem do aluno uma atitude “meditativa perante os problemas e um grande empenho e responsabilidade” (Baptista, 2005, p. 45). Se os alunos não participam, não contribuem para a discussão, o professor não tem forma de saber se estão presentes. Os alunos têm que contribuir para o processo de ensino e aprendizagem, enviando as suas opiniões e pontos de vista para o debate. A aprendizagem é um processo activo no qual ambos, professor e alunos, devem participar para haver sucesso (Palloff & Pratt, 1999, em Batista, 2005, p.6).

Em conclusão, os alunos, tal como os professores, devem ser encorajados a colocar questões e a responder com outros contributos (Hiltz, 1994). A responsabilidade maior continua a ser do professor, mas o aluno deve ser um elemento activo e dinâmico: partindo para a pesquisa, questionando o que não percebe, contribuindo com as suas opiniões, partilhando informações úteis e relevantes e procedendo sistematicamente à avaliação do seu próprio processo de ensino e aprendizagem.

2.2 Conceito de eLearning

Falar sobre eLearning parece ser cada vez mais banal, já que se trata de um termo que “está na moda” e que é automaticamente assumido como sendo de fácil entendimento para todos. No entanto, parece que, antes de mais, é necessário dissipar ideias preconcebidas que induzem em erro. ELearning, ou ambientes electrónicos de aprendizagem, não significa apenas módulos ou cursos disponíveis online para “vender”. Segundo o relatório final sobre modelos universitários virtuais na Europa, eLearning refere-se, pois, às variadas formas de aprendizagem que envolvem o uso das TIC e implica uma distância física entre professor e aluno (PLS RAMBOLL, 2004).

Na verdade, a letra “e” começa a ser indissociável da era informática e, segundo Lima e Capitão (2003, p. 35), “o “e” designa tudo o que é electrónico. Mas também significa era digital e Internet”.

No entanto, o conceito de eLearning tem sido alvo de inúmeras definições. Eis algumas delas citadas em Lima e Capitão (2003, p. 35-37):

- “O eLearning representa o casamento da Internet com a educação... o mercado empresarial e o ensino superior e secundário são os sectores mais promissores” (Goldman Sachs, 2000).
- “O eLearning é a utilização da tecnologia para gerir, desenhar, distribuir, seleccionar, transaccionar, acompanhar, apoiar e expandir a APRENDIZAGEM” (Masie, 2001).

Para Khan (2005 p.139):

“there are numerous names for open, flexible and distributed learning activities, including ELearning, Web-Based Learning (WBL), Web-Based Instruction (WBI), Web-Based Training (WBT), Internet-

Based Training (IBT), Distributed Learning (DL), Advanced Distributed Learning (ADL), Distance Learning, Online Learning (OL), Mobile Learning (or m-Learning) or Nomadic Learning, Remote Learning, Off-site Learning, a-Learning (anytime, anyplace, anywhere learning), etc.”

Desta forma, apreendemos que a existência de eLearning implica um ambiente de aprendizagem integrado numa rede, independentemente de todos os outros factores que lhe estão subjacentes, mas que não devem ser considerados menos importantes.

Os sistemas de eLearning procuram explorar a capacidade de as tecnologias proporcionarem soluções capazes de oferecer flexibilidade de acesso, a nível espacial e/ou temporal, aos diferentes intervenientes (alunos, professores e outros profissionais) dos sistemas de instrução (Ramos, 2002, p. 138).

O eLearning, pertencendo à geração das novas tecnologias, parece constituir um óptimo aliado e um complemento essencial ao ensino presencial-tradicional, já que permite aos alunos ter acesso a mais e melhores recursos de ensino (Moore & Kearsley, 1996). Assim, a necessidade de melhorar o ensino, de partilhar conhecimento e de abranger todos os alunos, independentemente das suas limitações, faz com que o eLearning seja uma forma de atrair discentes que, pelas mais variadas razões, não podem assistir às aulas (Palloff & Pratt, 1999).

É de salientar que o eLearning faz uso de uma tecnologia que foi criada com o objectivo primordial de facilitar a comunicação entre os alunos e entre estes e o professor e, conseqüentemente, promover a construção de conhecimentos. Deste modo, sendo a comunicação o aspecto fulcral em todo processo educativo, não é possível permanecer indiferente às mais variadas potencialidades do eLearning.

Considerando então que o eLearning pretende promover transacções construtivas colaborativas no seio de uma comunidade de aprendizes onde o professor tem um papel facilitador, orientador e de liderança (Garrison e Anderson, 2003), podemos concluir que o eLearning é “mais do que uma tecnologia, mais do que um meio para aceder a conteúdos educativos, favorecendo uma prática pedagógica à luz da abordagem construtivista colaborativa” (Cruz, Jordão e Lencastre, 2004, p. 9).

Já em 2000, José Tribolet (na altura, presidente do Instituto de Engenharia de Sistemas e Computadores – INESC) referiu que, no prazo de cinco anos, o panorama nacional no sector da educação e formação estaria “completamente alterado, coexistindo as instituições tradicionais com o ensino através das novas tecnologias”. Salientou ainda que o que mudaria seria “a função das universidades e dos professores, que deixam de ser agentes de ensino para se transformarem em parceiros da aprendizagem” (Redacção, 2000, p. 26).

2.3 ELearning no Ensino Superior

A evolução do eLearning é paralela à mudança de paradigma relativamente ao processo de ensino e aprendizagem. Laurillard (1993; 2002), quando fala da integração das tecnologias no ensino, reflecte sobre as alterações do papel do professor e aluno, indiciando assim profundas alterações no conceito inicial de ensino e de aprendizagem, que, no seu ponto de vista, devem ser implementadas, nomeadamente no ensino superior.

Dada a evidente mais-valia que constitui o uso das novas tecnologias no ensino, não surpreende a proliferação de universidades virtuais e de projectos no âmbito do Programa Europeu eLearning em toda a União Europeia. De facto, o investimento neste programa demonstra o elevado grau de importância atribuído à integração efectiva das TIC nos sistemas europeus de educação e formação. É seu objectivo, portanto, pôr as tecnologias ao serviço da aprendizagem ao longo da vida. Das quatro linhas de orientação, destacamos os *campus* virtuais europeus, pois pretendem “trazer uma dimensão virtual para a cooperação europeia no ensino europeu, incentivando o desenvolvimento de novos modelos de organização para as universidades europeias e para os programas de intercâmbio e de partilha europeus (mobilidade virtual)” (Elearningeuropa, 2005).

Estamos, assim, perante mudanças estruturais profundas no ensino superior. A ideia de mobilidade virtual defendida pelo Programa Europeu eLearning é um dos conceitos chave identificados nos modelos de eLearning estudados pela Comunidade Europeia. No entanto, o relatório apresentado refere que os modelos existentes, na sua maioria, ainda se encontram em fase de projecto (PLS RAMBOLL, 2004).

O estudo efectuado na União Europeia demonstra igualmente que o uso das TIC se encontra ainda numa fase exploratória, pois apenas um número limitado de universidades “*have reached the stage of using ICT as a tool to redesign educational programmes, content and curricula, on the basis of novel didactic frameworks*” (PLS RAMBOLL, 2004, p. 8).

Em Portugal, o Ministério da Ciência, Inovação e Ensino Superior (2005) refere que, à luz do Processo de Bolonha, o ensino superior deve incorporar “novas metodologias de aprendizagem, mais activas e participativas” de forma a desenvolver “capacidades e competências horizontais, como aprender a pensar, aprender a aprender e aprender a ensinar”, assim como se espera que “crie o gosto pelo saber, pela aprendizagem de valores e pela aquisição de uma metodologia de trabalho”. Por estes motivos, consideramos que o eLearning e as directrizes do Processo de Bolonha se complementam.

Também Lima e Capitão (2003, p. 54) referem que, segundo a Missão para a Sociedade da Informação, “às instituições de ensino ou formação cabe a tarefa de preparar os seus educandos para as novas competências da era digital e de, simultaneamente, fomentar-lhes a aprendizagem dos pilares do conhecimento que sustentarão a sua aprendizagem ao longo da vida: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver em comum, aprender a ser”.

Para Gouveia (2005), a questão da mera sobrevivência das instituições do ensino superior passa por complementar o ensino presencial com a integração das novas tecnologias e inovadores modelos de aprendizagem, de forma a responder a novos públicos e necessidades. Também Garrison e Kanuka (2004) enfatizam os desafios que as instituições do ensino superior enfrentam para se conciliarem com as exigências de conectividade de potenciais alunos e para fazer face às crescentes expectativas no que respeita a experiências e aprendizagens de elevada qualidade.

Presentemente, as instituições do ensino superior, nacionais e estrangeiras, exploram formas de melhorar práticas educativas através do uso criativo e inovador das tecnologias da informação e comunicação. Note-se, pois, que as ferramentas disponibilizadas pelas tecnologias permitem uma maior interacção entre professores e

alunos, podendo assim, caso o desejemos, aumentar a qualidade das experiências educativas (Kanuka, 2005).

2.4 Modelos de ensino: Presencial vs. Online

Numa perspectiva mais generalizada, podemos apontar dois modelos de ensino, o modelo presencial-tradicional e o modelo online. Assim, podemos afirmar que o ensino tradicional se baseia no ensino que decorre numa sala de aula, em que professor e alunos estão presentes. O ensino presencial insere-se, portanto, no modelo tradicional de educação e representa o ensino cara-a-cara típico que decorre na sala de aula: o professor e os alunos estão presentes fisicamente no mesmo local, a uma hora predeterminada, para a realização da aula (Lima e Capitão, 2003; Silva, 2005).

Segundo os mesmos autores, este tipo de ensino possui as seguintes características:

- Professores e alunos estão situados no mesmo espaço e no mesmo tempo;
- As aulas são leccionadas pelos professores;
- Os professores transmitem conhecimento e informação a todos os alunos em simultâneo (Chute e tal, 1999; Khan, 1997);
- Os professores gerem o tempo (Khan, 1997) e são responsáveis pela estruturação e sequência do que é leccionado, bem como pelas actividades propostas;
- Há um *feedback* quase imediato quer por parte dos alunos, quer por parte dos professores.

Por sua vez, o modelo online, na sua essência, é capaz de proporcionar uma aprendizagem sem os limites do espaço ou do tempo. Este modelo pressupõe:

- uma separação geográfica ou temporal entre professores e alunos e, por sua vez, cada aluno também pode estar separado dos restantes colegas;
- a utilização da tecnologia como instrumento de distribuição e de comunicação educacional;
- o controlo da aprendizagem pelo aluno.

Resumindo, a predominância das tecnologias de aprendizagem dificulta e gera confusão relativamente ao modo como estas devem ser usadas e integradas na sala de aula. Cabe, assim, ao professor analisar e escolher qual o modelo que melhor se adequa às suas necessidades e ao contexto em questão.

2.5 Modelos de eLearning

Estudos Europeus referem que, aquando da implementação de um modelo de eLearning, não podemos apenas tomar um ou outro caso como sendo o ideal, uma vez que não existem modelos de eLearning '*one size fits all*', pois o uso das TIC e a integração de modelos de eLearning devem estar de acordo com os objectivos de cada instituição de ensino superior (PLS RAMBOLL, 2004).

Deste modo, Rashty (1999 referenciado em Meredith, 2002, p.51) reflecte sobre os possíveis modelos de eLearning numa perspectiva de formato e estruturação. O autor propõe três modelos:

- *Adjunct*, isto é, Modelo auxiliar

- *Mixed/blended*, isto é, Modelo misto/híbrido
- *Fully online*, isto é, Modelo totalmente online

Resumidamente, o chamado *Adjunct Model* coloca a componente de eLearning como um suplemento ao ensino tradicional. Já no *Mixed/blended Model*, o eLearning assume um papel significativo, fazendo parte integrante do currículo, no entanto, é complementado com sessões presenciais. Por sua vez, o *Fully online Model* contempla um curso ou disciplina inteiramente online (ver Figura 1).

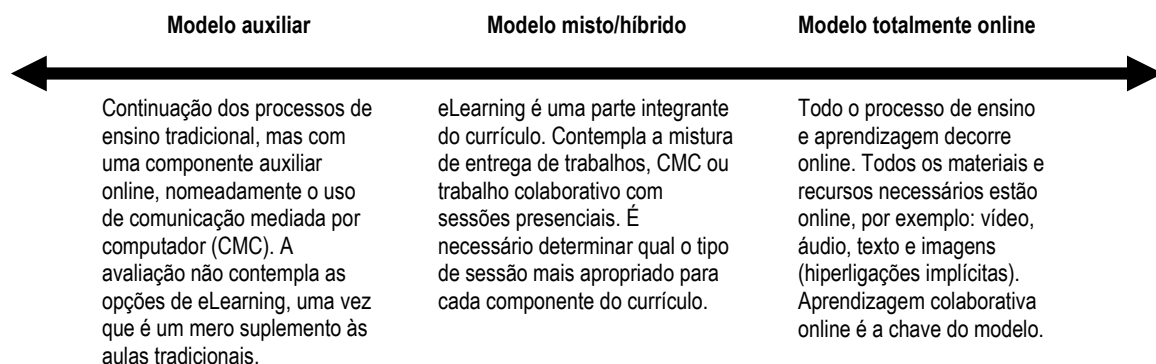


Figura 1 Rashty's Delivery Models: Adaptação para Português (Meredith, 2002, p.51)

Na sua tese de doutoramento, Carvalho (2001) refere vários estudos no âmbito de modelos de eLearning. Carvalho cita Bell (1997) e conclui que na maioria dos casos implementados os professores/tutores limitaram-se a disponibilizar alguma informação e posteriormente administravam algum exercício avaliativo. Isto é, os modelos implementados não eram totalmente online, prevalecendo a adopção de um modelo misto (Carvalho refere Gunawardena, 1999; Bennett 2000; Borrás, 1995; Abraham, 1998; Oliver 2000; Giles 2000 e Gilbert 1996).

Em suma, o eLearning pode ser utilizado como complemento ao ensino presencial-tradicional, mas também pode substituir por completo os modelos de ensino tradicionais. Richards e Renandya (2002) defendem que "*a distinction must be made between what may be referred to as an add-on model of eLearning and a more integrated approach which goes beyond a mere transmission or delivery of content to promote more interactive and effective learning*" (p. 31).

A evolução dos modelos de eLearning é, efectivamente notória. Partindo quase de uma réplica das salas de aula, caminhamos para modelos onde tecnologia e questões pedagógicas estão intrinsecamente ligadas. Na verdade, os primeiros modelos implementados privilegiavam a tecnologia onde, todavia, esta não era mais do que um repositório de informação para ser acedida. Hoje em dia, porém, há uma clara viragem, dado que se procuram trabalhar muito mais as questões de índole pedagógica, como, por exemplo, a constituição de comunidades de aprendizagem online.

2.5.1 Blended-learning

As vantagens do eLearning são, neste momento, indiscutíveis. No entanto, não podemos ignorar completamente um modelo de ensino que está firmemente enraizado na sociedade. Mais ainda, o ensino presencial-tradicional tem igualmente vantagens que não podem ser descuradas.

Tendo em conta a literatura e os exemplos de modelos de eLearning implementados, a tendência actual contempla a aprendizagem mista ou híbrida (blended-learning), ou seja, estamos perante o eLearning complementado com actividades presenciais (Hofmann, 2002), cujo objectivo é tirar o máximo partido do melhor que o ensino tradicional-presencial e o ensino online oferecem ao aluno.

O sucesso do blended-learning, do ponto de vista metodológico, resulta da capacidade de misturar equilibradamente diversas metodologias e tecnologias com o objectivo de melhorar a eficácia e eficiência do processo de ensino e de aprendizagem. O cenário pedagógico mais eficaz varia de acordo com os conteúdos, o contexto, as necessidades, o perfil dos alunos, entre outros factores.

O planeamento do processo de ensino e aprendizagem pode ser feito no sentido de reservar para as situações presenciais, os momentos de aprendizagem que são mais dificilmente conseguidos via eLearning. Possibilita-se, assim, que quase todo o tipo de conteúdos e qualificações possam ser adquiridos à distância.

São vários os autores que defendem a implementação do blended-learning. Garrison e Kanuka (2004), por exemplo, apoiam o uso do blended-learning, pois admite que este modelo é

“Consistent with the values of traditional higher education institutions and has proven potential to enhance both the effectiveness and efficiency of meaningful learning experiences”.

Os autores acrescentam ainda que a

“combination of synchronous verbal and asynchronous written communication in the context of cohesive community of inquiry, offers a distinct advantage in supporting higher levels of learning through critical discourse and reflective thinking” (p. 98).

Por sua vez, no seu livro *Blended Learning*, Kaye Thorne identifica as vantagens dos modelos blended-learning. Resumidamente, a concepção destes modelos permite uma focalização no aluno como indivíduo e nas suas interacções com as tecnologias de aprendizagem utilizando para tal a Internet (Thorne, 2003, p. 132). A autora é da opinião que o blended-learning:

- reforça o espírito de equipa e o desenvolvimento de múltiplas competências;
- permite o trabalho individual por parte do aluno;
- permite uma aprendizagem mais direccionada, focalizada, à medida de cada aluno, no momento certo;
- permite a interacção entre professor-aluno;
- permite a interacção aluno-aluno; e
- possibilita a conjugação de técnicas, podendo assim maximizar as potencialidades das diferentes tecnologias ao dispor.

Além do mais, o blended-learning é flexível na sua estruturação, podendo ser apropriado e moldado consoante as necessidades específicas de cada caso, sem perder a sua essência: *“a strategic selection of channels and venues to optimize a learning program”* (Hinkelman, 2004, p. 963).

2.5.2 Interação Online

O eLearning, através da sua capacidade de promover a comunicação e interação, oferece uma maior panóplia de estratégias de aprendizagem que não são concretizáveis nos modelos tradicionais de ensino (Figueiredo e Afonso, 2006).

No entanto, é preciso ter em conta que, para usufruir dos benefícios clarividentes que as tecnologias nos podem proporcionar, é fulcral associar aos actos educativos momentos de interação e actividades, inseridos em contextos educativos de uma sociedade cultural e socialmente renovada (Figueiredo e Afonso, 2006).

Figueiredo e Afonso (2006) acreditam que

“a significant part of the future of learning and education is to be found on context, that is, on making learning happen within activity rich, interaction-rich and culturally rich social environments that never existed, that the intelligent use of technology is making possible, and where different paradigms apply” (p.3).

Por seu lado, também Palloff & Pratt (1999) vêm as interações entre os alunos e os seus pares, a interação entre o professor e os alunos e a colaboração na aprendizagem, que resulta desta interação, como sendo a chave de todo o processo de ensino e aprendizagem.

De facto, autores como Mason (1994), Moore e Kearsley (1996) descrevem três tipos de interação:

- Aluno com os recursos.
- Aluno com o professor.
- Aluno com aluno.

No entanto, Hillman *et al* (1994) consideram existir igualmente outro tipo de interação, só possível em aprendizagens online: a interação entre aluno e interface. A Tabela 2 procura sintetizar as relações possíveis num modelo de eLearning.

A interação do aluno com recursos de qualidade online não é problemática. O uso das tecnologias é, de facto, um meio privilegiado para disponibilizar e aceder a todo o tipo de recursos. Cada vez mais, especialmente no ensino superior, o material de suporte às aulas é em formato digital, disponibilizado online, quer através das páginas pessoais dos docentes, quer através de plataformas de aprendizagem.

Em modelos de ensino tradicional-presencial, o segundo tipo de interação, a interação com o professor, é igualmente comum. Num modelo de ensino online, este tipo de interação é também possível, embora mediada através das tecnologias. Este tipo de interação permite ao professor assistir e motivar o aluno, o que por sua vez mantém o aluno mais interessado. Swan (2002, em Batista 2005) considera a interação aluno-professor como sendo uma factor que contribui significativamente para o sucesso de cursos online. O professor torna-se num organizador e moderador, que deverá ter a capacidade de facilitar as aprendizagens dos seus alunos (ver ponto 2.2.2).

<u>Interacção do aluno com os recursos:</u>	Feita através da exploração de textos, exercícios interactivos, bibliotecas online, outros documentos áudio e vídeo fundamentais no desenvolvimento de tarefas individuais e/ou colaborativas.
<u>Interacção aluno-professor:</u>	Para Moore (1989), na aprendizagem online o professor apresenta responsabilidades acrescidas, pois, dada a natureza deste tipo de ensino, o professor tem de motivar os alunos para a aprendizagem.
<u>Interacção aluno-aluno:</u>	<p>Online, os alunos podem interagir de duas formas – síncrona e assíncrona. Existem menos limitações de tempo e espaço e as barreiras sociais não são visíveis (aparência, cultura, sexo, estilo pessoal...).</p> <div data-bbox="901 616 1145 869" style="text-align: center;"> <p>Email, chats e fóruns de discussão</p> </div>
<u>Interacção aluno-interface:</u>	Este tipo de interacção não existe no ensino tradicional e pressupõe a utilização da tecnologia necessária para a aprendizagem online (Hillmam <i>et al</i> , 1994) desde o computador até ao acesso à Internet, passando pelos equipamentos mais básicos como o teclado, o rato ou a impressora. Esta categoria de interacção baseia-se na noção de que neste tipo de formação toda a comunicação e interacção são, de facto, mediadas pela interface que o aluno tem que utilizar cada vez que pretender realizar uma qualquer tarefa.

Tabela 2 Interações possíveis num modelo de eLearning

As interações entre alunos, porém, podem ser mais problemáticas. No entanto, são consideradas as mais importantes, uma vez que permitem a aprendizagem colaborativa, através da construção do conhecimento baseada em trabalho de grupo. É de salientar que este tipo de comunicação pode ocorrer entre os elementos de toda a turma ou em pequenos grupos de trabalho, dependendo dos objectivos previstos da disciplina. Deste modo, Paulsen (1995) enumera algumas alternativas que considera eficazes para incentivar os alunos a uma interacção mais efectiva, tais como: debates, simulações, estudos de caso, discussão de grupos, *brainstorming* e, ainda, trabalhos de grupo.

Disponibilizar ferramentas de comunicação que permitem interacção por si só não conduz a uma boa interacção. As práticas colaborativas são recentes e requerem, portanto, tempo e energia para as desenvolver (Mason, 1994, p.35 em Batista, 2005). A aprendizagem construtiva-colaborativa, que tem como principal suporte a interacção entre os intervenientes, torna-se assim num desafio para professores e alunos.

Note-se também que a interacção entre os intervenientes no processo educativo, que decorre online, pode ser síncrona ou assíncrona.

A comunicação assíncrona é à base de texto e apresenta inúmeras vantagens, vantagens essas que são ainda mais acentuadas no ensino da uma língua estrangeira (ver ponto 2.7.1).

- Os alunos têm um horário mais flexível, podendo aceder à disciplina em qualquer altura;
- Os alunos dispõem de mais tempo para construir as mensagens e podem modificá-las mesmo após terem sido submetidas. Repare-se que isto é bom para alunos de línguas que se preocupam não só com o conteúdo da mensagem, mas também com a estrutura da língua;
- Os alunos podem guardar mensagens específicas para referências futuras;
- Os alunos podem pesquisar e recuperar mensagens específicas, caso seja necessário.

Por outro lado, a principal desvantagem da interacção assíncrona é o facto de não ser possível obter nem produzir uma reacção imediata. Um diálogo, por exemplo, pode levar dias a completar. Deste modo, este tipo de interacção adequa-se a actividades cujo enfoque é a escrita, que não necessitam de um *feedback* imediato.

Dadas as mais valias da interacção assíncrona, esta é a forma de interacção mais comum nos modelos de eLearning implementados. A ênfase colocada neste tipo de interacção prende-se, igualmente, com o facto do seu uso proporcionar flexibilidade, reflexão, desenvolvimento de competências interpessoais, trabalho de equipa, motivação e ambientes de aprendizagem colaborativa, o que resulta na construção de conhecimento profundo e significativo para o aluno (Garrison e Kanuka, 2004; Garrison & Anderson, 2003; Hiltz, 1994).

2.5.2.1 Modelos de Análise de Interações em Fóruns

No âmbito do eLearning há um profundo interesse no papel dos fóruns de discussão enquanto promoção da interacção e do trabalho colaborativo entre alunos (Bates, 1995, em McKenzie and Murphy, 2000). O uso da comunicação assíncrona é, presentemente, uma das componentes das novas tecnologias mais utilizadas no âmbito da educação.

Para demonstrar como os defensores do uso dos fóruns de discussão no âmbito educativo são entusiastas em relação aos benefícios que a interacção traz aos alunos, atente-se em Harasim *et al* (1995), por exemplo, que realçam como aspectos positivos, a partilha de informação e de perspectivas, promovendo, desta forma, o desenvolvimento do espírito crítico dos alunos.

O interesse manifestado nesta área despoletou então múltiplos estudos em métodos para avaliar e analisar as interacções decorridas nos fóruns de discussão, métodos que percorrem desde abordagens mais quantitativas (ver Pitman et al 1999) a abordagens mais qualitativas, como, por exemplo, Owen (2000), cujo método se baseia na análise do discurso. A Tabela 3 procura listar alguns dos modelos de análise existentes.

A implementação dos fóruns de discussão coloca desafios ainda maiores ao professor, uma vez que o seu uso pode constituir uma oportunidade de avaliação única (McKenzie and Murphy, 2000). O professor tem, então, ao seu dispor modelos de análise de mais diversa complexidade que, só perante uma ponderação cuidada dos objectivos que pretende alcançar, consegue optar por aquele que considera ser o mais adequado aos seus propósitos.

Objectivo da avaliação	Modelos
Natureza das interações	- Henri (1992;1993); - Rourke, Anderson, Garrison e Archer (1999).
Processos cognitivos e pensamento crítico	- Relatório Delphi (1990); - Garrison, Anderson e Archer (2001); - Loughran (2002); - Whipp (2003).
Análise do papel do Tutor	- Manson (1991) ; - Paulsen (1995) ; - Berge & Myers (2000)

Tabela 3 Alguns Modelos de análise de Interações

Para Salmon (2000), há uma evolução ideal no uso dos fóruns de discussão. Concretamente, Salmon apresenta um modelo de ensino e aprendizagem online que contempla cinco etapas.

- Acesso e comunicação. O professor dá as boas vindas de forma a motivar e encorajar os alunos.
- Socialização online. Familiarização com o grupo de trabalho. Nesta fase inicia-se a partilha social, de modo a criar laços de ligação que servirão de pré-requisito para o desenvolvimento dos trabalhos no futuro.
- Partilha de informação. Motivar todos os alunos a contribuir para a discussão.
- Construção de conhecimento. Os alunos começam a interagir uns com os outros, expondo as suas ideias e respondendo às intervenções dos outros intervenientes.
- Desenvolvimento. Os alunos tornam-se responsáveis pela sua aprendizagem e necessitam de um menor apoio do professor, aproximando-se do tão desejado ensino sócio-construtivista.

Neste modelo, o professor pode analisar as participações online à luz destas etapas, verificando o grau de maturidade da discussão.

Por sua vez, Phillips (2000) propõe um modelo de análise mais simplificada. O autor sugere a classificação das mensagens colocadas nos fóruns de acordo com a sua relevância. No sentido de complementar esta informação, o seu modelo considera ainda o número de mensagens mínimas determinadas para obter uma determinada classificação. A tabela seguinte (Tabela 4) mostra apenas as categorias consideradas pelo autor em termos de relevância.

Categoria	Descrição da mensagem
E	Irrelevante. Não contribui para o desenvolvimento da discussão
D	Demonstra acompanhamento do fio de discussão
C	Tentativa de envolvimento apesar de não focar o essencial; não há progresso no debate
B	Bom esforço, demonstra compreensão. Dá continuidade ao debate.
A	Contributo excelente, demonstrando compreensão, que conduz o debate para novas áreas de interesse

Tabela 4 Categorias de Relevância segundo Phillips, 2000

Dada a importância da análise das mensagens dos fóruns de discussão, muitas plataformas, como é o caso do *Moodle*, facultam ferramentas aos professores que permitem classificar cada resposta num debate.

No caso da plataforma *Moodle*, ao criar um fórum de discussão, o professor tem a possibilidade de permitir a classificação de respostas. Ao facultar esta possibilidade, cabe ao professor escolher os utilizadores que podem classificar, os alunos que podem visualizar as classificações e ainda o tipo de classificação (referido como *Nota* na plataforma). A tabela 5 apresenta as opções dadas ao professor.

Utilizadores	Todos podem classificar as mensagens
	Apenas o professor pode classificar as mensagens
Ver	Alunos podem ver as classificações de todos
	Alunos podem ver unicamente as suas classificações
Nota	Escala: Modos de Aprendizagem isolado e conexo
	1 a 100

Tabela 5 Opções dadas ao professor quando opta pela classificação de mensagens

A escala “Modos de aprendizagem isolado e conexo” é, segundo a informação disponibilizada pela plataforma, baseada na **teoria de aprendizagem isolada e colectiva**. Ao optar por esta escala, a classificação a atribuir às mensagens podem ser as seguintes:

- Contribui principalmente para a aprendizagem INDIVIDUAL,
- Aprendizagem Individual e Colectiva por igual,
- Contribui principalmente para a aprendizagem COLECTIVA.

O objectivo é, portanto, observar as interacções humanas. A teoria, no fundo remete-nos para duas formas de avaliar e aprender o que vemos e ouvimos. Para exemplificar, o *Moodle* fornece dois exemplos:

- “Jim gosta de ser o mais "objectivo" possível sem incluir os seus sentimentos e emoções. Quando numa troca de pontos de vista com alguém que tenha outros, ele gosta de defender as suas próprias ideias, utilizando a lógica para encontrar lacunas nas ideias do seu/sua oponente. Tem uma posição crítica em relação a novas ideias, a não ser que as mesmas sejam provadas por fontes fidedignas, tais como livros, professores conceituados ou através da sua própria experiência. Jim é o **típico aluno isolado**.”
- “Mary é mais sensível para com os outros. Tem a capacidade de empatia e prefere ouvir e questionar até sentir que pode estabelecer ligação ao compreender as coisas do ponto de vista dos outros”. Ela aprende tentando partilhar as experiências que a conduzem ao conhecimento que adquire através dos outros. Ao falar com outras pessoas, evita confrontos e, se achar oportuno, tenta ajudar através de sugestões lógicas. Mary é uma **aluna muito colectiva**.” (*Moodle*, versão 1.5.6)

O *Moodle* reconhece ainda que avaliar cada envio utilizando esta escala:

- ajuda o aluno a reflectir sobre os temas, ao ler outras respostas;
- dá um *feedback* em relação a como é visto pelos colegas/professor.

No entanto, salienta que “os resultados não são, de forma alguma, para avaliar o aluno, são apenas para melhorar a comunicação e a aprendizagem” (Moodle, versão 1.5.6).

Face aos inúmeros modelos existentes, Brace-Govan (2003) propõe um modelo, denominado por *The moderators' assessment matrix*. Por sua vez, este reúne os modelos teóricos de três autores (Salmon, 2000, Tuckman, 1965 e Gunawardena e Zittle, 1997) numa matriz única, constituída por três colunas. O objectivo é permitir um acompanhamento sistemático dos fóruns de discussão e registar, de forma sucinta, clara e visual, o trabalho desenvolvido pelos alunos referentes aos três tipos de interacção dos autores.

Em suma, uma análise aos estudos mostra que a comunicação assíncrona tem claros benefícios para o processo de ensino aprendizagem, no entanto, e para tirar proveito da oportunidade de avaliação que fornece, cabe ao professor delimitar os objectivos e, posteriormente, optar por um modelo de análise de interacções que permita um acompanhamento sistemático e rigoroso do trabalho desenvolvido online.

2.6 As Tecnologias de Informação e Comunicação no ensino do Inglês para Fins Específicos

Os métodos e estratégias de ensino na área das línguas têm evoluído ao longo do tempo. No entanto, apesar de todas as mudanças que os professores de línguas já testemunharam, um denominador comum parece estar presente: a tentativa de fazer com que os alunos sejam utilizadores competentes de uma língua estrangeira.

Para Wang (2005) e Warschauer & Healy (1998), as vantagens inerentes ao uso das novas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira têm de ser vistas à luz de uma sociedade em mudança: a necessidade ler, escrever e comunicar em rede ou recorrer à Internet para fazer pesquisas torna a integração das tecnologias inevitável.

A literatura refere vários estudos cujo objectivo foi demonstrar as potencialidades das novas tecnologias, nomeadamente a Internet, no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa, como por exemplo, Warschauer (1996), Bosswood (1997), Atkinson (1998), Paiva (1997), Sperling (1997), Felix (1998) e Souza (1999) (referido por Paiva, 2001).

Windeatt *et al* (2000) e Li and Hart (2002) defendem que a Internet possui um número de características que são particularmente apropriadas para o desenvolvimento de competências essenciais numa língua estrangeira. Segundo os autores, a Internet:

- providencia uma base de dados rica de material autêntico,
- oferece uma ferramenta excelente para a aprendizagem interactiva, e
- fornece ainda um excelente contexto para o desenvolvimento colaborativo.

Efectivamente, a Internet permite o uso de uma língua específica em contexto autêntico. Isto, para além de ser um complemento aos materiais de leitura, especialmente no que se refere a informação actual, pois quando os alunos fazem uma pesquisa na Internet, estão, na sua essência, a explorar o mundo real. A Internet pode ser vista, então, como uma biblioteca virtual, com informação constantemente disponível para um aluno de línguas (Warschauer & Healey, 1998).

Efectuar uma pesquisa na Internet requer igualmente competências lógicas. Perante a excessiva informação, o aluno necessita de sintetizar a informação recolhida, e isto requer uma revisão do texto, uma análise selectiva e uma ponderação crítica por parte do mesmo. Desta forma, o aluno desenvolve e exercita as competências e estratégias de leitura. É de salientar que a Internet é vista como uma entidade estreitamente ligada à literacia, uma vez que a interacção é feita predominantemente através da leitura e da escrita. E, por esta razão, a Internet é vista também como uma tecnologia que tem implicações directas no processo de ensino e aprendizagem (Singhal, 1998).

Tendo em conta as vantagens mencionadas, estas tornam-se mais clarividentes no que respeita ao Inglês para Fins Específicos.

O IFE concentra-se na língua em contexto e não apenas no ensino de gramática e estruturas linguísticas. O Inglês não é ensinado de uma forma desintegrada, mas sim incorporada numa área de interesse para os alunos.

Influenciadas pelos desenvolvimentos de teorias de aprendizagem sócio-cognitivas, as metodologias de ensino do IFE identificam o contexto social como um componente crítico no processo de aprendizagem, dando ênfase a materiais autênticos ou situações concretas, para que os alunos possam interagir de forma activa.

A competência linguística, note-se, é desenvolvida através de tarefas interactivas e relevantes, que encorajam situações de comunicação reais. Assim, há cada vez mais a necessidade de recorrer a materiais autênticos e criar actividades que envolvam questões do mundo real. Desta maneira, o processo de ensino e aprendizagem deve tentar ajudar os alunos a criar ligações entre novos e antigos conhecimentos, assim como incentivar o uso deste saber para cumprir determinadas tarefas (Paiva, 2001).

2.6.1 Comunicação assíncrona no desenvolvimento de competências linguísticas

Quando os alunos se envolvem em discussões entre pares, as suas realidades deparam-se com outros pontos de vista assentes em perspectivas e níveis diferentes. Por esta razão, na comunicação assíncrona mediada por computador, a interacção entre pares pode ser conducente à aquisição de novas estratégias de discussão e ao desenvolvimento do espírito crítico (Beauvois, 1994; Forman & Cazden, 1985; Gellin, 2003; LaPointe & Gunawardena, 2004 e Miller, 1995 referido em Zha et al, 2006).

Um estudo realizado por St. John and Cash (1995) realça mais dois benefícios da interacção online no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Os autores referem que numa primeira fase o aluno é capaz de corrigir erros lexicais ao comparar as suas intervenções com as dos colegas. Num segundo momento, a apropriação de expressões e frases dos colegas conduz a um melhoramento progressivo das suas próprias competências.

Além disso, estudos na área apontam para um desenvolvimento significativo ao nível do conhecimento e da produção linguística através das interacções originárias em fóruns de discussão (Singhal, 1998; Warschauer, 1996). Em alguns casos, os alunos adoptam uma postura mais activa online do que em debates que ocorrem dentro da sala de aula, tomando a iniciativa e participando nas interacções de cariz mais social (Chun, 1994).

Escrever em ambientes baseados na Internet, como o correio electrónico ou fóruns de discussão, é visto como uma actividade de produção escrita enriquecedora para alunos de línguas estrangeiras, pois a extensão dos corpora existentes fornece os meios necessários para investigar a língua em contexto (Warschauer & Healey, 1998).

