

Três Tipos de Interação



michael g. moore

Originalmente publicada como Editorial no American Journal of Distance Education, v. 3, n. 2, 1989

Tradução autorizada pelo autor

Tradução: Wanderlucy Czeszak

Doutora em Educação pela USP e membro NPTE - Núcleo de Pesquisa em Tecnologias Educacionais - UAM

wanderlucyc@gmail.com

Revisão: João Mattar

Professor, Orientador e Pesquisador (Universidade Anhembi Morumbi e TIDD/PUC-SP)

joaomattar@gmail.com

Muitos dos principais problemas da comunicação de conceitos e, portanto, da prática em educação a distância surgem de nosso uso de constructos hipotéticos imprecisos – termos como distância, independência e interação, que são usados de maneiras muito imprecisas e gerais, tendo cada um adquirido uma multiplicidade de significados. Os mesmos termos são comumente usados em níveis tanto genéricos quanto mais específicos. O conceito genérico de “independência”, por exemplo, é frequentemente confundido com suas espécies: independência dos aprendizes em relação a seus instrutores no espaço e no tempo, e independência dos aprendizes para controlar seus meios de estudo. Esses significados são ainda confundidos com as muitas subespécies de cada tipo de independência. O mesmo poderia ser dito do próprio conceito e termo “distância”, que é comumente usado no sentido mais geral para descrever a educação caracterizada pela separação entre aprendiz e instrutor, mas também por alguns usuários nos sentidos mais técnicos e específicos como discutido, por exemplo, por Saba (1988), Keegan (1988), Shale (1988) ou Moore (1984). Interação é outro termo importante que carrega tantos significados a ponto de serem quase inúteis, a

menos que subsignificados específicos possam ser definidos e sobre os quais se possam concordar de maneira geral.

Um progresso nessa direção ocorreu em um painel de discussão convocado pela Divisions of Independent Study and Educational Telecommunications da National University Continuing Education Association, em seu encontro anual em Salt Lake City em 16 de abril de 1989. Presidido por Shirley Davis, da Purdue University, o painel foi intitulado: “Interação: esse intrigante componente da educação a distância”. O painel – Arnold Seigal, Ellen Wagner, Nofflet William e eu – debateu questões como: Que nível de interação é essencial para o aprendizado efetivo? O que é a boa interação? Como podemos alcançá-la? Qual é a contribuição da interação em tempo real? O custo compensa?

Minha contribuição foi sugerir que, no mínimo, educadores a distância precisam estar de acordo sobre as distinções entre três tipos de interação, que eu rotulei como interação aluno-conteúdo, interação aluno-professor e interação aluno-aluno¹. Distinguir entre esses três tipos gerará benefícios conceituais, e também contribuirá bastante para superar os mal-entendidos entre educadores que usam diferentes mídias (veja, por exemplo, o debate entre PITTMAN [1987] e DUNING [1987]).

Interação Aluno-Conteúdo

O primeiro tipo de interação é a interação entre o aprendiz e o conteúdo ou tema de estudo. Essa é uma característica definidora da educação. Sem ela, não pode haver educação, já que é o processo de interagir intelectualmente com o conteúdo que resulta em mudanças na compreensão do aprendiz, na sua perspectiva ou nas estruturas cognitivas da sua mente. É o tipo de interação que acredito estar pelo menos parcialmente envolvida com o que Holmberg (1986) denomina “conversação didática interna”, quando os aprendizes “conversam consigo mesmos” sobre a informação e as ideias que encontram em um texto, um programa televisivo, uma palestra ou outros locais.

A forma mais antiga de se ensinar a distância que objetivava facilitar a interação com o conteúdo é o texto didático. Nos tempos medievais, quase todos os textos eram voltados para instruir, não meramente informar, e com certeza não para entreter. No século dezenove, o uso da imprensa para ensinar deu um passo adiante com a invenção dos guias de estudo em casa, que acompanhavam um texto, proporcionando explicações e orientações para seu estudo.

