

INTERAÇÃO(ÕES) ONLINE E CATEGORIAS DE ANÁLISE SOBRE INTERAÇÕES: UM DIÁLOGO EM CONSTRUÇÃO

Bento Duarte da Silva
Universidade do Minho
bento@iep.uminho.pt

Maria da Conceição Alves Ferreira¹
Universidade Federal do Rio Grande Norte
consinha@terra.com.br

Resumo

Este texto tem por objetivo apresentar as categorias que estão sendo utilizadas para análise das interações *online*. Para tal, buscamos em trabalhos de investigação de vários autores que apresentam categorias focalizadas em processos comunicacionais realizados em diversos contextos e situações de interação. A meta-análise foi realizada a partir de um recenseamento da literatura publicada sobre o tema. A linguagem está envolvida em todas as atividades humanas e ocorrem através de interações entre os sujeitos sociais. No tocante às interações entre professores e alunos, estas podem ocorrer de modo presencial por meio da interação face a face, e de um ambiente virtual de aprendizagem que ocorre com uso de interfaces digitais, pelos quais pode-se interagir e comunicar-se através da escrita, da palavra e da imagem. Com este estudo pretendemos ampliar as reflexões sobre esta problemática, tendo em vista a construção de referencial para a interação *online*.

1. Introdução

De acordo com Silva & Caldas (2002), de entre os vários microcontextos da escola, a sala de aula é um dos contextos privilegiados em que a interação se revela, nomeadamente nas relações professor-aluno, aluno-aluno e na relação mediada (sujeito-medium), cada vez mais presente pela integração das Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação (TICE). A sala de aula foi (e é) o espaço privilegiado de investigação sobre a interação comunicativa pedagógica. Se há característica distintiva das tecnologias da era digital, em relação à de tempos passados, é o potencial de interactividade. O digital “casou” o audiovisual, a informática e as telecomunicações, sendo que a importância desse casamento fica bem expressa pelo sociólogo Manuel Castells quando afirma que inclusive mudará a nossa cultura: “... a integração de todos os meios de comunicação e interactividade potencial, está a mudar e mudará para sempre a nossa cultura” (Castells, 2002, p. 433). Na educação, essa

¹ Financiamento CAPES.

mudança também é potencial, visto as TICE permitirem possibilidades inéditas de interacção mediada entre os sujeitos (professores e alunos) e com os materiais de boa qualidade e grande variedade, pondo em conexão os ambientes presenciais com os *online*. Marco Silva analisa com mestria essa transformação qualificativa da sala de aula tradicional, ao designá-la por *Sala de Aula Interativa* (Silva, 2002), salientando que a interactividade das TICs vem potenciar uma nova competência comunicacional na sala de aula, no sentido da “participação-intervenção, da bidirecionalidade-hibridação e da permutabilidade-potencialidade” (idem: 185). Em consequência desta mudança, nomeadamente da marcante presença do *online* na educação, estamos hoje a vivenciar uma efervescência de produções literárias e de pesquisas com o enfoque epistemológico que prima comunicação educativa interativa, por meio dos dispositivos e interfaces *online*.

Percebemos que há uma pluralidade de teorias e teóricos de diversas áreas e de temas que estão utilizando categorias, partindo muitas vezes de uma perspectiva que não tem como foco as interações sociais a partir dos modos de sociabilidade e de aprendizagem online.

Assim, lançamos mão da seguinte pergunta? Quais são as teorias e categorias de análise que estão sendo utilizadas para refletir e analisar as comunicações interativas entre os sujeitos via ambiente de aprendizagem *online*?

Este texto pretende dar um contributo para esta temática, apresentando e analisando as reflexões de alguns teóricos e respetivas categorias de análise que estão utilizando sobre as interações comunicativas. Temos o objetivo de ampliar as discussões sobre o tema e, concomitantemente, iniciar um processo de construção de um referencial para as interações da comunicação na aprendizagem *online*.

O caminho metodológico utilizado para este estudo foi uma meta-análise, realizada a partir de uma revisão da literatura sobre as categorias de análise das interações comunicativas em contexto educativo. Num primeiro momento, fizemos uma revisão de autores e categorias mais utilizadas nos ambientes presenciais de aprendizagem, para depois nos aproximarmos da análise da temática aos ambientes online.