Também Warschauer (1996) enfatiza os benefícios da comunicação mediada por computador, realçando que diversos estudos efectuados mostram um aumento drástico na participação dos alunos, principalmente por parte dos que em sessões presenciais são mais reservados. O autor realça, ainda, que mesmo os discentes mais tímidos em termos de participação beneficiam da comunicação assíncrona, uma vez que podem ler e estudar as participações dos restantes colegas e, só depois, elaborar cuidadosamente a sua própria contribuição para a discussão, incorporando nas suas respostas novo vocabulário ou padrões gramaticais.

Em suma, uma panóplia de estudos tem sido realizada para aferir as vantagens da comunicação assíncrona no ensino das línguas. Estes estudos demonstram, então, que as mais valias das tecnologias prevalecem quando devidamente integradas em processos de ensino e aprendizagem.

Cientes dos pressupostos teóricos e das suas implicações, é necessário então ponderar as metodologias a adoptar para responder às questões de investigação anteriormente citadas. Deste modo, no capítulo seguinte, definimos o nosso posicionamento no espectro dos diversos paradigmas, exploramos as consequências dessa nossa posição ao nível das escolhas metodológicas que fizemos e descrevemos o contexto onde desenvolvemos a nossa intervenção.

CAPÍTULO 3

"You can't teach people everything they need to know. The best you can do is position them where they can find what they need to know when they need to know it."
(Seymour Papert)

3 Metodologias

Para cumprir os objectivos propostos optámos por um estudo de caso qualitativo e descritivo, assente no método investigação-acção, uma vez que o objectivo é verificar e anotar todo o desenrolar de uma disciplina ao longo de um semestre, leccionada seguindo um novo modelo de ensino.

3.1 Identificação e justificação da metodologia de trabalho

Paradigma qualitativo

A opção metodológica adoptada foi qualitativa, pois pretendemos observar, descrever, interpretar e intervir nos processos desenvolvidos por alunos, em tempo real, num contexto natural de sala de aula. Isto porque a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, em contextos reais (Bogdan e Biklen, 1994).

Para estes autores, a investigação qualitativa possui cinco principais características:

- a recolha de dados em “ambiente natural”, sendo o investigador o “instrumento principal” dessa recolha;
- a natureza descritiva dos dados recolhidos;
- a preferência pelos processos, o “como”, em preterição dos resultados;
- a análise indutiva dos dados;
- a importância das perspectivas dos participantes é “vital” (Bogdan e Biklen, 1994, p.47-51).

Na área da educação, cada vez mais se recorre a este tipo de metodologia, pois é progressivamente mais importante conhecer, descrever, explicar e interpretar a natureza dos fenómenos educativos.

Também na opinião de Costa (1986, referenciado por Carmo e Ferreira, 1998), o paradigma qualitativo é particularmente adequado para uma descrição, quer dos aspectos em análise, quer das suas interligações, sendo, por isso, uma forma escolhida com frequência para estudar as inovações educacionais.

Investigação-acção

Por seu lado, o método de investigação escolhido foi investigação-acção por ser considerado mais adequado devido à ênfase que coloca na resolução de problemas educativos diagnosticados em situações específicas e também devido ao seu potencial contributo para o conhecimento e compreensão pessoais e práticos.

Este é, pois, um método de investigação que pode ser ligado à inovação e tem o potencial para pôr em prática um modelo educativo, de reorganização curricular e metodológica.

A investigação-acção visa melhorar a prática educativa e os seus objectos de estudo situam-se num local e tempo específicos. Segundo Cohen e Manion (1986, p. 216), tal é

indispensável “sempre que queremos um conhecimento específico para um problema específico, numa situação específica”.

Cohen e Manion (1986) caracterizam três tipos de investigação-acção:

- investigação-acção levada a cabo por um professor individual, na sua própria sala de aula;
- investigação-acção levada a cabo por um grupo de professores, que decidem trabalhar de forma cooperativa e podem ou não ser aconselhados por um investigador externo;
- investigação-acção levada a cabo por professores que trabalham junto com um investigador externo.

Neste caso concreto, a investigação-acção foi levada a cabo pelo investigador dentro da sua própria sala de aula. A grande vantagem prende-se com o facto de ser um procedimento contínuo. Isto significa que o processo decorre, passo a passo, em períodos variáveis de tempo, fazendo uso de uma variedade de instrumentos, que possibilitam a reflexão na e sobre a acção. A investigação-acção é, acima de tudo, uma forma prática de investigação qualitativa.

Estudo de Caso

Yin (1988, segundo Carmo e Ferreira, 1998) define o estudo de caso como sendo uma abordagem “empírica que investiga um fenómeno actual no seu contexto real; quando, os limites entre determinados fenómenos e o seu contexto não são claramente evidentes; e no qual são utilizadas várias fontes de dados” (p. 216).

O estudo de caso visa, portanto, apresentar informação detalhada sobre uma situação concreta, permitindo apenas tirar ilações dentro do seu contexto. Deste modo, estamos cientes de que não podemos considerar os resultados obtidos através deste tipo de investigação generalizáveis, devido à peculiaridade dos contextos e dos seus intervenientes.

Os estudos de caso no âmbito da educação são, segundo Cousin & Jenkins (2001), tipicamente ricos e complexos. No entanto, partindo de resultados concretos, o estudo permite difundir boas práticas. Um exemplo pode ser sinal de mudança de perspectiva e, eventualmente, levar a uma mudança de práticas curriculares.

3.2 Descrição dos trabalhos realizados

A migração da disciplina de IAM leccionada no regime presencial-tradicional para blended learning foi um processo gradual que percorreu várias etapas. Antes de se implementar qualquer modelo final a IAM, foi desencadeado um processo cujo objectivo foi conceber um modelo o mais ajustado possível ao público-alvo e aos objectivos previstos.

A figura 2 ilustra o processo de migração de IAM que teve início no segundo semestre do ano lectivo 2004/2005 e que culminou com a implementação de um modelo híbrido no primeiro semestre do ano lectivo 2005/2006.

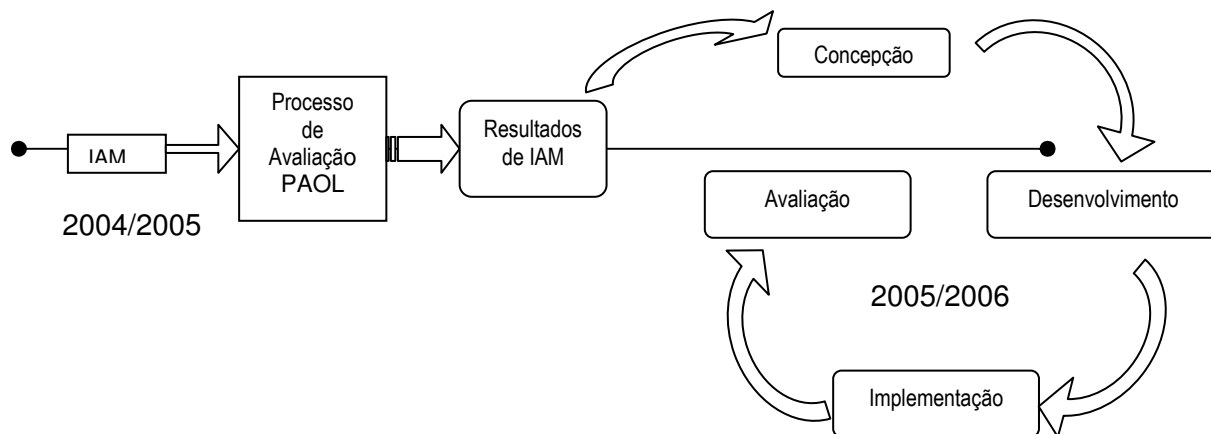


Figura 2 Processo de Migração de IAM

3.2.1 Análise dos resultados de uma experiência anterior

Com a iniciativa do Projecto de apoio on-line (PAOL) o segundo semestre de 2004/2005 no ISCAP viu algumas mudanças, embora simbólicas em número e no grau de transição. Com a finalidade de prestar apoio online aos alunos, houve uma tentativa de coadunar os objectivos de IAM com os objectivos propostos pelo PAOL.

Ainda sem conhecimentos científicos nem pedagógicos sólidos na área do eLearning, optámos por um tentativa discreta de fazer uso da plataforma de aprendizagem adoptada pelo ISCAP. Recorremos à plataforma apenas com o intuito de facultar acesso à informação e permitir o acompanhamento da disciplina aos alunos que, pelas mais variadas razões, não frequentavam as aulas.

Reconhecemos que a plataforma não constituiu mais do que um repositório de informação, no entanto serviu para dar a conhecer o projecto da escola e para averiguar a receptividade dos alunos face à mudança em curso.

Como qualquer projecto na sua fase embrionária, a necessidade de aferir o que foi feito e daí tirar conclusões foi primordial.

O processo de migração de IAM teve início precisamente neste momento. Os dados gentilmente cedidos pela direcção do PAOL permitiram perceber a perspectiva dos alunos face a este projecto e aos seus objectivos. Permitted igualmente entender quais as necessidades reais dos alunos e, desta forma, partir para um modelo de eLearning que tentasse fazer face às tais necessidades.

O capítulo quatro apresenta, então, os resultados obtidos através de questionário passado pelo PAOL na disciplina de IAM.

3.2.2 Concepção de um modelo de eLearning para IAM

Com base nos resultados destes questionários, verificámos que os alunos se encontravam receptivos à mudança e, portanto, iniciámos a concepção de um modelo que se coadunasse com a visão da instituição no que concerne ao eLearning e com os objectivos previstos para a disciplina.

Tendo por base os estudos existentes, facilmente avistámos as mais valias que um modelo de eLearning pode trazer para o processo de ensino e aprendizagem, sobretudo na área das línguas estrangeiras, como é o caso do Inglês.

O processo de concepção em si, tal como todo o processo de migração, passou por várias etapas, sendo a primeira a escolha do modelo a adoptar. Após constatar o valor intrínseco do blended-learning, procedeu-se à estruturação pormenorizada da disciplina, à delimitação dos objectivos gerais e das competências a desenvolver, à organização e funcionamento das sessões, ao desenvolvimento e à preparação dos materiais a disponibilizar e à definição dos parâmetros de avaliação da disciplina.

O processo foi, então, entregue ao Conselho Pedagógico do ISCAP, porque a implementação efectiva só poderia ocorrer após a sua aprovação.

Note-se que o capítulo quatro também explica pormenorizadamente as opções tomadas ao longo de todo o processo de concepção e desenvolvimento, resultantes da experiência anterior.

3.2.3 Implementação da disciplina

O modelo concebido estava previsto ser implementado no primeiro semestre de 2005/2006. Assim, após a aprovação do processo pelo Conselho Pedagógico, a disciplina de Inglês Aplicado ao Marketing, de facto, teve início em Setembro, de acordo com o calendário escolar estabelecido pela instituição.

Tendo optado por um modelo híbrido, parte da disciplina e das actividades a desenvolver decorreriam online. Todavia, enquanto o funcionamento ao nível presencial decorreu sem qualquer percalço, encontrámos alguns entraves online, aos quais estávamos alheios, e outros resultantes da falta de experiência do docente.

O capítulo cinco descreve, pois, as dificuldades enfrentadas ao longo do semestre e como estas foram ultrapassadas.

Naturalmente que, numa fase final procedemos à avaliação de todo o processo desencadeado, recorrendo para isso a vários instrumentos de recolha de dados.

3.2.4 Recolha e tratamento de Dados

A avaliação em educação é um processo cujo objectivo é verificar a eficiência das metodologias e estratégias implementadas. Segundo Phillips (2000), a avaliação ocorre por dois motivos:

- para obter informação pertinente relativamente ao processo contínuo de concepção e desenvolvimento;
- para aferir a mais-valia da inovação.

Sendo a avaliação um processo contínuo e cíclico, esperamos que dele surjam novas perspectivas ao nível da concepção, do desenvolvimento, da implementação e reflexão sobre metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem.

Segundo o mesmo autor, podemos recorrer aos mais variados instrumentos de recolha de dados, nomeadamente:

- inquéritos por entrevista;
- inquéritos por questionário;
- observação e
- registos da plataforma.

3.2.4.1 Métodos/instrumentos de recolha de dados

Para a descrição e avaliação da experiência recorreremos

- à observação participante;
- a registos escritos: diário;
- a um inquérito por questionário;
- e aos registos da plataforma *Moodle*.

3.2.4.1.1 Observação

Na opinião de Vieira (1993, p.38), “a crescente valorização da sala de aula como foco de atenção tem vindo a conferir à observação um papel de destaque como estratégia de recolha de informação”, que pode, segundo Lessard-Hébert *et al.* (1994), “assumir uma forma directa sistemática ou uma forma participante” (p.43).

A observação participante procura descrever os comportamentos no seu meio natural, sendo por isso um instrumento útil e dos mais utilizados para obter dados sobre qualquer realidade social. O investigador observa, acompanha, partilha e participa, embora em menor medida, nas rotinas dos participantes (Guash, 1997).

Neste contexto, a observação participante em causa foi a activa, dado o papel da investigadora no processo de concepção, implementação e avaliação do modelo.

Wilson (em Estrela, 1986, p.35) refere que a observação participante “está situada preferencialmente num plano de observação-acção e que dá origem a novas situações que resultam da intervenção e comentários do observador”. Ele vê-a como “uma técnica fundamental de análise qualitativa, centrada na interpretação do fenómeno”.

3.2.4.1.2 Registos Escritos: Diário

Segundo Bell (1993, p.136), um diário é um instrumento útil para identificar aqueles aspectos do comportamento profissional pessoal que merecem ser mencionados na pesquisa.

A informação no diário permitiu criar descrições detalhadas dos participantes nesta investigação-acção, relativamente aos seus comportamentos e acções. Estas descrições permitiram recordar o que tinha acontecido e forneceram a base para a reflexão sobre o ensino, as atitudes e comportamentos dos alunos e a eficácia das estratégias que estava a usar. Este foi, portanto, o principal instrumento de investigação usado para facilitar a análise sistemática de pensamentos e reflexões pessoais sobre incidentes significativos relativamente às atitudes, comportamentos e comentários orais por parte dos alunos.

No que diz respeito a este instrumento, Zabalza (1994) vê o uso de um diário como algo essencial à prática reflexiva. A reflexão tenta “tornar consciente o que de outro modo permaneceria ao nível do inconsciente” (Ford, 1997, p. 54). Segundo Ford (1997, p. 55), a reflexão “ajuda o professor a articular a sua compreensão em termos do processo complexo do ensino, e do seu papel dentro dele” em situações onde tanto os professores como os alunos são considerados agentes conscientes do processo de ensino e aprendizagem.

Por sua vez, para Schön (1987), ensinar significa questionar as acções de cada um. Além disso, o autor crê que o conhecimento profissional sobre o ensino é sempre uma forma de conhecimento prático, que é integrativo, processual e está continuamente a ser renovado. De acordo com Moreira, Vieira e Marques (1997), a reflexão é central à formação de professores, ensino básico, educação e sociedade em geral.

3.2.4.1.3 Inquéritos por questionário

Os questionários são instrumentos que nos permitem adquirir conhecimentos sobre aspectos não observáveis e são indicados quando se pretende obter informação de um conjunto de pessoas e as condicionantes de tempo inviabilizam o recurso à entrevista.

A entrevista, tal como o questionário, é uma fonte rica de informação sobre aspectos não observáveis, que permite obter conhecimento mais concreto das situações e das perspectivas dos participantes na experiência.

Estando inicialmente previsto fazer entrevistas a um conjunto de alunos, ao longo do tempo tal provou-se inviável, uma vez que os alunos não foram receptivos à ideia, alegando questões de tempo e trabalho. Há que reconhecer que o final do semestre não é a altura propícia, pois os alunos encontram-se na fase final das aulas, na fase final de elaboração de trabalhos e, ao mesmo tempo, prestes a iniciarem os exames. Os alunos referiram repetidas vezes que tinham inúmeros trabalhos para terminar e que não era, de forma alguma, a altura ideal para levar a cabo entrevistas.

Apesar de plataforma *Moodle* disponibilizar questionários predefinidos (*COLLES - Constructivist Online Learning Environment Survey* e *ATTLS - Attitudes to Thinking and Learning Survey*), considerámos que estes não serviam o nosso propósito. Optámos, então, por elaborar os questionários com base no referencial de avaliação apresentado por Baptista (2005). Este permitiu, assim, a elaboração pormenorizada de um inquérito, em que cada questão colocada servia um propósito específico, tinha um objectivo individual, uma vez que a recolha de informação pressupõe ter a noção exacta daquilo que se procura.

O autor aponta sete categorias de avaliação para um modelo de eLearning (p.97):

- Perfil dos alunos;
- Modelo de aprendizagem;
- Atitudes dos intervenientes;
- Pedagogia;
- Tecnologia;
- Aspectos logísticos;
- Apreciação global.

A tabela 6 ilustra as categorias de avaliação propostas por Baptista, assim como as dimensões que devem ser tomadas em consideração na avaliação de um modelo de eLearning.

Categoria	Dimensões que devem ser tomadas em consideração	
Perfil dos alunos	Competências Personalidade Motivação/expectativas	
Modelo de Aprendizagem	Estrutura do modelo Benefícios do Modelo	
Atitudes dos intervenientes	Interacção Atitude dos docentes Atitude dos alunos Atitude do grupo	
Pedagogia	Objectivos Actividades Recursos Guiões Avaliação	
Tecnologia	Condicionantes tecnológicas Ambiente da plataforma Qualidade técnica da plataforma Condições de acesso Ferramentas da plataforma	Ferramentas de avaliação. Ferramentas de comunicação Ferramentas de distribuição da informação
Aspectos Logísticos	Organização Apoio técnico	
Apreciação Global	Satisfação dos intervenientes Aprendizagem Sucesso do curso Sugestões	

Tabela 6 Resumo das Categorias e Dimensões de avaliação num modelo de eLearning propostas por Baptista, 2005

Com base neste referencial, foi elaborado um inquérito por questionário (ver Anexo 3) com vista a recolher informações sobre o perfil dos alunos, bem como perceber a opinião e o grau de satisfação dos mesmos em relação ao modelo de eLearning implementado na disciplina de Inglês Aplicado ao Marketing I.

O questionário apresentado aos alunos constava de oito partes precedidas de uma pequena introdução. Na sua construção houve a preocupação de incluir respostas de natureza aberta para que pudessem elaborar um pouco mais as suas opiniões uma vez

que não houve entrevistas. No entanto, a maioria das questões eram afirmações acerca das atitudes dos intervenientes, do modelo implementado, da pedagogia utilizada e da tecnologia de suporte. Na maioria das perguntas, os alunos tinham de indicar o seu posicionamento numa escala tipo Likert, traduzindo-se do seguinte modo: Concordo plenamente; Concordo; Nem concordo nem discordo; Discordo; Discordo plenamente; Sem opinião.

A primeira parte era constituída por dez perguntas cujo objectivo era fazer a identificação e caracterização dos alunos. A segunda parte, constituída por 28 questões, focava as atitudes próprias do aluno, tendo como objectivo a auto-apreciação. A terceira e quarta partes, constituídas por 13 questões cada, visavam aferir a atitude dos membros do grupo de trabalho e do professor ao longo do semestre, respectivamente. As 13 questões relacionadas com o modelo de aprendizagem implementado em IAM constituíam a quinta parte. A sexta parte do questionário tratava aspectos relacionados com a pedagogia e era constituída por 23 questões. A sétima secção do questionário pretendia avaliar em que medida a tecnologia influenciou o desenrolar da disciplina. Note-se, porém, que não se pretendia avaliar a plataforma, pois considerámos estar fora do âmbito da disciplina, estando sim na área do PAOL do ISCAP, cabendo-lhes, desta forma, a sua avaliação. Nas 7 questões finais pretendeu-se que os alunos fizessem uma apreciação global de IAM e do modelo implementado. A tabela seguinte ilustra, de forma esquemática, a estrutura do inquérito por questionário.

		Objectivo	Questões	Tipologia
1	Perfil	Identificação e caracterização dos alunos	10	6 com 2 opções 4 respostas abertas
2	Atitude Própria	Auto-apreciação por parte do aluno	28	27 respostas fechadas: escala tipo Likert 1 resposta aberta
3	Atitude de Grupo	Aferição das atitudes dos membros do grupo	13	13 respostas fechadas: escala tipo Likert
4	Atitude do Professor	Aferição da atitude do professor	13	13 respostas fechadas: escala tipo Likert
5	Modelo de aprendizagem	Avaliação do modelo de aprendizagem implementado	13	11 respostas fechadas: escala tipo Likert 2 respostas abertas
6	Pedagogia	Aferição da pedagogia desenvolvida	23	22 respostas fechadas: escala tipo Likert 1 resposta fechada
7	Tecnologia	Aferição da influência da tecnologia no desenrolar da disciplina	17	13 respostas fechadas: escala tipo Likert 1 com 2 opções 3 respostas abertas
8	Apreciação Global	Apreciação Global do modelo Implementado	7	4 respostas fechadas: escala tipo Likert 3 respostas abertas

Tabela 7 Estrutura do inquérito por questionário

Os questionários eram anónimos e foram colocados na plataforma Moodle. Foi solicitado aos alunos que respondessem ao questionário em horário normal da disciplina, no último dia de aulas. Existe uma ferramenta na plataforma que permite a elaboração de

questionários, no entanto, esta não se encontra disponível para o uso dos docentes. Desta forma, os questionários foram disponibilizados em formato de formulário elaborado num processador de texto. Este foi então colocado na plataforma, tendo-se solicitado aos alunos que a entrega fosse feita através da mesma permitindo assim alguma flexibilidade temporal no seu preenchimento.

3.2.4.1.4 Registos da plataforma

A plataforma adoptada pelo ISCAP, *Moodle*, faz o registo dos *logins* dos utilizadores, bem como o registo de todo o percurso efectuado, de modo que é possível monitorizar as actividades levadas a cabo por cada aluno.

3.2.4.2 Tratamento dos dados obtidos

A recolha de dados foi realizada diferentemente de acordo com a fonte da informação. Os resultados dos questionários foram guardados em folhas de cálculo estruturadas de acordo com os objectivos traçados. A recolha dos dados da actividade que decorreu na plataforma foi tratada da mesma forma, uma vez que a plataforma permite exportar os seus relatórios de actividade para folhas de cálculo.

Após a recolha de todos os dados, que decorreu ao longo de um semestre, estes foram analisados estatisticamente.

No tratamento dos dados recolhidos através dos relatórios de actividade do *Moodle*, a análise foi executada com base na média de comportamentos registados. A análise dos relatórios permitiu ainda comparar as atitudes dos diferentes intervenientes, nomeadamente entre alunos do ensino nocturno e diurno, e estudantes e trabalhadores-estudantes, nas várias componentes da disciplina.

Os dados obtidos através do diário permitiram tirar algumas ilações, nomeadamente no que respeita às motivações e atitudes do docente. Isto porque houve um envolvimento directo como docente da turma em questão. Este tipo de análise, contudo, explica o ponto de vista do próprio investigador e, como tal, é subjectiva.

Estando determinadas as metodologias que nos permitem obter respostas às questões colocadas, é necessário pois proceder à parte prática da investigação. O capítulo que segue divulga os dados cedidos pelo PAOL, dados estes que propiciaram a migração da disciplina de ensino tradicional para blended-learning. Estes resultados permitiram redesenhar o modelo e repensar as estratégias de ensino. O capítulo quatro apresenta ainda toda a concepção de um modelo de eLearning para a disciplina de IAM.

CAPÍTULO 4

“Whilst there is potential for major benefits for all concerned, it also continues to set a challenge for providers to develop new strategies for teaching and learning and raises fundamental questions about the learning process”

(Meredith and Newton, 2002)

4 Processo de concepção

A literatura demonstra que as tecnologias por si não alteraram significativamente o processo de ensino e aprendizagem (Garrison and Anderson, 2003; Figueiredo e Afonso, 2006; Silva e Silva, 2005; Lima e Capitão, 2003), uma vez que a visão do ensino como “transmissão de conteúdos” predomina em larga escala nas nossas escolas. Presentemente assiste-se a um crescimento muito rápido de cursos de eLearning, e do uso das novas tecnologias nas instituições de ensino, consistindo grande parte deles meramente numa transposição dos conteúdos preparados para regime presencial.

Figueiredo e Afonso (2006) reforçam a ideia de que é necessário considerar a interacção, a actividade, os contextos de aprendizagem e a conjuntura social e cultural potencializadas agora com a introdução das novas tecnologias. De forma que

“the significant art of the future of learning and education is to be found on context, that is, on making learning happen within activity-rich, interaction-rich, and culturally rich social environments that never existed, that the intelligent use of technology is making possible, and where different paradigms apply” (p. 4).

Ainda assim, são muitos os professores que se limitam a disponibilizar online os materiais que utilizariam na sua disciplina, em sessões de índole presencial, resultando daí cursos que se tornam facilmente desmotivantes para os respectivos alunos e são pedagogicamente pouco eficazes.

O desenvolvimento de modelos de ensino e aprendizagem, sejam estes de eLearning como de blended-learning, devem, segundo Maurer (1997), conjugar detalhes pedagógicos, tecnológicos e ergonómicos. Para que estes modelos tenham sucesso, identificam-se cinco componentes que devem ajustar-se a cada contexto. Estas componentes são: conteúdos/contextos, e-professor, tecnologias, sistemas de interacção e avaliação.

Além do mais, a concepção sócio-contrutivista da aprendizagem assume que o conhecimento é individual e socialmente construído pelos alunos com base na sua interpretação das experiências do mundo. Por isso, a concepção e as metodologias de ensino e estratégias deverão consistir em actividades de aprendizagem que facilitem a construção do conhecimento.

4.1 Resultados de uma experiência anterior: o propulsor da investigação

O Projecto de Apoio Online do ISCAP foi implementado em 2003, com “o intuito de oferecer apoio pedagógico e técnico a todos os docentes e discentes do ISCAP, no sentido de permitir a viabilização de iniciativas complementares ao ensino presencial” (www.iscap.ipp.pt/paol, consultado em 19/06/2005).

Neste contexto, como docente de Inglês Aplicado ao Marketing 2 (IAM 2), foi implementado um modelo de apoio online utilizando o LMS *open source Moodle*, no segundo semestre de ano lectivo 2004/2005. No final do semestre, o PAOL passou um inquérito por questionário ao corpo docente e discente do Instituto para avaliar o projecto e “avaliar as limitações e problemas detectados por docentes e estudantes na utilização da plataforma, assim como também os benefícios dela decorrentes” (www.iscap.ipp.pt/paol, consultado em 19/06/2005).

Para este caso concreto, apresentaremos apenas os resultados dos questionários passados aos alunos do terceiro ano do curso de Marketing, na disciplina de IAM 2. Os resultados obtidos foram facultados pela Direcção da Unidade de Coordenação do PAOL.

Durante o ano lectivo 2004/2005, encontravam-se inscritos na disciplina de IAM 2, 43 alunos na turma diurna, 8 dos quais tinham estatuto de trabalhador-estudante e 12 alunos na turma nocturna, 8 dos quais inscritos como trabalhadores-estudantes (Secretaria online, ISCAP, consultada a 19/06/2005).

Foram passados 42 questionários, 9 dos quais a alunos nocturnos. Os alunos inquiridos tinham idades compreendidas entre os 21 e 36 anos, sendo a média global de idades de 24.3 anos. Do total número de inquiridos, apenas 12% respondeu que ia sempre às aulas. 43% dos alunos apontaram o trabalho como razão que os impede de frequentar as aulas.

Quando questionados relativamente à importância da existência de disciplinas online no curso que frequentam, de forma a poder tirar dúvidas, ter acesso às aulas e à realização de trabalhos e exercícios de aplicação como suporte às aulas, 90.5% considerou que é importante.

Relativamente às componentes que consideram mais importantes no apoio online, as respostas foram as seguintes:

Apenas para esclarecer dúvidas	28.6%
Apenas para apoio às aulas	7.1%
Apenas para a realização de trabalhos	7.1%
Dúvidas e trabalhos	9.5%
Dúvidas e acesso a aulas	16.7%
Aulas e trabalhos	4.8%
Dúvidas, aulas e trabalhos	21.4%
Não responderam	4.8%

Tabela 8 Razões para o uso de apoio online

Relativamente às questões relacionadas com a disciplina IAM 2, especificamente no que diz respeito à adequabilidade dos conteúdos produzidos, numa escala tipo Likert, onde 1 é o valor mínimo e 4 o valor máximo, os valores médios dos resultados oscilaram entre 2.6 e 2.9, de um total de 29 respostas obtidas. A tabela seguinte mostra as questões colocadas aos alunos e os respectivos valores médios atribuídos a cada questão.

Questões colocadas	Valores médios
Como classifica a ajuda dos conteúdos disponibilizados para a compreensão dos temas do programa da disciplina?	2.7
Como avalia a qualidade dos conteúdos disponibilizados?	2.8
Como avalia a organização dos conteúdos disponibilizados?	2.6
Como avalia a utilidade dos exercícios disponibilizados?	2.7
Como avalia a relação de convergência entre os conteúdos disponibilizados e os temas do programa?	2.9
Como avalia a importância/utilidade dos conteúdos disponibilizados para o seu trabalho do dia-a-dia (se aplicável)?	2.6

Tabela 9 Adequabilidade dos conteúdos produzidos

Quando lhes foi pedido para comparar o que foi disponibilizado online com “um curso de sala de aula (presencial)”, 8.7% (de 23) das respostas obtidas considerou os conteúdos

disponibilizados piores ou iguais, 26.1% considerou piores, 39.1% considerou iguais, enquanto que 26.1% considerou os conteúdos melhores.

Relativamente aos comentários escritos, podemos salientar os seguintes aspectos: Quando solicitados para definir numa palavra os conteúdos, das 19 respostas obtidas, 10.5% disse *interessantes*, 36.8% classificou como *bons*, 10.5% como *poucos*, 5.3% como *adequados*, 21% achou os conteúdos *razoáveis*, 5.3% considerou-os *indiferentes* e para 10.5% das respostas obtidas, os conteúdos foram considerados como *excelentes*.

No que respeita a aspectos a melhorar, os alunos apelaram:

- *“ao debate de ideias durante as aulas”*
- *“a mais casos práticos”*
- *“a mais participação por parte dos alunos”*
- *“a conteúdos mais práticos”*
- *“a uma maior interactividade do professor na correcção dos nossos erros”;*
- *“a uma maior interacção entre professor e aluno”.*

Referiram ainda que ao *“nível de apresentação (...) as coisas deverão ser melhoradas mas a ideia em si está excelente e agora é só dar tempo para melhorar e criar audiência”*. Que *“apenas tinha uma parte muito pequena da sebenta da cadeira”* e que deveria ter *“exercícios de exame”*.

Apesar de 73% dos alunos (de 22 respostas) se considerar satisfeito com a forma como a disciplina foi apresentada, não hesitou em referir que *“é sempre necessário falar e conhecer o professor”*; *“é necessário frequentar as aulas e tirar dúvidas”* e que *“nunca se compare um professor a um computador”*.

Alguns alunos foram da opinião que é uma *“excelente ideia”*, mas que *“ainda tem muito que desenvolver”*.

Os resultados obtidos foram animadores, não pela qualidade do trabalho implementado, mas sim porque os alunos mostraram claramente uma abertura face à integração das novas tecnologias na sala de aula.

Estes resultados serviram, assim, de alento para uma reflexão pormenorizada e uma reestruturação da disciplina de IAM.

4.2 Estrutura: concepção e organização

A migração de uma disciplina leccionada em regime presencial não é tão simples como pode parecer, especialmente para alguém que nunca o fez. Na área do eLearning as questões que surgem nesta realidade tão recente são inúmeras e ao mesmo tempo assustadoras.

Como é que migramos uma disciplina?

Que modelo de eLearning se deve adoptar?

Que aspectos devem ponderar na concepção?

Que metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem devem ser implementadas?

A disciplina de Inglês Aplicado ao Marketing 1 tinha um programa e uma sebenta com textos e exercícios compilados já preparados, ambos concebidos pelo docente responsável pela disciplina anteriormente.

Seria apenas uma questão de digitalizar a sebenta e colocar online? Mas, em que é que isso difere das aulas tradicionais presenciais? Então para que serve a tecnologia?

Perante novas possibilidades, novos recursos, novas ferramentas de comunicação, era necessário conceber novas actividades e planificar novas tarefas, podendo assim motivar os alunos. Era necessário integrar a tecnologia e não apenas utilizá-la como meio.

Garrison e Andersen (2003) relembram que muito do que o professor apreende nas aulas presenciais não se aplica em eLearning. Para estes autores, o sucesso de um modelo de eLearning depende da concepção e da organização dadas pelo professor.

Os autores acrescentam ainda que

“the essential feature of eLearning extends beyond its access to information and builds on its communicative and interactive features. The goal of quality eLearning is to blend diversity and cohesiveness into a dynamic and intellectually challenging “learning ecology”. To realize the potential of eLearning, (...) it is essential that we rethink our pedagogy” (Garrison and Andersen, 2003, p. 3).

Seguindo um modelo construtivista, o modelo concebido teria de ser suficientemente flexível para se adaptar às necessidades de aprendizagem individuais dos alunos, uma vez que o trabalho colaborativo e o controle partilhado entre professor e alunos muitas vezes se traduzem num elemento criativo de incertezas.

No geral, a concepção do modelo visava responder à mudança de paradigmas de ensino, mas, acima de tudo, pretendia promover junto dos alunos novas formas de aprendizagem, com o potencial de criar uma nova situação de aprendizagem, onde a interacção, a colaboração, a construção de conhecimento e de raciocínio crítico são características essenciais.

4.2.1 A escolha de um modelo blended

Porquê optar pelo blended-learning?

Ao colocar o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem existem inúmeras decisões que têm de ser tomadas. No caso concreto, seria a primeira vez que os alunos se confrontariam com uma reformulação na organização global da disciplina, com objectivos e com estratégias de aprendizagem diferentes daquilo a que estavam acostumados. Acrescido a isto, para o regime de avaliação contínua a propor ser aceite pela escola, o horário da disciplina teria de ser mantido.

Optando por um modelo híbrido, este permitiria manter a estrutura tradicional dos modelos de ensino e aprendizagem instituídos. Thorne (2003) defende que no blended-learning para além dos alunos desenvolverem competências subjacentes ao ensino presencial como comunicar, observar, interrogar, ouvir e dar *feedback*, também possibilita o desenvolvimento de técnicas que resultam na construção de conhecimentos ricos e profundos que não são possíveis em determinados modelos tradicionais” (Thorne, 2003, p. 47) (ver capítulo 2).

Há, desta forma, uma tentativa de aplicar os preceitos pedagógicos que sustentam a migração ponderada de uma disciplina que se encontrava em leccionação segundo os métodos de ensino e aprendizagem tradicionais para um modelo de blended-learning.

Na concepção do modelo eLearning, considerou-se a existência de quatro abordagens tipo no que se refere ao modelo de aprendizagem:

1. Abordagem tradicional, baseada na transmissão de conhecimento, e na leccionação orientada pelos conteúdos.
2. Abordagem tipo seminário (tutorial), usando um modelo conversacional mais interactivo.
3. Abordagem centrada no aluno, com ênfase na utilização de casos de estudo, simulações, aprendizagem baseada em problemas, etc.
4. Abordagem de aprendizagem colaborativa suportada pelo computador com recurso à plataforma de aprendizagem (LMS), Moodle.

A predominância das abordagens tradicional e de tipo seminário decorrem dentro da sala de aula, enquanto que a abordagem centrada no aluno e abordagem colaborativa são evidentes dadas as actividades propostas a decorrerem online.

Na verdade, não se pretende disponibilizar alguma informação e posteriormente administrar um exercício de avaliação, uma vez que falta a interacção que origina a aprendizagem colaborativa.

A disciplina de IAM apresenta duas componentes que se complementam em termos de actividades e tarefas a desenvolver. A disciplina é composta por sessões presenciais e inclui actividades paralelas online, tirando proveito das vantagens do ensino presencial-tradicional e do eLearning.

4.3 Área Temática

A área temática da disciplina escolhida (Inglês Aplicado ao Marketing 1) situa-se no âmbito das línguas, neste caso da língua inglesa. Trata-se de uma disciplina do Curso de Marketing do Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto, o qual *“surgiu no ano lectivo de 1996/ 97, conferindo actualmente os graus de Bacharel e de Licenciado. Sendo composto por dois ciclos, o primeiro dos quais confere o grau de bacharel e o segundo o de licenciado. A licenciatura bietápica em Marketing visa dotar os alunos de conhecimentos específicos na área do Marketing, proporcionando também uma sólida formação geral nas áreas da Contabilidade, Direito, Gestão, Economia e Métodos Quantitativos”* (www.iscap.ipp.pt, consultado em 19/06/2005).

