

MESTRADO EM PEDAGOGIA DO E-LEARNING

COMUNICAÇÃO EDUCACIONAL

Resumo e Comentário de

*BEYOND INTERACTION: THE RELATIONAL CONSTRUCT OF «TRANSACTIONAL
Presence», de Namin Shin*

TRABALHO FINAL

ORIENTADO POR:

Doutor António Quintas Mendes

ELABORADO POR:

José Carlos Mota

UNIVERSIDADE ABERTA

ABRIL 2006

PARTE I - Resumo

Neste artigo, Namin Shin propõe o conceito de Presença Transaccional enquanto construto teórico para caracterizar a percepção do estudante a distância relativamente ao grau de presença do(s) professor(es), dos colegas e da instituição.

Esta noção parte do conceito de Distância Transaccional de Moore, que assenta na relação dialógica entre o grau de estruturação de um curso (o maior ou menor controlo que o estudante tem sobre a aprendizagem) e os níveis de diálogo presentes nesse curso entre estudante e professor, para tentar aprofundá-lo e ampliá-lo, recorrendo à confluência de duas áreas distintas: a literatura relativa aos media e à comunicação, centrada nos conceitos de “telepresença” e “presença social”; e a literatura do ensino a distância relativa às relações estudante-professor, estudante-estudante e estudante-instituição.

A “PRESENÇA TRANSACCIONAL” COMO CONSTRUCTO RELACIONAL

A partir da análise dos papéis dos estudantes, professores e instituições nos contextos de ensino a distância, Shin adianta que a percepção que o estudante a distância tem da presença dos professores, dos outros estudantes e da instituição assenta em duas vertentes: **disponibilidade** (*availability*) e **relacionamento** (*connectedness*).

Disponibilidade refere-se ao facto de aquilo de que se precisa ou que se deseja poder ser obtido a pedido, envolvendo a reacção e resposta de relações interpessoais. Esta noção de disponibilidade parte da ideia de que num contexto educativo (presencial ou a distância), os professores, os outros estudantes e a instituição funcionam como recursos para o estudante. **Relacionamento** prende-se com a crença ou sentimento de que existe uma relação recíproca entre dois ou mais intervenientes, incluindo uma apreciação subjectiva do indivíduo relativamente ao grau de envolvimento presente nessa relação. É esta noção de presença como compreendendo as subdimensões de disponibilidade e relacionamento que Shin designa como **Presença Transaccional**, chamando a atenção para o facto de os diferentes usos do termo “transaccional” por parte de autores como Moore, Boyd e Apps ou Dewey e Bentley, estar associado à noção de “relacionação” (*relatedness*).

O CONCEITO DE PRESENÇA

Shin apresenta, em primeiro lugar, a síntese elaborada por Lombard e Ditton (1997) sobre a utilização do termo “presença” na literatura relativa aos media e à comunicação, para concluir que, embora o enfoque de cada abordagem seja diferente, a essência do conceito de presença passa pela transparência do meio utilizado - «the perceptual illusion of non-mediation that media users experience».

Das seis categorias propostas por Lombard e Ditton – presença como riqueza social; presença como realismo; presença como transporte; presença como imersão; presença como actor social no medium; presença do medium com actor social – a autora considera a primeira como a mais importante para os estudos em Educação, dado orientar-se para a comunicação entre as pessoas, e centra-se, em seguida, nos termos “telepresença” e “presença social”, muito comuns na literatura sobre ensino a distância.

Telepresença

Shin recorre à abordagem de Buxton, segundo o qual o conceito de telepresença envolve a utilização da tecnologia para estabelecer um sentimento de presença partilhada ou de espaço partilhado entre membros de um grupo geograficamente separados, para referir a importância deste aspecto para assegurar uma boa comunicação mediada num grupo de participantes geograficamente dispersos. No contexto do ensino a distância, a autora refere a contribuição de Mason, que define telepresença como «a form of disembodied presence», permitindo aos estudantes concentrarem-se mais no conteúdo da comunicação do que nos seus aspectos formais, aumentando assim a eficácia da comunicação nos contextos mediados pela tecnologia.

Para Shin, as discussões em torno da telepresença orientam-se para a preocupação prática sobre como aumentar as percepções dos utilizadores relativamente à presença dos outros participantes, através da maximização das capacidades dos media utilizados na comunicação.