¹ Em inglês, as expressões utilizadas no artigo são: learner-content, learner-instructor e learner-learner. Apesar de mantermos as expressões aprendizes e instrutor em outras passagens do texto, decidimos utilizar as expressões que são mais utilizadas hoje para se referir a esses tipos de interação. (N.Trad.).

Em tempos mais recentes, aprendizes interagiram com conteúdos transmitidos por programas de rádio e televisão e com gravações eletrônicas em fitas de áudio e vídeo e softwares de computador. O videodisco interativo é a forma mais avançada de interação didática até hoje.

Alguns programas de aprendizagem são de natureza apenas conteúdo-interativa. Eles são comunicações de mão única com um especialista no assunto (às vezes auxiliado por um designer instrucional) com a intenção de auxiliar aprendizes a distância em seu estudo sobre o tema. Nenhum outro conhecimento de ensino profissional é disponibilizado e a aprendizagem é basicamente autodirigida. De acordo com os resultados de pesquisas sobre a educação de adultos, a maioria da população adulta faz uso do estudo autodirigido (TOUGH, 1971; PENLAND, 1977; HIEMSTRA, 1982).

Interação Aluno-Professor

O segundo tipo de interação – considerada essencial por muitos educadores e altamente desejada por muitos aprendizes – é a interação entre o aprendiz e o especialista que preparou o material, ou algum outro especialista atuando como instrutor. Nessa interação, instrutores a distância buscam alcançar objetivos compartilhados com todos os outros educadores. Tendo primeiramente planejado ou recebido um currículo, um plano do conteúdo a ser ensinado, eles procuram estimular, ou ao menos manter o interesse do estudante no que será ensinado,

motivá-lo a aprender, aumentar e manter o interesse do aprendiz, incluindo a autodireção e a automotivação. Os instrutores fazem então apresentações – ou fazem com que elas sejam realizadas. Podem ser apresentações de informação, demonstrações de habilidades ou modelagens de certos valores e atitudes. Em seguida, os instrutores tentam organizar a aplicação do que está sendo aprendido por parte dos estudantes, seja a prática de habilidades que foram demonstradas ou a manipulação de informações e ideias que foram apresentadas. Os instrutores organizam avaliações para averiguar se os aprendizes estão tendo progresso e para ajudar a decidir se estratégias precisam ser alteradas. Por fim, os instrutores oferecem orientação, suporte e encorajamento para cada aprendiz, embora a extensão e a natureza desse suporte variem de acordo com o nível educacional dos aprendizes, a personalidade e a filosofia do professor, além de outros fatores.

A frequência e a intensidade da influência do professor sobre os aprendizes quando há interação aluno-professor é muito maior do que quando há apenas interação aluno-conteúdo. Ao preparar instrução para a interação aluno-conteúdo, o educador pode planejar materiais escritos e gravados que objetivem motivar, fazer apresentações, facilitar a aplicação, avaliar e inclusive proporcionar um grau de suporte afetivo ao estudante. Entretanto, a falta de *feedback* do aprendiz individual para o educador torna esses procedimentos de ensino altamente generalizados, não individuais, deixando para o próprio aprendiz a

responsabilidade final de manter a motivação, interagir com a apresentação, analisar o sucesso da aplicação e diagnosticar a dificuldade, requerendo um alto grau de autonomia por parte do aprendiz.

Onde a interação entre aprendiz e professor é possível através de correspondência ou teleconferência, o aprendiz fica sob a influência de um instrutor e é capaz de inspirar-se na experiência do profissional para interagir com o conteúdo da maneira que seja mais efetiva para aquele aprendiz individual em particular. A vantagem da instrução por correspondência, há bastante tempo reconhecida, é sua natureza individual. Quando o instrutor por correspondência se senta com um apanhado de textos de estudantes, não há aula; ao invés disso, o instrutor entra em um diálogo com cada indivíduo, talvez atentando ao aspecto motivacional em relação a um estudante, e à explicação de mal-entendidos em relação a outro. Enquanto os estudantes e seu instrutor estão assistindo a uma peça comum de apresentação (geralmente algum texto, mas muito provavelmente um áudio ou videotape), a resposta de cada estudante para a apresentação é diferente, assim como é diferente a resposta dada a cada estudante. Para alguns um mal-entendido é esclarecido, para outros são feitas elaborações, para outros, simplificações; para um, analogias são traçadas, para outro, leituras complementares são sugeridas.