Inglês Aplicado ao Marketing I insere-se no curriculum do 1º Ciclo, cujos objectivos são a aquisição de *“competências em domínios especializados do marketing (turismo, serviços, internacional, por exemplo), ao mesmo tempo que se alarga a sua base técnica de formação com incursões nas novas técnicas de marketing e na previsão, planeamento e controlo da actividade comercial”* (www.iscap.ipp.pt, consultado em 19/06/2005).

4.4 Destinatários

Os destinatários desta disciplina foram alunos inscritos na disciplina supracitada. Partindo-se do princípio que estes alunos apresentam uma série de conhecimentos base

de língua Inglesa que serão desenvolvidos e aprofundados ao longo do semestre. No entanto, não existem precedências, ou seja, um aluno não é obrigado a ter aproveitamento em nenhuma das disciplinas de Inglês anteriores para frequentar esta.

4.5 Objectivos da disciplina

Ragan (1999) é da opinião que a identificação e articulação dos objectivos fornece os fundamentos para a construção de um processo de instrução, uma vez que funcionam como um contrato que se estabelece entre docente e alunos. A comunicação desses objectivos é, para o autor, determinante para assegurar uma experiência efectiva de aprendizagem.

Os objectivos gerais propostos para a disciplina foram os seguintes:

- Assegurar a aquisição e sistematização de competências essenciais ao uso receptivo e produtivo (escrito e oral) da Língua Inglesa para fins específicos, nomeadamente na área de Marketing.
- Consolidar os conhecimentos sobre a estrutura e o funcionamento da Língua Inglesa para fins específicos.
- Promover o trabalho de grupo e desenvolver as capacidades individuais, a capacidade de coordenação e exposição, bem como o espírito crítico dos discentes.

Não podemos esquecer que nesta disciplina visou-se consolidar os seus conhecimentos da Língua Inglesa em contexto específico do Marketing, adquirindo uma grande quantidade de estruturas semânticas que se adaptam especificamente a esta área. Tal justificou, pois, que as competências trabalhadas se prendessem muito com a aquisição de léxico específico a utilizar em situações práticas.

Assim, para IAM as competências a desenvolverem incluíram:

- Formular afirmações críticas relacionadas com os temas abordados;
- Debater sobre questões relacionadas com os temas, utilizando, para tal, vocabulário e estruturas gramaticais apropriadas;
- Produzir correctamente enunciados escritos em Língua Inglesa recorrendo a vocabulário específico;
- Sistematizar oralmente e por escrito as principais ideias dos materiais disponibilizados e analisados;
- Construir um glossário de vocabulário específico dos temas estudados;
- Elaborar um plano de marketing redigido em inglês para um produto ou serviço concebido pelos alunos.

4.6 Conteúdos Programáticos

Para muitos autores, os conteúdos¹ são a componente mais importante do sistema de eLearning. Estes devem ser desenvolvidos de acordo com a metodologia pedagógica, com qualidade científica e preparados para a auto-aprendizagem, em vários formatos, e de acordo com as limitações tecnológicas da plataforma e dos alunos.

¹ Neste caso, é de referir que o uso do termo “conteúdos” refere-se apenas a temas que seriam abordados e não conteúdos estanques de informação a ser transmitida aos alunos.

Tendo em conta os objectivos gerais do curso de Marketing no ISCAP e a integração da língua inglesa nesta área, delinearão-se os seguintes conteúdos programáticos para a disciplina:

- Sessão de Integração; Enquadramento da Disciplina Inglês Aplicado ao Marketing I; Ambiente tecnológico *Moodle*.
- *Marketing*: Conceito. *Marketing Mix*.
- *Product*: Marcas. Segmentos de mercado. Produtos e mercados.
- *Place*: Locais de distribuição e venda.
- *Pricing*: Preço. Estratégias para definição de preços. Relação preço/qualidade.
- *Promotion*: Técnicas promocionais. Estudo de casos.

Os conteúdos programáticos centraram-se essencialmente no léxico e nos problemas a ponderar na elaboração de um plano de marketing em língua inglesa.

No final desta disciplina, os alunos deveriam ter adquirido determinadas competências consideradas fundamentais para a sua entrada no mundo do trabalho. Essas competências situavam-se ao nível comunicativo e ao nível das estruturas vocabulares específicas desta área. Logo, as actividades e os conteúdos visaram dotar os alunos dessas mesmas competências, sobretudo ao nível escrito, embora se pudesse também avaliar ao nível da oralidade.

4.7 Material de Apoio

O fornecimento ou referências a material de apoio permite aos alunos um acompanhamento da disciplina e do decorrer das actividades mesmo quando estes não estão presentes fisicamente ou virtualmente.

Contemplando a necessidade de acompanhar os alunos a cada instante, ainda mais num ambiente novo, documentação auxiliar foi cuidadosamente concebida e desenvolvida, como por exemplo, um guia da disciplina, um guia do aluno, o programa da disciplina, material de consulta e ainda referências adicionais. Pretendemos que o aluno pudesse, a cada instante, situar-se na matéria em estudo e recorrer a material apropriado para fundamentar pontos de vista.

O guia da disciplina (ver Anexo 1) apresenta os objectivos, as competências a desenvolver, os conteúdos programáticos, a calendarização do programa de actividades correspondentes e ainda delinea os parâmetros de avaliação da disciplina.

O guia do aluno (ver Anexo 2) incorpora directrizes precisas para a elaboração do trabalho de grupo que será elaborado ao longo do semestre. Além disso, também fornece referências suplementares no âmbito do trabalho de grupo.

Uma plataforma de aprendizagem com ligação à Internet permite a conjugação de estratégias enriquecedoras para os alunos. O recurso à Internet facilita também o acesso a ferramentas electrónicas, nomeadamente dicionários e glossários de termos específicos de Marketing, que, neste âmbito, se tornam fundamentais, para esclarecer dúvidas e auxiliar os alunos na aplicação do léxico e de estruturas gramaticais.

No entanto, o excesso de informação é, por vezes, prejudicial. Portanto, o recurso a ligações de interesse para os alunos é essencial mas estes devem integrar, de forma equilibrada, actividades e tarefas definidas. Os objectivos devem ser claros, motivantes e envolventes, devendo privilegiar-se a aprendizagem pela aplicação prática, permitir falhas e erros em ambientes controlados, acompanhar os formandos dando *feedback* contínuo, utilizar casos de estudo e exemplos reais e autênticos, permitindo uma reflexão e posterior adaptação e reutilização aos seus próprios interesses. O recurso a ligações foi, pois, ponderado, recorrendo apenas ao que seria proveitoso para os alunos, sem os sobrecarregar.

Com o intuito de delinear um percurso lógico na estruturação da disciplina, o docente disponibilizou semanalmente, em paralelo com as sessões presenciais, os recursos que achou conveniente para o ponto da matéria em estudo.

A documentação foi fornecida em formato electrónico, em páginas HTML, procurando incorporar, sempre que possível, componentes multimédia e hipermédia.

4.8 Funcionamento da disciplina

A disciplina foi implementada de Setembro de 2005 até Janeiro de 2006, correspondendo ao primeiro semestre do ano lectivo 2005/2006, em regime de blended-learning, utilizando a plataforma *Moodle*.

4.8.1 Sessões presenciais

As sessões presenciais estavam programadas com a duração de duas horas semanais, definidas pela instituição, preservando, deste modo, a ideia de uma aula “tradicional”. Porém, as aulas decorram num laboratório de línguas, equipado com computadores e ferramentas multimédia. Ao contrário do habitual, não foi disponibilizada uma *sebenta*² da disciplina.

O facto das aulas terem sido leccionadas num laboratório teve como objectivo ultrapassar uma das maiores barreiras manifestadas pelos alunos: a falta de acesso a um computador com ligação à Internet. As sessões presenciais, ao terem decorrido num laboratório, pretendiam igualmente facilitar o acesso à tecnologia, proporcionando aos alunos um ambiente de trabalho equipado tecnologicamente para satisfazer as suas necessidades. Além disso, os formandos tiveram a presença constante do professor para apoio individualizado ou em grupo no desenvolvimento do trabalho.

As sessões presenciais foram igualmente utilizadas para confrontar os alunos com conceitos alvo de reflexão e estudo, uma vez que o objectivo foi ponderar várias perspectivas que pudessem ser moldadas e adaptadas por cada grupo ao seu próprio projecto. As sessões presenciais constituíram, também momentos de prática da oralidade dos alunos.

Em suma, as sessões presenciais, privilegiando o modelo de comunicação, tiveram como objectivo fundamental debater os conceitos programáticos base da disciplina e fornecer informação actualizada na área do conhecimento, favorecendo, sempre que possível, a apresentação de múltiplas perspectivas e estudos de casos concretos. Estas sessões

² Entende-se por *sebenta*, um conjunto de fotocópias com textos e exercícios “construído” pelo docente e disponibilizado aos alunos logo no início do ano, servindo como material de apoio às aulas.

visaram incentivar os alunos a desenvolver as suas competências linguísticas via oral, bem como incentivar a reflexão e o desenvolvimento do espírito crítico.

4.8.2 Sessões Online

As sessões online, a decorrer em paralelo, tinham por fim potenciar a comunicação e interactividade entre o docente – o(s) aluno(s) e aluno – aluno. Pretendemos igualmente incrementar o trabalho construtivo-colaborativo, manter os alunos informados e aumentar a disponibilidade de informação complementar.

Através da plataforma de aprendizagem, os alunos acederam a referências bibliográficas disponíveis online, assim como a outros recursos relevantes para todo o desenrolar da disciplina e para o desenvolvimento dos trabalhos de grupo (periódicos da especialidade, dicionários, glossários, entre outros). Foram também disponibilizados fóruns onde os alunos puderam debater conceitos ou assuntos de interesse no âmbito da disciplina.

4.8.2.1 Comunicação Assíncrona

A cadência das sessões assíncronas ficou a cargo dos elementos de cada grupo, resultando daí uma flexibilidade que permitiu ao aluno gerir o seu processo de aprendizagem em função da sua disponibilidade e da sua progressão em termos de aquisição de competências.

Estudos demonstram que a promoção de conhecimento que possa ser integrado em conhecimentos prévios é facilitada através do uso de recursos e do desenvolvimento de actividades e tarefas autênticos (Hung and Wong, 2000). É de atentar, pois, que a comunicação assíncrona é especialmente benéfica no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (ver capítulo 2).

O funcionamento assíncrono foi assegurado por variados fóruns com objectivos distintos (ver tabela 13, do capítulo 5). A participação assídua nos fóruns disponibilizados constituiu uma actividade bastante importante, uma vez que permitia o esclarecimento de dúvidas relativamente à disciplina e aos temas em estudo, pretendendo igualmente suscitar o debate em torno de questões relacionadas com os vários temas. O uso dos fóruns de discussão prolongou a análise e compreensão dos temas abordados nas aulas presenciais, pretendendo igualmente reforçar a componente social de interacção e comunicação.

Um dos fóruns teve uma função mais social, pretendendo deste modo criar um espaço virtual que facilitasse as relações sociais e que aumentasse a confiança individual e de grupo, reduzindo barreiras emocionais e sociais. Fazendo uso deste fórum, o professor ajudou os alunos a diminuir a ansiedade de participar numa disciplina com um funcionamento novo, aumentando a confiança dos alunos. O objectivo foi, claramente, ajudar o formando a sentir-se mais à vontade num ambiente inicialmente desconhecido.

Uma vez que os alunos tiveram de utilizar o Inglês para comunicarem, o registo dos comentários nos fóruns constituiu uma actividade de produção escrita aberta.

“Uma série de páginas web não constituem, por si só, um ambiente de aprendizagem, a não ser que haja interacção em torno das informações que lá constam” (Dillenboug, 2000, p. 5). Através dos fóruns de discussão previa-se interacção, debate e discussão em torno de questões relevantes para o desenvolvimento dos seus projectos finais. “A

interactividade é crucial para o sucesso de um modelo de eLearning, pois promove o envolvimento dos alunos na aprendizagem” (Lima e Capitão, 2003, p. 107).

Na concepção de um modelo de eLearning é essencial incorporar uma interacção efectiva. De facto, estudos mostram (ver capítulo 2) que o processo educativo cria condições para interacções mais ricas, ou seja, promove uma maior e mais enriquecedora troca de ideias. Em suma, considerando que o processo de aprendizagem é a interacção, pretendemos acima de tudo que o sistema de interacção concebido estivesse adequado ao público-alvo e aos objectivos da aprendizagem.

4.8.3 A complementaridade das sessões presenciais e assíncronas

Na programação das sessões presenciais e no desenvolvimento de tarefas propostas online, houve o cuidado constante de não haver cortes abruptos, permitindo assim uma concentração nas unidades em trabalho que viriam a compor o trabalho final. A tabela 10 permite uma melhor visualização dos conteúdos e das tarefas a realizar nas sessões presenciais, uma vez que esquematiza a previsão do funcionamento global da disciplina.

	Sessões	DATAS	
Avaliação Contínua	Sessão de integração: Laboratório; Grupos de trabalho	20 de Setembro de 2005	
	Sessão presencial: <i>Marketing; Marketing Mix</i>	27 de Setembro de 2005	
	Sessão presencial: <i>Products</i>	04 de Outubro de 2005	
	Sessão presencial: Trabalho de grupo e esclarecimentos	11 de Outubro de 2005	
	Sessão presencial: <i>Place</i>	18 de Outubro de 2005	
	Sessão presencial: Trabalho de grupo e esclarecimentos	25 de Outubro de 2005	
	Feriado	01 de Novembro de 2005	
	Sessão presencial: <i>Price</i>	08 de Novembro de 2005	
	Sessão presencial: Trabalho de grupo e esclarecimentos	15 de Novembro de 2005	
	Sessão presencial: <i>Promotion</i>	22 de Novembro de 2005	
	Sessão presencial: Trabalho de grupo e esclarecimentos	29 de Novembro de 2005	
	Apresentação dos Trabalhos de grupo		06 de Dezembro de 2005
			13 de Dezembro de 2005
	Férias de Natal		20 de Dezembro de 2005
			27 de Dezembro de 2005
	Teste escrito		03 de Janeiro de 2006
Exame Final		A afixar pelos serviços	

Tabela 10 Plano de trabalhos previsto para as aulas presenciais de Inglês Aplicado ao Marketing¹

Os métodos assíncronos e sessões presenciais propostos preconizam o desenvolvimento de técnicas individuais de trabalho e fomentam, em simultâneo, dinâmicas de grupo, que contribuem para uma troca de experiências e de saberes e proporcionam o reforço da autoconfiança e do trabalho colaborativo.

As sessões de natureza presencial têm como objectivo reflectir e discutir os conceitos que serão desenvolvidos em trabalhos de grupo.

- Análise de textos escritos / vídeo / áudio;
- Compreensão / interpretação de textos escritos / vídeo / áudio;
- Sistematização das principais ideias debatidas ou lidas;
- Trabalho colaborativo.

Online foram disponibilizados recursos e/ou referências cujo objectivo foi servir de base das temáticas em estudo.

Ao longo do semestre, os alunos tiveram de realizar um trabalho de grupo e proceder à sua apresentação. Este trabalho colaborativo e de pesquisa permitiu verificar a consolidação e adaptação de aprendizagens, pois pretendia englobar todos os conhecimentos adquiridos. Cada grupo de trabalho constituiu, assim, uma pequena comunidade, constituindo um suporte às actividades de aprendizagem activas e colaborativas.

As comunidades virtuais de aprendizagem colaborativa são, segundo Figueiredo (2003), *“...comunidades onde se aprende pelo facto de se estar em conjunto.”* E, segundo Afonso, (2001, p. 429) *“...constituem um ambiente intelectual, social, cultural e psicológico, que facilita e sustenta a aprendizagem, enquanto promove a interacção, a colaboração e a construção de um sentimento de pertença entre os membros.”*

Por sua vez, Wellman & Milena (1996, p. 167) referem que

“as relações na Internet são mais restritas e especializadas; os participantes na Internet ajudam pessoas que praticamente desconhecem; o apoio prestado na Internet é retribuído; o envolvimento dos indivíduos em comunidades virtuais afecta outras formas de envolvimento em comunidades da vida real” e que “as comunidades virtuais são como as comunidades da vida real.”

Para facilitar o processo da aprendizagem do aluno e para tornar mais acessível a migração da disciplina, no sentido de fornecer todo o apoio de que os alunos sentissem necessidade, houve acompanhamento e apoio, tanto online, como nas sessões presenciais, podendo deste modo responder às suas dúvidas específicas, que surgiram ao longo do período de aprendizagem.

4.9 Avaliação

Os mecanismos de avaliação constituem outra componente importante do processo formativo e são fundamentais para o processo de ensino e de aprendizagem. A avaliação dos alunos pretende validar os conhecimentos, competências adquiridas e/ou desenvolvidas pelos alunos ao longo do período de leccionação da disciplina.

Os elementos recolhidos no decorrer da disciplina permitem também ao docente verificar se o processo de ensino e aprendizagem está a decorrer favoravelmente e se os alunos estão a adquirir as competências e a atingir os objectivos definidos previamente. Os instrumentos de avaliação e a análise dos resultados obtidos permitem ao professor fornecer o *feedback* necessário para que os alunos corrijam atempadamente as suas lacunas.

Face às características específicas do modelo de blended-learning, foi contemplado um sistema de avaliação misto, ou seja, de carácter presencial e à distância. A avaliação resultou, portanto, da aplicação dos critérios/parâmetros constantes na tabela 11.

Parâmetros		Percentagem
Participação activa	Online	25%
	Presencial	
Trabalhos de Grupo	Apresentação	40%
	Conteúdo	
	Oralidade	
Teste Escrito		25%
Presenças		5%
Auto e Hetero Avaliação		5%

Tabela 11 Proposta de Parâmetros de Avaliação Contínua para IAM 1

Contudo, para salvaguardar os interesses dos alunos, estes puderam optar por avaliação contínua ou avaliação final. Esta alteração ao sistema de avaliação previamente implementado na disciplina pretendeu alterar a visão limitativa de um exame escrito final nas disciplinas de Língua, que se aplicava devido ao número excessivo de alunos inscritos por turma.

Para o aluno ter avaliação contínua, teve de frequentar um mínimo de 80% das aulas. Caso isso não acontecesse, passaria automaticamente para a modalidade de exame final, mesmo que tivesse inicialmente optado por avaliação contínua.

Os alunos que optaram pelo exame final puderam, no entanto, frequentar as aulas. O exame final foi baseado nos temas discutidos e analisados ao longo do semestre, tendo como objectivo aferir a capacidade dos alunos aplicarem conceitos e debaterem questões, transmitindo uma opinião reflectida e fundamentada.

Conceber um modelo provou ser uma tarefa morosa e difícil e nem sempre bem sucedida. O capítulo seguinte incide mais especificamente sobre o processo de implementação do novo modelo, referindo essencialmente imprevistos que tiveram de ser ultrapassados.

CAPÍTULO 5

"Tell me, and I'll forget. Show me, and I may remember. Involve me, and I'll understand"
(Provérbio Chinês)

5 Processo de Implementação do Estudo de Caso

Um processo de migração de uma disciplina experiência necessariamente diversas fases. Após o momento de concepção e de desenvolvimento, da organização e elaboração, as previsões ponderadas e reflectidas do ponto de vista teórico são finalmente aplicadas na prática.

5.1 Caracterização das turmas

O modelo de eLearning concebido foi implementado nas turmas diurna e nocturna do terceiro ano de Marketing, na disciplina de IAM, no primeiro semestre do ano lectivo 2005/2006, disciplina do 1.º Ciclo do Curso Bietápico de Licenciatura em Marketing. A tabela abaixo indica o horário da disciplina atribuído pelo ISCAP. A disciplina tem uma ponderação de apenas 1, sendo a mais baixa de todas as disciplinas do terceiro ano do curso e obtendo 2.5 unidades de crédito ECTS.

Disciplina	Turma	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado	Sala
INGLÊS APLICADO AO MARKETING I	K31D		16h00 / 18h00					Lab1
INGLÊS APLICADO AO MARKETING I	K31N				19h00 / 21h00			AN2

Tabela 12 Horário de IAM no 1º semestre do ano lectivo 2005/2006

Os participantes deste estudo foram os alunos inscritos na disciplina. Oficialmente, e segundo a Secretaria Online do ISCAP, na turma da disciplina diurna encontravam-se 49 alunos escritos, 9 dos quais com o estatuto de trabalhador-estudante. Por outro lado, apenas 3 alunos estavam inscritos na turma nocturna, sendo que dois destes alunos também usufruíam do estatuto de trabalhador-estudante. Dos 52 alunos inscritos, 31 eram do sexo feminino e 21 do sexo masculino.

79% dos alunos inscritos optaram por avaliação contínua, tendo os restantes alunos optado por avaliação final, i.e., fazer apenas o exame escrito no final do semestre. Dos alunos inscritos, 78% compareceram nas sessões presenciais. E, apesar da avaliação contínua contemplar como um parâmetro de avaliação a participação activa nas aulas, apenas cerca de 10% desses 78% participaram activamente, emitindo opiniões nos debates quando eram solicitados.

5.2 O decorrer de um semestre: Ultrapassando as dificuldades

Apesar da preparação cuidada, na tentativa de precaver todos os problemas que pudessem vir a existir, como seres vivos que somos, estamos sujeitos ao imprevisto. O processo de ensino e aprendizagem por si só não é estanque, isolado. Dele fazem parte indivíduos, únicos no seu ser, com características próprias. Cabe ao professor saber contornar os imprevistos, de modo a que o processo de ensino e aprendizagem possa ser contínuo e proveitoso para todos os intervenientes.

5.2.1 A tecnologia

Um dos problemas frequentemente apresentados por utilizadores de novas tecnologias é precisamente a instabilidade que podem apresentar. Professores não são técnicos informáticos, então, quando surgem problemas com a plataforma ou com computadores, não é da sua competência a resolução deste tipo de problemas. Estão sim dependentes

de outros e da capacidade de estes resolverem os problemas que ocorrem atempadamente e de forma eficaz. Face a estes problemas não resta mais nada ao professor senão insistir para que os problemas sejam resolvidos.

Como o PAOL é uma realidade relativamente recente, o ISCAP não possuía, no ano lectivo 2005/2006 técnicos informáticos dedicados exclusivamente ao projecto. Além disso, este projecto encontrava-se também numa fase de experimentação. Naturalmente isto trouxe desvantagens para os utilizadores - professores e alunos.

Uma vez que a concepção não é um processo relativamente simples, nomeadamente para indivíduos que não possuem muita prática, a antecipação é sempre desejada. No entanto, tal não foi possível neste caso. As aulas tiveram início em Setembro, mas, por razões técnicas (o *upgrade* da versão Moodle), a plataforma só ficou disponível para professores e alunos no final de Outubro. Naturalmente isto causou imensos problemas, sendo um deles o nervosismo, a ansiedade de não termos os meios técnicos necessários disponíveis.

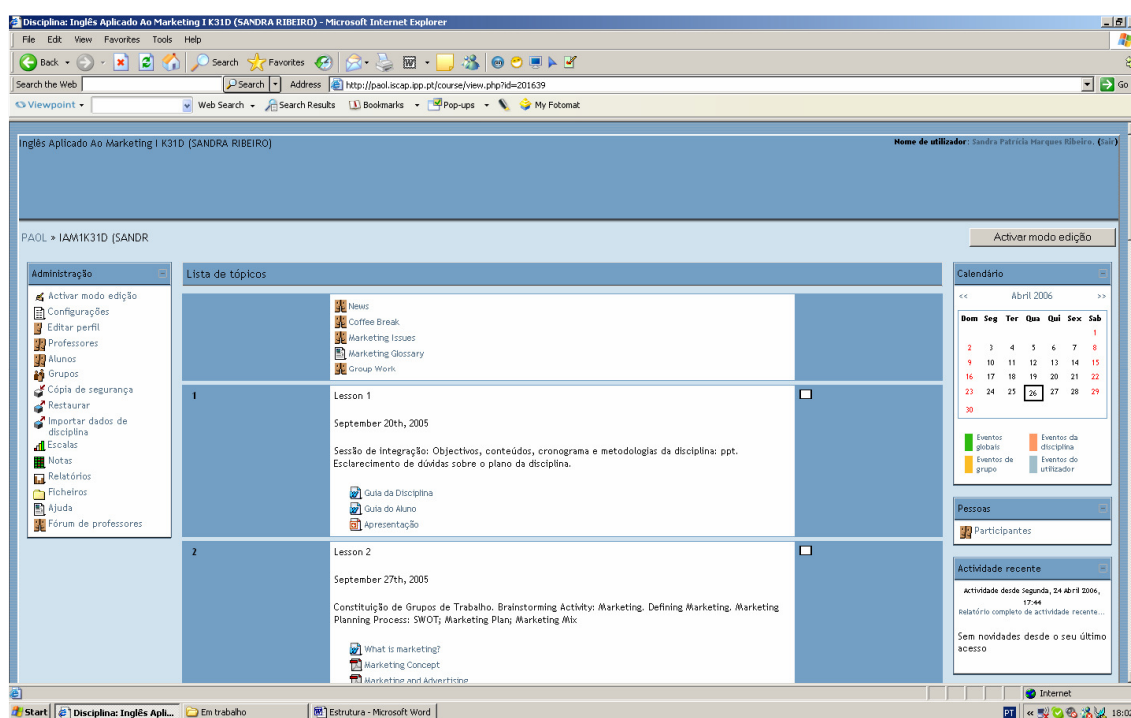


Figura 3 Plataforma Moodle

Coube então ao professor o papel de improvisar. Aulas que “a posteriori” estavam preparadas foram reorganizadas, repensadas e a calendarização totalmente revista. Efectivamente, durante todo o processo de implementação, a instabilidade, as dúvidas, as incertezas verificaram-se principalmente no que se refere à parte online, ao que era novo.

5.2.2 Organização de IAM no Moodle

Ao analisar a tabela 10 (capítulo 4), podemos verificar que as aulas tiveram início no dia 20 de Setembro. No entanto, e apesar de estar sumariado na plataforma, aquando desta primeira aula, a plataforma ainda não se encontrava disponível. De

facto, a plataforma só esteve disponível a partir do dia 18 de Outubro, na quinta aula da disciplina. Só nessa altura é que os alunos tiveram a sua sessão de integração. A sessão consistiu na realização de actividades de experimentação e aplicação, que visavam a familiarização com a plataforma, nomeadamente no uso dos fóruns de discussão.

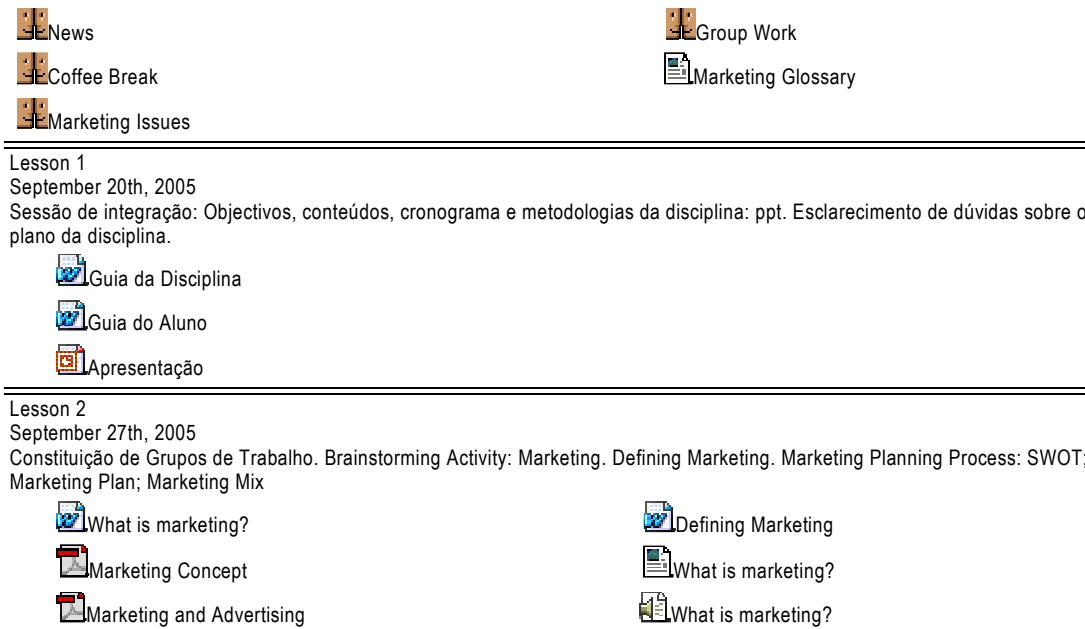


Figura 4 Exemplo da Estruturação de IAM na plataforma Moodle

Em termos de organização na plataforma, optou-se pela lógica dos sumários. Isto é, após cada sumário da aula presencial encontravam-se todos os recursos de suporte relativos ao tema em questão (ver figura 4). Isto porque os sumários permitem visualizar o decorrer das aulas, principalmente para os alunos que, por qualquer motivo, não podem comparecer às aulas.

Cada recurso encontrava-se assinalado com uma imagem. Desta forma o aluno, conhecendo a simbologia (ver figura 5), sabia que tipos de recursos estavam disponibilizados, podendo optar por aqueles que considerasse mais relevantes para a sua própria aprendizagem.

Imagem	Tipo de Recurso/Actividade
	Fórum de Discussão
	Ligação a uma página web
	Documento em pdf
	Documento Word
	Entrega de documentos/ficheiro
	Documento do Power Point
	Ficheiro áudio
	Ligação a um sítio na web

Figura 5 Simbologia utilizada na plataforma Moodle

Nenhuma das discussões, nem debates focalizaram um recurso específico, mas sim o tema em geral. A opção de disponibilizar uma panóplia variada de recursos visava permitir uma selecção mais pessoal por parte de cada aluno. A consulta dos recursos, todavia, não era obrigatória. Cada aluno estava livre de recorrer ao que mais lhe interessasse e, inclusivamente, podia optar por utilizar outro tipo de informação que não a disponibilizada.

5.2.3 Fóruns de discussão

Para Luís Borges Gouveia, os fóruns permitem o diálogo que muitas vezes não é conseguido dentro da sala de aula, tornando-se, desta forma, uma alternativa de comunicação mesmo no meio presencial.

Engle et al (2003) afirmam que

“Communication between group members is a crucial element if group growth and development is to occur. Using discussion forums as a means of communication provides a sense of presence for students and the instructor. To encourage active discussion as the group is forming it is important to include class participation as part of the student’s grade. During the early stages, topics should be specific and provide open-ended questions that stimulate the sharing of ideas and information between group members. Issues posed for discussion can increasingly deal with more complex and controversial issues as the group moves through the various stages.”

Há uma notória importância atribuída pelos estudos à comunicação assíncrona (Mason, 1998), uma vez que os seus benefícios são claros, nomeadamente na área do Inglês para fins específicos, no entanto, aquando da implementação destes métodos de comunicação surgem inúmeras questões com o intuito de tirar um maior proveito.

Como organizar? Como monitorizar? Como classificar as mensagens colocadas? Quando intervir? Que tipo de intervenção? Como corrigir as mensagens colocadas pelos alunos em termos de sintaxe? Recorrer a uma “repetição corrigida”? Enviar uma mensagem particular ao aluno? Isto não o vai desmotivar?

5.2.3.1 A organização

Com o objectivo de estimular a implementação de fóruns de discussão, autores como Salmon (2000) enfatizam a necessidade de estruturar o ambiente online, propondo actividades individuais e de grupo, disponibilizando também fóruns onde pequenos grupos possam debater ideias.

Para Phillips (2000), a separação de tópicos de discussão é crucial pois é uma forma de evitar a dispersão e o excesso de informação desorganizada. A tabela 13 ilustra os fóruns criados em IAM, os seus objectivos e as discussões levadas a cabo dentro de cada fórum de discussão.

Fóruns	Discussões
News Informação relacionada com a disciplina (em Português)	Recurso
	Exame Final
	Avaliação Final
	Avaliação Contínua
	Group Work Presentation Order
	Aula do dia 8 de Novembro
	Welcome!
Coffee Break Fórum social (em Inglês)	Who am I?
Marketing issues Fórum para debater os temas abordados nas aulas presenciais (em Inglês)	Place
	Promotion
	Price
	Brands
	Marketing Mix
Group Work Fórum de Grupo, onde cada grupo tem um espaço próprio para debater questões em torno do trabalho que está a ser desenvolvido (em Inglês)	Group 1
	Group 3
	SMELLT by group V
	Re: Group Formation
	Group 6
	Group 7
	Group Formation
	Group 9
	Group 9N

Tabela 13 Fóruns e discussões de IAM

O fórum *News* tinha como objectivo primordial disponibilizar informação relacionada com a disciplina que fosse relevante para os alunos. Apesar da mensagem inicial *Welcome!* (Bem vindo!) estar em Inglês, a opção passar a utilizar o Português prendeu-se com o facto de ser informação relevante para os alunos que não se pretendia que fosse mal interpretada. As discussões posteriores foram colocadas ao longo do semestre, com o objectivo de alertar os alunos para questões pertinentes em relação à disciplina, como por exemplo, a ordem de apresentação dos trabalhos, avaliações finais e informações referentes aos exames finais.

A este respeito, veja-se como Ragan (1999) defende a necessidade de estabelecer interacções de natureza social. A inclusão de um fórum de cariz social (*Coffee Break*) foi considerada relevante uma vez que actividades que ajudam o aluno a sentir-se mais à vontade numa distância física pode ser colmatada através da planificação e aplicação de actividades de socialização. A interacção social entre alunos-alunos e alunos-professor pretende criar um melhor ambiente de aprendizagem, ajudando os discentes a diminuir a ansiedade de participar numa disciplina nova, aumentando a confiança, uma vez que promove um ambiente inicialmente desconhecido.

A mensagem inicial foi colocada pelo professor e consistia numa pequena apresentação pessoal que solicitava, de seguida, a apresentação de cada aluno, deixando ao critério de cada um a forma de o a fazer.

No sentido de assegurar um espaço de discussão que permitisse o debate dos temas abordados na disciplina, disponibilizou-se o fórum *Marketing Issues*, o qual previa “a criação de uma nova pedagogia baseada na partilha, na exposição de perspectivas individuais entre pares e na colaboração e iniciativa conjunta ...” (Dias, 2004, p. 7).

Finalmente, o fórum *Group Work* (Trabalho de Grupo) tinha como objectivo permitir o suporte de actividades de aprendizagem activas e colaborativas, tendo em vista a realização do plano de Marketing.

5.2.3.2 A moderação

À medida que as mensagens nos fóruns vão progredindo, compete ao professor – e-moderador – manter o rumo da discussão, realçar determinados aspectos, incentivar para outros.

Winograd (2002) aponta como característica essencial do perfil do e-moderador a capacidade de percepção dos momentos em que este deve intervir ou manter uma postura de silêncio. Realça também que o docente deve evitar dominar os debates com as suas ideias, pois tal pode conduzir a uma certa inibição por parte dos alunos. É de lembrar, aliás, que ao optar por uma aprendizagem centrada no aluno, o objectivo é “to help the students to do it by themselves” (Phillips, 2000, p. 5). O professor deve sim fazer um controlo regular e efectivo da qualidade das mensagens publicadas nos fóruns.

Neste caso concreto, o modelo implementado visava focalizar a interactividade nos fóruns de discussão. O seu uso era fulcral para o estabelecimento das relações e, para o desenvolvimento de trabalho colaborativo, para além de fazerem parte da avaliação dos alunos. Era, portanto, necessário encontrar uma forma de monitorizar e classificar as participações dos alunos. Após alguma pesquisa, concluímos que existem inúmeros autores que apresentam escalas, grelhas e critérios de avaliação. Inclusivamente, a própria plataforma *Moodle* permite ao professor e aos alunos classificarem as participações (ver Capítulo 2).

Ao incorporar a comunicação assíncrona na avaliação contínua da disciplina, tornou-se imperioso também analisar mensagens colocadas nos variados fóruns.

A temática da comunicação assíncrona é constante na literatura. Diversos autores propõem modelos de análise à luz da interactividade, pois esta é o pilar da aprendizagem online.

No que concerne à disciplina de IAM, note-se, pretendíamos que os alunos fossem capazes de interagir em Inglês. Uma vez que era a primeira vez que participavam em fóruns, estes limitaram-se, no entanto, a responder à pergunta inicial colocada (ver Capítulo 6). Mesmo após serem directamente solicitados, ser mostrada outra perspectiva e ter-se recorrido a exemplos concretos para os alunos verem um debate num fórum de discussão, verificou-se, todavia, que estes se limitaram a cumprir uma obrigação. Não se verificou interacção, apenas uma resposta a uma questão inicial, independentemente do número de participações prévias e dos seus conteúdos. Os objectivos pessoais dos alunos tornaram-se estanques na medida em que a finalidade dos mesmos era responder à professora e não participar no fórum, não interagir numa comunidade.