A escolha foi feita a partir de um mapeamento teórico e de análises de documentos de autores diversos e representativos na comunicação educacional, buscando perceber a variedade de princípios teóricos e metodológicos utilizados com a finalidade de analisar e compreender as interações por meio da comunicação-interativa via interfaces digitais.

2. Mapeando teóricos e categorias de análises sobre a comunicação interativa

2.1. Categorias de análise de Flanders

As categorias de análise de Flanders (1977), sobre interações professor-aluno, são organizadas em dois focos de análise: i) Participação oral do professor; ii) Participação oral do aluno. O autor apresenta dez categorias, sete das quais se referem ao comportamento verbal do professor (de 1 a 7), duas ao do aluno (8 e 9) e a outra para silêncio ou confusão (10), a saber:

1. Aceita os sentimentos dos alunos;
2. Anima o comportamento do aluno;
3. Aceita ou usa as ideias dos estudantes;
4. Faz perguntas ao aluno sobre os conteúdos com intenção que este responda;
5. Instrui sobre os conteúdos e métodos, expressando suas próprias ideias;
6. Dá instruções e direciona o que o estudante deve cumprir;
7. Critica ou justifica a autoridade, afirmações para modificar os comportamentos dos estudantes, referência excepcional a si mesmo;
8. Resposta oral do estudante. Os estudantes respondem ao professor. O professor inicia o contato e solicita uma afirmação do estudante;
9. Os estudantes iniciam a conversa;
10. Silêncio ou confusão. Períodos curtos de silêncio e períodos de confusão.

Flanders teve o mérito de ter criado um dos primeiros sistemas de códigos elaborados, agrupados em categorias de observação, para a análise da interação didática. Durante muito tempo, sobretudo na década de 80 do século XX, a análise de interação de Flanders foi a mais conhecida e utilizada, porque facilita a recolha de informação de um ato de observação pedagógica, ainda que possa não ser a mais eficaz (Serrano, 1998:55).

As categorias são apresentadas numa escala muito fechada e sinalizam essencialmente o comportamento do professor. Percebe-se que são categorias de análises orientadas para a eficácia docente num paradigma de investigação educativa processo-produto. Segundo Silva & Caldas (2002), esta categorização assenta numa excessiva diferença de poderes entre os sujeitos do acto educativo, em favor do professor, fazendo com que seja este a realizar todas as decisões que afectam o comportamento do aluno. O professor goza do direito de intervir ou interromper as actividades do aluno e de actuar sobre a sua privacidade e, num papel oposto, o aluno aprende a respeitar a autoridade do professor.

2.2. Categorias de análise de Bellack

A classificação proposta por Bellack e colaboradores (1966), de acordo com Silva (1998:279), foi influenciada por Wittgenstein na concepção de regras da fala como um jogo e construída a partir de gravações em sessenta aulas do ensino secundário. Baseia o seu modelo nos comportamentos verbais do professor e dos alunos e classifica esses comportamentos em termos de sua função pedagógica.

Alguns autores, como Silva (1998:279-325), têm utilizado nos seus estudos sobre os movimentos comunicativos-pedagógicos a classificação proposta por Bellack (1996). Esta proposta possui o movimento pedagógico (“pedagogical move”) como unidade de análise, o qual se refere a uma ação verbal básica, classificada em termos de funções pedagógicas, visto que dentro de um enunciado pode haver mais de um movimento. Esses movimentos, por sua vez, são identificados em quatro categorias que são organizadas em dois planos: um, está relacionado com a estruturação do discurso, em termos de funções pedagógicas, em que se consideram a Estruturação e Solicitação (dois movimentos iniciadores), e a Resposta e Reacção (dois movimentos reflexivos); o outro plano está relacionado com os significados que são comunicados (substantivos, lógicos-substantivos, instrucionais e lógico-instrucionais), aspecto mais directamente orientado para a análise do conteúdo da comunicação. Esquematizando:

1. Movimentos de acções verbais básicas em termos de funções pedagógicas:
 - Estruturação (STR) – organiza o contexto para a atuação subsequente;
 - Solicitação (SOL) – destina-se a provocar uma ação verbal ou física;
 - Resposta (RES) – tem uma relação recíproca com o movimento de solicitação;
 - Reacção (REA) – serve para avaliar, esclarecer ou modificar o que já foi dito.
2. Diferentes significados em termos daquilo que professores e alunos comunicam:
 - Significados substantivos – referentes ao assunto da aula;
 - Significados lógico-substantivos – referentes aos processos cognitivos envolvidos no tratamento da matéria, tais como definir, interpretar, explicar, constatar, dar opiniões e justificações;
 - Significados instrucionais – referentes a tarefas, materiais e procedimentos de rotina;
 - Significados lógico-instrucionais – referentes a processos didáticos distintos, tais como os envolvidos na avaliação positiva e negativa, na explanação e na apresentação de diretrizes.