Presença Social

Em termos gerais, a teoria da presença social parte do princípio de que os diferentes media utilizados na comunicação têm capacidades diferentes para veicular o sentimento de contacto com outras pessoas a distância. Após apresentar várias definições possíveis a partir da definição inicial de *Short et al.*, Shin diz, apoiando-se em Williams (1978), que, em termos simples, a presença social refere-se ao «sentimento de contacto» numa situação de comunicação mediada.

A autora chama a atenção para o facto de, embora inicialmente a presença social ser encarada como uma qualidade intrínseca ao *medium*, haver cada vez mais autores para quem o grau de presença social está também dependente da percepção subjectiva dos indivíduos envolvidos na comunicação. Tal não invalida, porém, que os diferentes media tenham, à partida, capacidades diferentes para veicular presença social, como comprovam as várias categorizações existentes.

Em termos da investigação relativa à percepção da presença social em ensino a distância, Shin refere estudos que apontam para os seus efeitos positivos na aprendizagem (Garrison, 1997; McIsaac & Gunawardena, 1996) e para a sua importância na predição do grau de satisfação dos estudantes, embora, segundo a autora, não haja ainda evidência suficiente da relação entre a presença social e os resultados de aprendizagem. A autora refere, ainda, o trabalho de Garrison e de Rourke *et al.*, entre outros, que vêm na promoção da presença social na comunicação mediada por computador (CMC) o suporte a objectivos cognitivos de instrução, através da sua capacidade para instigar, sustentar e apoiar o pensamento crítico numa comunidade de aprendentes.

TRÊS TIPOS DE RELAÇÕES: ESTUDANTE-PROFESSOR, ESTUDANTE-ESTUDANTE E ESTUDANTE-INSTITUIÇÃO

Segundo Shin, a perspectiva relativamente à relação **estudante-professor** no EaD é caracterizada pelas ideias de abertura, respeito mútuo e igualdade. A perspectiva no que se refere à aprendizagem assenta nas noções de autonomia, estudo independente e aprendizagem auto-dirigida, sendo que autonomia se refere, sobretudo, ao controlo que o estudante pode exercer sobre o processo de aprendizagem. Estas noções, contudo, não apontam para o estudo isolado e desapoiado. Partem sim da noção que um estudante

adulto, motivado e com uma orientação adequada através de instruções embebidas nos materiais e do diálogo com o professor/tutor consegue gerir a sua aprendizagem e obter sucesso. É precisamente através desse sentimento de relação pessoal entre ensino e aprendizagem, de que fala Holmberg, ou da ideia de diálogo como variável que contribui para o decréscimo da distância transaccional entre estudantes e professores, proposta por Moore, que o EaD procura colmatar a distância psicológica entre quem aprende e quem ensina.

Em termos da relação **estudante-estudante**, Shin lembra que a questão é relativamente recente no EaD, tendo emergido da confluência de dois elementos: o desenvolvimento das tecnologias da comunicação e a actual importância das abordagens construtivistas à aprendizagem. Para a autora, contudo, não há consenso quanto à necessidade e aos efeitos positivos das relações entre pares no contexto do EaD. Tomando como indicador principal a necessidade ou a vontade demonstrada pelos estudantes em interagir com os seus pares, a autora conclui que essa necessidade de interacção varia muito, dependendo de aspectos individuais e contextuais. Quanto ao efeito que as relações entre pares podem ter sobre a aprendizagem no EaD, a autora considera, apoiando-se nos trabalhos de Choi *et al.* (1996) e Amundsen e Bernard (1989), que não existem dados suficientes que permitam formular juízos definitivos.

Para abordar a relação **estudante-instituição** no EaD, Shin socorre-se da afirmação de Keegan (1980) - «In traditional education a teacher teaches. In distance education an institution teaches» - para fundamentar a maior importância que a instituição nesta modalidade de ensino tem na aprendizagem, relativamente ao ensino presencial. Assim, é necessário que, para além dos aspectos relativos ao ensino, organizados de forma sistémica segundo o modelo industrial de Peters (1983), as instituições forneçam serviços de apoio aos estudantes, na linha do que defende Sewart (1993), estruturados segundo uma lógica interpessoal, que contemple tutoriais e aconselhamento, no sentido de dar resposta às necessidades individuais e específicas de cada estudante. Estes serviços seriam, então, a interface entre os estudantes e a instituição, constituindo uma espécie de diálogo (Moore, 1980; Munro, 1991) ou de extensão da relação dialógica entre o estudante e o professor..