Houve, então, necessidade de repensar o modelo de análise de interacções inicialmente escolhido. Uma vez que é uma disciplina de língua, a necessidade de ponderar a qualidade do Inglês utilizado era indiscutível e a opção que parecia ser a mais adequada não contemplava tais critérios. Foi necessário, então, repensar os modelos de análise de interacções.

O que é realmente importante? Quais os objectivos dos fóruns?

Pretendíamos acima de tudo que houvesse uma participação relevante em relação aos temas em discussão por parte dos alunos e que o uso da língua fosse suficiente, de forma a permitir a compreensão das mensagens, privilegiando, desta forma, as competências comunicativas.

Para analisar quatro fóruns, o método de classificação de mensagens deveria ser suficientemente simples e claro, de forma a contemplar facilmente as intervenções dos participantes inscritos na plataforma.

A opção de retomar o modelo de análise de Phillips (ver capítulo 2) pareceu ser o mais adequado, uma vez que o seu modelo classifica as mensagens em termos de relevância da mensagem apresentada. Contudo, continuava a faltar a avaliação do uso da língua Inglesa em contexto específico. Face a este problema, optámos, então, por conjugar a metodologia de classificação de mensagens de Phillips com uma concebida para o efeito. Assim, a escala de Phillips, de A-E, classificava a relevância da mensagem e uma segunda escala, de 1-6, classificava a mensagem a nível do uso da língua em contexto. O número 1 representava uma má aplicação da língua Inglesa em termos de estrutura gramatical e de vocabulário, enquanto o número 6 representava um uso bastante bom da língua em contexto, considerando igualmente aspectos como a ortografia, a estrutura gramatical e o uso de vocabulário adequado. A conjugação destas duas escalas permitiu uma classificação ponderada de cada mensagem colocada nos fóruns.

A figura abaixo pretende demonstrar o uso do modelo de análise de dois eixos utilizado em IAM.

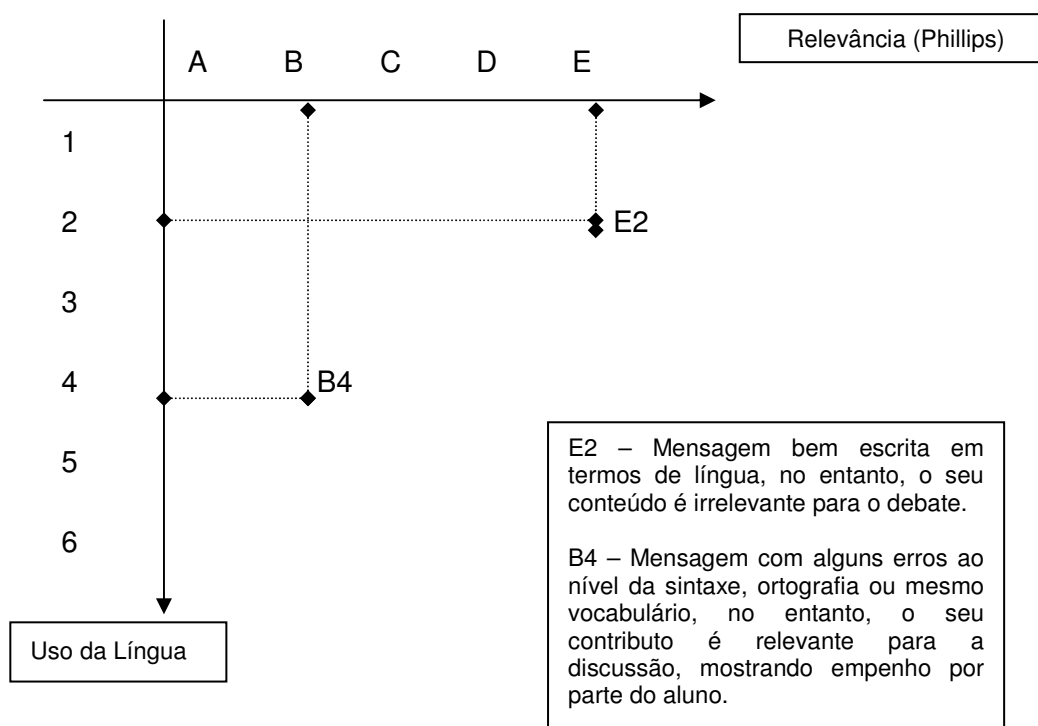


Figura 6 Modelo de Análise de dois eixos implementado em IAM

5.3 Síntese

A fase da implementação de um projecto pode tornar-se bastante complicada, mesmo quando as fases que a antecedem são reflectidas e bem fundamentadas em experiências prévias. Daí que as planificações devam ser suficientemente flexíveis, para permitir alterações quando surge a necessidade de repensar, reformular e refazer algo. Por vezes, há a necessidade de retomar ideias que tinham sido previamente postas de parte, quando verificamos que, na prática, estas são as mais adequadas.

Há um indiscutível agravamento e, por conseguinte, uma maior capacidade de ultrapassar os imprevistos quando estamos perante tecnologias que não dependem de nós e não temos como controlar.

Muitas vezes, o grande entrave está dentro de nós mesmos, pois, não somos capazes de ultrapassar ideias preconcebidas, mesmo conscientes do que estamos a fazer. A fase de implementação torna-se, assim, uma fase de constante readaptação às necessidades emergentes.

No entanto, para melhor aferir todo o processo, só mesmo uma análise cuidada dos resultados obtidos através de questionário aos alunos e de uma análise exaustiva da actividade que decorreu na plataforma, permitem retirar as devidas ilações.

Deste modo, o capítulo seis apresenta os dados obtidos através da avaliação feita pelos alunos, da observação directa e ainda através dos registos disponibilizados na plataforma de aprendizagem. Numa fase seguinte, são discutidos os mesmos, pretendendo desta forma obter respostas para as questões da investigação colocadas inicialmente.

CAPÍTULO 6

"It's what we think we know that keeps us from learning"
(Claude Bernard)

6 Apresentação e Análise dos Resultados

Segundo Ludke e Andre (1986), analisar os dados qualitativos significa trabalhar todo o material obtido na pesquisa.

Atendendo ao carácter qualitativo da metodologia adoptada, a análise dos dados foi essencialmente descritiva e interpretativa, com vista a obter uma caracterização o mais completa possível das situações em estudo e uma melhor compreensão das mesmas, com o objectivo de responder às questões propostas.

No sentido de recolher os dados relevantes para o estudo, apresentaremos, num primeiro momento, os dados obtidos através do inquérito por questionário (ver Anexo 3), completando-o, sempre que oportuno, com as informações recolhidas ao longo do semestre, através da observação e dos registos escritos. Procederemos igualmente a uma análise dos dados recolhidos pela plataforma, para podermos obter uma visão mais global do que foi a migração de uma disciplina para um modelo de eLearning.

6.1 Inquérito por questionário

Um total de 52 alunos encontrava-se inscrito oficialmente na disciplina de IAM (ver 5.1 Caracterização da Turma). No entanto, apenas 28 alunos responderam ao questionário, o que perfaz uma percentagem de resposta de apenas 53,8%. Por sua vez, salientamos que este foi disponibilizado na plataforma em formato de formulário. Assim, foi solicitado aos alunos que procedessem ao seu preenchimento, sem, no entanto, dar data limite de conclusão. Isto porque o final do semestre no ISCAP foi bastante atribulado e, a poucos dias do início do período dos exames, foi pedido aos alunos para preencherem vários questionários: um solicitado pela Associação de Estudantes do ISCAP, um questionário oficial da instituição para a avaliação do semestre e um questionário do PAOL. Contando com o questionário passado a IAM, os alunos tiveram de responder a um total de quatro questionários, num espaço de, sensivelmente, uma semana. É ainda de referir que, quando foi solicitado aos alunos para responderem aos questionários da disciplina, os que tinham optado por avaliação contínua já sabiam as suas notas finais, no entanto, estas ainda não tinham sido lançadas oficialmente.

Deste modo, os valores apresentados nos gráficos que seguem apresentam a frequência das respostas devido ao número relativamente baixo de questionários respondidos. A apresentação das frequências permite, desta forma, obter uma visão mais realista. No entanto, na discussão dos resultados, apresentaremos a percentagem, pois permite determinar a relevância das respostas obtidas.

6.1.1 Perfil dos alunos

Como já foi referido, apenas 28 alunos responderam ao questionário. Destes, 32,1% (9) são do sexo masculino e 67,9% (19) do sexo feminino. 96,4% (27) dos alunos estava inscrito como “diurno” e apenas 3,6% (1) como “nocturno”. Dos 28 alunos, 25% (7) encontrava-se inscrito com estatuto especial de trabalhador-estudante. Os alunos tinham idades compreendidas entre os 20 e 28 anos. No entanto, é de ressaltar que 25% (7) dos alunos optou por não responder a esta questão.

Relativamente à plataforma Moodle e ao PAOL, apenas 7,2% (2) referiu que desconhecia quer a plataforma, quer o projecto. Todos os alunos que responderam ao questionário

optaram pelo regime de avaliação contínua, referindo que a consideram “justa e acessível”.

No que se refere aos conhecimentos prévios de Inglês, apenas 3,6% (1) possuía, na altura, uma disciplina de Inglês em atraso. Neste ponto, é de referir que tal é possível pois no ISCAP não há precedências, ou seja, o facto de não ter transitado a uma disciplina no ano ou semestre anterior, não impede o aluno de se inscrever em outra disciplina da mesma área no semestre ou ano seguinte. O aluno não é obrigado a ter aproveitamento em nenhuma das disciplinas de Inglês anteriores para frequentar esta. Neste caso, veja-se que um aluno tinha a disciplina de Inglês de Negócios 2 por fazer, que é uma disciplina do 2º ano, do segundo semestre de Marketing. No entanto, sublinhamos, o discente pôde inscrever-se a IAM 1. IAM, sendo uma disciplina de Inglês para Fins Específicos, pressupõe porém, que estes alunos apresentem uma série de conhecimentos básicos na área de Inglês de Negócios, que serão desenvolvidos e aprofundados na área de Marketing.

Relativamente ao número de anos a estudar inglês como língua estrangeira, a média das respostas obtidas é de 8,9 anos: 7,2% (2) dos alunos apenas tinha 3 anos de estudo de Inglês, enquanto que um aluno chega mesmo a afirmar que tinha 15 anos de estudo desta língua estrangeira.

Uma vez que o modelo de eLearning implementado requeria contacto com as tecnologias de informação e comunicação, pretendemos averiguar a percepção que cada aluno tinha relativamente às suas capacidades para lidar com as mesmas. 89,3% (25) dos alunos considerou-se capaz de trabalhar com qualquer programa informático de interesse para a sua formação, enquanto 82,1% (23) concorda ou concorda plenamente que domina a navegação na Internet.

É de lembrar que o questionário foi passado no final do semestre, de modo que não podemos assim determinar se as suas percepções foram ou não influenciadas com o decorrer da disciplina.

Além disso, pretendemos também avaliar o domínio das ferramentas utilizadas na comunicação online e na pesquisa de informação antes do início da disciplina.

Assim, relativamente ao uso do motor de busca, repare-se que 75% (21) dos alunos declarou ter recorrido muitas vezes à Internet para fazer pesquisas através de um motor de busca antes do início de IAM. O gráfico abaixo (Gráfico 1) demonstra ainda que a maioria dos alunos (67,9%, ou seja, 19 alunos) também comunicava muitas vezes através do correio electrónico. Relativamente ao uso do chat, os resultados prefiguram algo diferente. Apenas 42,9% (12) dos alunos admitiu ter utilizado o chat.

No entanto, neste grupo de questões, o que é de salientar é a tendência invertida relativamente ao uso dos fóruns de discussão. Uma vez que a interacção online da disciplina baseava-se na comunicação assíncrona através do uso de fóruns de discussão, o facto de 60,7 % (17) dos alunos nunca ter recorrido a um fórum de discussão antes de iniciarem a disciplina é algo preocupante e pode, de certa forma, explicar o uso que os alunos lhe deram (ver Análise dos resultados dos registos da plataforma).

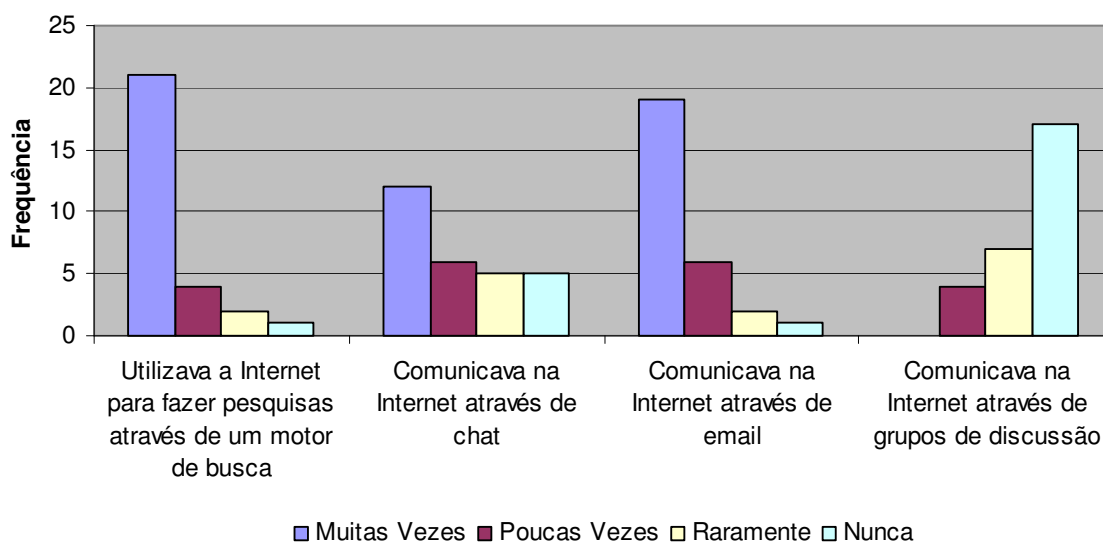


Gráfico 1 Atitude do aluno perante o uso da Internet

6.1.2 Personalidade dos alunos

Ter uma visão mais aprofundada da personalidade dos nossos alunos permite perceber um pouco melhor as suas atitudes ao longo do semestre. Além disso, possibilita também antecipar determinados problemas, caso esta análise seja feita no início da disciplina.

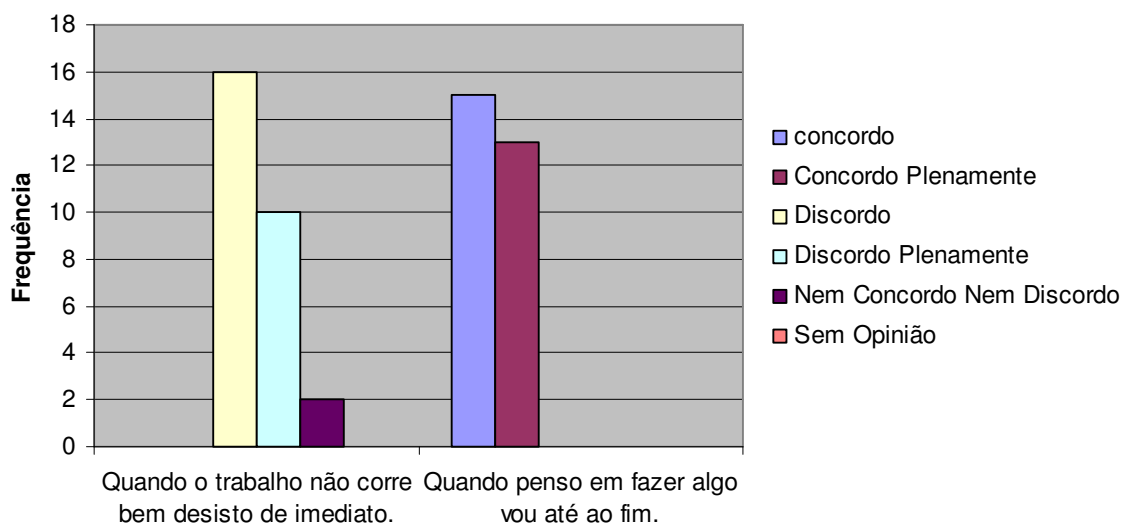


Gráfico 2 Perspectivas dos alunos face à persistência

Ao considerar as questões relativas à personalidade, verificámos que 92,9% (26) dos alunos discorda ou discorda plenamente que desiste de imediato quando o trabalho não corre bem, demonstrando assim possuir uma característica essencial para o sucesso dos alunos online (Moore e Kearsley: 1996, p.163, in Batista: 2005), a persistência. As respostas obtidas revelam também alunos com determinação, pois todos concordam ou concordam plenamente que vão até ao fim quando pensam em fazer algo, factor preponderante numa situação nova, como foi o caso da implementação deste modelo de eLearning em IAM (ver gráfico 2).

Para além da persistência e determinação, o factor social é fundamental, principalmente quando estamos perante ambientes online e perante metodologias de trabalho que envolvem trabalhos de grupo. Enquanto que 75% (21) dos alunos se considera extrovertidos no contacto com os outros, 25% (7) discorda ou nem concorda nem discorda; 67,9% (19) dos alunos admite conseguir fazer amizade com facilidade, todavia 32,1% (9) discorda ou nem concorda nem discorda. Já 78,6% (22) dos alunos que respondeu ao questionário concorda ou concorda plenamente que consegue estabelecer relações com as pessoas quando as quer conhecer.

É de referir que 71,4% (20) dos alunos discorda ou discorda plenamente quando questionados se têm dificuldade em emitir a sua opinião perante um grupo. No entanto, apesar de revelarem ser extrovertidos no contacto com os outros, 42,9 (12) admite que é não é simples trabalhar em grupo. Por outro lado, 39,3% (11) concorda ou concorda plenamente que é simples trabalhar em grupo, enquanto 17,9% (5) dos alunos nem concorda nem discorda com a questão. Esta disparidade de resultados demonstra a ambivalência de opiniões relativamente ao trabalho de grupo (ver gráfico 3).

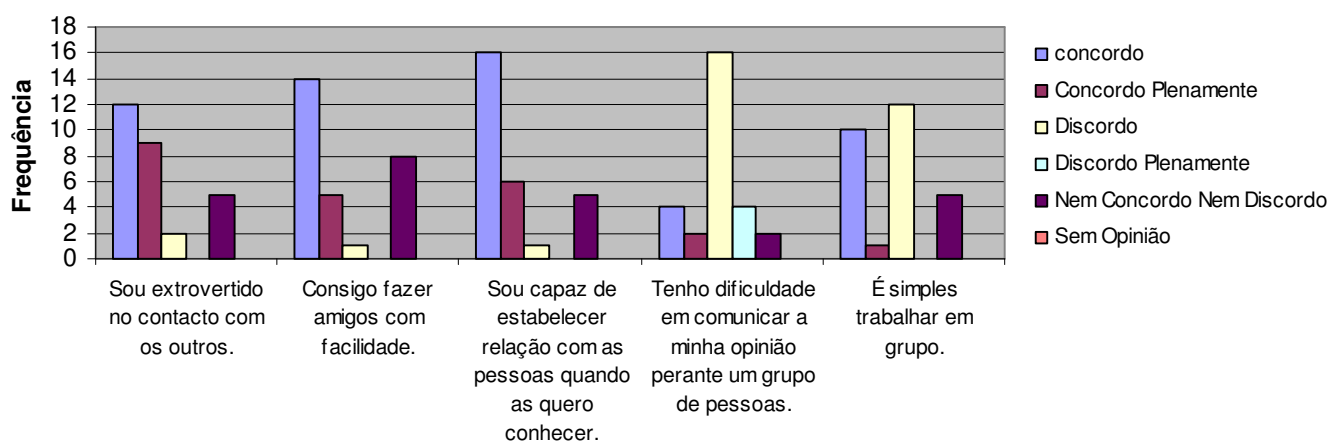


Gráfico 3 Perspectiva dos alunos face ao trabalho de grupo

6.1.3 Atitudes dos intervenientes

Para Baptista (2005 cita Hiltz, 1994, p. 101), a “premissa mais básica da qual todo o ensino online deve partir é que o objectivo é construir uma comunidade de aprendizagem e facilitar a troca de ideias, informação e sentimentos”. Contudo, repare-se que tal premissa não pode subsistir sem a total colaboração de todos os intervenientes. De facto, só a atitude de cada um perante o modelo de eLearning implementado irá definir o seu sucesso ou insucesso.

Deste modo, para determinarmos a perspectiva do aluno perante as atitudes exercidas ao longo do semestre, agrupámos uma série de questões, com intuito de analisar as atitudes do próprio aluno, do grupo e do professor em três vertentes: uma vertente mais social, uma vertente organizacional e uma vertente intelectual.

Uma vez que foram colocadas questões equivalentes relativamente às atitudes dos três intervenientes, optámos por uma análise comparativa relativamente às vertentes acima mencionadas. Deste modo pudemos verificar se os alunos perceberam diferenças de atitude entre os intervenientes.

Ao considerarmos a vertente mais intelectual, analisamos as respostas a questões que se prendem com o feedback, as intervenções e partilha de opiniões, uma vez que a combinação destes factores desencadeiam o desenvolvimento cognitivo / estimulação intelectual que conduz à construção de conhecimento.

O gráfico 4 pretende, assim, demonstrar as divergências nas atitudes dos vários intervenientes percebidas pelos alunos. Desta maneira, é facilmente verificável que os alunos colocam a sua própria atitude intelectual num patamar inferior face à atitude do grupo e do docente.

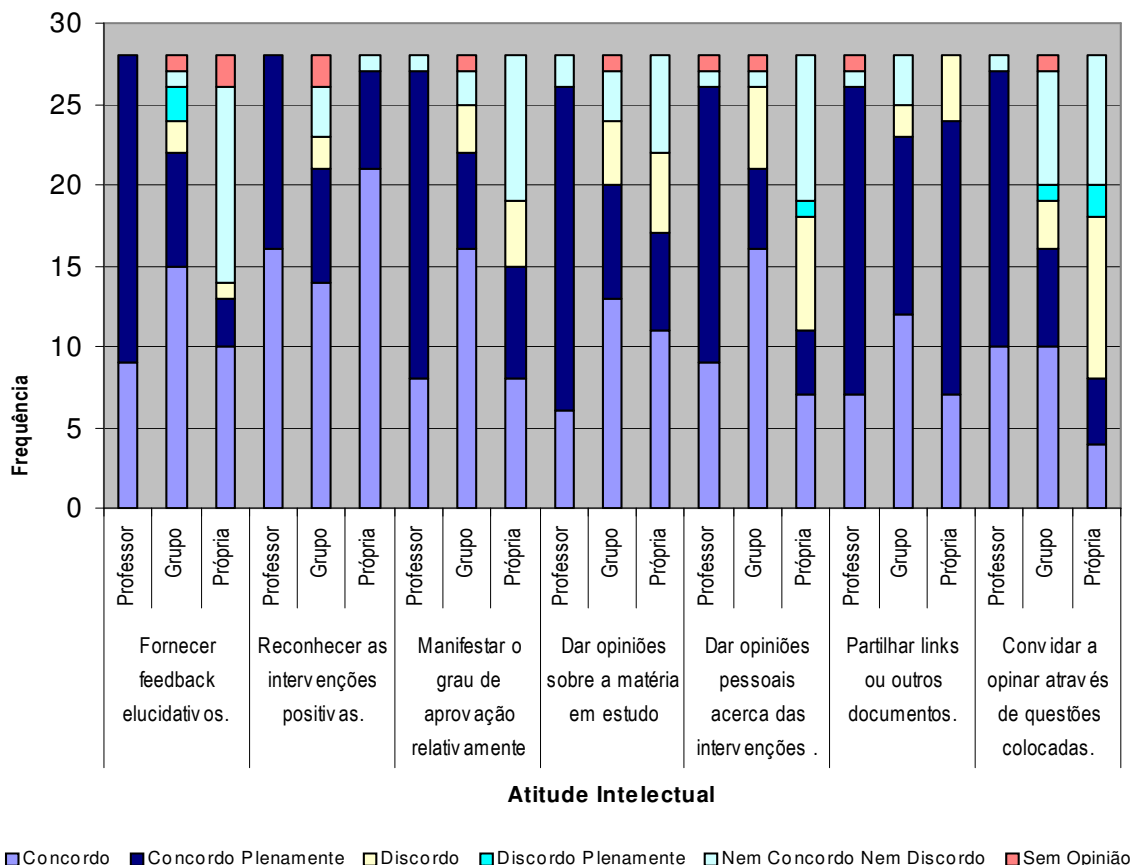


Gráfico 4 Perspectiva dos alunos perante atitudes intelectuais dos vários intervenientes

Quando solicitados para reflectir sobre as suas próprias atitudes, os alunos claramente ponderaram não só as suas atitudes online, mas também todas as suas atitudes ao longo do semestre em IAM. Esta afirmação tornar-se-á mais clarividente aquando da análise da actividade na plataforma (ver 6.2).

Questionados sobre a qualidade do feedback que emitiram, 46,4% (13) concorda ou concorda plenamente que o feedback que proporcionaram foi elucidativo. No entanto, 3,6% (1) discorda e 42,9% (12) dos alunos opta por nem concordar nem discordar com a afirmação. Ainda 3,6% (1) não tem opinião em relação à qualidade de *feedback* que emitiu.

Em contrapartida, os alunos admitem que o professor deu *feedback* elucidativo (100% concorda ou concorda plenamente) e que o grupo também proporcionou *feedback* importante para o desenvolvimento do trabalho (78,6%, isto é, 22 alunos concordam ou

concordam plenamente com a afirmação). Em suma, consideram que tanto o professor como o grupo deu mais feedback elucidativo do que eles próprios.

Denotámos ainda, pelos resultados obtidos, que 96,4% (27) admite reconhecer as intervenções positivas dos colegas. Todavia, perante as informações obtidas através da plataforma Moodle, admitimos que os alunos possam, de facto, ter reconhecido as intervenções, mas não o fizeram online. Não é de estranhar, pois, como pode ser confirmado na análise das actividades da plataforma, que haja uma clara falta de interacção virtual com os colegas (ver 6.2).

Podemos, então, pressupor que, quando 60,7% (17) concorda ou concorda plenamente que deu opiniões sobre a matéria em estudo, tal não aconteceu necessariamente através das ferramentas de comunicação assíncronas disponíveis na plataforma. Podemos igualmente extrapolar este pressuposto no que se refere à partilha de ligações ou documentos, uma vez que 85,7% (24) concorda ou concorda plenamente com a afirmação.

Quando focamos as questões relacionadas com opiniões, os números denotam alguma disparidade em termos de resultados. Os alunos admitem falhas na sua própria atitude. No entanto, os registos das participações dos alunos nas sessões presenciais e nos fóruns de discussão também identificam como área mais problemática a emissão de opiniões pessoais. Durante as aulas, mesmo sabendo que a participação consta como parâmetro de avaliação, esta foi praticamente nula. Além disso, tornou-se completamente nula quando confrontados com questões de foro pessoal. O mesmo ocorreu, ainda, nos fóruns de discussão. As participações dos alunos são válidas enquanto relevantes para o tema em debate, no entanto estas não transparecem as suas opiniões pessoais, mesmo quando directamente solicitadas.

Por outro lado, surgem algumas diferenças nas respostas obtidas quando reflectem sobre a vertente social das suas atitudes, dada a maioria dos alunos concordar ou concordar plenamente que acolheu os colegas de grupo (89,3%, isto é, 25 alunos), que manteve a coesão dentro da turma (71,4%, ou seja, 20 alunos) e que demonstrou afectividade pelos colegas (85,7%, isto é, 24 alunos).

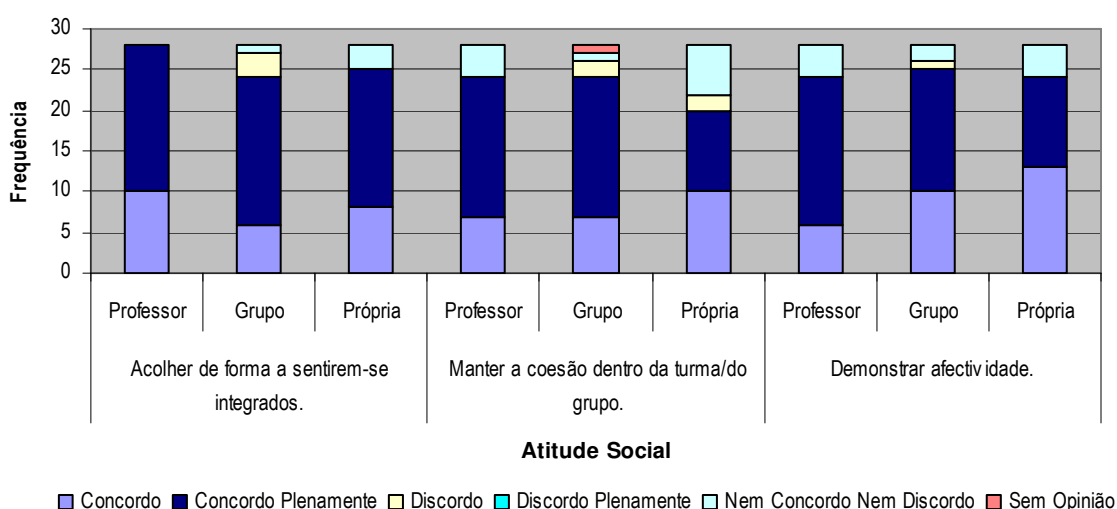


Gráfico 5 Perspectiva dos alunos perante atitudes sociais dos vários intervenientes

Porém, apesar de ser um valor pouco significativo, a atitude do grupo denota algumas discordâncias relativamente à integração, coesão e afectividade. A título exemplificativo, podemos retomar uma das questões iniciais, onde 42,9% (12) dos alunos admite que não é simples trabalhar em grupo.

É igualmente de salientar que alguns alunos (14,3%, i.e., 4 alunos) não consideram a atitude do professor como sendo a ideal, nomeadamente quando questionados sobre a capacidade deste manter a coesão dentro do grupo de trabalho e da demonstração de afectividade. Estes alunos optam, pois, por nem concordar nem discordar com as afirmações.

Os conflitos dentro dos grupos de trabalho são habituais, no entanto conseguir ultrapassá-los beneficia todos os intervenientes. Mais uma vez, porém, ao ponderamos as atitudes do grupo, verificámos haver divergências no que diz respeito à vertente organizacional (ver Gráfico 6).

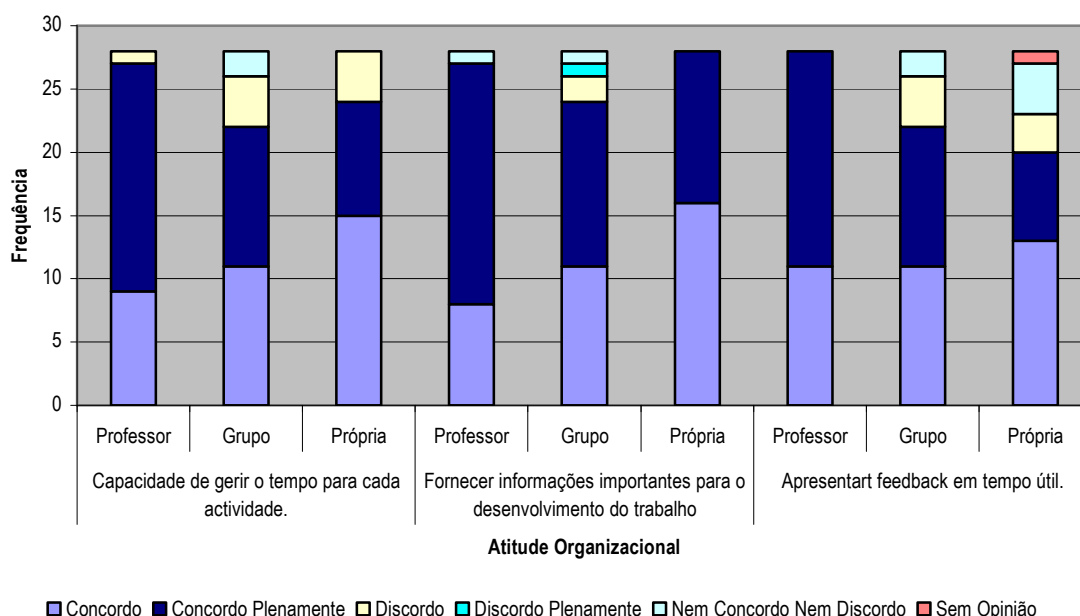


Gráfico 6 Perspectiva dos alunos perante atitudes organizacionais dos vários intervenientes

Ao considerarmos esta vertente, verificámos que os alunos vêem a sua atitude como sendo positiva, à semelhança das questões mais sociais. Contudo, constatámos que 14,3% (4) dos alunos admite não ter tido a capacidade para gerir o seu tempo e considera igualmente que o próprio grupo também não o fez. Podemos apontar, julgamos, algumas causas para esta percepção, nomeadamente a competência linguística dos alunos, que pôde dificultar a execução das tarefas. Embora em percentagem diminuta, 3,6% (1) dos alunos admite que o próprio professor também não foi capaz de gerir o tempo para cada actividade.

Constatámos igualmente que 10,7% dos alunos (3) discorda ou discorda plenamente que os membros do grupo forneceram informações importantes para o desenvolvimento do trabalho e verificámos ainda que 14,3% (4) dos alunos admite que o grupo não apresentou feedback em tempo útil. É de atentar, então, que estes números podem demonstrar problemas existentes dentro dos grupos de trabalho. No entanto, os alunos

não confrontaram o docente evidenciando qualquer problema. Assim, caso efectivamente eles tenham existido, não foram manifestados.

É igualmente interessante verificar que, no que concerne à apresentação de *feedback* em tempo útil, que os alunos apontam falhas na sua própria atitude. Embora 71,4% considere que apresentou *feedback* em tempo útil, 10,7% dos alunos (3) discorda que o fez, tendo 14,3% (4) optado por emitir um parecer neutro, nem concordando nem discordando, enquanto 3,6% (1) diz-se sem opinião.

A questão do *feedback* num modelo de ensino baseado online é fulcral, pois, quando não estamos perante ferramentas de comunicação síncronas, o lapso de tempo entre, por exemplo a colocação de uma dúvida e a obtenção da resposta pode influenciar o decorrer de todo o trabalho, ao contrário do que é habitual em sessões presenciais, onde o *feedback* é quase imediato.

Interrogámos os alunos sobre o que eles consideram ser o lapso de tempo ideal para obter um *feedback*. Verificámos que 17,9% (5) dos alunos optou por não responder à questão. Constatámos igualmente que 46,4% (13) dos alunos considera que um *feedback* para ser em tempo útil deve ser dado até três horas. Uma percentagem diminuta (3,6%) aponta para as 12 horas, enquanto 28,6% (8) considera as 24 horas como sendo o razoável para dar um *feedback*. Tais respostas indicam ao docente a necessidade de uma constante monitorização, de forma a garantir uma intervenção atempada. O gráfico 7 representa precisamente a percepção dos alunos relativamente ao tempo útil para dar um *feedback*.

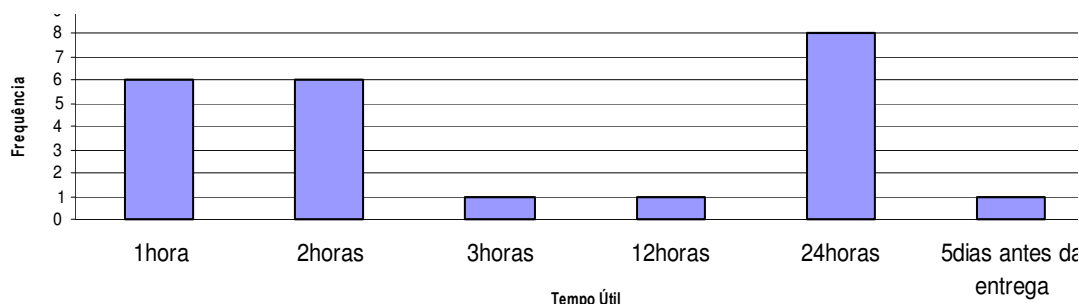


Gráfico 7 Percepção dos alunos relativamente ao tempo útil para dar um *feedback*

6.1.4 Modelo de Aprendizagem

Quando temos a possibilidade de trabalhar com modelos de ensino online, podemos optar por três modelos (ver capítulo 2). Neste caso concreto, e pelas razões já mencionadas (ver capítulo 4), optámos por um modelo misto, em que a educação online pretendia assumir um papel significativo, mas intercalado com sessões presenciais.