Dessa forma, este sistema proposto por Bellack, segundo Silva (1998) apresenta dois planos de análise do discurso da aula, um em termos das funções pedagógicas e outro em termos dos conteúdos da comunicação.

2.3. Categorias de análise da ação comunicativa em Habermas

Até o momento apresentamos teóricos como Flanders e Bellack que tratam dos movimentos comunicativos interativos em contexto de sala de aula presencial, centrados no comportamento verbal do professor, na relação professor-aluno e aluno-aluno, e sobre os significados e sentidos dos conteúdos que são comunicados em sala de aula. Ao apresentarmos Habermas (1996) percebemos que este autor não centra o seu estudo especificamente nesses sujeitos citados anteriormente, mas em qualquer pessoa que esteja envolvida numa ação comunicativa.

Habermas (1996), na sua obra *Racionalidade e Comunicação*, objetiva desenvolver a idéia de que qualquer pessoa que aja segundo uma atitude comunicativa deve, ao efectuar qualquer tipo de fala, apresentar pretensões de validade universal e supor que estas possam ser defendidas. Se pretender participar num processo através do qual se procura chegar a um entendimento, não poderá evitar apresentar as seguintes pretensões de validade:

1. A enunciar de uma forma inteligível;
2. Dar (ao ouvinte) algo que este compreenderá;
3. Fazer-se a si próprio, desta forma, entender;
4. Atingir o seu objetivo de compreensão junto de outrem.

Os estudos de Habermas foram realizados em situações de ação comunicativa por meio da fala, e centram-se no conceito de teoria da ação comunicativa para discutir sobre os pressupostos gerais da mesma, com o objetivo de se conseguir o entendimento. O autor deixa evidente que esse é o objetivo dos seus estudos e não outras formas de ação social como conflito, a competição e as ações estratégicas de modo geral. Segundo o autor, em todo este processo, o falante deve escolher uma forma de expressão inteligível, de modo que tanto ele como o ouvinte possam compreender-se um ao outro, para que o ouvinte possa partilhar o conhecimento do falante.

2.4. Categorias de análise de Alex Primo

Alex Primo (2007) apresenta algumas proposições sobre as interações sociais mediadas por computador numa perspectiva diferente dos autores apresentados anteriormente.

Este autor parte da proposição de que tudo é interação, desde o clicar com o computador às interações humanas. Afirma que o conceito de interatividade proposto por Silva (2000), forjado a partir dos binómios participação-intervenção, bidirecionalidade-hibridação e potencialidade-permutabilidade, baseia-se nas características expostas por Arlindo Machado em *Pré-cinemas & pós cinemas* para definir os aspectos do conceito de interatividade.

O olhar proposto por este autor foca a interação propriamente dita e o relacionamento que se constrói durante o processo. Esclarece que o foco do seu trabalho parte de uma perspectiva sistémica-relacional: “Uma abordagem que se preocupa basicamente com o relacionamento entre os interagentes – Muito diferente das perspectivas tradicionais que se dedicam ao estudo do interagente individual ou à análise do meio” (Primo, 2007, p. 40).

Neste sentido, as categorias apresentadas por este autor, distinguem, essencialmente duas posições de interação:

1. Interação mútua – comunicação bidirecional
2. Interação reativa – *feedbacks*

A interação mútua de acordo com as ideias defendidas por Primo é caracterizada por interações interdependentes e processos de negociação, em que cada integrante participa da construção inventiva e cooperada do relacionamento, afetando-se mutuamente, ou seja, os interagentes modificam-se de forma recíproca. Já a interação reativa é limitada por relações determinísticas de estímulo e resposta, são os *feedbacks*.