A RELEVÂNCIA DO CONSTRUCTO “PRESENÇA TRANSACCIONAL”

Shin termina o seu artigo referindo algumas vantagens que, em seu entender, a noção de Presença Transaccional pode trazer: ao nível conceptual, a possibilidade de compreender melhor a ligação entre o estudante a distância e outros intervenientes num contexto de EaD; ao nível da investigação, na análise dos processos e dos resultados da aprendizagem. Segundo a autora, e de acordo com um estudo preliminar por si realizado, este constructo pode ser um preditor significativo do sucesso, da satisfação e da persistência do estudante a distância. Ele poderá, ainda, lançar luz sobre a discussão em torno de elementos tão centrais na literatura sobre ensino a distância como o isolamento, a distância psicológica, a ausência de relações ou de relacionamento, ou o sentimento de pertença.

PARTE II - Comentário

Parece-nos que esta proposta de Shin tem grande interesse enquanto instrumento de reflexão e investigação no contexto do ensino a distância convencional, ancorado na matriz industrial de Peters e com uma certa humanização da instituição e da relação entre quem ensina e quem aprende, numa linha que passa por Wedemeyer, Holmberg, Moore ou Keegan, para citar apenas alguns dos nomes mais importantes. Nessa perspectiva, os méritos do conceito de Presença Transaccional que a autora defende são, certamente, inegáveis, e este constituirá, sem dúvida, referência incontornável em qualquer reflexão ou estudo no âmbito do Ensino a Distância tradicional.

Contudo, não nos parece que o construto proposto tenha a mesma relevância ou interesse para o ensino online. De facto, não podemos deixar de sentir que a autora passa ao lado, com apenas algumas referências pontuais, daquilo que é, actualmente, a área de maior inovação e entusiasmo no campo do EaD – o ensino online ou *e-learning*. Curioso é que, sendo o artigo datado de 2003, a maioria das referências em que se apoia para reflectir sobre a importância da interacção ou do trabalho colaborativo em EaD sejam de finais dos anos 80 e início dos anos 90, uma altura em que as experiências da comunicação mediada por computador (CMC) no EaD estavam ainda no início, longe do fulgor e das potencialidades que os avanços tecnológicos e a investigação no campo iriam trazer nos anos finais do século XX e no início deste 3º milénio.

Ngwenya, Annand e Wang (2004) dão-nos conta do debate que por esses anos se travou em torno da importância da interação e do diálogo no EaD, corporizado em duas visões distintas: por um lado, a manutenção da perspectiva tradicional do EaD, defendida por autores como Holmberg ou Keegan, para quem as novas potencialidades tecnológicas não traziam mais do que um alargar das possibilidades de comunicação e de acção no EaD, mantendo-se como vertente essencial nesta modalidade de ensino as noções de auto-aprendizagem e de estudo independente; e, por outro, a perspectiva de autores como Garrison, para quem o debate e o diálogo eram essenciais à aprendizagem, ou Jonassen, Davidson, Collins, Campbell e Banaan-Haag, para quem as novas formas de comunicação permitiam a construção social do conhecimento entre os estudantes a distância através da interação.

Littleton e Häkkinen (1999), Hiltz (1998), Harasim (1990, cf. Hiltz, 1998), Jonassen, Davidson, Collins, Campbell e Banaan-Haag (1995, cf. Ngwenya, Annand, Wang, 2004), Palloff e Pratt (1999), Stacey (1999), Mason (2002) e Garrison e Anderson (2003) são apenas alguns dos autores que, ao longo da década de 90 do século passado e os primeiros anos deste século, têm produzido investigação relevante na área do ensino online, demonstrando que as abordagens colaborativas, apoiadas nas potencialidades oferecidas pelas tecnologias e na existência de um grupo de aprendizagem, orientadas por uma perspectiva pedagógica de raiz construtivista e sociocultural, trazem grandes vantagens para a aprendizagem a distância, ao nível do envolvimento e empenho dos estudantes, bem como do seu grau de motivação, satisfação e sucesso. Para vários destes autores, o ensino online é o ensino a distância hoje, e o ensino a distância do futuro.