Inicialmente delinear-se os objectivos e os conteúdos, com base numa concepção sócio-construtivista, em que o professor é um facilitador do trabalho colaborativo, que tem por finalidade a construção do conhecimento. Esta categoria de questões visa identificar a perspectiva dos alunos face à estrutura do modelo adoptada e aos seus potenciais benefícios.

Deste modo, as questões desta categoria abordam a flexibilidade temporal e espacial, o ritmo de trabalho necessário para executar atempadamente as tarefas propostas, o grau

de exigência em termos de tempo e esforço, a relação entre os intervenientes e, ainda, a interacção entre os participantes.

No sentido de melhor percepção das noções que os alunos tinham relativamente ao modelo de aprendizagem implementado, optámos por incluir duas questões de cariz aberto, para permitir aos alunos fazer apreciações mais genéricas, alargando, deste modo, o âmbito dos comentários.

Face a um modelo de aprendizagem novo, 78,6% (22) dos alunos admite ter tido grandes expectativas em relação a IAM.

Em relação à estrutura escolhida para IAM, 92,9% (26) dos alunos que respondeu ao questionário concorda ou concorda plenamente que as sessões presenciais foram essenciais, tendo apenas 7,2% dos alunos (2) optado por nem concordar nem discordar. Também relativamente às sessões assíncronas, 92,9% (26) dos alunos concorda ou concorda plenamente que estas contribuíram para uma maior motivação para a aprendizagem. Neste caso, somente 3,6% (1) discorda, tendo os restantes 3,6% optado por nem concordar nem discordar. Os alunos foram unânimes em admitir a importância da organização dos trabalhos de grupo para a aprendizagem.

Em suma, podemos dizer que os alunos concordaram com a estrutura do modelo de aprendizagem implementado.

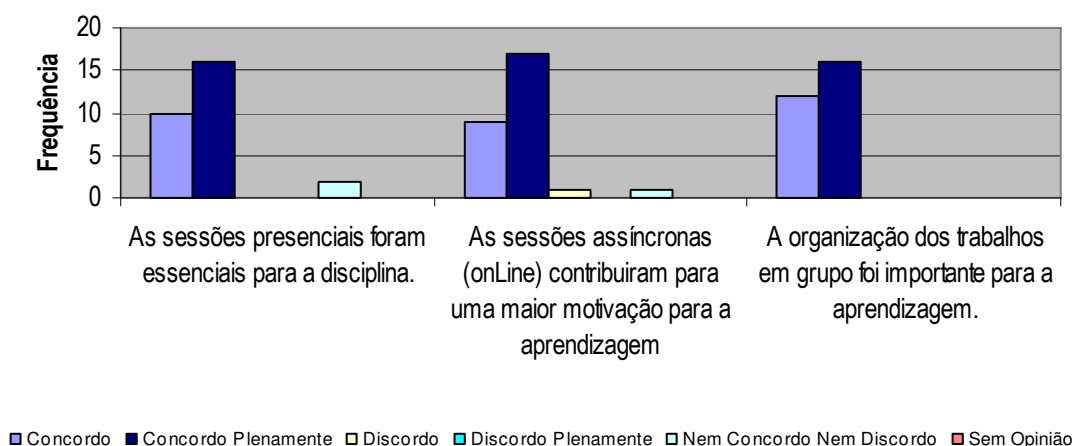


Gráfico 8 Perspectiva dos alunos relativamente à estrutura de IAM

Após averiguarmos a percepção dos alunos face à estrutura, colocámos sete questões a propósito dos potenciais benefícios do modelo implementado (ver Gráfico 9). Para 92,9% (26) dos alunos, o modelo tanto ofereceu flexibilidade temporal como espacial. Neste caso, apenas um aluno (3,6%) discordou com o facto de o modelo permitir maior flexibilidade espacial. Podemos supor que a falta de material informático ou uma ligação à Internet conduziu a sua resposta.

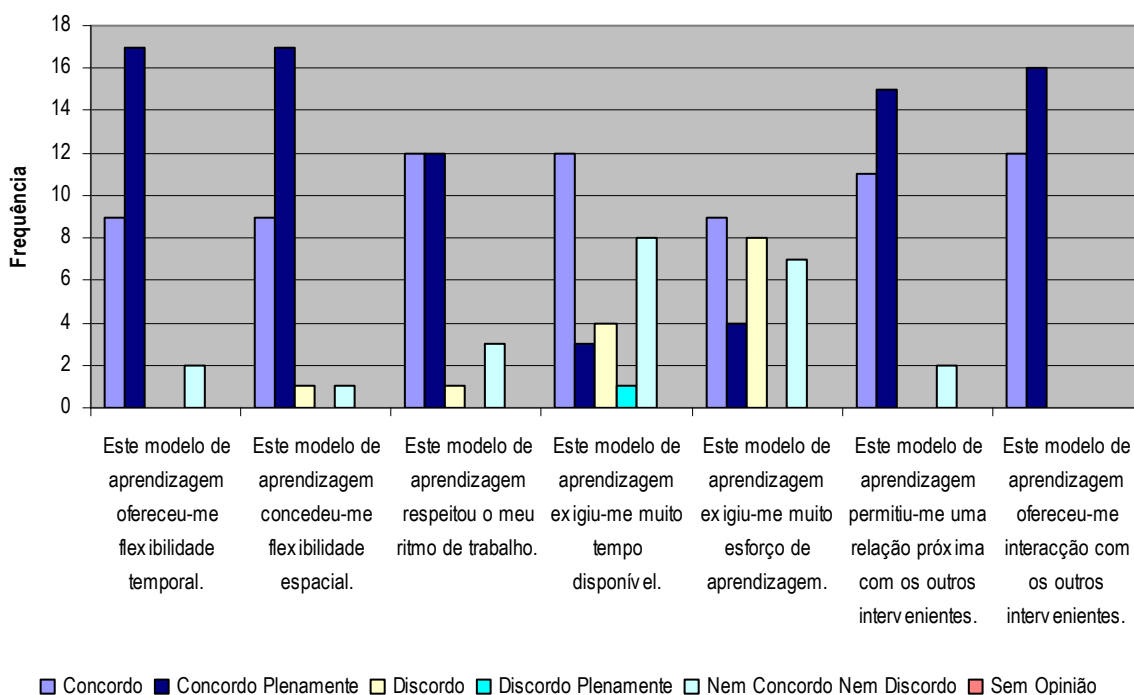


Gráfico 9 Perspectiva dos alunos relativamente potenciais benefícios do modelo implementado

Já quando questionados sobre o ritmo de aprendizagem que o modelo permitiu, 85,7% (24) dos alunos concorda ou concorda plenamente que houve respeito pelo ritmo individual de trabalho. Contudo, também um aluno (3,6%) afirmou a sua discordância, enquanto 10,7% (3), optou por uma resposta mais neutra, nem concordando nem discordando.

Em termos de exigência do modelo, uma percentagem significativa considerou o modelo exigente a nível de tempo e de esforço, tendo 53,6% (15) dos alunos concordado ou concordado plenamente que o modelo exigia demasiado tempo, enquanto 46,4% (13) concorda ou concorda plenamente que o modelo exigiu muito esforço. Em contrapartida, 17,9% (5) dos alunos discorda com a elevada exigência temporal e 28,6% (8) não considerou que o modelo exigisse muito esforço de aprendizagem. Uma percentagem ainda considerável dos alunos (entre 25 e 28,6%) nem concorda nem discorda com estas afirmações.

As respostas apresentam-se mais unânimes relativamente à relação que permitiu estabelecer com os outros e à interação com outros intervenientes. No primeiro caso, 92,6% (26) dos alunos concorda ou concorda plenamente que o modelo permitiu uma relação de proximidade com outros, enquanto todos os alunos (100%) são da opinião que o modelo implementado, de facto, ofereceu oportunidades para os intervenientes interagirem.

Finalmente, permitimos que os alunos apontassem vantagens do modelo de aprendizagem implementado, para assim obtermos uma visão global do mesmo. Os alunos salientaram como vantagens do modelo:

- Maior facilidade e eficácia
- Flexibilidade espacial e temporal

- Mais prático e, portanto, mais interessante e motivador
- Ajuda a trabalhar em grupo
- Maior acompanhamento da matéria
- Aprendizagem contínua
- Acompanhamento contínuo por parte do professor
- Mais dinamismo e interacção
- Trabalho colaborativo
- Contacto constante com a língua estrangeira
- Lucrativo em termos de iniciativa própria e pesquisa.

Por outro lado, como desvantagens deste modelo de aprendizagem, alguns alunos referiram:

- A carga excessiva de trabalho exigido
- Constrangimentos para “info-excluídos”
- A opinião de que este é um “modelo pouco elucidativo”.

6.1.5 Pedagogia

Para aplicar um modelo de aprendizagem eficazmente, o seu planeamento e a sua organização são fundamentais, especialmente num ensino que combina sessões assíncronas online e sessões presenciais. Perante um novo modelo e novas perspectivas, a desorientação do aluno pode surgir a qualquer momento. Para qualquer situação de ensino, a visão clara do que se pretende adquirir e qual o caminho a percorrer para alcançar esses objectivos diminui a dispersão e foca o essencial. Desta forma, a organização da disciplina e dos materiais, as tarefas a desenvolver e os objectivos devem estar bem definidos e claros.

Neste sentido, uma parte do questionário debruçou-se sobre a pedagogia aplicada na disciplina. Pretendemos avaliar a percepção dos alunos face aos objectivos (ver Gráfico 10), às actividades (ver Gráfico 11), aos recursos disponibilizados (ver Gráfico 12), aos guiões (ver Gráfico 13) e finalmente à avaliação (ver Gráfico 14).

No que se refere aos objectivos propostos para a disciplina de IAM, todos os alunos (100%) concordaram ou concordaram plenamente que estes foram apresentados de forma clara e explícita e 96,4% (27) dos alunos concordaram ou concordaram plenamente que os objectivos foram relevantes para a aprendizagem.

É de tomar em conta que a planificação deve antes de mais centrar-se no aluno e, por isso mesmo, os objectivos, para que possam ser concretizados, devem adequar-se ao público – alvo. Nesse aspecto, podemos constatar que 93,9% (26) dos alunos concorda ou concorda plenamente com a adequabilidade dos objectivos. No entanto, no que concerne à organização segundo o nível de aprendizagem adquirido, verificámos que 82,1% (23) concorda ou concorda plenamente com a organização, enquanto 14,3% (4) nem concorda nem discorda e 3,6% (1) simplesmente discorda. Podemos aqui possivelmente estabelecer uma relação com o número de anos que os alunos estudaram Inglês como língua estrangeira, pois alguns alunos, em conversas informais, manifestaram-se relativamente ao patamar da exigência de alguns dos recursos disponibilizados e das tarefas propostas.

Finalmente, comprovámos que 93,9% (26) dos alunos concorda ou concorda plenamente que os objectivos inicialmente propostos foram cumpridos ao passo que 7,2% (2) dos alunos discorda ou discorda plenamente.

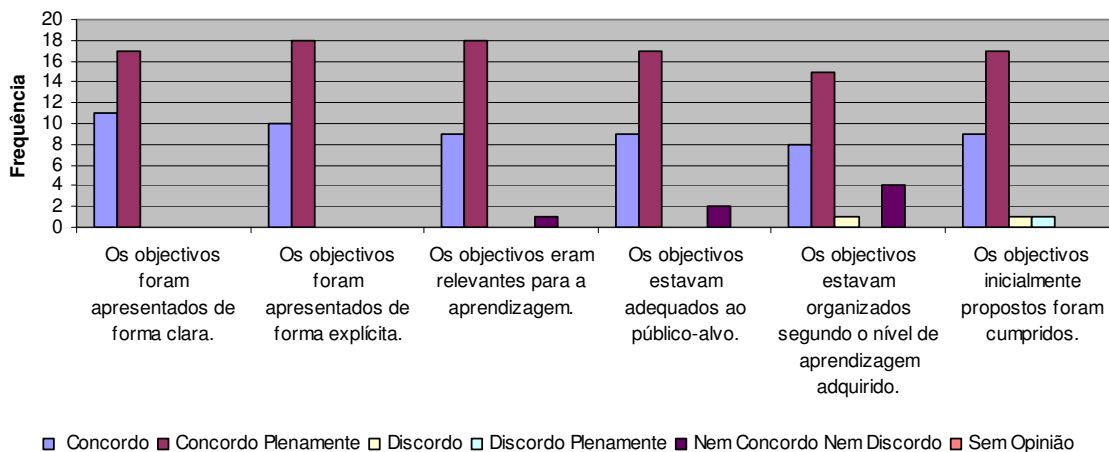


Gráfico 10 Perspectiva dos alunos face aos objectivos propostos

Em relação às actividades, estas devem ser vistas, antes de mais, como uma consequência dos objectivos, pois são as tarefas propostas pelo professor que podem ou não permitir a concretização dos objectivos. Estas devem ser então ponderadas e definidas face ao que se pretende alcançar.

Dos alunos que responderam ao questionário, 93,9% (26) entendeu que as actividades propostas foram relevantes, concordando ou concordando plenamente com a afirmação; 82,1% (23) não considerou as actividades difíceis; no entanto, e de encontro ao que foi mencionado acima relativamente ao número de anos de estudo do Inglês como língua estrangeira e aos objectivos, 17,9% (5) concorda ou concorda plenamente que as actividades foram difíceis de executar. Os restantes 25% (7) nem concorda nem discorda com esta afirmação.

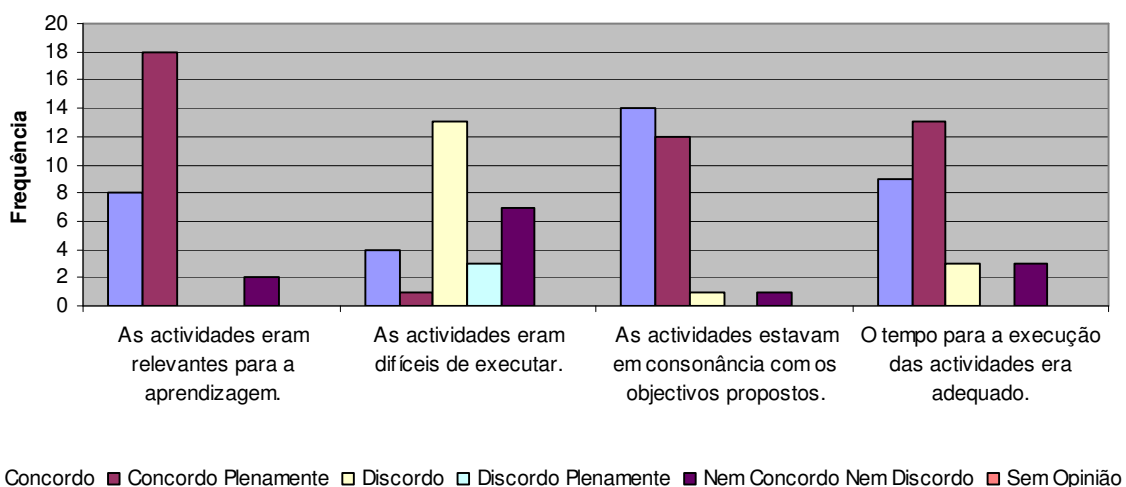


Gráfico 11 Perspectiva dos alunos face às actividades

Na perspectiva dos alunos, 93,9% (26) concorda ou concorda plenamente que houve concordância entre os objectivos definidos e as actividades propostas, tendo apenas 3,6% (1) dos alunos discordado e outros 3,6% (1) nem concordado nem discordado. A percentagem de alunos a discordar aumentou, todavia, quando confrontados com a questão do tempo. Neste sentido, 10,7% (3) dos alunos considera que o tempo para a execução das actividades não era adequado, tendo outros 78,6% (22) contrapondo esta ideia, concordado ou concordado plenamente em como o tempo era adequado. Os restantes 10,7% (3) nem concordaram nem discordaram com a afirmação.

Independentemente do número e do tipo de recursos, é indispensável que estes estejam organizados, que sejam legíveis e relevantes para a aprendizagem e que se apresentem em quantidade suficiente, no sentido de proporcionar variedade de opções e trabalho. Desta forma, o gráfico 12 representa as perspectivas dos alunos face à legibilidade, quantidade, qualidade, diversidade e relevância dos recursos disponibilizados em IAM.

Como suporte às actividades propostas, ainda persiste a ideia da necessidade de disponibilizar recursos. Apesar de estarmos no ensino superior e considerarmos que os alunos deveriam ser capazes de pesquisar e encontrar a informação que eles consideram relevantes para a sua própria aprendizagem, a tendência continua a ser a de fornecer textos, vídeos e ligações de acesso do que nós, professores, achamos relevante para a sua aprendizagem. Para Thorne (2003, p. 5), um dos potenciais obstáculos é a “reluctance to move away from classroom activity”.

Ao reflectir sobre este aspecto, a relutância torna-se clarividente, pois foram disponibilizados 50 recursos (ligações para páginas web, apresentações e ficheiros em pdf) na plataforma, constituindo uma espécie de “sebenta digital”.

Se se pretendia que o foco da disciplina fosse o debate de ideias, de temas, a resolução de problemas, por que foram disponibilizados tantos recursos? Será mesmo necessário fornecer toda a informação aos alunos? Porquê, então, o receio de lhes dar a liberdade de pesquisarem, procurar e seleccionarem a informação que ELES consideram necessária e fundamental para completar as actividades propostas?

Ao analisarmos a perspectiva dos alunos face ao número de recursos apresentados, averiguámos que 75% (21) dos alunos concorda ou concorda plenamente que estes eram em número suficiente. Podemos igualmente constatar que 7,2% (2) dos alunos discorda e que uma percentagem, já significativa (17,9%), nem concorda nem discorda.

Podemos, mais uma vez, retomar, então, a ideia de Thorne, pois para uma grande parte dos alunos, o que pode ser visto como um excesso de recursos pelo docente, é meramente considerado “normal” visto que se assemelha ao que estavam habituados, a sebenta.

No que concerne à legibilidade dos recursos apresentados, averiguámos que 85,7% (24) dos alunos concorda ou concorda plenamente que os recursos eram legíveis; Somente 3,6% (1) discorda; enquanto 7,2% (2) optou por nem concordar nem discordar com a afirmação; e, os restantes, 3,6% (1) não têm opinião relativamente à legibilidade dos recursos.

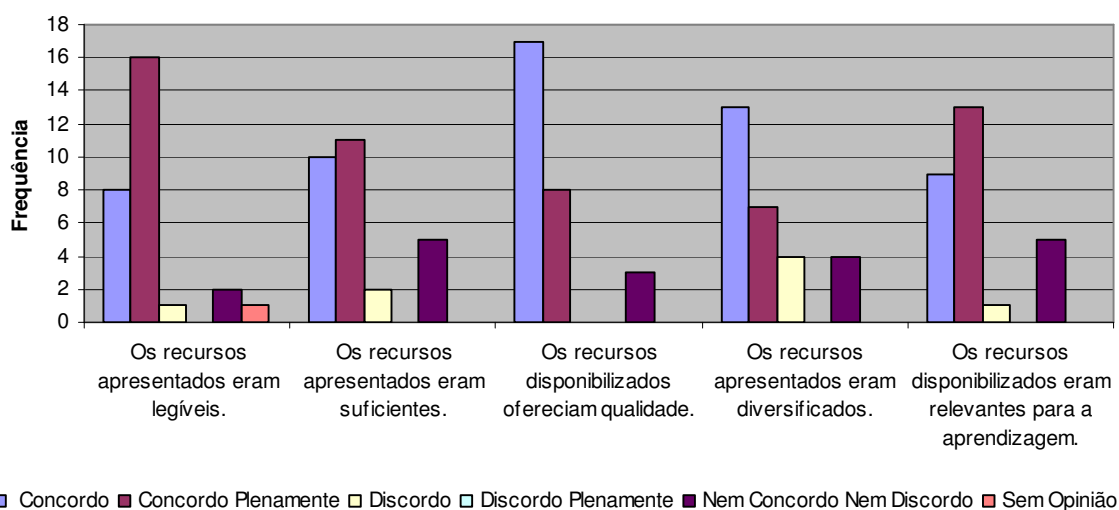


Gráfico 12 Perspectivas dos alunos face à legibilidade, quantidade, qualidade, diversidade e relevância dos recursos

“Em qualquer processo de ensino, os alunos beneficiam quando têm uma visão clara acerca da organização e da sua responsabilidade” (Batista, 2005, p. 68). A inclusão de guiões é vista como necessária, uma vez que permite apresentar a estrutura da disciplina e orienta os alunos durante todo o processo de ensino.

Ao observar o gráfico 13, os valores manifestam no geral o agrado dos alunos relativamente à clareza dos guiões disponibilizados. Assim, 93,9% (26) dos alunos concorda ou concorda plenamente que estes tornaram claros os objectivos da disciplina e a calendarização das actividades. Averiguámos igualmente que 85,7% (24) dos alunos concorda ou concorda plenamente que os guiões tornaram claro os recursos disponíveis. Ainda assim, 3,6% (1) dos alunos manifestou o seu desagrado relativamente a este ponto. Verificámos ainda que 89,3% (25) dos alunos revela concordância em torno da forma clara como as regras de funcionamento foram apresentadas nos guiões.

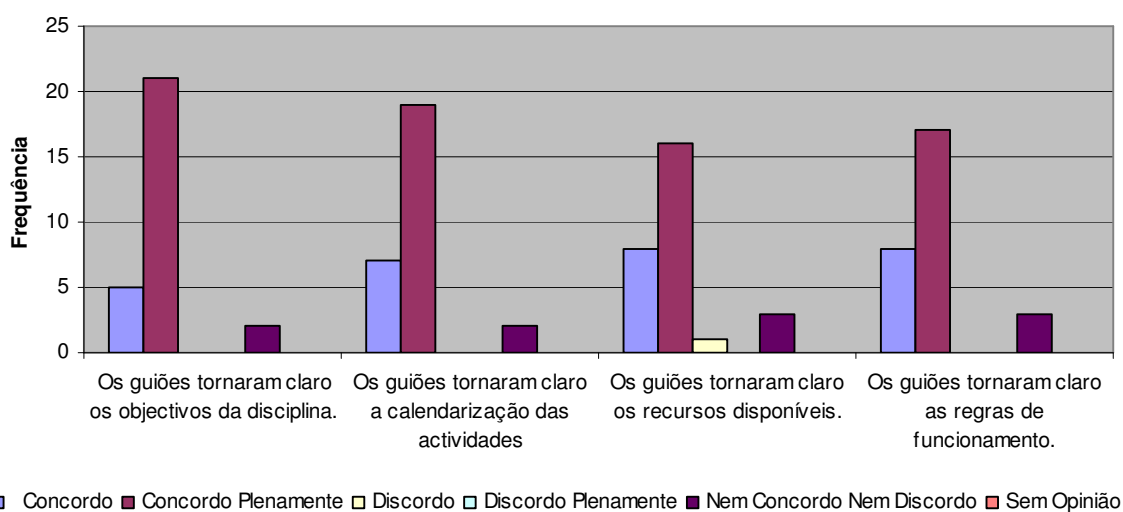


Gráfico 13 Perspectivas dos alunos face aos guiões fornecidos

O peso atribuído à avaliação pelos alunos é notório. Para muitos alunos, a classificação numérica atribuída no final do semestre é o foco do decorrer de uma disciplina. Todavia, não devemos descurar a importância de todo o processo de avaliação, dado que oferece informações acerca do progresso da aprendizagem, mede a aquisição dos objectivos e dá aos alunos referências que lhe permitem verificar o seu progresso e ajustar as suas estratégias (Ragan, 1999, em Batista, 2005).

Questionámos os alunos, então, no sentido de aferir a percepção dos mesmos relativamente à coerência da avaliação, à clareza dos parâmetros a serem avaliados, à contribuição para identificar lacunas e à relevância de cada parâmetro de avaliação (ver gráfico 14).

Assim, podemos constatar que 89,3% (25) dos alunos concorda ou concorda plenamente que a avaliação incidiu sobre o que foi aprendido e que foi claro relativamente aos parâmetros a serem avaliados. Apenas 3,6% (1) dos alunos nem concorda nem discorda, enquanto 7,2% (2) dos alunos não tem opinião. Já quanto à identificação de lacunas, verificámos resultados ligeiramente mais irregulares: 71,4% (20) dos alunos concorda ou concorda plenamente que a avaliação levada a cabo permitiu identificar lacunas na aprendizagem; constatámos um aumento na percentagem dos alunos que nem concordam nem discordam (14,3%, isto é, 4 alunos) e nos que não têm opinião (10,7%, ou seja, 3 alunos); ainda um aluno (3,6%) manifestou o seu desagrado, discordando de que a avaliação permitiu identificar lacunas na aprendizagem.

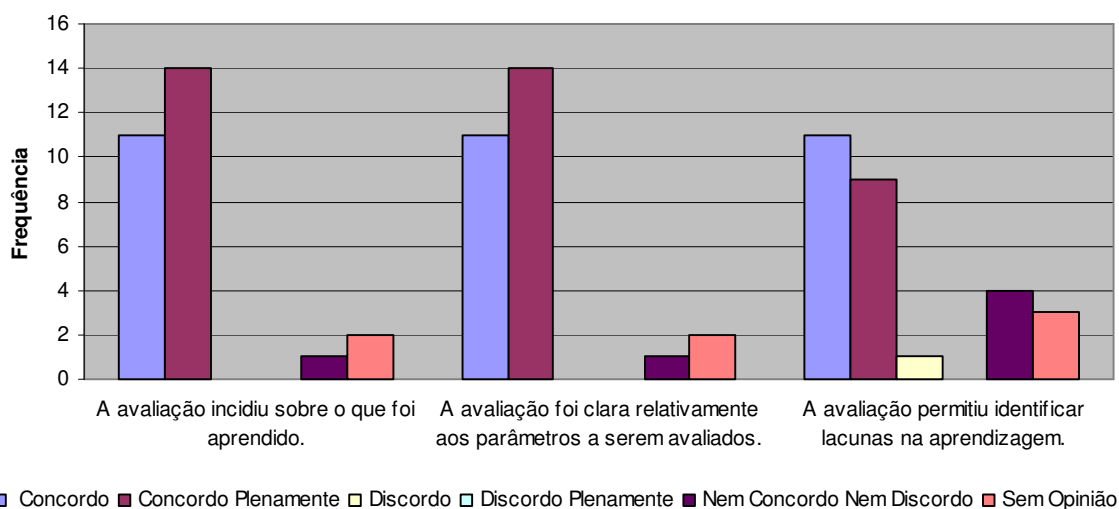


Gráfico 14 Perspectivas dos alunos face à avaliação da disciplina

Dada a importância atribuída à avaliação, pedimos aos alunos para, eles mesmos, definirem os parâmetros de avaliação da disciplina, permitindo, desta forma, verificar quais os aspectos que para eles eram vistos como mais importantes (ver Gráfico 15).

Comparativamente com os parâmetros definidos para IAM (ver Capítulo 4, tabela 11), verificámos que os valores médios apontados pelos alunos divergem do que foi implementado, nomeadamente no que diz respeito à participação online e à auto e hetero-avaliação. Desta maneira, enquanto que na participação online as percentagens apontadas pelos alunos estão aquém do que foi estabelecido, a auto e hetero-avaliação aponta para percentagens substancialmente diferentes da que foi definida. O gráfico 15

representa a variação de valores definidos para cada parâmetro de avaliação pelo professor e os valores médios atribuídos pelos alunos.

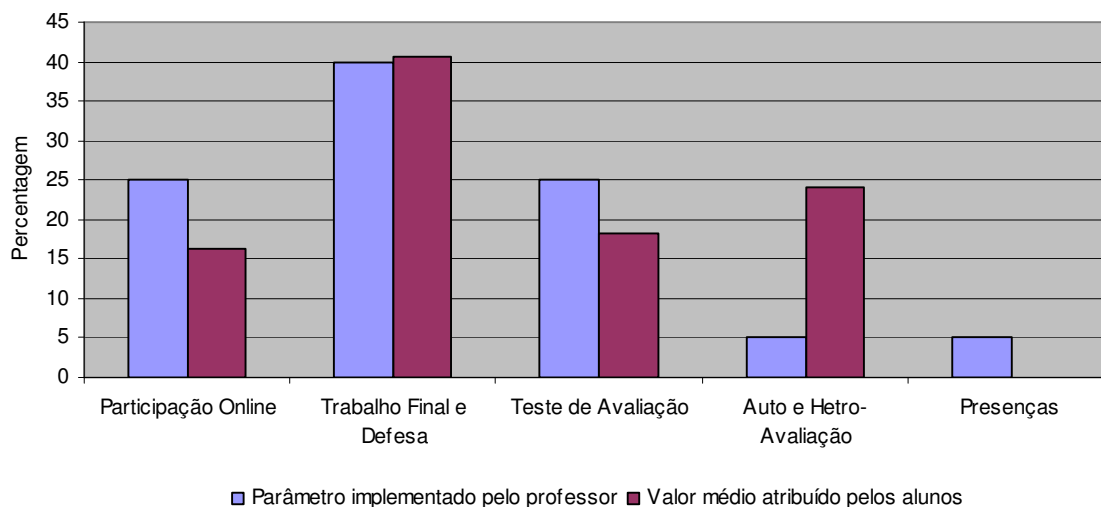


Gráfico 15 Comparação das percentagens atribuídas a cada parâmetro de avaliação

Os resultados revelam, então, a importância atribuída pelos alunos aos diferentes parâmetros. Constatamos que os alunos consideram o trabalho final e a defesa do mesmo como o mais importante para a definição da sua nota final. Surpreendentemente, logo a seguir no grau de importância surge a auto e hetero-avaliação. É de salientar que o valor mínimo atribuído a este parâmetro foi de 0% e o valor máximo foi de 50%. Em terceiro lugar posiciona-se o teste de avaliação, com o valor máximo atribuído de 35%. É de atentar no facto dos alunos não atribuírem muita importância à participação online, que parece apenas em quarto lugar. No entanto, é de salientar que a percentagem máxima atribuída a este parâmetro foi de 50%, uma percentagem bastante superior ao valor máximo do teste de avaliação.

Em suma, podemos dizer que as tarefas ditas “tradicionais”, como os trabalhos, a sua apresentação e os testes escritos continuam a ser vistos pelos alunos como sendo os mais importantes para a atribuição das notas finais.

6.1.6 Tecnologia

Num modelo de eLearning, as tecnologias são essenciais e devem ser vistas como um meio para comunicar, partilhar e suportar a construção de conhecimento de forma colaborativa e de trabalhar dentro e fora da sala de aula. No entanto, modelos de ensino com base no eLearning estão indiscutivelmente sujeitos a problemas de carácter técnico dado que envolvem tecnologias.

Por este motivo, pretendemos aferir até que ponto a tecnologia influenciou o desenrolar da disciplina e a percepção dos alunos relativamente à adequabilidade da plataforma aos seus propósitos.

As aulas presenciais decorreram sempre em laboratórios com computadores com ligação à Internet, tentando desta forma antecipar problemas que eventualmente poderiam surgir no caso de os alunos não possuírem computadores ou ligação à Internet em casa. 67,9% (19) dos alunos é da opinião que as condições de trabalho nas sessões presenciais

estavam adequadas às suas necessidades, no entanto, 21,4% (6) discorda ou discorda plenamente. De facto, 50% (14) dos alunos apenas acede à plataforma no ISCAP, de modo que só 21,4% (6) dos alunos admite ter acedido em casa e o único aluno nocturno que respondeu ao questionário, (3,6%) refere que acedia à plataforma apenas no trabalho. Os restantes alunos optaram por não responder à questão.

O uso da plataforma como meio de comunicação e de trabalho foi algo novo, de maneira que pretendíamos aferir até que ponto os alunos se adaptaram ao seu uso ou se, por outro lado, sentiram a necessidade de procurar outras ferramentas. Nesse aspecto, 46,4% (13) dos alunos admitiu recorrer a outras ferramentas de comunicação, nomeadamente o correio electrónico, telemóvel e chats. Note-se que na plataforma *Moodle* há a possibilidade de disponibilizar chats, no entanto, o facto de não o fazer foi uma opção que se prendeu com o número elevado de alunos inscritos na disciplina. O facto de terem recorrido ao correio electrónico é compreensível, pois, como já foi referido no perfil dos alunos, 67,9%, ou seja, 19 alunos, já comunicavam muitas vezes através de correio electrónico. Apesar desta ferramenta de comunicação não se encontrar incorporada na plataforma, o *Moodle* disponibiliza também um sistema de mensagens internas, a que, no entanto, os alunos optaram por não recorrer.

Os alunos que admitiram ter recorrido a outras ferramentas de comunicação apontaram como razão principal problemas com a disponibilidade da plataforma e a acessibilidade. Aliás, 50% (14) dos alunos discorda ou discorda plenamente que a plataforma estava disponível quando precisaram, enquanto 10,7 % (3) nem concorda nem discorda. Acrescentaram ainda que as ferramentas escolhidas por eles permitem uma maior facilidade de comunicação. De facto, quando confrontados com esta questão, a direcção do PAOL admitiu que, por razões técnicas, a plataforma esteve alguns dias indisponível, no entanto, acrescentou que tal situação rapidamente se resolveu.

Por outro lado, 53,6% (15) dos alunos não procurou outras formas de comunicação. Assim, estes alunos concordam ou concordam plenamente que as ferramentas de comunicação do *Moodle* satisfizeram as suas necessidades de comunicação com a comunidade.

Ao considerarmos estes resultados, podemos facilmente pensar que mais de metade dos alunos utilizavam a plataforma para comunicarem. No entanto, ao analisarmos os registos da plataforma podemos verificar que tal não se confirma, uma vez que os alunos não utilizaram os fóruns como meio privilegiado de comunicação para a elaboração do trabalho de grupo. *Se os alunos não recorriam a outras ferramentas de comunicação nem aos fóruns disponibilizados para esse efeito, como é que comunicavam? Pessoalmente?*

Para 67,9% (19) dos alunos, a plataforma contribuiu para a sensação de presença social. Em contrapartida, 28,6% (8) dos alunos nem concorda nem discorda em relação à contribuição da plataforma para sensação de presença social, enquanto apenas 3,6% (1) dos alunos discorda. Tendo 50% (14) dos alunos discordado ou discordado plenamente que sentiram necessidade de um maior contacto presencial, uma elevada percentagem (28,6%, i.e., 8 alunos) admitiu sentir necessidade de mais contacto presencial, tendo concordado ou concordado plenamente com a afirmação. Os restantes alunos (21,4% i.e., 6) situaram-se numa posição intermédia, pois nem concordam nem discordam com a afirmação.

Paradoxalmente, 67,9% (19) dos alunos considerou os fóruns como relevantes para a interacção entre os participantes. Apenas 7,2% (2) dos alunos discorda ou discorda plenamente, enquanto 25% (7) nem concorda nem discorda com a afirmação.

Uma vez que 96,4% (27) dos alunos concorda ou concorda plenamente que as ferramentas de comunicação facilitaram a interacção entre os intervenientes, resta saber que ferramentas de comunicação é que os alunos consideraram para fazer a sua avaliação.

De um modo geral, 85,7% (24) concorda que as tecnologias envolvidas no curso eram de fácil acesso, tendo 78,6% (22) discordado ou discordado plenamente que as tecnologias exigiam elevado tempo de aprendizagem. Dos alunos que responderam ao questionário, 67,9% (19) admite que as tecnologias envolvidas eram-lhe familiares, no entanto, 21,4% (6) dos alunos nem concorda nem discorda.

6.1.7 Apreciação Global

De forma a obter uma visão mais global do que foi a disciplina de IAM para os alunos, o último grupo de questões colocadas visava aferir a disciplina a vários níveis: ao nível da satisfação dos alunos, da aprendizagem efectuada e, ainda, fornecer a possibilidade de os alunos acrescentarem o que considerassem necessário, permitindo-lhes inserir comentários e/ou sugestões.

Assim, 92,9% (26) dos alunos mostrou-se satisfeito com a sua participação na disciplina, respondendo que concorda ou concorda plenamente com a questão colocada. No que se refere às aprendizagens efectuadas, 100% (28) dos alunos concordou ou concordou plenamente que estas foram interessantes e 85,7 (24) prevê a aplicação das suas aprendizagens na sua vida profissional futura. No entanto, estas só foram de encontro às expectativas de 78,6% (22) dos alunos. Apenas 3,6% dos alunos (1) discorda que virá a aplicar o que aprendeu na vida profissional e considera que as aprendizagens não foram de encontro às suas expectativas (ver Gráfico16).