Muitas são as análises investigativas que tem assumido as categorias propostas por este autor para analisar as interações *online*, mas percebemos que essas categorias partem de um olhar macro sobre esses processos, sem adentrar nas questões dos sentidos e significados discursivos dos aspectos pedagógicos/comunicacionais, visto que essa reflexão alicerça-se num estudo de perspectiva sistémica que busca observar os processos interativos, inspirada pelas pesquisas sobre a complexidade (Morin) e autopoiese (Maturana e Varela). Segundo o autor a escolha desses referenciais deve-se à orientação de busca de um olhar que abandona a observação isolada dos componentes e busca investigar as relações e inter-relações existentes entre eles.

2.5. Categorias de análise de Gunawardena

O modelo de Gunawardena sobre as interações online foi um dos pioneiros na análise da Comunicação Mediada por Computador (CMC). O estudo, efetuado por Gunawardena, Lowe & Anderson (1997), atende à finalidade de análises de interações mediadas por computador, assim como às negociações sociais e co-construções do conhecimento do ensino colaborativo propiciado por conferências via computador.

A partir da avaliação da construção do conhecimento mediante negociação social, os autores descrevem a forma como o processo de conhecimento compartilhado ocorre em ambientes virtuais de aprendizagem construtivista, propondo um modelo de análise dessas interações em cinco fases de evolução (Gunawardena, Lowe & Anderson, 1997, p. 414):

Fase 1 – *Compartilhamento e comparação de informações*: fase inicial, de apresentação de opiniões sobre o assunto em questão, definição e descrição ou identificação do problema;

Fase 2 – *Descoberta e exploração de discordâncias*: fase exploração de pontos convergentes e divergentes de ideias entre os participantes;

Fase 3 – *Negociação de significado e co-construção do conhecimento*: fase de negociação de significados, propostas de co-construções para integração e consenso;

Fase 4 – *Teste e modificação de sínteses propostas/co-construção*: fase de apresentação de sínteses, comparação de novas ideias, com posicionamentos individuais e a outras referências;

Fase 5 – *Entendimentos/aplicação de novas co-construções*: fase de apresentação de sínteses de construções do grupo, sendo uma espécie de versão final dessas construções.

O modelo proposto por estes autores é de fundamental relevância para o avanço das análises de interações *online*, visto que não centraliza no professor o papel de proposição das interações, sistematiza as negociações e avalia a aprendizagem individual e grupal dos participantes da comunidade.

2.6. Categorias de análise de Ferreira & Santos

As categorias de análise Deller Ferreira e Gilberto dos Santos sobre as interações online apoiam-se em contributos de vários autores, tais como na propostas do modelo de interação online de Gunawardena (1997), nas habilidades cognitivas que caracterizam o processo criativo propostas por (Guilford, 1984) – fluência, flexibilidade, originalidade e elaboração –, e na teoria dos atos de fala (Habermas, 1997; Austin, 1962; Searle, 1979; e Hymes, 1974). Sinalizam ainda a teoria da ação comunicativa de Habermas a situação ideal de um sistema democrático de trocas, havendo “oportunidades iguais para atores sociais se comunicarem de modo não distorcido” (Ferreira & Santos, 2008, p. 794). Assim, o entendimento mútuo entre pessoas, fundamental para a construção do conhecimento que emerge da interação em ambientes colaborativos na *Web*, implica que a comunicação seja compreensiva, confiável e apropriada a um contexto social.

Os autores consideram a interatividade na aprendizagem colaborativa na WEB um vasto campo de estudo de pesquisas contemporâneas em educação, mas que existem poucas pesquisas que endereçam a construção do conhecimento colaborativo na resolução de problemas que suscitam a inovação para a busca de soluções criativas. Nesse sentido, o modelo que propõem busca a

análise de processos interativos da aprendizagem colaborativa em função da inovação, criatividade e produção do conhecimento,

O ponto de partida do modelo dos autores “é um refinamento das fases de colaboração propostas por Gunawardena, no sentido de acoplar e destacar atos comunicativos individuais e suas características interativas, ambos referentes ao processo criativo conjunto” (Ferreira & Santos, 2008, p. 796). Neste sentido, no seu modelo, propõem 23 categorias que descrevem os atos comunicativos que propiciam uma análise do processo de criação do conhecimento colaborativo a nível individual, e 14 categorias do processo de criação do conhecimento a nível:

Nível individual

1. *Erificação e veracidade*: constatação de que dado fato é verdadeiro ou falso;
2. *Decisão*: decisão acerca de qual fato X ou Y é verdadeira;
3. *Formação de conceitos*: abstrações a partir de feições, estados e correlações de entidades;
4. *Especificação de feição*: definição das propriedades de uma entidade;
5. *Quantificação*: estabelecimento ou estimativa de percentagem e quantidade geral;
6. *Definição*: gerar o significado de um conceito;
7. *Comparação*: metáforas, analogias e comparações diversas de acordo com determinados critérios;
8. *Interpretação*: conceito ou afirmação inferida de um padrão de dados estático ou dinâmico, chegando-se a conclusões primárias ou finais;
9. *Dedução*: antecedente ou conseqüente lógico. Identificação de instâncias de regras;
10. *Instrumentalização*: montagem de plano, objeto ou procedimento que permite que objetivos sejam alcançados;
11. *Checgem da Informação*: avaliação de fontes e qualidade da informação;
12. *Avaliação da consistência*: exame de pensamento na busca por contradições;
13. *Re-direcionamento*: reorientação, transformação e redefinição conceitual;
14. *Especulação*
15. *Análise da relevância*: identificação de elementos, propriedades e relações relevantes de acordo com critérios de relevância;
16. *Consideração de diferentes pontos de vista*;
17. *Produção fluente*: produção de ideias múltiplas, alternativa e soluções;
18. *Produção original*: extraplolação;
19. *Elaboração*: aprofundamento do conhecimento;
20. *Integração*: combinação e integralização de ideias. Síntese;

21. *Organização convergente*: constatação de pertinência a uma classe. Associações. Caminho delineado e seguido;
22. *Organização divergente*: constatação de exclusão a uma classe. Vários caminhos delineados;
23. *Indução*: procura de padrões ou regularidades.

Nível grupal:

1. *Explicação*: fundamentar uma opinião;
2. *Defesa*: defender afirmação anterior com evidência ou interpretação posterior;
3. *Ataque*: avaliar hipótese ou opinião alheia;
4. *Desafio*: desafiar outros para engajarem-se na discussão grupal;
5. *Inconsistência*: inconsistência de ideias, conceitos ou afirmações;
6. *Discordância*: identificando áreas de desentendimento na busca de uma plano de ações;
7. *Questões*: perguntando e respondendo no sentido de avaliar a extensão do desentendimento;
8. *Avanço*: mudança de posição dos participantes e avanço dos argumentos e considerações;
9. *Co-construção do conhecimento*: integração do conhecimento. Síntese conjunta. Obtenção de um conhecimento grupal;
10. *Reflexão conjunta*: acomodação de metáforas e analogias;
11. *Teste*: teste e modificação de co-construção obtida em confronto com informações dados coletados ou experiências pessoais;
12. *Aplicação*: aplicação do novo conhecimento;
13. *Meta-cognição*: reflexão acerca do processo de produção do conhecimento;
14. *Intersubjetividade*: intersubjetividade da solução, garantindo que todos integrantes partilhem da solução

Os autores consideram que este modelo é apropriado para aplicar a ferramentas textuais de comunicação assíncronas, como os fóruns de discussão, visto fornecerem um suporte das trocas de mensagens textuais, encadeadas por ordem cronológica. Entendem que é um modelo para ser utilizado na análise de interações em situação ideal de aprendizagem (em grupos pequenos, em média com quatro alunos), na qual o “conhecimento deve ser progressivamente transformado e aprofundado”. Consideram que o modelo permite que “o professor realize uma análise tanto a nível individual quanto grupal, bem como a nível situacional de eventos e ações comunicativas”

e, deste modo, avalie o processo de aprendizagem colaborativo via *Web*, parâmetro fundamental para caracterizar uma aprendizagem colaborativa efetiva.