O instrutor é especialmente importante ao dar um retorno em relação à aplicação de novos conhecimentos por parte do aprendiz. O que quer que os aprendizes

autodirigidos sejam capazes de fazer sozinhos por automotivação e interação com o conteúdo apresentado, no momento da aplicação eles são vulneráveis. Eles não sabem o suficiente sobre o assunto para se sentirem seguros de que estão: (1) aplicando-o corretamente, (2) aplicando-o tão intensiva e extensivamente quanto possível ou desejável, ou (3) conscientes de todas as áreas potenciais de aplicação. É nos testes práticos e no *feedback* que a interação com um instrutor tende a ser mais valiosa.

Interação Aluno-Aluno

É a terceira forma de interação, uma nova dimensão na educação a distância, que será um desafio para nosso pensamento e nossa prática nos anos 1990. Essa é a interação interaprendiz, entre um aprendiz e outros aprendizes, sozinhos ou em grupos, com ou sem a presença de um instrutor em tempo real.

Ao longo da história da educação, a classe ou o grupo educacional têm frequentemente sido organizados por razões que não têm nada que ver com as necessidades dos aprendizes. Muitas classes atualmente são organizadas porque ela é a única forma organizacional conhecida por muitos professores e porque, no curto prazo – embora não comumente, também no longo prazo – seja o modo mais barato de entregar ações de ensino como estímulo, apresentação, aplicação, avaliação e suporte ao aluno.

Entretanto, a interação aluno-aluno entre membros de uma classe ou outro grupo por vezes é um recurso extremamente valioso para o aprendizado, e é por vezes inclusive essencial. Phillips e Kuehn (1988) descrevem a importância da interação entre membros de uma classe de graduação que teve de aprender habilidades de interação em grupo. Com a justificativa de que um comitê qualificado e outros trabalhos em grupo são essenciais para a funcionalidade na sociedade moderna, especialmente nos negócios, Phillips et al. ensinaram princípios e treinaram os estudantes no funcionamento efetivo de grupos. Este é um exemplo de conteúdo que torna a interação em grupo especialmente valiosa. Pode-se estudar a apresentação de princípios de liderança e participação em grupo isoladamente ou em interação com um instrutor. Entretanto, no momento da aplicação ou avaliação, a disponibilidade de um grupo de colegas aprendizes torna-se inestimável, tanto para o aprendiz quanto para o instrutor. Curiosamente, os pesquisadores perceberam que eles não poderiam facilitar efetivamente a interação entre os membros de uma grande turma de graduação numa sala de aula presencial, voltando-se então para técnicas da educação a distância, usando vídeos gravados e interação por computador para alcançar um desempenho mais alto no comportamento de grupos do que eles tinham conseguido alcançar em grupos presenciais. Assim, esses educadores proporcionaram aos seus estudantes a vantagem de interação individual com o instrutor por correspondência eletrônica e os benefícios da

interação em grupo de pares por e-mail assíncrono e chats de computador síncronos.

Além de ensinar a interação em si, quando mais seria altamente desejável a interação de grupos interaprendiz entre estudantes? A resposta para essa questão depende muito das circunstâncias dos aprendizes e da sua faixa etária, da sua experiência e do seu nível de autonomia. Para aprendizes mais jovens, a atividade docente de estimular e motivar será beneficiada pela interação em grupos de pares, embora isso não seja particularmente importante para a maioria dos aprendizes adultos e avançados, que tendem a ser automotivados.