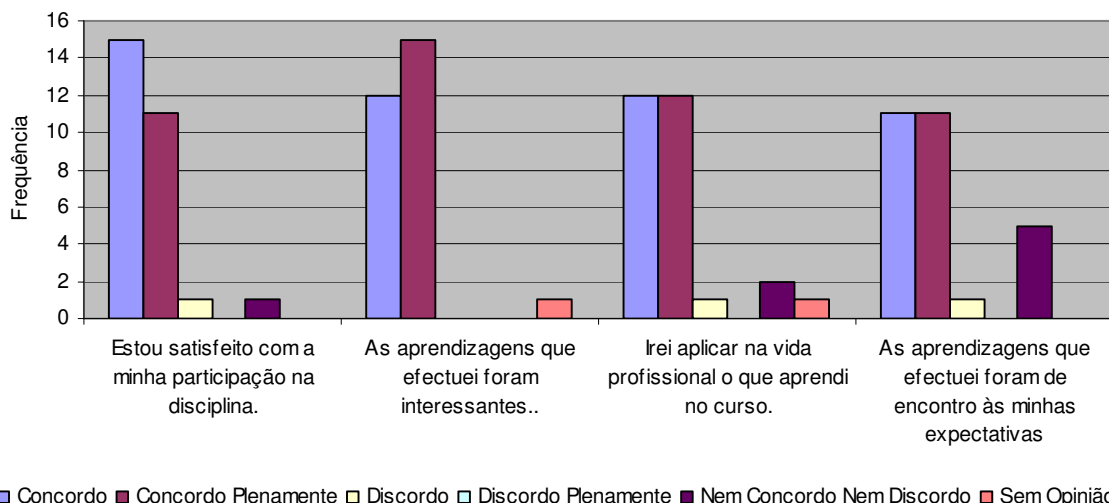


Gráfico 16 Apreciação Global de IAM

Quando questionados sobre os aspectos que se deverão manter em IAM: 57,1 % (16) dos alunos enfatizou a mais-valia da avaliação contínua; 21,4% (6) dos alunos referiu a vantagem da metodologia adoptada; enquanto 10,7% (3) dos alunos mencionou que a

relação professor/aluno que se desenvolveu ao longo do semestre se deveria manter; 7,2% (2) dos alunos admite que “*tudo*” se deve manter; e apenas 3,6% (1) dos alunos cita o programa como algo a manter na disciplina.

Relativamente aos aspectos da disciplina que deverão ser melhorados no futuro: 28,6 % (8) dos alunos alertou para a necessidade de melhorar a tecnologia (a plataforma ou/e salas de informática) ao dispor dos alunos; 7,2% (2) dos alunos admitiu a necessidade de existir mais dinamismo, mais participação por parte dos alunos para que o modelo seja mais eficiente e 3,6% (1) dos alunos considerou que deveria haver uma mudança nos conteúdos ou na carga horária da disciplina pois acredita não ser possível conciliar o volume de trabalho com a carga horária da disciplina.

A não ser nas questões abertas direccionadas, os alunos optaram por não incluir mais sugestões ou opiniões. Podemos, eventualmente, considerar algumas razões para o sucedido, no entanto, não é de descurar que este não foi o único questionário a que eles responderam. Podemos pensar que, no final do semestre, com a proximidade dos exames e com tantos questionários, reinava alguma desmotivação e por que não mesmo uma “descrença” face aos questionários, pois vários alunos teceram comentários do género “*ai, mais um...*”, “*Sempre a preencher questionários para nada..*”, “*Isto depois não serve para nada...*”.

6.2 Análise dos Registos obtidos através do Moodle

A plataforma *Moodle*, como tantas outras plataformas LMS, permite obter relatórios de actividades dos alunos, fornecendo informações relativamente aos registos dos alunos, i.e., sempre que um aluno acede a algo na plataforma, esta faz um registo criando um relatório exaustivo de actividade, indicando o dia da semana, a hora, o IP e a acção.

Através da análise destes dados, podemos igualmente observar pormenorizadamente comportamentos e daí tirar algumas ilações.

6.2.1 Perfil dos Utilizadores

Para conseguirmos proceder a uma análise, interessa identificar os utilizadores do *Moodle* na disciplina de IAM.

A plataforma registou um total de 60 utilizadores, incluindo o docente, de 18 de Outubro de 2005 a 26 de Abril de 2006. Somente 68,3% (41) dos utilizadores da plataforma se encontrava inscrito em avaliação contínua à disciplina e, uma vez que a Secretaria Online apenas indica 52 alunos inscritos oficialmente à disciplina (da turma diurna e nocturna), podemos concluir que 13,3% (8) dos utilizadores da plataforma eram alunos ou docentes externos à disciplina. Sendo alunos, podiam ser aqueles que, apesar de não estarem inscritos oficialmente a IAM, pretendiam fazer um exame final ou melhoria de nota no final do semestre.

6.2.2 Actividade na plataforma

Com o intuito de verificar as oscilações entre os registos dos estudantes inscritos como alunos diurnos e alunos nocturnos, procedemos a uma decomposição dos registos por dias da semana e meses. Note-se que as sessões presenciais diurnas decorriam às

Terças-feiras, em laboratórios multimédia, enquanto que as nocturnas decorriam às Quintas-feiras (ver ponto 5.1).

Note-se ainda que a mais-valia de um modelo de eLearning é o facto de que o que está disponível online está acessível a partir de qualquer ponto e qualquer hora, desde que se tenha acesso à Internet, permitindo assim uma maior flexibilidade e podendo constituir uma vantagem para alunos que não podem frequentar as aulas pelas mais variadas razões, nomeadamente devido ao trabalho.

Perante estas possibilidades como reagiram os alunos de IAM?

A plataforma documentou um total de 13279 registos, tendo a maior incidência sido registada às Terças-feiras com 4779 ocorrências, o que perfaz 36% do número total de registos.

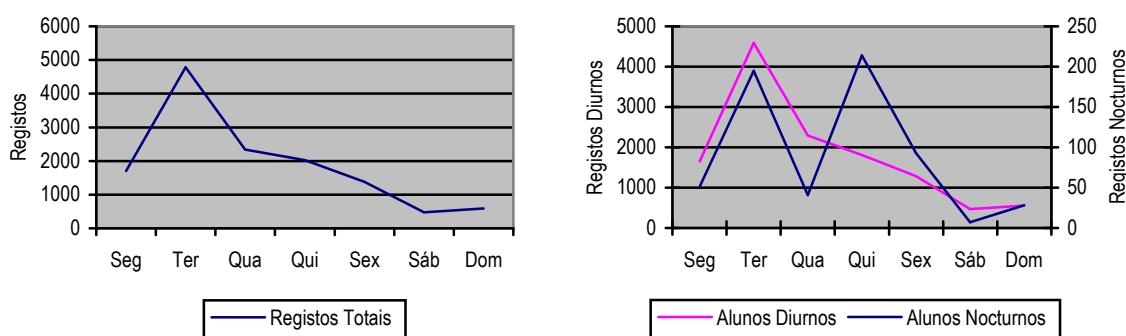


Gráfico 17A e 17B Registos de acessos à plataforma Moodle

No entanto, o número maior de registos documentados por parte dos alunos nocturnos (214 registos) ocorreu às quintas-feiras, precisamente nos dias em que tinham as sessões presenciais.

Para melhor confirmar as suspeitas de que os alunos acediam principalmente durante as aulas, analisámos os registos relativamente à hora de acesso. O gráfico 18 representa o número total de registos, tanto dos alunos diurnos como dos alunos nocturnos, distribuído ao longo do dia.

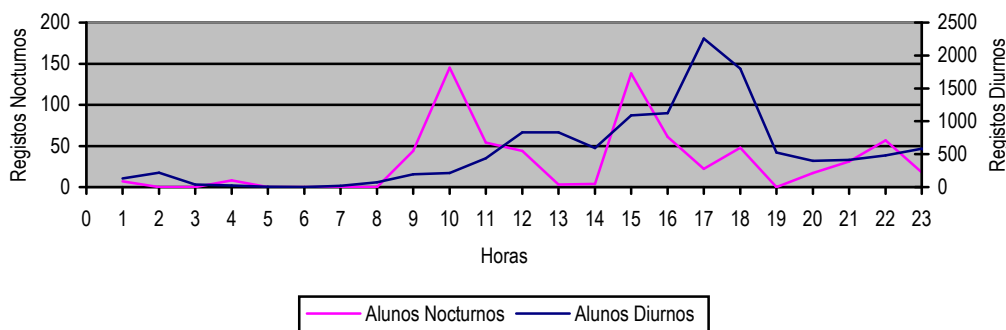


Gráfico 18 Comparação dos acessos à plataforma Moodle (alunos diurnos e nocturnos) ao longo do dia

Relativamente à distribuição em termos de horas dos registos, confirmámos uma incidência, no que se refere aos alunos diurnos, exactamente entre as 16 e as 18 horas, altura em que decorriam as sessões presenciais. Podemos, então, concluir que os alunos diurnos registavam mais actividade na plataforma às Terças, das 16 às 18 horas, isto é, durante as aulas presenciais.

No que concerne aos alunos nocturnos, o mesmo não se pode afirmar. Aliás, o pico de actividade na plataforma surge pelas 9 horas da manhã (com 145 registos) e repete-se às 14 horas (com 138 registos). No entanto, o dia da semana com mais registos é a Quinta-feira, que, como foi referido anteriormente, era o dia das sessões presenciais.

Em conclusão, podemos admitir que, apesar da flexibilidade que o modelo permite, há uma concentração de acessos e de registos de actividades nos períodos em que decorrem as aulas presenciais, nomeadamente da turma diurna. Podemos justificar tal ocorrência pelo facto de os alunos terem aulas num laboratório com computadores e ligação à Internet. Podemos igualmente extrapolar que, fora desse período, os alunos pouco recorriam à plataforma, optando talvez por trabalhar presencialmente ou utilizando outras ferramentas de comunicação (ver Análise dos questionários).

Foi igualmente interessante verificar a duração do período de actividade de IAM na plataforma. O primeiro período do ano lectivo 2005/2006 decorreu entre 12-09-2005 e 07-01-2006. No entanto, como mencionámos anteriormente, constatámos que houve actividade online na disciplina até Abril, três meses após o término da disciplina. Apesar de o início do semestre ter sido em Setembro, devido a problemas técnicos (ver ponto 5.2.1), efectivamente o uso da plataforma só teve início a 18 de Outubro. O gráfico 19 demonstra os registos de actividade de Outubro a Abril.

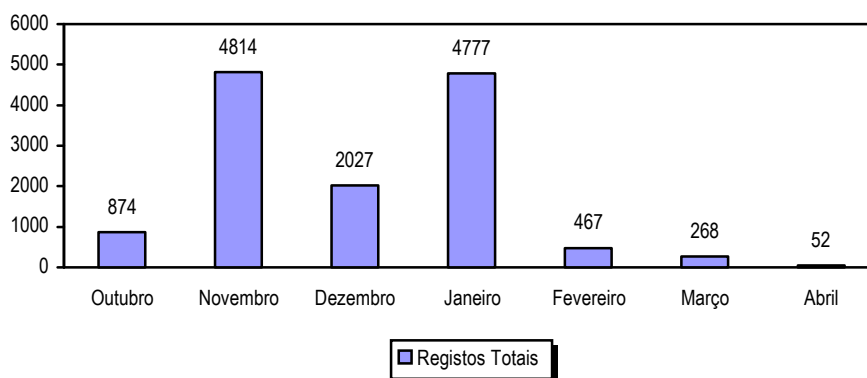


Gráfico 19 Registos de actividade na plataforma de Outubro a Abril

De facto, notamos que a maior parte da actividade recai nos meses de Novembro e de Janeiro. Então, uma vez que o final do semestre foi logo no início do mês de Janeiro (no dia 7), questionámos sobre quem seriam os utilizadores, dado que os alunos que tinham optado por avaliação contínua já tinham as suas classificações e o trabalho da disciplina tinha terminado.

Deste modo, relembramos que os meses de Janeiro e Fevereiro são dedicados aos exames finais e exames de recurso. Podemos facilmente imaginar que houve uma mudança de utilizadores nesta altura, pois como não havia sebeta em papel disponibilizada, provavelmente muitos dos alunos sentiram necessidade de aceder à informação online como um apoio ao estudo para os exames finais.

Após dissecarmos os relatórios de actividades documentados pela plataforma, verificamos que 10 dos alunos inscritos na disciplina, que não optaram por avaliação contínua, mas que utilizavam a plataforma, acederam-lhe com alguma frequência, precisamente após o final das aulas, e, pelo que constatamos, com maior incidência nos dias anteriores aos exames finais oficiais.

O exame final decorreu no dia 28 de Janeiro de 2006. Ao olharmos para o gráfico 20, podemos facilmente comprovar um pico de actividade no dia 26 de Janeiro, antevéspera do exame, com 167 registos. O mesmo se verificou nos dias 15 e 16 de Fevereiro, dois dias antes do exame de recurso, com 71 e 83 registos, respectivamente.

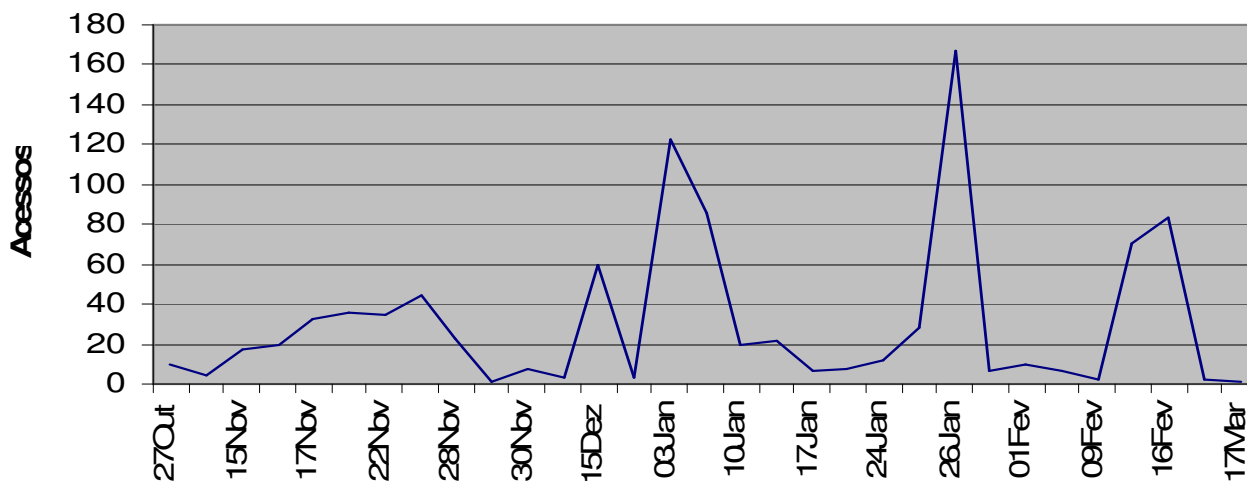


Gráfico 20 Oscilação de actividade durante o semestre

Podemos assim afirmar que, apesar de optarem por avaliação final, 16,7% (10) dos utilizadores da plataforma fez uso dela como apoio ao estudo para o exame final e para o exame de recurso.

6.2.3 Uso dos fóruns de discussão: interacção ou obrigação?

Como foi referido anteriormente, o modelo de eLearning implementado em IAM visava focar a interactividade nos fóruns de discussão. Efectivamente, o seu uso constituía a essência da interactividade, já que pretendia servir de alicerce para o desenvolvimento do trabalho colaborativo, para além de constar como um parâmetro de avaliação dos alunos.

A observação e análise do uso dado aos fóruns é indispensável para podermos auferir ilações e, partindo delas, indicar trabalhos e investigações futuras nesta área.

Na disciplina de IAM foram criados quatro fóruns de discussão, cada um com uma função distinta (ver 5.2.2.1). Verificámos que 183 mensagens foram colocadas na plataforma, indicando assim alguma participação por parte dos utilizadores. A tabela 14 demonstra a distribuição das mensagens pelos fóruns da disciplina.

Fórum	Número total de mensagens por fórum
<i>Coffee Break</i>	38
<i>Group Work</i>	50
<i>Marketing Issues</i>	68
<i>News</i>	27
	183

Tabela 14 Distribuição das mensagens pelos fóruns da disciplina

Dos quatro fóruns, *Marketing Issues*, foi o que registou um maior número de acessos, um total de 1530, e o maior número de mensagens, um total de 68, ao passo que o fórum *Coffee Break* cuja função era meramente social, foi o que registou um menor número de acessos por parte dos utilizadores (607). Em contrapartida, o fórum com menos mensagens foi o *News*. O gráfico 21 revela-nos precisamente a distribuição dos acessos registados pelo Moodle aos fóruns disponibilizados em IAM.

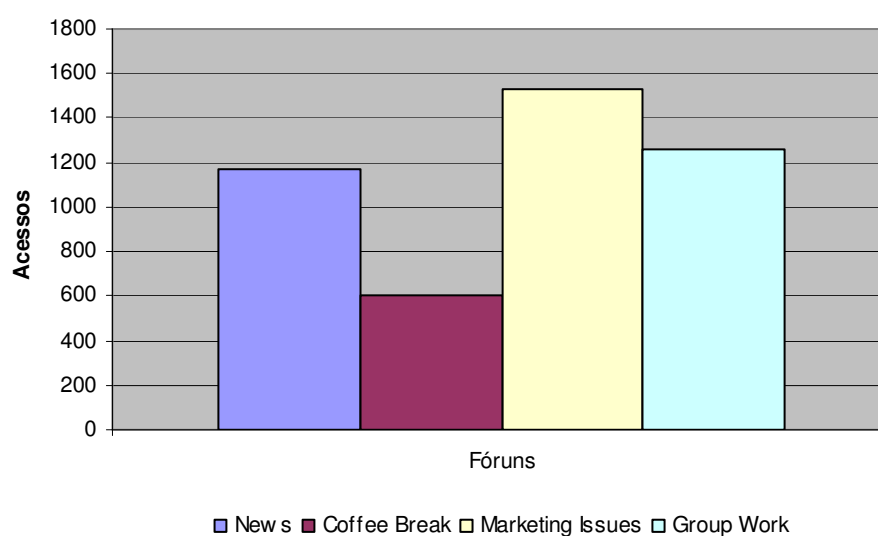


Gráfico 21 Distribuição dos acessos aos fóruns

Nos quatro fóruns de discussão, foi o docente que iniciou as discussões, mostrando uma clara hesitação na participação espontânea. Esta relutância foi talvez fruto da novidade, pois relembramos que a análise do questionário revelou que mais de metade dos alunos nunca tinha recorrido a um fórum de discussão, antes de iniciarem IAM. Talvez este facto também justifique a razão pela qual apenas 23% das 68 mensagens colocadas em *Marketing Issues* tivessem sido escritas individualmente, enquanto que as restantes 77% indicavam claramente que mais do que uma pessoa tinha contribuído para a mensagem.

Por outro lado, todas as 38 mensagens de *Coffee Break* foram individuais. Relativamente ao contexto das mensagens, note-se que todas respondiam simplesmente à questão inicial colocada pelo docente.

Resumindo, a maioria das mensagens nos fóruns da disciplina, especialmente em *Marketing Issues* foram trabalhadas em grupo. Este facto levanta algumas questões, nomeadamente:

Por que razão é que os alunos optaram por contribuir com mensagens escritas em grupo? Prender-se-á com o facto do trabalho final ser um trabalho de grupo? Estará relacionado com as competências linguísticas ao nível do Inglês? Poderá estar relacionado com uma questão de

responsabilidade de grupo em vez de responsabilidade individual? O que é que tudo isto nos revela em termos de autonomia por parte dos alunos?

No que concerne ao fórum *Group Work*, constatámos a presença de 50 mensagens. Todavia, o número total de fios de discussão (9) não corresponde ao número total de grupos de trabalho (10), indicando que nem todos os alunos recorreram a este fórum para debaterem ideias referentes ao trabalho colaborativo que estavam a desenvolver. Somente 2 grupos, o que equivale a (5 %) utilizaram o fórum para partilharem ficheiros e debaterem perspectivas em relação ao trabalho que estavam a desenvolver. Mesmo assim, a interacção existente é limitada (ver Figura 7). Os restantes grupos de trabalho (95%) simplesmente recorreram ao fórum para entregarem o trabalho final.

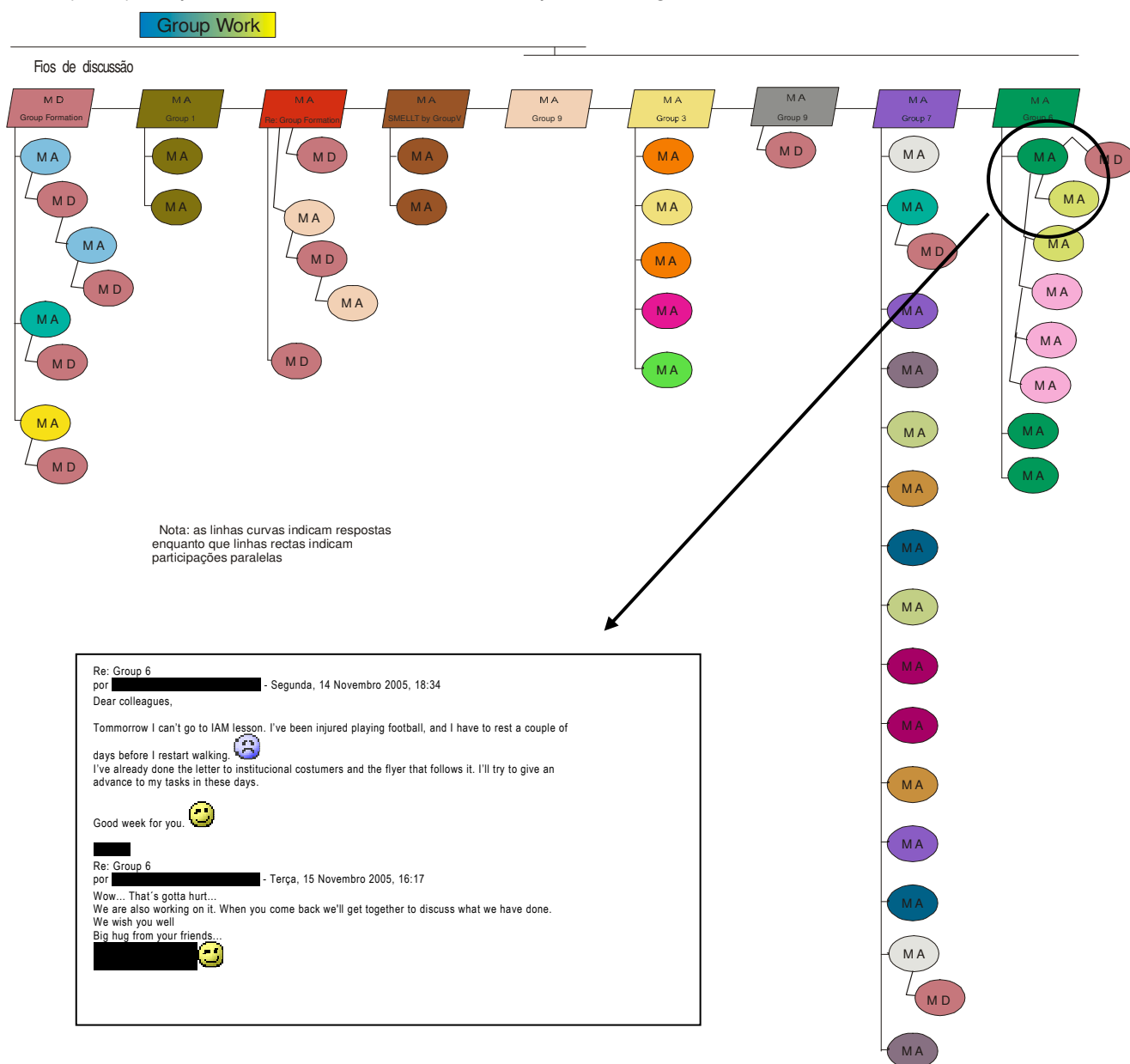


Figura 7 Representação das interações no fórum *Group Work*

A figura 7 procura representar as interacções no fórum *Group Work*. As linhas rectas representam participações isoladas, sem seguimento. As linhas curvas representam as interacções; no sentido de haver uma sequência nas mensagens ou de elas fazerem referência à mensagem anterior.

Constatámos, do mesmo modo, que apesar do número de mensagens existentes, não se verificou interacção e, mesmo quando o conteúdo se torna ligeiramente mais provocativo, não há reacção escrita por parte dos alunos (ver Figura 8). Assim, a participação foca simplesmente a questão inicial colocada pelo docente, de forma que não há garantia de que os alunos leram as outras mensagens colocadas. No entanto, também não podemos afirmar que não o fizeram, pois os relatórios de actividade da plataforma não providenciam esses dados.

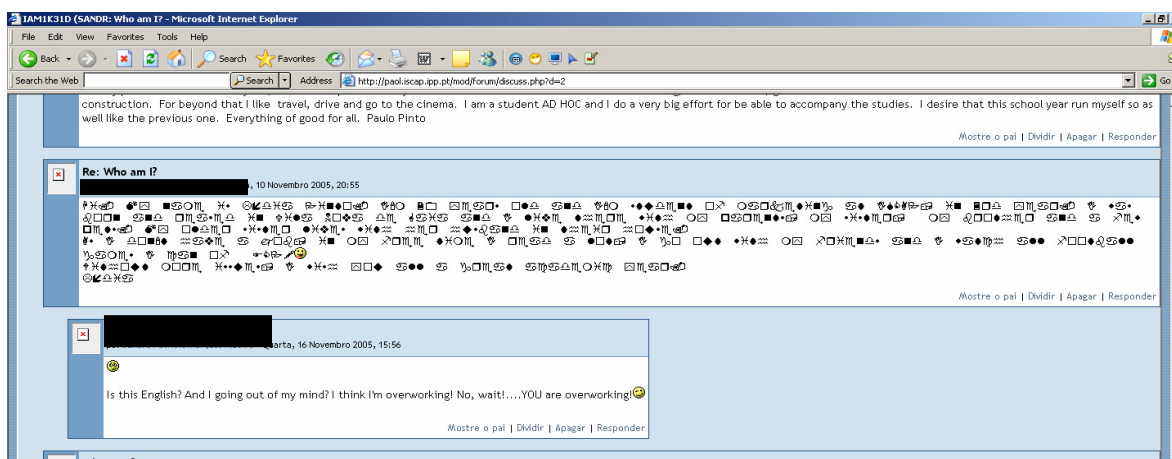


Figura 8 Exemplo de passividade por parte dos alunos

Podemos alegar a falta de competências linguísticas dos alunos como impedimento para a interacção?

Efectivamente, quando confrontados com uma situação para debate, os alunos limitaram-se a responder directamente à questão colocada, tendo mesmo, muitas vezes, sido incitados a fazê-lo nas sessões presenciais. Houve, inclusivamente, a necessidade de lembrar que nos parâmetros de avaliação constava a participação online. No entanto, se a falta de interacção foi notável online, nas sessões presenciais a falta de participação activa foi igualmente acentuada.

Se analisarmos a actividade nos fóruns numa outra perspectiva, podemos facilmente constatar que os alunos nocturnos, sendo apenas 2 e em regime de avaliação contínua, contribuíram com 7,1% (13 de 183) das mensagens enviadas para os fóruns, prevalecendo o fórum *Marketing Issues* com um maior número de mensagens.

Como referimos anteriormente, alguns alunos inscritos na disciplina optaram pelo modo de avaliação final, ainda assim, também eles, utilizavam a plataforma. A estes alunos podemos denominar de “*lurkers*”, pois sabemos da sua presença através dos registos da plataforma, no entanto, não participaram activamente nas actividades. Dos 10 alunos nesta situação, apenas 1 (o que equivale a 10%) contribuiu com mensagens nos fóruns, tendo participado com um total de 8 mensagens (ver tabela 15).

Fazendo uma média das mensagens por utilizador, podemos afirmar que os utilizadores da plataforma que se encontravam inscritos em avaliação contínua à disciplina (41) participaram com cerca de 4 mensagens cada, enquanto que os alunos nocturnos inscritos em avaliação contínua (2) participaram em média com 6.5 mensagens.

Fórum	Número total de mensagens por fórum	Alunos Nocturnos	Alunos de Avaliação Final
<i>Coffee Break</i>	38	2	1
<i>Group Work</i>	50	4	0
<i>Marketing Issues</i>	68	7	7
<i>News</i>	27	0	0
	183	13	8

Tabela 15 Mensagens distribuídas pelos fóruns da disciplina

Não sendo possível apontar conclusões bem fundamentadas devido ao número insignificante de alunos a que nos estamos a referir, são, contudo, de salientar estes resultados, pois podem servir de indício para a necessidade de mudanças no ensino superior, nomeadamente para alunos com estatutos especiais.

6.3 Síntese dos Resultados

Em suma, a avaliação levada a cabo pretende responder a várias questões relacionadas com a migração de uma disciplina para um modelo de eLearning. Assim, o questionário proposto visava obter a perspectiva dos alunos do que foi a disciplina de IAM nos novos moldes, permitindo uma reflexão sobre o seu perfil, o modelo de aprendizagem, a atitude dos vários intervenientes, da pedagogia adoptada e da tecnologia utilizada. Paralelamente, a observação e os dados recolhidos através da plataforma permitem, através do seu cruzamento, obter uma perspectiva mais realista de todo o processo de migração.

Os alunos não são todos iguais e isso é facilmente constatado pelos resultados obtidos nos questionários. Também é evidente que nem todos os alunos aprendem da mesma forma e nem todos se adaptam às mudanças, por mais benéficas que se possam crer.

6.3.1 Inquérito por questionário

Como já se referiu, poucos alunos responderam ao questionário, além de que, os alunos que responderam, encontravam-se inscritos em avaliação contínua a IAM. Relativamente aos conhecimentos prévios de língua Inglesa não é possível apresentar dados exactos, apenas podemos dizer que a média de anos que os alunos têm de aprendizagem desta língua é de 8,9 anos. Contudo, não podemos afirmar se os alunos tiveram ou não aproveitamento, pois tal não é relevante para os alunos poderem fazer a sua inscrição a IAM.

Por outro lado, os resultados mostram que os alunos dominam as novas tecnologias, pois navegar na Internet e utilizar ferramentas de comunicação, como o chat e o correio electrónico, não são novidade. No entanto, 60,7% dos alunos admite nunca ter recorrido aos fóruns de discussão antes do início da disciplina.

Os resultados mostram ainda que os alunos crêem ser persistentes e determinados. Porém, mostraram-se ligeiramente divididos quando questionados sobre a facilidade de

trabalhar em grupo, já que, embora 39,3% considerem que é simples trabalhar em grupo, 42,9% admitem que não é.

Relativamente à perspectiva dos alunos em relação às atitudes dos intervenientes, podemos constatar que os alunos colocam a sua atitude intelectual num patamar inferior face à atitude dos restantes intervenientes.

Na maioria das restantes respostas, denotámos alguma homogeneidade, embora possamos admitir que, em números pouco significativos, existam pontos problemáticos no que diz respeito à atitude do grupo nas vertentes social e organizacional.

Apercebemo-nos também pelas respostas dos alunos que a análise que fizeram não dizia só respeito às atitudes online, mas também às atitudes ao longo de um semestre, contemplando as sessões presenciais e online.

Por sua vez, no que concerne ao modelo de aprendizagem implementado, a maioria dos alunos concorda com a estrutura do mesmo. Contudo, em relação aos benefícios verificámos haver algumas opiniões contraditórias ao nível da exigência do modelo e do ritmo de trabalho impostos.

As respostas ao questionário foram, no entanto, unânimes ao afirmarem que o modelo permitiu estabelecer uma relação com os outros e que ofereceu oportunidades para os intervenientes interagirem.

Como vantagens do modelo os alunos referiram, entre outras:

- A facilidade e eficácia do modelo
- A flexibilidade espacial e temporal
- Ser mais prático e portanto mais interessante e motivador
- Saber trabalhar em grupo
- Aprendizagem contínua
- Acompanhamento contínuo por parte do professor
- Mais dinamismo e interacção
- Trabalho colaborativo.

Por outro lado, como desvantagens deste modelo de aprendizagem, os alunos referiram, entre outras, a carga excessiva de trabalho exigido e a possibilidade de o modelo causar constrangimentos para “info-excluídos”.

Ao aferir a pedagogia, os alunos indicaram que os objectivos propostos foram apresentados de forma clara e explícita e consideraram-nos relevantes para a aprendizagem. A maioria é da opinião que os objectivos foram cumpridos e que as actividades propostas permitiram a concretização dos objectivos. Alguns alunos (17,9%) realçaram ainda a dificuldade de executar as actividades, a que certamente não é alheia à competência linguística individual.

A maioria dos alunos referiu ainda que o número de recursos era em número suficiente, talvez encarados como a substituição da sebenta tradicional.

É de referir ainda que a satisfação dos alunos face aos guiões apresentados também é notória.

Finalmente, e ainda no âmbito da pedagogia, os alunos constataram que a avaliação foi clara e incidiu sobre o que foi aprendido. No entanto, quando solicitados para colocar a

percentagem em cada parâmetro de avaliação segundo a importância que lhe atribuem, constatamos que valorizam o trabalho final e a sua defesa, atribuindo em média 40,55% do peso da avaliação total, revelando para quarto parâmetro a participação online, atribuindo-lhe em média apenas 16,29% do peso da avaliação total.

Importa igualmente frisar que, num modelo de eLearning, a tecnologia está forçosamente sempre patente e, por conseguinte, estamos sempre sujeitos a problemas de carácter técnico.

Repare-se que as aulas presenciais decorreram em laboratórios equipados com computadores e ligação à Internet. Ainda assim, 21,4% dos alunos não considerou as condições de trabalho adequadas às suas necessidades. Em relação ao acesso à plataforma Moodle, verificamos ainda que metade dos alunos acedia à plataforma apenas na escola.

Através deste questionário, constatámos igualmente que uma percentagem elevada de alunos (46,4%) admitiu ter recorrido a outras ferramentas de comunicação, nomeadamente o correio electrónico, o telemóvel e o chat. Estes alunos apontaram como razão principal a indisponibilidade da plataforma e problemas de acessibilidade à mesma. Aliás, este foi um dos problemas constantemente referido pelos alunos, dentro e fora da sala de aula.

Podemos, no entanto, afirmar que 92,9% dos alunos mostraram-se satisfeitos com a sua participação na disciplina. Note-se, pois, que todos os alunos consideraram as aprendizagens efectuadas interessantes e 85,7% prevê a aplicação destas aprendizagens na sua vida profissional.

Refira-se ainda que os discentes mencionaram como aspectos a manter a opção de escolher avaliação contínua em IAM, a metodologia de trabalho implementada e ainda a relação professor/aluno. Todavia, alertaram que no futuro é necessário melhorar a tecnologia (quer a plataforma, quer as condições dos laboratórios) ao dispor dos alunos. Finalmente alguns alunos, embora em número diminuto, cientes do trabalho efectuado, reconheceram a necessidade de haver mais participação e dinamismo por parte dos alunos.

6.3.2 Plataforma Moodle

A plataforma Moodle registou um total de 60 utilizadores na disciplina de IAM, incluindo o docente, de 18 de Outubro de 2005 a 26 de Abril de 2006. Destes, note-se, somente 68,3% (41) se encontrava inscrito em avaliação contínua à disciplina.

Semanalmente, registou-se um maior volume de utilização nos dias úteis em que decorriam as sessões presenciais, que, por sua vez, diminui sensivelmente aos fins-de-semana, mesmo para os alunos nocturnos, ao contrário do que se poderia supor. Assim, a análise diária dos dados permite concluir que os alunos diurnos preferem aceder e comunicar no início da tarde, tendo-se verificado o número máximo de registos no período das sessões presenciais. Os nocturnos, por seu lado, fazem-no preferencialmente nos períodos do início da manhã e da tarde, registando igualmente um pico de actividade no dia da sessão presencial.

Creemos ser relevante referir que, apesar de o primeiro período do ano lectivo 2005/2006 ter decorrido entre 12-09-2005 e 07-01-2006, constatamos que houve actividade online na disciplina até Abril, três meses após o término da disciplina.

Além disso, verificámos que 10 dos alunos inscritos na disciplina que não optaram por avaliação contínua, utilizavam, porém, a plataforma. Aliás, foram estes alunos que acederam com alguma frequência precisamente após o final das aulas e, pelo que constatámos, com maior incidência nos dias anteriores aos exames finais oficiais.

Em suma, o recurso à plataforma esteve muito ligada a certos períodos críticos do semestre, nomeadamente para os alunos que não tinham optado por avaliação contínua.

É ainda possível contabilizar um total de 183 mensagens repartidas pelos quatro fóruns de discussão, indicando assim alguma participação por parte dos utilizadores.