2.7. Categorias de análise de Mehlecke

O modelo proposto por Mehlecke (2006) foi criado para a identificação das estratégias interacionais utilizadas pelos professores para a comunicação online com os alunos. A autora fundamenta o seu referencial teórico na abordagem dialógica de Bakhtin (2000), que entende a interação como toda a comunicação verbal, de qualquer tipo que seja, estando todas as atividades humanas e todas as práticas sociais centradas na capacidade de estabelecer diálogos. Para analisar a interação entre professor e alunos, desenvolveu um ambiente de suporte à aprendizagem online, que designou de *O ForChat*, seguindo os princípios tecno-metodológicos de Axt (2005): simplicidade, agilidade, imersão, liberdade, alteridade e desinstitucionalização de posições pré-instituídas (in Mehlecke, 2006, p. 29). O dispositivo possibilita a comunicação síncrona e assíncrona, fundindo as funções de chat, fórum e mural, e mantém o registo (das mensagens textuais) das interações durante o período de sua utilização. Tendo por base as orientações do dialogismo bakhtiniano, a autora parte da análise das mensagens textuais colocadas pelo professor no *ForChat*, relacionadas com atividades que envolvem os alunos, para buscar os critérios atitudinais e definir as estratégias interacionais utilizadas pelos professores na comunicação online com seus alunos. O seu modelo de análise das interações online apresenta as seguintes categorias:

Critério Atudinal

1. *Crítico/reflexivo*: intervenções críticas, promove reflexões e promove questionamentos;
2. *Explicativo*: explica, orienta, responde a questionamentos;
3. *Fático/Incentivo*: faz-se presente no ambiente, incentiva a participação.

Estratégias Interacional

1. *Enunciativa Diretiva*: informações gerais sobre a temática em estudo;
2. *Responsiva e de caráter restrito; pergunta-resposta*: em resposta às questões feitas pelos alunos; monólogo;
3. *Dialógica*: quando acontece troca de ideias, discussões, reflexões entre professores e alunos.

Esta proposta metodológica está focada, essencialmente, para analisar as estratégias utilizadas pelos professores na comunicação e interação online com os alunos, algo similar ao que

poderíamos designar de estilos de ensino online. É nesta perspetiva que vem sendo utilizado em outras pesquisas (Mehlecke, Morais, Lucca & Guedes, 2008), afirmando mesmo os autores que “o sentido da aprendizagem (da comunicação interacional) está atrelado à atitude do professor”, sendo esta a medida da autonomia e da liberdade dos alunos. Consideramos que tão importante como esta perspetiva sobre os estilos de ensino (professor) será o aprofundamento da investigação sobre os estilos da aprendizagem online dos alunos, cuja discussão é afluída na pesquisa de Okada, Barros e Santos (2008).

3. Considerações finais

Diante da literatura consultada percebemos da multiplicidade de perspetivas, com diferentes focagens: umas focadas nas interações face a face, presencial, e outras nas interações online; umas focadas nas interações entre professor e aluno, centradas na atitude comportamental e estratégias do professor, enquanto outras valorizam, de igual modo, os dois atores do processo de ensino/aprendizagem; umas centradas numa perspetiva sistêmico-relacional, efetuando uma abordagem mais sociológica do processo comunicacional interativo, outras mais centradas no processo de construção de conhecimento. É natural que assim seja dada a natureza complexa e multifacetada da comunicação e interação educativa. À comunicação educativa, em geral, e à comunicação didática, em particular, aplica-se com muita propriedade o primeiro axioma da comunicação humana proposto por Watzlawick et. al. (1973), na sua obra *Pragmática da Comunicação Humana*: “não se não pode comunicar”, significando que “professores e alunos estão implicados num contínuo e recíproco processo de influências e intercâmbios comunicativos” (Silva, 1998:129). A sala de aula é um universo pan-comunicativo, onde existe um contínuo fluir de mensagens: vocais (linguísticas e paralinguísticas), textuais, visuais, cinésicas, proxémicas, tatéis, etc... Se tal é válido para a sala de aula presencial, também o é para a aprendizagem em ambiente virtual (online), com estes e outros ingredientes dos atos de comunicação.

Nesta relação entre presencial e online, a primeira questão que se nos coloca é saber se as categorias usadas para analisar a interação em ambientes educativos presenciais podem ser usadas/aproveitadas para as interações em ambientes online? Parte da resposta é-nos dada pela análise dos modelos recenseados, pois os autores que trabalham as propostas de interações online, como Primo, Gunawardena, Ferreira & Santos e Mehlecke, buscam fundamento teórico em autores como Habermas, Bakhtin, Austin e Searle, entre outros teóricos, que pesquisaram sobre comunicação e linguagem humana e sistematizaram as suas ideias e categorias de análise a partir dos atos da fala presencial. Ou seja, as metodologias na área da aprendizagem online estão a ser construídas sob tradições de pesquisa como a antropologia, sociologia, linguística e

ciência da comunicação, na busca do entendimento das linguagens e das significações culturais, entendendo-se que a aprendizagem ocorre a nível individual e social.