Para Kanuka e Anderson (1998, cf. Stacey, 1999), a teoria socioconstrutivista constitui, actualmente, a abordagem epistemológica mais aceite em relação ao ensino online. Autores já referidos, como Harasim, Hiltz ou Garrison (cf. Stacey, 1999), vêem na comunicação mediada por computador (CMC) o potencial para a criação de uma comunidade de aprendizagem que promova o diálogo, o debate, o pensamento colectivo,

o trabalho em equipa e a interacção colaborativa, proporcionando ganhos a nível social, afectivo e cognitivo e favorecendo a construção partilhada do conhecimento.

Palloff & Pratt (1999) não têm quaisquer dúvidas quanto ao papel fundamental que a comunidade de aprendizagem desempenha no ensino online. Dizem estes autores:

In distance education, attention needs to be paid to the developing sense of community within the group of participants in order for the learning process to be successful. The learning community is the vehicle through which learning occurs online. (...) Without the support and participation of a learning community, there is no online course. (op.cit. pp. 29)

Para Garrison & Anderson (2003), o que o *e-learning* proporciona, através do suporte à comunicação assíncrona e colaborativa, é a concretização desse ideal tradicional da educação como uma comunidade crítica de aprendentes, tendente à realização de uma aprendizagem relevante, significativa e continuada. Estes autores partem da premissa que uma comunidade de aprendentes é um elemento essencial e constitutivo de uma experiência educativa em que o objectivo desejado seja aquilo que designam como «higher-order learning» (op. cit.: 22), e que definem como, citando Lipman, «higher-order thinking that is conceptually rich, coherently organized, and persistently exploratory» (idem).

Naturalmente que o Ensino a Distância convencional é, ainda hoje, uma alternativa interessante e adequada para muitos contextos de formação, tendo em conta especificidades e/ou constrangimentos materiais, institucionais, individuais ou outros. Nesse sentido, e não será demais sublinhá-lo, o trabalho de Shin é da maior relevância, pois oferece um instrumento solidamente fundamentado do ponto de vista teórico, bem enraizado na melhor tradição do pensamento e investigação sobre o EaD, que permitirá, certamente, melhorar a qualidade e a eficácia do ensino desenvolvido e das aprendizagens realizadas nesta modalidade de ensino.

Já não resulta claro, deste artigo, de que forma este construto poderia ajudar a reflectir sobre o desenvolvimento e a inovação naquilo que Harasim designa como um «novo domínio educacional» (1990, cf. Morgado, 2003), ou que Garrison e Anderson (2003) qualificam de «nova ecologia da aprendizagem», e que é o ensino online.

BIBLIOGRAFIA

- Garrison, Randy & Anderson, Terry (2003). *E-Learning in the 21st Century: A Framework for Research and Practice*. London & New York: RoutledgeFalmer.
- Hiltz, Roxanne (1998). *Collaborative Learning in Asynchronous Learning Networks: Building Learning Communities*. Invited Address at "WEB98", Orlando, Florida, November 1998. [http://web.njit.edu/~hiltz/collaborative_learning_in_async.htm] acedido em 15/04/2006.
- Littleton, Karen & Häkkinen, Päivi (1999). "Learning Together: Understanding the Processes of Computer-Based Collaborative Learning". In Dillenbourg, Pierre (ed.), *Collaborative Learning: Cognitive and Computational Approaches*. Amsterdam: Pergamon.
- Mason, Robin (2002). "Effective facilitation of online learning: the Open University experience". In Stephenson, John (ed.), *Teaching and Learning Online: Pedagogies for New Technologies*. London: Kogan Page.
- Morgado, Lina (2003). *Ensino Online: Contextos e Interações*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ngwenya, Joram; Annand, David; Wang, Eric (2004). "Supporting Asynchronous Discussions Among Online Learners". In Anderson, Terry & Ellourni, Fathi (eds.), *Theory and Practice of Online Learning*. Athabasca: Athabasca University.
- Palloff, Rena & Pratt, Keith (1999). *Building Learning Communities in Cyberspace: Effective Strategies For The Online Classroom*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Shin, Namin (2002). "Beyond Interaction: the relational construct of «Transactional Presence»". *Open Learning*, Vol. 17, No. 2. [http://www.citeulike.org/pdf/user/mestrado_ce/article/561433/shin_beyond.pdf] acedido em 12-04-2006.
- Stacey, Elizabeth (1999). "Collaborative Learning in an Online Environment". *Journal of Distance Education*, vol.14.2 [<http://cade.icaap.org/vol14.2/stacey.html>] acedido em 15/04/2006.