Dos quatro fóruns, note-se, *Marketing Issues*, o fórum utilizado para debater temas relacionados com o trabalho, foi o que registou um maior número de acessos, um total de 1530, e o maior número de mensagens, um total de 68. Por sua vez o fórum cuja função era meramente social, o fórum *Coffee Break*, foi o que registou um menor número de acessos por parte dos utilizadores (607).

Fazendo uma média de mensagens por utilizador, podemos afirmar que os utilizadores da plataforma que se encontravam inscritos em avaliação contínua à disciplina (41) participaram com 4 mensagens cada, enquanto que os alunos nocturnos inscritos em avaliação contínua (2) participaram em média com 6.5 mensagens. O único aluno que participou activamente na plataforma, mas que estava inscrito em avaliação final, contribuiu com 8 mensagens.

Importa notar, contudo, que o docente iniciou as todas discussões, de modo que os discentes revelaram uma clara hesitação na participação espontânea, fruto, talvez, da novidade.

Por outro lado, as mensagens de *Coffee Break* foram colocadas online individualmente. Estas participações porém, limitavam-se a responder à questão inicialmente colocada pelo docente. Verifica-se também que a maioria das mensagens de *Marketing Issues* foi trabalhada em grupo e constatámos, do mesmo modo, que apesar do número de mensagens existentes, não se verificou interacção, mesmo quando o conteúdo se torna ligeiramente mais provocativo.

Refira-se ainda que apenas 2 grupos utilizaram o fórum para partilharem ficheiros e debaterem perspectivas em relação ao trabalho que estavam a desenvolver. Mesmo assim a interacção existente é limitada. Além disso, os restantes grupos de trabalho recorreram ao fórum *Group Work* somente para entregarem o trabalho final.

Finalmente, e como ponto mais negativo, é de focar a nítida falha na utilização do grupo de discussão como um ambiente propício para a interacção e, por conseguinte, a construção colaborativa do saber. À falta de experiência dos alunos na utilização da ferramenta juntou-se, cremos, alguma incapacidade de promover a interacção por parte da docente.

Após tendo sintetizado os resultados obtidos, o último capítulo desta dissertação apresenta algumas considerações finais relativamente ao decorrer de todo o processo de migração e às implicações deste estudo para o futuro.

CAPÍTULO 7

"It's not e-learning or c-learning; it's learning"
(Chuck Ferguson, Sun Microsystems)

7 Conclusão

Este capítulo apresenta as principais conclusões do trabalho efectuado. Partindo da análise de todo o processo de estudo, análise, concepção, desenvolvimento, implementação e avaliação de um modelo de eLearning, são apresentadas as dificuldades encontradas, formas de as ultrapassar e comentários ao trabalho efectuado.

Esta parte do relatório pretende, deste modo, responder às questões em estudo e analisá-las, o que permite criar um conjunto de reflexões sobre a área de conhecimento abordada.

Finalmente, o capítulo apresenta caminhos de desenvolvimento possíveis a tomar na sequência deste trabalho.

7.1 Questões que nos inquietam

O trabalho de investigação invade diversas áreas de conhecimento. Assim, o trabalho correspondeu à análise e reflexão de uma experiência prévia, de seguida passou pela concepção de um modelo de eLearning, o seu desenvolvimento, implementação e consequente avaliação, constituindo, assim, um estudo de caso aplicado a alunos do 3º ano do Bacharelato de Marketing, na disciplina de Inglês Aplicado ao Marketing.

Deste modo o projecto propôs a migração de uma disciplina leccionada no regime presencial-tradicional para blended-learning a alunos do Ensino Superior, ainda como contribuir para um maior conhecimento de casos concretos da realidade do ensino superior, reflectindo sobre todo o processo envolvido.

Esta tese procurou, pois, responder a várias questões inerentes a um processo complexo como este, concentrando-se nomeadamente em três áreas: modelos de eLearning, professores e alunos.

Modelos de eLearning

- Porquê migrar uma disciplina (em geral) e esta disciplina (em particular) online?

Para que a opção tomada no caso de estudo fosse efectuada de um modo sustentado, foi efectuada uma revisão de literatura. Nela apurámos que o eLearning procura explorar as capacidades de as tecnologias proporcionarem soluções capazes de oferecer flexibilidade de acesso ao nível espacial e ou temporal aos diferentes intervenientes dos sistemas de instrução (Ramos, 2002). No entanto, sendo mais do que uma mera tecnologia e de um meio para aceder a conteúdos, o eLearning “favorece uma prática pedagógica à luz de uma abordagem construtivista colaborativa” (Cruz, Jordão e Lencastre, 2004).

Para autores como Luís Gouveia, a sobrevivência das instituições de ensino passa por complementar o ensino tradicional com a integração de novas tecnologias e inovadores modelos de aprendizagem, de forma a fazer face às necessidades dos público-alvo emergentes.

Dadas as mais valias apresentadas do eLearning, a sua integração em qualquer disciplina do ensino superior traz vantagens. Neste caso concreto, a opção do Inglês

Aplicado ao Marketing prendeu-se com as múltiplas vantagens apontadas por autores de renome nesta área.

Li & Hart (2002), Singhal (1997) e Warschauer (1996), entre outros defendem a integração das novas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras, uma vez que consideram as suas características especialmente apropriadas para o desenvolvimento de competências essenciais. Além disso, o recurso à Internet providencia uma base de dados rica em material autêntico, oferece ferramentas para uma aprendizagem interactiva e ainda um contexto excelente para o desenvolvimento de trabalho colaborativo.

Note-se, aliás, que vários estudos demonstram (ver capítulo 2) que a integração das novas tecnologias potencia o processo de ensino aprendizagem de uma língua estrangeira, salientando por exemplo uma participação mais activa por parte dos alunos envolvidos.

- Como disponibilizar essa disciplina? Que modelo de organização e operação, que metodologias e que estratégias de ensino adoptar?

São vários os relatórios levados a cabo para estudar o eLearning e a sua implementação na Europa (ver capítulo 2). Na verdade, na generalidade referem que não existem modelos de eLearning “*one size fits all*”, ou seja, modelos universais. Assim, a integração de modelos de eLearning deve estar de acordo com os objectivos de cada instituição, com os objectivos específicos de cada disciplina e ainda com as competências que se pretendem desenvolver.

Analisando este caso concreto, tendo em conta os resultados obtidos da experiência anterior (ver capítulo 4), e, uma vez que as mudanças nem sempre são bem vistas, houve a preocupação de introduzir alterações ligeiras, recorrendo à implementação de um modelo blended. Repare-se, pois, que o blended-learning pretende tirar o máximo partido do melhor que o ensino presencial e o eLearning oferecem.

Assim, o PAOL tal como seu nome indica, pretende, acima de tudo, servir de apoio às aulas. Ora, a migração de uma disciplina para um modelo que contemple uma vertente virtual insere-se facilmente neste projecto de escola, daí a opção de fazer uso dos recursos disponibilizados pela instituição, como a plataforma *Moodle*, que dispõe das mais variadas ferramentas, semelhante a tantas outras plataformas de aprendizagem.

O LMS, sendo um modelo virtual baseado na Internet, permite aplicar um modelo de aprendizagem misto, possibilitando a adopção de estratégias que favorecem o trabalho colaborativo e a integração, nomeadamente através do uso de ferramentas de comunicação assíncronas.

Percebidas as funcionalidades possíveis e as ferramentas que a plataforma disponibilizava, houve a necessidade de reflectir sobre os objectivos da disciplina e as competências a desenvolver para melhor coadunar as actividades e tarefas com o que se pretendia alcançar.

É de salientar que, como vários autores defendem (ver capítulo 2), a mais-valia do eLearning é a possibilidade da interacção e da construção colaborativa do conhecimento. Assim, e tendo como base este pressuposto, todas as actividades visavam a construção do conhecimento, tendo para isso adoptado metodologias e estratégias de trabalho

diferentes. De facto, existiu a preocupação de centrar o processo de ensino e aprendizagem no aluno e de estudar a sua interacção com os recursos disponibilizados, com os debates lançados e com os grupos de trabalho, pretendendo, desta maneira, criar um aluno mais autónomo e motivado, propulsor da sua própria aprendizagem.

Naturalmente que, numa segunda fase, surgiram as questões relacionadas com os intervenientes.

Alunos

- Qual a receptividade dos alunos e o grau de abertura perante a migração de uma disciplina para um modelo de eLearning? Quais os factores que influenciam a adesão dos alunos?

A análise dos questionários passados aos alunos permite constatar que estes estavam receptivos e mesmo entusiasmados, com a metodologia e o modelo de aprendizagem propostos.

Efectivamente, os discentes revelaram que tinham grandes expectativas em relação a IAM e, de facto, a apreciação global foi bastante positiva. Deste modo, os alunos que responderam ao questionário apontaram algumas das inúmeras vantagens do modelo de aprendizagem (ver capítulo 6), como, por exemplo, a flexibilidade, o trabalho colaborativo, o dinamismo e a interacção inerentes a um modelo deste tipo.

Além disso, não podemos descurar que o factor mais realçado foi sempre a avaliação contínua. Na verdade o factor de adesão principal foi a possibilidade de se inscrever a IAM neste regime de avaliação.

Por outro lado, a actividade registada na plataforma também nos leva a crer que os alunos estavam abertos a novas experiências. Isto, apesar de não se verificar muita interacção por parte dos alunos.

Constatámos igualmente que havia mais intervenientes na plataforma do que aqueles que estavam oficialmente inscritos na disciplina na secretaria online. Isto denota, talvez, alguma curiosidade por parte dos alunos. Desta forma, e ao contrário do que se poderia prever, verificámos igualmente alguma actividade (participativa e não participativa) por parte dos alunos que não optaram por avaliação contínua.

- O ISCAP tem alunos diurnos e nocturnos. Estará a motivação relacionada com este factor? Será que este tipo de ensino se adequa mais aos alunos nocturnos?

As diferenças de interesse, de participação entre alunos nocturnos e diurnos são notórias para os docentes que trabalham com estes alunos. Neste estudo de caso, infelizmente, os resultados obtidos, quer nos questionários, quer na plataforma, não permitem tirar ilações, pois os alunos inscritos na turma nocturna são em número insignificante (apenas 3 alunos). No entanto, em conversa informal, estes alunos elogiavam o modelo por ser mais flexível. Referiram ainda que assim podiam optar por avaliação contínua, uma vez que a plataforma facilitava a comunicação entre eles. Todavia, uma vez que não temos resultados fidedignos, é necessária mais investigação nesta área.

Relativamente aos alunos com estatuto de trabalhador-estudante, também não se verificaram diferenças significativas no seu comportamento quando comparado com os alunos de estatuto normal. Tal pode explicar-se, talvez, porque estes alunos se encontravam integrados nas aulas presenciais e o seu horário de trabalho não interferia com estas sessões.

Podemos, no entanto, tecer algumas considerações sobre os alunos que inicialmente optaram por avaliação final. Deste modo, a actividade na plataforma revela que alguns destes alunos estavam interessados, motivados, acompanharam regularmente e de forma activa as actividades online. Ainda que motivados por interesse próprio, a análise de registos da plataforma chega mesmo a mostrar um aumento de actividade por parte destes alunos no final do semestre, nomeadamente nas vésperas dos exames.

- Estarão os alunos preparados para assumir um papel de maior autonomia, de responsabilização pelo seu processo de aprendizagem?

Face a esta questão, convém referir que acreditamos que muitos alunos ainda não estão preparados para assumir um papel mais activo no processo educativo. Mudanças a curto prazo assim o vão exigir, mas os alunos mostram-se relutantes em participar presencialmente e online, e, enquanto o fazem, nunca é por iniciativa própria. É de atentar, também, que estes não mostram vontade de exprimir opinião própria ou de contestar aquilo que lhes dizem. Em suma, continuam com uma postura passiva perante o processo de ensino e aprendizagem.

Perante os questionários, verificámos opiniões contraditórias ao nível da exigência do modelo e do ritmo de trabalho imposto. Alguns alunos inclusivamente, embora numa percentagem significativa (cerca de 20%), sentiram dificuldades em executar as tarefas propostas. Em conversas informais, aliás, os alunos protestavam contra a quantidade de trabalho exigida. Veja-se até o caso de um discente que, tendo inicialmente optado por avaliação contínua, preferiu fazer o exame final, enfatizando a quantidade de trabalho exigida em avaliação contínua. Por sua vez, este salientou mesmo que o exame era mais fácil pois só tinha de estudar alguns dias antes do dia do exame.

Facilmente se conclui, então, que os alunos se mostraram ligados ao modelo tradicional, em que o professor diz o que se deve aprender, o que é mais importante e menos importante. Neste caso, o aluno limita-se a focar aí a sua atenção. O desenvolvimento do espírito crítico dos alunos é fundamental, contudo estes alunos demonstram uma clara hesitação nesse aspecto. No entanto, podemos avançar que o factor língua pode ter servido como entrave à participação.

Além disso, perante os inúmeros recursos, muitos alunos, durante as aulas, questionavam se precisavam mesmo de ver tudo e quais eram os mais importantes. Tal permite concluir que estes não conseguiam fazer uma triagem da informação mais relevante para o desenvolvimento do seu trabalho.

Por seu lado, as participações online eram quase que “forçadas”, uma vez que eram contempladas nos parâmetros de avaliação contínua. No entanto, estas participações eram factuais, impessoais, sem qualquer tipo de conteúdo que permitisse transparecer o espírito crítico mesmo quando directamente solicitados.

É de salientar também que em conversa informal com uma aluna do programa ERASMUS inscrita a IAM, esta se mostrou chocada com os trabalhos tipo “copiar/colar”.

Dizia ela que os colegas tinham medo de se exprimir e, portanto, optavam pelo que era mais seguro.

Seria talvez interessante averiguar o porquê deste tipo de participações. *Será uma questão de língua ou poderá o problema ser outro?*

Docentes

O modelo de ensino levanta igualmente questões aos docentes envolvidos. Surgem novas metodologias de ensino e há a necessidade de reestruturar conteúdos já existentes.

- Estaremos nós, professores, preparados para assumir as novas responsabilidades e enfrentar os novos desafios científicos, pedagógicos e tecnológicos?

Uma introspecção

Como docente, há um ímpeto que nos impele para fazer algo diferente, importante e que beneficie os intervenientes, principalmente os alunos.

De facto, nem sempre nos deparamos com problemas para resolver, no entanto, há questões que surgem e o **porquê?** e, mais ainda, o **como?** são incontornáveis e deveras motivadoras.

Migrar uma disciplina que estava preparada e organizada revelou ser complicado e moroso. Além disso, migrar uma disciplina para um modelo eLearning é um processo cíclico e contínuo. Assim, face a resultados prévios, iniciou-se uma fase de concepção. Migramos a disciplina mas muito pouco migra, pois há que reorganizar, reestruturar, adaptar novas estratégias e prever novas metodologias. Tudo isto pode implicar pôr de lado todo o trabalho desenvolvido e recomeçar do zero.

Na verdade, digitalizar material e disponibilizá-lo online não é mais do que um repositório de informação e estamos cientes de que eLearning é mais do que isso, pois podemos tirar partido das inúmeras ferramentas e funcionalidades que a Internet e uma plataforma de aprendizagem nos proporcionam.

Assim, e após a elaboração de todo o material de apoio necessário seguiu-se a fase de implementação. Esta revelou ser uma fase agitada, em que nem tudo correu como o programado, mas o docente sabe que mesmo numa sala de aula, é necessário saber contornar obstáculos e tirar proveito dos imprevistos que surgem. O nervosismo e a incerteza são, portanto, constantes. Todavia, o acto de preparar uma aula e leccioná-la chega a parecer relativamente simples, quando comparada com o acompanhamento quase constante das actividades online, que extravasa o horário de trabalho. Labor este, note-se, poucas vezes valorizado, quer pelos alunos, quer pelos colegas, quer pela instituição.

Importa notar, porém, que com este inovador modelo de ensino, como moderador, o professor vê o seu papel modificar. Assim, o controlo do processo de ensino e de aprendizagem passa a centrar-se no aluno. Porém, muitas vezes é difícil perder voluntariamente este controlo e assumir uma nova postura sugerida pela perspectiva construtivista-colaborativa. Neste caso, a inexperiência transpareceu claramente. Não

querendo adoptar uma postura tradicionalista, a incerteza de quando e como intervir nos fóruns de discussão revelou-se na incapacidade de promover interacção.

Por outro lado, formação na área da tecnologia e no uso das ferramentas disponibilizadas pela plataforma, não falta. Porém, formação pedagógica na área do eLearning é outra questão. Podemos até questionar-nos sobre o grau de abertura dos professores para formação pedagógica. Como membro do PAOL, este é um assunto que me preocupa, mas o medo de ferir susceptibilidades persiste, nomeadamente no que diz respeito à avaliação dos colegas e ao trabalho que fazem.

Veja-se, pois, que a formação tecnológica não é um assunto preocupante, mesmo para os docentes que dizem estar menos à vontade com as novas tecnologias. Por sua vez, a formação pedagógica é, sem dúvida, crucial para uma integração ponderada e eficaz do eLearning. Caso contrário, acabaremos por nos referir ao eLearning como meros repositórios tecnológicos.

Sem medo de errar e admitir o erro, neste processo cíclico a avaliação tem um peso crucial. A abertura perante a análise crítica de alunos, docentes e outros profissionais representa um passo em frente para a melhoria em todo o processo. É importante, então, enfrentar e perceber os nossos limites para os podermos ultrapassar. De facto, um docente especializado em línguas não é obrigado a possuir as competências necessárias para implementar um modelo de eLearning, daí que reconhecer os limites, saber como ultrapassá-los e estar motivado faz toda a diferença.

7.2 A migração de atitudes ou a implementação de algo novo?

Apesar de tudo, este estudo pretende contribuir para promover a discussão sobre as potencialidades e vulnerabilidades encontradas.

Primeiramente, reflectindo sobre as conclusões, pensamos poder fazer um balanço positivo da experiência realizada. No entanto, também sabemos que qualquer estudo está condicionado pelos mais variados factores, quer internos, quer externos, à investigação. Assim, apesar de todos os aspectos positivos já mencionados, também nos deparamos com alguns factores limitadores e temos consciência de que algumas opções não foram as mais acertadas. Possivelmente, hoje tomaríamos outras opções relativamente a determinados aspectos, como a organização, a disponibilização de recursos e as actividades propostas.

Tivemos, também, de reformular e adaptar a planificação no sentido de torná-la mais adequada face às dificuldades sentidas na fase da implementação relativamente à tecnologia. Hoje temos consciência de que estávamos ansiosos e “fechados” em relação ao uso da tecnologia. No entanto, embora reconhecendo que a tecnologia deve ser integrada, o seu uso não deve ser, de modo algum, o ponto central da aula.

Apesar de tudo, não podemos também descurar a complexidade inerente a um estudo deste tipo, em que intervêm diversos factores, em que estamos a lidar com seres humanos, os seus medos, inseguranças e limitações.

Por outro lado, os resultados sobre o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira foram com certeza relevantes, nomeadamente o Inglês para Fins Específicos com recurso a um modelo de eLearning.

Aquando do processo de implementação, pensamos ter contribuído para que os alunos adoptassem uma atitude mais dinâmica e autónoma. É fundamental, aliás, que os discentes do ensino superior ganhem hábitos de pesquisa e o gosto por relacionar conhecimentos, que sintam a necessidade e a vontade de investigar, debater, contrapor ideias, estabelecer raciocínios para, deste modo, integrarem conhecimentos e desenvolverem competências fundamentais na sociedade em que vivemos. Cabe assim aos professores proporcionar aos alunos experiências de aprendizagem que lhes permitam adquirir e desenvolver competências e não apenas “absorver” conteúdos.

Como referem vários autores, com tantas mudanças, o modelo tradicional apresenta-se cada vez mais desinteressante e desajustado para os nossos alunos, pelo que a escola tem de cativar e proporcionar “oportunidades de aprender a aprender” para, desta forma, dar resposta às necessidades da nossa sociedade. Garrison & Anderson (2003, p. 20) salientam:

“The information age and a networked world are forcing educators to rethink the educational experience. It has become very clear that the value-add in a ‘knowledge-based future’ will be a learning environment that develops and encourages the ability to think and learn both independently and collaboratively”.

Note-se também que o sucesso dos modelos de eLearning pode resultar da mistura equilibrada de diversas metodologias e tecnologias, com o objectivo de melhorar o processo de aprendizagem. Por este motivo o cenário pedagógico mais eficaz pode variar consoante os conteúdos, o contexto, as necessidades e o perfil dos alunos, o orçamento, as infra-estruturas disponíveis, entre outros.

Com as alterações no método de ensino, porém o professor e o aluno também têm de repensar o seu papel e as suas atitudes.

No entanto, para Romiszowski (2005), apesar se falar constantemente de novos paradigmas educacionais, facilitados ou até mesmo introduzidos pelas TIC, em termos de pedagogia pouco é, de facto, inovador. O autor defende que

“Many of the things that tend to be seen as innovations are not really all that new. It is probably fair to say that the new information and communication technologies do not really offer any revolutionary new pedagogical innovations, but rather that they facilitate the re-discovery and cost-effective implementation of good teaching-learning methodologies that were known for eons, but largely ignored as impractical, or even forcibly abandoned (for practical and cost reasons) with the advent of mass education as part of the industrial revolution” (Romiszowski, 2005, p. 323).

De facto, a tecnologia não é mais do que um meio para melhorarmos o que, à partida, já devíamos estar a fazer. A questão é que, muitas vezes, pelas mais variadas razões, não o fazemos. Se for este o caso, a migração de uma disciplina para um modelo de eLearning é então o primeiro passo para repensar, analisar e reestruturar as metodologias e as estratégias que implementamos nas nossas aulas.

É preciso ainda ter em conta que, para migrar uma disciplina leccionada nos moldes tradicionais para um modelo blended não basta disponibilizar material na plataforma. O processo de migração, e posteriormente a implementação, exige muito do professor, uma vez que ele tem de reestruturar os conteúdos, envolver-se com as novas tecnologias,

expor-se mais perante os alunos, o que resulta, não raras vezes, numa certa resistência, por parte dos professores.

Ao aceitar que o papel central cabe ao aluno, o professor tem de aceitar que a sua missão enquanto professor, assim como a missão da escola, mudou. A visão passiva dos alunos na sala de aula como um todo, de uma turma que tem de aprender, absorver vocabulário predefinido e estruturas gramaticais relevantes, do ponto de vista do que o professor considera útil não pode continuar a vigorar. Em cada mesa está um aluno, um indivíduo distinto, com capacidades e necessidades diferentes e com um estilo de aprendizagem que pode divergir do seu colega do lado, no entanto, atente-se, também ele constitui um membro da nossa sociedade. Assim, é nosso dever, enquanto professores, reconhecer a importância do processo de aprendizagem, assim como desenvolver nos nossos alunos as competências fundamentais para uma vida em sociedade, nomeadamente numa sociedade de conhecimento. Ao ensinar a aprender, a reflectir e analisar a informação, cada vez mais acessível, estamos a desenvolver as competências necessárias para que o aluno possa desempenhar o papel de membro activo de uma sociedade.

Inovar, mudar não é fácil. Aceitar as alterações e responsabilidades que advêm é difícil e muitas vezes assustador. É suficiente dizer que velhos hábitos são difíceis de quebrar, no entanto, e para concluir:

“Learning is all about evolving, growing and gaining wisdom.”

- Kaye Thorne, 2003, p.131 (Blended Learning)

“The challenge is to understand the emerging educational context and how we create learning environments that will facilitate development of higher-order cognitive abilities and encourage these to thrive in what has been described as the knowledge era”.

- Garrison and Anderson, 2003, p.20-21 (eLearning in the 21st Century)

7.3 Pistas para Trabalhos Futuros

Os resultados divulgados levam-nos a reflectir e a repensar as nossas opções, as nossas acções enquanto docentes, de forma a identificarmos caminhos que foram favoráveis e outros que possam vir a ser melhorados, no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem e a futuras investigações, relativamente à concepção e implementação de modelos de eLearning e à utilização de novas metodologias de ensino na área das Línguas para Fins Específicos.

Reforçando as ideias de diversos autores, seria importante e relevante continuar a centrar os estudos nesta área, pois este trabalho veio reforçar a ideia das grandes potencialidades educativas da integração de novas tecnologias no ensino superior, nomeadamente na área das línguas, reforçando a mais-valia do trabalho colaborativo e da construção conjunta do conhecimento.

Há, contudo, que ressaltar que nem todos aprendemos da mesma forma e que, contra todas as vantagens apontadas, existem alunos que não se sentem à vontade e que preferem outro tipo de metodologias de ensino.

Todavia, apontamos como trabalhos futuros a extrapolação deste caso para outras situações, tentando abranger um número de experiências suficientes para obter uma

massa crítica capaz de suportar o esforço de generalizar institucionalmente esta abordagem, procurando atingir público-alvo cada vez mais diversificados.

Podemos prever igualmente a aplicação a outras áreas disciplinares para avaliação da importância e eficácia do modelo.

Além disso, visto o sucesso dos alunos ser o objectivo da educação e dos modelos de aprendizagem, seria interessante a realização de uma avaliação rigorosa da influência do modelo no sucesso ou insucesso dos alunos à disciplina.

Por último, cremos que da leitura deste trabalho poderão surgir ideias que conduzam não só a uma melhor compreensão do que pode ser o eLearning no ensino superior, mas também incitar a um repensar dos processos pedagógicos ligados à utilização das novas tecnologias da informação nas nossas escolas.

Referências Bibliográficas

Abraham, T. (1998). "The Interactive Virtual Management Information Systems Classroom: Creating an Active Learning Environment on the Internet", *Proceedings of Webnet'98*, Orlando, Florida

Afonso, A. (2001). "Comunidades de aprendizagem: Um modelo para a gestão de aprendizagem". Consultado online a 10 de Setembro de 2006. [http://www.no"nio.uminho.pt/challenges/actchal01/048-Ana%20Afonso%20427-432.pdf](http://www.no)

Delphi Report (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*.

Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Portugal: McGraw-Hill.

Atkinson, T. (1998). *WWW The Internet*. London: CILT.

Baptista, A. (2005). *Avaliação do Mestrado Multimédia em Educação da Universidade de Aveiro*. Tese de Mestrado. Universidade de Aveiro.

Bates, A. (1995). *Technology, Open Learning and Distance Education*. London: Routledge.

Beauvois, M. H. (1994). E-talk: Attitudes and motivation in computer-assisted classroom discussion. *Computers and the Humanities*, 28(5), 177–190.

Bell, B. (1997). "Distributed Learning by Distributed Doing", *Proceedings of ED-MEDIA'97*, Calgary, Alberta.

Bell, J. (1993). *Doing your research project*. (2nd edition) Buckingham / Philadelphia: Open University Press.

Bennett, J. (2000). "Utilizing Interactive Instructional Strategies to Improve Teaching and Learning in Web-assisted Courses", *Proceedings of WebNet 2000*, San António, Texas

Berge, Z., and Meyers, B. (2000). Evaluating Computer Mediated Communication Courses in Higher Education. *Journal of Educational Computing Research*, Vol.23, No. 4, pp 431-450

Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação, uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto editora.

Borrás, I. (1996). "Internet for teachers: Case study of a graduate course", *Proceedings of WEBNET'96*, San Francisco

Bosswood, T. (ed.), (1997). *New ways of using computers in language teaching*. Alexandria: TESOL.

Boyle, T. (1997). *Design for multimedia learning*. Prentice Hall

Brace-Govan, J., (2003). "A method to track discussion forum activity; the Moderators' Assessment Matrix". *Internet and Higher Education*, Vol 6, 303-325.

Carlson, L. (1989). "Effective moderation of computer conferences: Hints for moderators". M. G. Brochet (Ed.), *Moderating conferences* (pp. 6.10-16.13). Guelph, Ontario: University of Guelph.

Carmo, H., Ferreira, M. (1998). Metodologia da Investigação: Guia para a auto-aprendizagem. Lisboa, Universidade Aberta

CARNEIRO, R. (2004). A Educação Primeiro. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Carvalho, C. (2001). Dissertação de Doutoramento: Uma Proposta de Ambiente de Ensino Distribuído. Departamento de Sistemas de Informação da Universidade do Minho.

Chun, D. (1994). "Using computer networking to facilitate the acquisition of interactive competence". *System*, Vol 22(1), 17-31.

Chute, A. et al (1999) The McGraw-Hill Handbook of Distance Learning. New York: McGraw-Hill.

Cohen, L. & Manion, L. (1986). Research methods in education. London: Croom Helm.

COSTA, J. (1986). Violência e psicanálise. 2.ed. Rio de Janeiro: Graal.

Cousin, G. & Jenkins, D. (2001). "On the Case: An introduction to case study research". Coventry University. Consultado na Internet em 20 de Junho de 2005. <http://home.ched.coventry.ac.uk/ched/research/onthecase.htm>

Cruz, O., Jordão, F., Lencastre, L. (2004) "Reflexões sobre o ensino e a aprendizagem a propósito das plataformas de eLearning". Workshop E-learningUP | 2003/04, Universidade do Porto.

Dillenbourg, P. (2000). Proceedings Virtual Learning Environments. EUN Conference 2000: Learning in The New Millennium: Building New Education Strategies for Schools. *Workshop on Virtual Learning Environments*. Disponível em <http://tecfa.unige.ch/tecfa/publicat/dil-papers-2/Dil.7.5.18.pdf>

Dougiamas, M. (1998). A journey into Constructivism. Consultado em Novembro de 2005. Disponível online em <http://stu.dicio.us/hansgeorg/note/5959/doc>.

Elearningeuropa (2005), "Programa para a integração efectiva das TIC nos sistemas europeus de educação e formação". Consultado a 18-12-2005 http://elearningeuropa.info/index.php?page=doc&doc_id=4552&doclng=16&vtxt=0

Engle et al (2003). "Online Learning Communities: A model for applying Tuckman's Theory of group development to the design and facilitation of online courses". *TCC 2003 Online Conference* Disponível em http://kolea.kcc.hawaii.edu/tcc/2003/conference/presentations/cessar_p.html

Estrela, A. (1986). Teoria e prática de observação de classes. Lisboa. INIC.

Figueiredo, A., Afonso, A. (2006). Managing Learning in Virtual Settings – the role of context. London: Information Science Publishing.

FELIX, U. (1998). *Virtual language learning*. Melbourne: Language Austrália.

Figueiredo, M. (2003). Aprendernet – Recursos <http://www.aprendernanet.com/recursos.asp>

Forman, E. A., & Cazden, C. B. (1985). Exploring Vygotskian perspectives in education: The cognitive value of peer interaction. In J. W. Wertsch (Ed.), *Culture, communication, and cognition* (pp. 323-347). New York: Wiley.

Forret, M., Khoo, E., Cowie, B. (2006) *New wine or new bottles: What's new about online teaching?* In *Managing Learning in Virtual Settings – the role of context*. London: Information Science Publishing, 253-273

Garrison, D. R., & Anderson, T. (2003). *E-Learning in the 21st century: A framework for research and practice*. London: Routledge/Falmer.

Garrison, D. , Anderson, T., & Archer, W. (2001). Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. *American Journal of Distance Education*, 15(1), 7–23.

Garrison, D., & Kanuka, H. (2004). “Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education”. *The Internet and Higher Education*, Vol7 (2), 95-105.

Gellin, A. (2003). The effect of undergraduate student involvement on critical thinking: A meta-analysis of the literature 1991–2000. *Journal of College Student Development*, 44(6), 746–762.

Gilbert, S. (1996). “The Web as a Student Communication Medium: What's Different?”, *Proceedings of ED-MEDIA 96*, Boston

Giles, J. (2000). “3-2-1: An Experiment on Online Instruction”, *Proceedings of Teaching Online in Higher Education*, Indiana

Goldman Sachs (2000) — *Internet: e-Learning*. Goldman Sachs Global Equity Research, consultado a 10 de Julho de 2005 <http://www.gs.com>.

Gouveia, L. (2005). “Uso De Meios Digitais No Contexto Do Ensino Superior”. Consultado em Agosto 2006. <http://www2.ufp.pt/~lmbg/elearning.htm>

Guash, O. (1997). *Observación participante*. Cuadernos Metodológicos. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Gunawardena, C. (1999). “The Challenge of Designing and Evaluating Interaction in Web-based Distance Education”, *Proceedings of Webnet'99*, Honolulu

Gunawardena, C., & Zittle, F. (1997). “Social presence as a predictor of satisfaction within a computer mediated conferencing environment”. *The American Journal of Distance Education*, Vol11(3), 8-25.

Harasim, L. (1990). “Online education: An environment for collaboration and intellectual amplification”, *Online education: Perspectives on a new environment*, Praeger, NY

Harasim, L., Hiltz, S., Teles, L., & Turoff, M. (1995). *Learning networks: A field guide to teaching and learning online*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.

Henri, F. (1992). Computer conferencing and content analysis. In A. R. Kaye (Ed), *Collaborative learning through computer conferencing: The Najaden Papers*, 117-136. Berlin: Springer-Verlag.

Henri, F. (1993). *The Virtual University: Collaborative learning through computer conferencing*. Workshop, Monash University, July, 1993.

Hillman, D., Willis, D., & Gunawardena, C. (1994). "Learner-interface interaction in distance education: an extension of contemporary models and strategies for practitioners". *The American Journal of Distance Education, Education*. Communication and Information, 2 (1), 23-49.

Hiltz, S. (1994). *The virtual classroom: learning without limits via computer networks*. Norwood New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

Hinkelman, D. (2004). "EML and Implications for task design in blended L2 environments." *Proceedings of CLaSIC 2004*, University of Melbourne, Horwood Language Centre, Australia, pp. 962-973.

Hofmann, D. (2002). "Internet-based distance learning in higher education", *Tech Directions* p. 28, Denison, TX.

http://kolea.kcc.hawaii.edu/tcc/2003/conference/presentations/cessar_p.html

Hung and Wong (2000). "Activity theory as a framework for project work in learning environments". *Educational Technology*. v40 i2. 33-37.

Kanuka, H. (2005). An exploration into facilitating higher levels of learning in a text-based Internet learning environment using diverse instructional strategies. *Journal of Computer Mediated Communication*, 10(3).

Khan, B. (Ed.). (1997). *Web-Based Instruction*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology.

Khan, B. (2005). "Learning features in an open, flexible, and distributed environment". *AACE Journal*, 13(2), 137-153.

LaPointe, D. K., & Gunawardena, C. N. (2004). Developing, testing and refining of a model to understand the relationship between peer interaction and learning outcomes in computer-mediated conferencing. *Distance Education*, 25(1), 83-106.

Laurillard, D. (1993). *Rethinking University Teaching: A Framework for the Effective Use of Educational Technology*. London: Routledge.

Laurillard, D. (2002). *Rethinking University Teaching. A conversational framework for the effective use of learning technologies*. London: Routledge.

Lessard-Herbert, M. [et al] (1994). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa : Instituto Piaget.

Li, R., Hart, R., (2002) Chapter 38: What Can the World World Web Offer ESL Teachers. In Jack C. Richards & Willy A. Renandya (Ed.), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. 374-383

Lima, R. e Capitão, Z., (2003). *E-Learning e E-Conteúdos*. Coleção: Sociedade da Informação. Lisboa: Centro Atlântico, Lda

Loughran, J. (2002). Understanding self-study of teacher education practices. In J. Loughran and T. Russell (Eds.), *Improving teacher education practices through self-study* (pp. 239-248). London: RoutledgeFalmer.

Ludke, M.; Andre, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária,.

Masie, E. (2001). An E-Learning Journey. In ROSENBERG, Marc J. — *e-Learning: Strategies for Delivering Knowledge in the Digital Age*. The Masie Center: McGraw-Hill,

Mason, R (1994). *Using communications media in open and flexible learning*. Londres: Kogan Page Limited.

Mason, R. (1998). "Models of online courses". *Asynchronous Learning Networks Magazine*, 2(2, October). Consultado a 14 Jul 2006. http://www.aln.org/alnweb/magazine/vol2_issue2/Masonfinal.htm

Maurer, H. (1997). "Necessary Ingredients of Integrated Network Based Learning Environments", *Proceedings of ED-MEDIA'97*, Calgary, Alberta

McKenzie, W. and Murphy, D. (2000). "I hope this goes somewhere": Evaluation of an online discussion group. *Australian Journal of Educational Technology*, 16(3), 239-257. <http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet16/mckenzie.html>

Meredith, S., (2002). "Models of eLearning: Technology Promise vs Learner Needs Literature Review". *The International Journal of Management Education*, pp.43-56. www.iasted.org

Miller, S. M. (1995). *Vygotsky and education: The sociocultural genesis of dialogic thinking in classroom contexts for open-forum literature discussions*. Disponível em <http://psych.hanover.edu/vygotsky/miller.html>

Ministério da Ciência e do Ensino Superior (2005). *Processo de Bolonha*. Consultado na Internet em 27 de Junho de 2005. www.crup.pt/Documentos%20PDF/Processo_Bolonha_PDF/plano_acciao_mces.pdf

Moodle, versão 1.5.6, 2005

Moore, M., (1989). *Readings in distance Learning and Instruction* (ed). Pennsylvania State University

Moore, M. & Kearsley, G. (1996). *Distance education: a system view*. Wadsworth Publishing Company.