Consideramos, assim, que algumas propostas de categorias de análise dos atos de comunicação didática elaboradas para ambientes presenciais, podem ser aproveitados para a análise das interações online. Em nosso entender, é o caso da proposta de Bellack pois combina os dois aspectos essenciais a atender na comunicação didática: os movimentos pedagógicos interativos e os conteúdos da comunicação.

Interessa, no entanto, sublinhar que a comunicação online apresenta alguns diferenciais, fundamentados na cultura da cibercultura mediada por interfaces digitais. Desde logo, nos actos de comunicação, pois se no face a face predominam os *atos da fala*, no online predominam os *atos de texto*, por enquanto. São duas formas com a mesma origem verbocentral, mas que têm usos pragmáticos diferenciados. Atrás, dissemos *por enquanto*, pois entendemos que com o desenvolvimento tecnológico será natural que no online também se convirja, num futuro não tão longínquo como poderíamos supor, para um uso mais efetivo dos atos da fala e do visual. Os processos mais simples do uso da videoconferência, via dispositivos já muito banais como a tecnologia *Skype*, acabarão por trazer à educação online esta variante tão própria da comunicação humana, fazendo também que a sala de aula virtual se assemelhe ao ambiente real, algo que Castell (2004:240) designa de “cultura da virtualidade real”. Deste modo, aos atuais atos textuais em que se analisa o online, juntar-se-ão os atos da fala e da imagem, possibilitando a análise de uma vasta gama dos atos de comunicação não-verbal (corpórea). Tal cenário, se faz mais real a aprendizagem online, também trará mais complexidade à análise das interações.

Há ainda mais dois aspectos a considerar na análise das interações online. O primeiro, diz respeito ao uso de interfaces digitais diversas e de natureza diferenciada, convocando os *atos textuais* diferentes estilos linguísticos. Simplificando, estas interfaces podem distinguir-se pelas que permitem uma comunicação em tempo síncrono ou assíncrono, ou seja, as categorias de análise de um *chat* são diferentes das de um *fórum*. O segundo aspecto, diz respeito às múltiplas situações contextuais comunicativas que o online permite. Perante a simplicidade aparente do face a face presencial (um grupo, no mesmo lugar à mesma hora), o online apresenta uma complexidade acrescida em âmbitos comunicacionais (de *um para um* a *todos para todos*), em tempos e lugares multifacetados: utilizando a expressão de *e-learning*, teríamos como propõe Keegan (2002), toda uma gama de situações do *e-learning* ao *m-learning*, contemplando também situações de *d-learning* e *b-learning*.

Daí a dificuldade em categorizar os actos de comunicação interativos, tal a variedade e a complexidade dos elementos em jogo. As categorias têm a grande vantagem de estabelecer um quadro analítico dos elementos e tipo de forças em presença (quais são

os actores principais? qual o regime de comunicação, há um monopólio do atos discursivos por alguém ou oportunidades de uma participação autêntica entre os diversos intervenientes? etc...), mas por outro lado simplificam em demasia a realidade do ato comunicativo pedagógico, não dando atenção às componentes intencionais, contextuais e comunicativos inerentes à interação educativa. Ou seja, a maioria das propostas não conseguem explicar *como e porquê* da essência da ação educativa. Neste balanço, temos que ponderar as vantagens e desvantagens da sua aplicação.

Para finalizar, entendemos que uma proposta de análise das interações online pode ser muito útil se atender a três pressupostos:

- à essência dupla do comunicação didática (conteúdo e relação), em estreita orientação do segundo axioma da comunicação humana proposto por Watzlawick (1973), de que “toda a comunicação tem um aspecto de conteúdo e de relação”;
- à extrema relevância dos contextos de realização do ato de comunicação/educação, ou seja, que atenda aos posicionamentos relativos dos atores da comunicação, às intencionalidades, às acções estruturantes e normativas, à dimensão temporal e espacial, aos jogos identitários dos actores, etc..., sinalizando-se que o sentido final de uma comunicação resulta de uma síntese das diferentes significações que ganham forma no processo de contextualização;
- ao princípio watzlawickiniano de que “todas as permutas comunicacionais ou são simétricas ou complementares, segundo se baseiam na igualdade ou na diferença”, mas que este neste jogo de permutas deve vigorar a orientação de Habermas que as normas subjacentes à comunicação devem obedecer ao ideal democrático de que os participantes no discurso possuem oportunidades iguais para iniciar e sustentar a comunicação.