Esse tipo de interação é mais útil para algumas formas de apresentações, como relatos atualizados de especialistas, e para objetivos de aplicação e avaliação. Em minhas aulas de áudio e vídeo interativo, apresentações semanais, que levam em geral uma hora, são compartilhadas por dois ou mais estudantes. Elas são seguidas por discussões em pares e análises em pequenos grupos, e depois por feedback e nova discussão. Esse processo é bem sucedido por causa do nível de autogerenciamento que alunos adultos de graduação possuem, não apenas reconhecendo e encorajando o desenvolvimento de sua expertise, mas também testando-a, e ensinando princípios importantes a respeito da natureza do conhecimento e o papel do pesquisador como construtor de conhecimento.

Aplicações

Uma característica significativa da educação a distância, e uma contribuição para o campo da educação, tem sido uma consciência dos benefícios da divisão de trabalho no ensino. Com a rápida expansão das telecomunicações na educação americana, o princípio da especialização da atividade docente e o uso de meios de comunicação devem ser aplicados para distinguir mais deliberadamente entre os três tipos de interação descritos anteriormente. Os educadores precisam organizar programas para assegurar a efetividade máxima de cada tipo de interação, e assegurar que elas proporcionem o tipo de interação que é mais adequado para as várias tarefas docentes em diferentes áreas temáticas, e para aprendizes em diferentes estágios de desenvolvimento.

A principal fragilidade de muitos programas de educação a distância é o seu comprometimento com apenas um tipo de mídia. Quando há apenas uma mídia, é provável que apenas um tipo de interação seja permitida ou bem realizada. Enquanto a correspondência possibilita uma interação aluno-conteúdo superior e uma interação aluno-professor boa, ainda que lenta, ela não oferece interação aluno-aluno. O grupo de teleconferência é excelente para a interação aluno-aluno, e para alguns tipos de interação professor-aluno, mas é frequentemente mal utilizada para apresentações do instrutor que poderiam ser melhor realizadas por mídia impressa ou gravada. No tempo

poupado ao evitar tais apresentações, a teleconferência poderia estimular e facilitar a interação aluno-aluno, que tem sido difícil ou impossível de atingir na educação a distância até agora.

Em resumo, é de vital importância que educadores a distância em todas as mídias invistam mais no planejamento

dos três tipos de interação e usem a expertise dos educadores e especialistas em comunicação tanto na mídia tradicional - impressa, transmitida ou gravada - quanto nas novas mídias de teleconferência.

Michael G. Moore

REFERÊNCIAS

- Duning, B. 1987. Independent study in higher education: A captive of legendary resilience. **The American Journal of Distance Education** 1(1):37-46.
- Hiemstra, R., ed. 1982. *Self-Directed Adult Learning: Some Implications for Practice*. Occasional paper. Syracuse, NY: Adult Education Program, School of Education.
- Holmberg, B. 1986. **Growth and Structure of Distance Education**. London: Croom-Helm.
- Keegan, D. 1988. Problems in defining the field of distance education. **The American Journal of Distance Education** 2(2):4-11.
- Moore, M. G. 1984. **Independent study**. In **Redefining the Discipline of Adult Education**, ed. R. D. Boyd and J. W. Apps, 16-31. San Francisco: Jossey Bass.
- Pittman, V. V. 1987. The persistence of print: Correspondence study and the new media. **The American Journal of Distance Education** 1(1):31-36.
- Penland, P. R. 1977. **Individual Self-planned Learning in America**. Pittsburgh: Graduate School of Library and Information Sciences, University of Pittsburgh.
- Phillips, G. M., G. M. Santoro, and S. A. Kuehn. 1988. The use of computer-mediated communication in training students in group problem-solving and decision-making techniques. **The American Journal of Distance Education** 2(1):38-51.
- Saba, F. 1988. Integrated telecommunications systems and instructional transaction. **The American Journal of Distance Education** 2(3):17-24.
- Shale, D. 1988. Toward a reconceptualization of distance education. **The American Journal of Distance Education** 2(3):25-35.
- Tough, A. 1971. **The Adult's Learning Projects: A Fresh Approach to Theory and Practice in Adult Learning**. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.