Moraes, M. (2005). *Paradigma Educacional Emergente*. In R.Vidigal Silva & A.Vidigal Silva (Org.), Educação, Aprendizagem e Tecnologias – Um paradigma para professores do século XXI.(Coleção APGC) Lisboa: Edições Sílabo. (pp. 17-39).

Moreira, A.; Vieira, F. e Marques, I. (1997). “Investigação-acção e formação inicial de professores: uma experiência de supervisão”, in *Actas do I Encontro nacional de supervisão e formação*. Aveiro.

Oliver, R. (2000). “Using New Technologies to Create Learning Partnerships”, *Changing University Teaching: Reflexions on Creating Educational Technologies*, Kogan Page

Owen, M. (2000). “Structure and discourse in a telematic learning environment”. *Educational Technology and Society*, Vol 3, 3. Consultado a 11 Nov 2005. http://ifets.ieee.org/periodical/vol_3_2000/b04.html

Paiva, V. (1997). *As letras na Internet*. Belo Horizonte: Fale, UFMG. *Cadernos de Pesquisa do NAP*, n. 35, Maio de 1997.

Paiva, V. (2001). A www e o ensino de Inglês. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*. v. 1, n1, 2001.p.93-116

Paloff, R. & Pratt K. (1999). Building learning communities in cyberspace: effective strategies for the online classroom. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Paulsen, M. F. (1995). *Moderating educational computer conferences*. In Z. L. Berge & M. P. Collins (Eds.), Computer mediated communication and the online classroom (Vol. 3, pp. 81-89). Cresskill, NJ: Hampton Press.

Phillips, R. (2000). “Facilitating online discussion for interactive multimedia project management”. *OTiS e-Workshop*, 8-12 May 2000, cs49v2, Murdoch University, Australia.

Phillips, R. (editor) (2000). Handbook for Learning-centred Evaluation of Computer-facilitated Learning Projects in Higher Education. Murdoch University

Pitman, A. et al (1999). “Internet based teaching in geography at Macquarie University: An analysis of student use”. *Australian Journal of Educational Technology*, 15(2), 167-187. <http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet15/pitman.html>

PLS Ramboll (2004). Studies in the Context of the e-Learning Initiative. Virtual Models of European Universities (Lot 1) - Draft Final Report to the EU Commission, DG Education and Culture. Aartus, PLS Ramboll Management A/S.

Ragan, L.(1999). “Good teaching is good teaching: an emerging set of guiding principles for the design and development of distance education.” In *Cause/Effect Journal*, 22 (1). <http://www.educause.edu/ir/library/html/cem9915.html>

Ramos, F. (2002). *As tecnologias da comunicação no suporte aos sistemas de eLearning*. In O. Jambeiro & F. Ramos (Org.), Internet e educação a distância. Salvador. EDUFBA, (pp. 137-152).

Ramos, J. (2005). *Experiências Educativas Enriquecedoras no Âmbito das Tecnologias de Informação e Comunicação em Portugal: Contributos para uma reflexão*. In R.Vidigal

Silva & A.Vidigal Silva (Org.), Educação, Aprendizagem e Tecnologias – Um paradigma para professores do século XXI.(Colecção APGC) Lisboa: Edições Sílabo. (pp. 177-217).

Rashty, D. 1999, 'eLearning Process Models', Consultado em Janeiro de 2005. Disponível em http://www.addwise.com/articles/eLearning_Process_Models.pdf

Redacção (2000). E-learning - Vai revolucionar a educação e a formação in Jornal "a Página da Educação" , ano 9, nº 96, Novembro 2000, p. 26. <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=1229>

Reigeluth, C. (1999),"The Elaboration Theory: Guidance for Scope and Sequence Decisions", *Instructional-Design Theories and Models*, volume II, Lawrence Erlbaum Associates Publisher, pp 425-455.

Richards, J., Renandya W., (2002). Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice Cambridge University Press .

Romiszowski, A. (2005). *Online learning: Are we on the right track(s)?* In G. Kearsley (Ed.),*Online Learning: Personal Reflections on the Transformation of Education* (pp. 321-349). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.

Rourke, L., Anderson, T., Garrison, D. R., & Archer, W. (1999). *Assessing social presence in asynchronous, text-based computer conferencing*. Journal of Distance Education, 14(3) 51-70.

Salmon, G., (2000). E-Moderating – the key to teaching and learning online. London: Kogan Page

Schön, D. (1987). Educating the reflective practioner. São Francisco, CA: Jossey-Bass.

Silva & Silva (Org.) (2005), Educação, Aprendizagem e Tecnologias – Um paradigma para professores do século XXI.(Colecção APGC) Lisboa: Edições Sílabo.

Silva, R. (2005). *Gestão da Aprendizagem do Conhecimento*. In R.Vidigal Silva & A.Vidigal Silva (Org.), Educação, Aprendizagem e Tecnologias – Um paradigma para professores do século XXI.(Colecção APGC) Lisboa: Edições Sílabo. (pp. 43-65).

Singhal, M. (1998). Computer-mediated communication (CMC): Technology for enhancing foreign language/culture education. Consultado em Junho 2006 <http://www.cltr.uq.edu.au/oncall/singhal121.html>.

Singhal, Meena (1997) "The Internet and Foreign Language Education: Benefits and Challenges". *The Internet TESL Journal*, Vol. III, No. 6, June 1997. <http://iteslj.org/Articles/Singhal-Internet.html>

Site do ISCAP, www.iscap.ipp.pt Secretaria On-line, consultada a 19/06/2005.

Site do PAOL, www.iscap.ipp.pt/paol, consultado a 19/06/2005.

Souza, S.. (1999) "A internet e o ensino de línguas estrangeiras". *Linguagem e Ensino*. vol.2, n.1. Janeiro, 1999. p.139-172.

Sperling, D. (1997). *The Internet guide for English language teachers*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall Regents.

St. John, E., & Cash, D. (1995). Language learning via e-mail: Demonstrable success with German. In M. Warschauer (Ed.), *Virtual connections: Online activities and projects for networking language learners* (pp. 191–197). Honolulu, HI: University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center.

Swan, K. (2002). "Building communities in online courses: the importance of interaction". *Education, Communication and Information*, Volume 2, Number 1, 1 May 2002, pp. 23-49(27).

Thorne, Kaye (2003). *Blended Learning: How to Integrate Online & Traditional Learning*, London: Kogan Page.

Tuckman, B. W. (1965). „Developmental sequence in small groups". *Psychological Bulletin*, 63(6), 384-399.

Vasconcelos, P. (2006). Matemática I - Estudo de caso: Projecto e-LearningUP|2005-2006 Universidade do Porto, Porto. https://sigarra.up.pt/up/WEB_GESSI_DOCS.download_file?p_name=F1070129849/Paulo_Vasconcelos_FEP_VERSAO%20FINAL.pdf

Vieira, F. (1993). *Supervisão – uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edições ASA.

Vygotsky (1978), *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. MA, Harvard University Press.

Wang, L. (2005). "The Advantages of Using Technology in Second Language Education: Technology Integration in Foreign Language Teaching Demonstrates the Shift from a Behavioral to a Constructivist Learning Approach". *T H E Journal*. Volume: 32, 10, p. 38.

Warschauer, M. (1996). "Motivational aspects of using computers for writing and communication". In M. Warschauer (Ed.), *Telecollaboration in foreign language learning* (pp. 29-46). Honolulu, HI: Second Language Teaching & Curriculum Center (University of Hawai'i Press). Consultado a 05 Agosto de 2006: <http://www.nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW01>

Warschauer, M., & Healey, D. (1998). "Computers and language learning: An overview". *Language Teaching*, 31, 57-71.

Wellman, B. and Milena G. (1996). "Virtual Communities as Communities: Net Surfers Don't Ride Alone". Consultado em Agosto 2006. <http://netscan.sscnet.ucla.edu/csoc/>.
Windeatt, S. et al (2000). *The Internet*. Oxford University Press.

Whipp, J. (2003). Using online conversations to scaffold critical reflection about field experiences in urban schools. *Journal of Teacher Education*, 54 (4).

Winograd, D. (2006). "Guidelines for Moderating Online Educational Computer Conferences". (pp. 6.10-16.13). Consultado a 02 de Agosto de 2006. <http://www.emoderators.com/moderators/winograd.html>

Yin, R. (1988) Case study research – design and methods. Revised edition. Newbury Park: Sage.

Zabalza, M. (1994).Diários de aula. Porto: Porto Editora.

Zha, S., et al (2006). "An Investigation of Communicative Competence of ESL Students Using Electronic Discussion Boards". *Journal of Research on Technology in Education*, 349- 367

Anexo 1: Guia da Disciplina



Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto

Guia da Disciplina

Disciplina: Inglês Aplicado ao Marketing I

Curso: Marketing

Ano lectivo	Docente
2005-2006	Sandra Ribeiro

Enquadramento

Esta disciplina surge no contexto do 3º Ano, 1º semestre do *Curso Bietápico BSL de Marketing do ISCAP*, o qual tem como objectivo principal a formação inicial de profissionais de Marketing.

Pretende-se que os alunos adquiriram competências específicas na área supracitada a nível da comunicação em Língua Inglesa e sua utilização em contexto prático.

Esta disciplina aborda áreas temáticas específicas, consolidando saberes adquiridos anteriormente e desenvolvendo competências linguísticas, lexicais, morfosintáticas e temáticas que possibilitarão a sua entrada no mercado de trabalho com uma preparação mais efectiva a nível dos seus conhecimentos da Língua Inglesa numa área internacionalmente emergente.

Objectivos

Este guia tem como objectivos:

- Apresentar, de forma sintética o contexto justificativo da disciplina;
- Apresentar a disciplina de Inglês Aplicado ao Marketing I e a sua metodologia de desenvolvimento.

Estrutura

A informação ao aluno encontra-se estruturada da seguinte forma:

- Enquadramento – espaço destinado à contextualização da disciplina;
- Caracterização da disciplina – objectivos gerais, específicos, conteúdos programáticos, organização e metodologias de trabalho, plano de trabalho, regras de funcionamento e avaliação.

Competências a desenvolver

Familiarizar os alunos com a terminologia fundamental usada em Marketing, bem como com os principais factores que influenciam o seu desempenho.

Objectivos Gerais da Disciplina

- Assegurar a aquisição e sistematização de competências essenciais ao uso receptivo e produtivo (escrito e oral) da Língua Inglesa para fins específicos, nomeadamente na área de Marketing.
- Consolidar os conhecimentos sobre a estrutura e o funcionamento da Língua Inglesa para fins específicos.
- Promover o trabalho de grupo e desenvolver as capacidades individuais, a capacidade de coordenação e exposição, bem como o espírito crítico dos discentes.

Objectivos Específicos

- Formular afirmações críticas relacionadas com os temas abordados;
- Debater sobre questões relacionadas com os temas, utilizando para tal vocabulário e estruturas gramaticais apropriadas;
- Produzir correctamente enunciados escritos em Língua Inglesa recorrendo a vocabulário específico;
- Sistematizar oralmente e por escrito as principais ideias dos materiais disponibilizados e analisados;
- Construir um glossário de vocabulário específico aos temas estudados.

Conteúdos programáticos

- Sessão de Integração; Enquadramento da Disciplina Inglês Aplicado ao Marketing I; Ambiente tecnológico *Moodle*.
- *Marketing*: Conceito. *Marketing Mix*
- *Product*: Marcas. Segmentos de mercado. Productos e mercados.
- *Place*: Locais de distribuição e venda
- *Pricing*: Preço. Estratégias para definição de preços. Relação preço/qualidade;
- *Promotion*: técnicas promocionais. Estudo de casos;

Organização e metodologias de trabalho

Na globalidade do curso, e dados os seus objectivos, prevê-se a aplicação de uma metodologia activa e participativa, visando desenvolver nos alunos as competências comunicativas a nível da Língua Inglesa aplicada ao Marketing. A disciplina será leccionada seguindo um modelo de *blended-learning*.

Serão utilizados ao longo da disciplina métodos assíncronos e sessões presenciais, que preconizam o desenvolvimento de técnicas individuais de trabalho e fomentam, em simultâneo, dinâmicas de grupo que contribuem para uma troca de experiências e de saberes e proporcionam o reforço da auto-confiança e do trabalho colaborativo.

Ao longo das várias sessões presenciais, os alunos serão confrontados com conceitos que serão alvo de reflexão e estudo e de posterior discussão. Estas tarefas visam fornecer perspectivas que possam ser moldadas para cada trabalho de grupo. Constituem também momentos de prática da oralidade dos discentes.

Através da plataforma tecnológica *Moodle*, os alunos terão acesso a referências bibliográficas disponíveis onLine, assim como a outros recursos relevantes para todo o desenrolar da disciplina e para o desenvolvimento dos trabalhos de grupo. Serão também disponibilizados fóruns onde os alunos poderão debater conceitos ou assuntos de interesse no âmbito da disciplina.

Sessões de Integração

Estas sessões são de natureza presencial.

- Utilização da projecção de uma série de diapositivos em Powerpoint que discriminam os objectivos, conteúdos, cronograma e metodologias de avaliação desta disciplina;
- Debate de ideias e esclarecimentos de dúvidas sobre o plano da disciplina;
- Apresentação do trabalho de grupo;
- Actividades de experimentação e de aplicação que visam a familiarização com a plataforma e ambiente de formação.

Sessões Teórico-práticas

As sessões são de natureza presencial. O objectivo destas sessões é reflectir sobre e discutir conceitos que serão desenvolvidos em trabalhos de grupo.

- Análise de textos escritos / vídeo / áudio;
- Compreensão / interpretação de textos escritos / vídeo / áudio;
- Sistematização das principais ideias debatidas ou lidas;
- Trabalho colaborativo.

Apoio OnLine

Serão disponibilizados recursos e/ou referências cujo objectivo é servir de base das temáticas em estudo.

O funcionamento assíncrono é assegurado por variados fóruns com objectivos distintos. A participação assídua nos fóruns disponibilizados constitui uma actividade bastante importante pois permite o esclarecimento de dúvidas relativamente à disciplina e aos temas em estudo. Pretende-se também suscitar debate em torno de questões relacionadas com os temas. Um dos fóruns terá uma função mais social. Pretende-se que o espaço virtual facilite as relações sociais e que aumente a confiança individual e de grupo, reduzindo barreiras emocionais e sociais. Uma vez que os alunos terão de utilizar o Inglês para comunicarem, o registo dos comentários nos fóruns constitui uma actividade de produção escrita aberta.

Os alunos terão de realizar um trabalho de grupo e proceder à sua apresentação no final do semestre. Este trabalho colaborativo e de pesquisa permite verificar a consolidação e adaptação de aprendizagens pois pretende englobar todos os conhecimentos adquiridos. O acompanhamento e apoio será feito onLine ou em sessões presenciais. Cada grupo

constituirá assim uma pequena comunidade, as quais permitem o suporte de actividades de aprendizagem activas e colaborativas.

Exame Final

O exame escrito basear-se-á nos conteúdos abordados ao longo da disciplina. O objectivo do exame é verificar a capacidade individual de aplicação dos conhecimentos.

Plano de trabalho

	Sessões	DATAS	
Avaliação Contínua	Sessão de integração: Laboratório; Grupos de trabalho	20 de Setembro de 2005	
	Sessão teórico-prática: <i>Marketing; Marketing Mix</i>	27 de Setembro de 2005	
	Sessão teórico-prática: <i>Products</i>	04 de Outubro de 2005	
	Sessão teórico-prática: Trabalho de grupo e esclarecimentos	11 de Outubro de 2005	
	Sessão teórico-prática: <i>Place</i>	18 de Outubro de 2005	
	Sessão teórico-prática: Trabalho de grupo e esclarecimentos	25 de Outubro de 2005	
	Feriado	01 de Novembro de 2005	
	Sessão teórico-prática: <i>Price</i>	08 de Novembro de 2005	
	Sessão teórico-prática: Trabalho de grupo e esclarecimentos	15 de Novembro de 2005	
	Sessão teórico-prática: <i>Promotion</i>	22 de Novembro de 2005	
	Sessão teórico-prática: Trabalho de grupo e esclarecimentos	29 de Novembro de 2005	
	Apresentação dos Trabalhos de grupo		06 de Dezembro de 2005
			13 de Dezembro de 2005
	Férias de Natal		20 de Dezembro de 2005
			27 de Dezembro de 2005
	Teste escrito		03 de Janeiro de 2006
	Exame Final		A afixar pelos serviços

Regras de funcionamento

Avaliação Contínua

Componente presencial

- Participar nas sessões presenciais da disciplina.
- Participar activamente na apresentação e discussão pública do trabalho da componente prática.
- Realizar o teste escrito de avaliação da componente teórica da disciplina.

Componente não presencial

Recomenda-se, veementemente, que cada aluno:

- Aceda diariamente à área de trabalho da disciplina no *Moodle*.
- Consulte regularmente todos os grupos de discussão em que esteja envolvido e participe sempre que tal lhe seja solicitado.
- Participe activamente no desenvolvimento do trabalho prático do grupo em que estiver envolvido.

- Cumpra, escrupulosamente, os prazos definidos.
- A comunicação em ambientes on-line tem algumas regras de conduta que se destinam a promover um uso eficiente e elegante dos recursos de comunicação: estas regras são designadas por Netiquette. Se desconhece estas regras, deve consultar a página Netiquette – The Core Rules of Netiquette (<http://www.albion.com/netiquette/corerules.html>).

Avaliação

Avaliação Contínua

A avaliação faz parte do processo formativo e tem como finalidade validar os conhecimentos, competências adquiridas e/ou desenvolvidas pelos alunos ao longo da disciplina.

Face às características específicas do EaD, neste caso, b-learning, é contemplado um sistema de avaliação misto, ou seja, de carácter presencial e à distância.

A avaliação resulta, portanto, da aplicação de uma série de critérios/parâmetros:

Parâmetros		Percentagem
Participação activa	OnLine	25%
	Presencial	
Trabalhos de Grupo	Apresentação	40%
	Conteúdo	
	Oralidade	
Teste Escrito		25%
Presenças		5%
Auto e Hetero Avaliação		5%

IMPORTANTE!!

Salvaguardando os interesses dos alunos, estes poderão optar por avaliação contínua ou exame final. Os alunos interessados em avaliação contínua terão de o comunicar à docente da disciplina até à **primeira semana de Outubro**. Os alunos que não o fizerem serão sujeitos a exame final.

Para o aluno ter avaliação contínua, terá de frequentar um mínimo de 80% das aulas. Caso não o faça, passará automaticamente a ter de fazer o exame final, mesmo que tenha inicialmente optado por avaliação contínua.

Bibliografia

As referências bibliográficas para esta disciplina encontram-se no guia do aluno.

Anexo 2: Guia do Aluno



Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto

Guia do Aluno

Disciplina: Inglês Aplicado ao Marketing I

Curso: Marketing

Ano lectivo	Docente
2005-2006	Sandra Ribeiro

Enquadramento

Este documento visa ajudar o aluno, de forma a este se orientar melhor ao longo desta disciplina (Inglês Aplicado ao Marketing I, a qual se integra no 3.º ano do curso de formação inicial de profissionais de marketing do ISCAP), assim, este documento descreve a organização e disposição das diferentes tarefas a realizar ao longo do semestre e funcionamento da disciplina.

Todo o funcionamento da disciplina fundamenta-se num sistema de *blended-learning*, ou seja, um misto de sessões on-line – assíncronas – e sessões de carácter presencial. A primeira sessão presencial destina-se a proporcionar um contacto directo entre docente - alunos e alunos - alunos, permitindo apresentar toda a estrutura da disciplina desde os seus objectivos, conteúdos, metodologias e critérios de avaliação.

A disciplina é de cariz teórico-prático, o qual o aluno deverá acompanhar e desenvolver. Para isso, deve consultar os recursos que vão sendo disponibilizados pelo professor no *Moodle*, bem como a bibliografia que se indica mais abaixo. Os recursos essenciais serão todos referenciados e disponibilizados atempadamente pelo professor na plataforma. Recomenda-se que os alunos consultem os recursos complementares, nomeadamente os mais generalistas.

A disciplina aborda vocabulário específico de Marketing o qual vai ser adquirido por intermédio do estudo dos seguintes temas: Marketing; Marketing Mix; Product; Place; Price and Promotion. Existirá no final da disciplina um teste escrito servindo como forma de aferição dos conhecimentos individuais que cada aluno atingiu.

Será desenvolvido um trabalho de grupo que será apresentado no final do semestre, pelos respectivos alunos.

Socialização:

Cada aluno deverá efectuar, na sessão de integração, uma apresentação no fórum Coffee break com os seguintes parâmetros: Nome, e-mail, e uma breve apresentação pessoal, para além de outros que resultem da criatividade de cada um. Neste mesmo fórum, o aluno deverá conviver civilizadamente com os restantes colegas de turma, tal como se de um café se tratasse.

Componente Teórico-prática:

Serão disponibilizados elementos de apoio que deverão ser estudados para se enquadrar nos assuntos que irão ser abordados nas sessões seguintes. Os alunos deverão estudar cuidadosamente os materiais disponibilizados pois caso optem por avaliação contínua, a participação activa de cada um é indispensável. Os temas abordados durante as aulas presenciais servirão de base para o desenvolvimento do trabalho de grupo.

Cada aluno deverá construir um glossário de termos específicos, o qual deverá ser entregue na última sessão presencial em formato papel ou digital.?

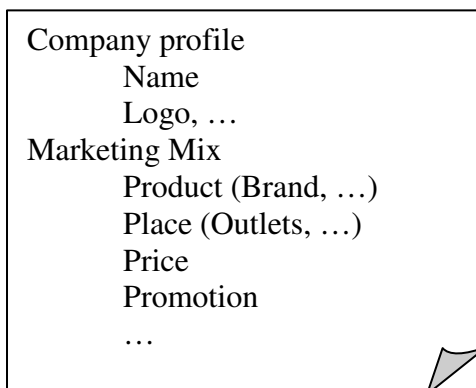
Para esse efeito, o aluno deve:

- recorrer às ficha de vocabulário disponibilizadas na plataforma;
- fazer uso do fórum Geral da Disciplina (fórum dedicado ao debate/desenvolvimento colaborativo) para depositar as suas descobertas e aquisições e/ou colocar dúvidas relacionadas com aspectos particulares do léxico específico da área do Marketing.

Trabalhos de Grupo:

Pretende-se com os trabalhos de grupo que os alunos construam um relatório onde definam o Marketing mix de uma empresa fictícia. Cada escolha efectuada deverá ser convenientemente justificada. Para tal os alunos deverão apontar vantagens e desvantagens de cada ponto e, seguidamente optar por um, justificando claramente a sua escolha.

Trabalho de Grupo



Apresentação Final dos Trabalhos:

Os trabalhos escritos finais podem ser entregues em formato papel ou digital. A capa deve identificar todos os elementos do grupo com nome e número mecanográfico, a disciplina, o ano lectivo e o título do trabalho.

Os trabalhos não devem exceder as 5 páginas A4 (excluindo imagens/gráficos).

Os trabalhos devem conter uma área de referências.

O material analisado deverá ser incluído no trabalho.

O trabalho será apresentado presencialmente pelo grupo em Inglês. **Cada membro do grupo deverá apresentar uma parte.**

A ordem de apresentação será sorteada.

Cada apresentação terá a duração máxima de 15 minutos, seguida de debate.

Bibliografia

Os recursos apresentados **não** são de cariz obrigatório, no entanto recomenda-se vivamente a consulta dos recursos sugeridos, nomeadamente os mais generalistas. Todo o material de consulta e leitura obrigatória encontra-se devidamente referenciado e disponibilizado na plataforma *Moodle*.

GENERAL REFERENCES

<http://www.dictionary.com>

<http://www.thesaurus.com>

GENERAL MARKETING

The future of marketing - watch videos on direct mail, network marketing, email, strategies, ideas, relationship marketing, campaign slogans, market research, selling to consumers, consumer trends

<http://www.globalchange.com/futuremarkets.htm>

Needs RealVideo player

Marketing Virtual Library (<http://www.knowthis.com>)

A collection of marketing links

Marketing Dictionary

(<http://www.buseco.monash.edu.au/Subjects/MKT/MTPonline/Dictionary/>)

A comprehensive glossary of marketing terms written by a marketing lecturer.

Basics & Principles of Marketing Tutorials

(<http://www.knowthis.com/general/marketingbasics.htm>)

A nice collection of basic tutorials.

How to Segment Markets

(<http://www.marketingprofs.com/print.asp?source=/Tutorials/Segmentation1.asp>)

Certainly a very relevant tutorial for anyone in the areas of advertising and promotion.

Marketing Issues (<http://www.marketingissues.com/default.htm>)

Marketing, advertising, and public relations resources.

Paintedcows (<http://paintedcows.com/>)

Self-described as “The Advertising and Marketing Resource.”

Basics—Marketing 101 (<http://www.marketingmonthly.com/basics.htm>)**PRICING**

QUIZ <http://www.marketingteacher.com/quiz/price.htm>

PROMOTION

QUIZ <http://www.marketingteacher.com/quiz/promotion.html>

Promotion World Tutorial (<http://www.promotionworld.com/tutorial/index.html>)

The basics of website promotion.

Anexo 3: Inquérito por questionário

NOTA: O inquérito que segue não contempla todas as opções de resposta uma vez que se encontra em formato “formulário”.



Referência: _____
Inglês Aplicado ao Marketing 1
Ano Lectivo 2005/2006
Sandra Ribeiro

Este inquérito por questionário insere-se no âmbito de um projecto de mestrado cujo objectivo foi a concepção e implementação de um modelo de eLearning na disciplina de Inglês Aplicado ao Marketing 1. O presente questionário pretende recolher informações sobre o perfil dos alunos bem como perceber a opinião e o grau de satisfação dos mesmos em relação ao modelo de eLearning implementado no primeiro semestre. Os dados obtidos serão tratado estatisticamente, preservando deste modo, a confidencialidade das respostas obtidas.

Obrigada pela a colaboração.

Sandra Ribeiro

PERFIL

Este grupo de questões tem como objectivo fazer a sua identificação e caracterização.

Idade:		
Sexo:	Feminino <input type="checkbox"/>	Masculino <input type="checkbox"/>
Aluno:	Diurno <input type="checkbox"/>	Nocturno <input type="checkbox"/>
Trabalhador Estudante:	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
Já conhecia o PAOL:	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
Disciplinas de Inglês em atraso:	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
Se sim, qual (quais)?		
Número de anos de ensino de Inglês:		
Optou por avaliação:	Contínua <input type="checkbox"/>	Final <input type="checkbox"/>

Qual a principal razão que o levou a optar por avaliação contínua?

Atitude Própria

As questões que se seguem têm como objectivo a auto-apreciação.

Consigo trabalhar com qualquer programa informático de interesse para a minha formação.	Concordo plenamente
Domino a navegação na Internet.	Concordo plenamente
Antes de iniciar esta disciplina utilizava a Internet para fazer pesquisas através de um motor de busca?	Nunca
Antes de iniciar a disciplina comunicava na Internet através de chat?	Nunca
Antes de iniciar a disciplina comunicava na Internet através de email?	Nunca
Antes de iniciar esta disciplina comunicava na Internet através de grupos de discussão?	Nunca

Quando o trabalho não corre bem desisto de imediato.	Concordo plenamente
Quando penso em fazer algo vou até ao fim.	Concordo plenamente
Sou extrovertido no contacto com os outros.	Concordo plenamente
É simples trabalhar em grupo.	Concordo plenamente
Consigo fazer amigos com facilidade.	Concordo plenamente
Sou capaz de estabelecer relação com as pessoas quando as quero conhecer.	Concordo plenamente
Tenho dificuldade em comunicar a minha opinião perante um grupo de pessoas.	Concordo plenamente
Tudo aquilo que faço, gosto de o fazer sempre melhor do que os outros.	Concordo plenamente
Dei feedback elucidativos.	Concordo plenamente
Reconheci as intervenções positivas dos colegas da turma.	Concordo plenamente
Manifestei o meu grau de aprovação relativamente às outras intervenções.	Concordo plenamente
Dei opiniões sobre a matéria em estudo	Concordo plenamente
Dei opiniões pessoais acerca das intervenções dos colegas da turma.	Concordo plenamente
Acolhi os colegas de grupo de forma a sentirem-se integrados.	Concordo plenamente
Partilhei links ou outros documentos com os meus colegas.	Concordo plenamente
Mantive a coesão dentro desta turma.	Concordo plenamente
Convidei os membros turma a opinar através de questões que coloquei.	Concordo plenamente
Demonstrei afectividade pelos colegas.	Concordo plenamente
Consegui gerir o tempo para cada actividade.	Concordo plenamente
Forneci informações importantes para o desenvolvimento do trabalho de grupo.	Concordo plenamente
Apresentei feedback em tempo útil.	Concordo plenamente
Em horas, diga o que considera tempo útil para se dar um feedback?	Concordo plenamente

Atitude de grupo

As seguintes questões servem para aferir a atitude dos membros do seu grupo.

Fiquei satisfeito com a qualidade dos feedback que os meus colegas me deram.	Concordo plenamente
Reconheceram as intervenções positivas.	Concordo plenamente
Manifestaram o seu grau de aprovação relativamente a outras intervenções.	Concordo plenamente
Deram opiniões sobre a matéria em estudo.	Concordo plenamente
Deram opiniões pessoais acerca das intervenções dos membros do grupo.	Concordo plenamente
Convidaram os restantes membros a opinar através de questões.	Concordo plenamente
Partilharam links ou outros documentos.	Concordo plenamente
Senti-me integrado com acolhimento dos meus colegas de grupo.	Concordo plenamente
Mantiveram a coesão dentro do grupo.	Concordo plenamente
Demonstraram afectividade pelos membros do grupo.	Concordo plenamente
Conseguiram gerir o tempo para cada actividade.	Concordo plenamente
Forneceram informações importantes para o desenvolvimento do trabalho.	Concordo plenamente
Recebi feedback do grupo em tempo útil.	Concordo plenamente

Atitude do Professor

As seguintes questões servem para aferir a atitude do professor.

Fiquei satisfeito com a qualidade dos feedback que o meu professor me deu.	Concordo plenamente
Reconheceu as intervenções positivas.	Concordo plenamente
Deu opiniões sobre a matéria em estudo.	Concordo plenamente
Manifestou o seu grau de aprovação relativamente a outras intervenções.	Concordo plenamente
Convidou os restantes membros a opinar através de questões.	Concordo plenamente
Deu opiniões pessoais acerca das intervenções.	Concordo plenamente
Partilhou links ou outros documentos.	Concordo plenamente
Senti-me integrado com acolhimento do meu professor.	Concordo plenamente
Manteve a coesão dentro da turma.	Concordo plenamente
Demonstrou afectividade pelos membros da turma.	Concordo plenamente
Conseguiu gerir o tempo para cada actividade.	Concordo plenamente
Forneceu informações importantes para o desenvolvimento dos trabalhos.	Concordo plenamente
Recebi feedback do professores em tempo útil.	Concordo plenamente

Modelo de Aprendizagem

Esta parte possui questões relacionadas com o modelo de aprendizagem que foi adoptado em IAM

Tinha grandes expectativas em relação a Inglês Aplicado ao Marketing I.	Concordo plenamente
As sessões presenciais foram essenciais para a disciplina.	Concordo plenamente
As sessões assíncronas (onLine) contribuíram para uma maior motivação para a aprendizagem.	Concordo plenamente
A organização dos trabalhos em grupo foi importante para a aprendizagem.	Concordo plenamente
Este modelo de aprendizagem ofereceu-me flexibilidade temporal.	Concordo plenamente
Este modelo de aprendizagem concedeu-me flexibilidade espacial.	Concordo plenamente
Este modelo de aprendizagem respeitou o meu ritmo de trabalho.	Concordo plenamente
Este modelo de aprendizagem exigiu-me muito tempo disponível.	Concordo plenamente
Este modelo de aprendizagem exigiu-me muito esforço de aprendizagem.	Concordo plenamente
Este modelo de aprendizagem permitiu-me uma relação próxima com os outros intervenientes.	Concordo plenamente
Este modelo de aprendizagem ofereceu-me interacção com os outros intervenientes.	Concordo plenamente
Indique quais as principais vantagens deste modelo de aprendizagem.	
Indique quais as principais desvantagens deste modelo de aprendizagem.	

Pedagogia

As questões que seguem tratam de aspectos relacionados com a pedagogia.

Os objectivos foram apresentados de forma clara.	Concordo plenamente
Os objectivos foram apresentados de forma explícita.	Concordo plenamente
Os objectivos eram relevantes para a aprendizagem.	Concordo plenamente
Os objectivos estavam adequados ao público-alvo.	Concordo plenamente
Os objectivos estavam organizados segundo o nível de aprendizagem adquirido.	Concordo plenamente
Os objectivos inicialmente propostos foram cumpridos.	Concordo plenamente
As actividades eram relevantes para a aprendizagem.	Concordo plenamente
As actividades eram difíceis de executar.	Concordo plenamente
As actividades estavam em consonância com os objectivos propostos.	Concordo plenamente
O tempo para a execução das actividades era adequado.	Concordo plenamente
Os recursos apresentados eram legíveis.	Concordo plenamente
Os recursos apresentados eram suficientes.	Concordo plenamente
Os recursos disponibilizados ofereciam qualidade.	Concordo plenamente
Os recursos apresentados eram diversificados.	Concordo plenamente
Os recursos disponibilizados eram relevantes para a aprendizagem.	Concordo plenamente
Os guiões tornaram claro os objectivos da disciplina.	Concordo plenamente
Os guiões tornaram claro a calendarização das actividades.	Concordo plenamente
Os guiões tornaram claro os recursos disponíveis.	Concordo plenamente
Os guiões tornaram claro as regras de funcionamento.	Concordo plenamente
A avaliação incidiu sobre o que foi aprendido.	Concordo plenamente
A avaliação foi clara relativamente aos parâmetros a serem avaliados.	Concordo plenamente
A avaliação permitiu identificar lacunas na aprendizagem.	Concordo plenamente
Consoante a sua opinião coloque a percentagem em cada parâmetro de avaliação, segundo a importância que lhe atribui (não esquecer que a soma tem que dar 100%):	% Participação online. % Trabalho final. % Defesa do trabalho. % Teste de avaliação. % Avaliação do grupo. % Auto-avaliação.

Tecnologia

As questões nesta secção pretendem avaliar em que medida a tecnologia influenciou o desenrolar da disciplina.

As tecnologias envolvidas no curso eram de fácil acesso.	Concordo plenamente
As tecnologias envolvidas eram-lhe familiares.	Concordo plenamente

As tecnologias exigiam elevado tempo de aprendizagem.	Concordo plenamente
A plataforma contribuiu para a sensação de presença social.	Concordo plenamente
Senti que havia confidencialidade em relação aos dados que inseria na plataforma.	Concordo plenamente
A plataforma era fiável na transmissão dos dados.	Concordo plenamente
A plataforma estava disponível quando precisava.	Concordo plenamente
As ferramentas de comunicação estavam adequadas aos objectivos do curso.	Concordo plenamente
As ferramentas de comunicação facilitaram a interacção entre os intervenientes.	Concordo plenamente
O grupo discussão (fórum) foi relevante para a interacção entre os participantes.	Concordo plenamente
As ferramentas de comunicação do Moodle satisfizeram as minhas necessidades de comunicar com a comunidade.	Concordo plenamente
Senti necessidade de maior contacto presencial.	Concordo plenamente
Houve necessidade de procurar outras ferramentas de comunicação, para além da plataforma Moodle?	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>
A que outras ferramentas de comunicação recorreu?	
Qual a principal razão que o levou a comunicar através de outras ferramentas de comunicação?	
De que local acedia mais vezes à plataforma?	
As condições de trabalho nas sessões presenciais estavam adequadas às necessidades.	Concordo plenamente

Apreciação Global

Finalmente estas questões servem para fazer um apreciação global à sua satisfação.

Estou satisfeito com a minha participação na disciplina.	Concordo plenamente
As aprendizagens que efectuei foram interessantes.	Concordo plenamente
Irei aplicar na vida profissional o que aprendi no curso.	Concordo plenamente
As aprendizagens que efectuei foram de encontro às minhas expectativas.	Concordo plenamente
Em breves palavras indique os aspectos que se deverão manter em IAM.	
Mencione os aspectos da disciplina que deverão melhorar no futuro.	
Outros aspectos e opiniões	