Perante um cada vez mais presente e mais constante dos processos de educação online, nas suas mais variadas vertentes, entendemos que é com base neste três pressupostos que se devem analisar as interações comunicativas na aprendizagem online, sentindo nós que há uma necessidade de se expandirem as formas de análise de discursos online no sentido de abarcar as novas situações emergentes que se colocam aos processos educativos. Este é um projeto que temos em construção.

Referências Bibliográficas

- BELLACK, Arno, KLIERBARD, Herbert, HYMAN, Ronald & SMITH, Frank (1966). *The Language of the classroom*. New York: Press Columbia University.
- CASTELLS, Manuel (2002). *A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura. A Sociedade em Rede*. (Volume I). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CASTELLS, Manuel (2004). *A Galáxia Internet. Reflexões sobre Internet, Negócios e Sociedade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- FERREIRA, Deller & Gilberto, SANTOS (2008) Avaliação das interações na aprendizagem colaborativa criativa via WEB. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 8, n. 25, p. 787-800, set/dez.2008.
- FLANDERS, Ned A. (1977). *Analisis de la interaction didactica*. Salamanca: Anaya.
- GUNAWARDENA, Charlotte, LOWE, Constance & ANDERSON, Terry (1997). *Analysis of a global online debate and the development of an interaction analysis model for examining social construction of knowledge in computer conferencing*. *Journal of Educational Computing Research*, v. 17, n. 4, p. 395-429.
- HABERMAS, Jurgen (1996). *Racionalidade e Comunicação*. Lisboa: Edições 70.
- KEEGAN, Desmond (2002). The future of learning: From eLearning to mLearning. Projecto submetido à União Europeia (programa Leonardo da Vinci). In: http://learning.ericsson.net/mlearning2/project_one/index.html
- MEHLECKE, Querte (2006). Relações dialógicas no ambiente de suporte à aprendizagem on-line : um estudo das estratégias no contexto de falantes da língua portuguesa de Portugal. Porto Alegre: Universidade Rio Grande do Sul (tese de doutoramento). In <http://hdl.handle.net/10183/13075>
- MEHLECKE, Querte, MORAIS, Roberto, LUCCA, Margarete & GUEDES, Adriana (2008). *Uma proposta metodológica de estudo das reconfigurações do fazer docente na educação a distância*. In: <http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/511200864926PM.pdf> (acessado em 20 de Abril de 2009).
- OKADA, Alexandra, BARROS, Daniela & SANTOS, Lila (2008). *Discutindo estilos de aprendizagem com tecnologias do projeto OpenLearn para videoconferência e mapeamento do conhecimento*. Cáceres: Congreso Internacional de Estilos de Aprendizaje. In: <http://people.kmi.open.ac.uk/ale/papers/a12caceres2008.pdf>
- PRIMO, ALEX (2007). *Interação mediada por computador: comunicação, cibercultura, cognição*. Porto Alegre: Editora Sulina.
- SERRANO, Glória (1998). *Investigación cualitativa. Retos e Interrogantes: II Técnicas y Análises de dados*. Madrid: Editorial La Muralla.

- SILVA, Bento & CALDAS, José (2002). *Interacção, Mediação, Identidade*. In José Pacheco, Palmira Alves et. al. (orgs.). *Actas V Colóquio sobre Questões Curriculares (I colóquio luso-brasileiro)*. Braga: Universidade do Minho, pp. 918-930.
- SILVA, Bento (1998). *Educação e Comunicação*. Braga: Universidade do Minho.
- SILVA, Marco (2002). *Sala de aula interactiva*. Rio de Janeiro: Quartet.
- WATZLAWICK, Paul; BEAVIN, Janet & JACKSON, Don (1973). *Pragmática da Comunicação Humana*. São Paulo: Editora Cultrix.²