

---

# Interações Contingentes em um Ambiente Virtual de Aprendizagem

Priscila Barros David<sup>1</sup>, José Aires de Castro Filho<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universidade Federal do Ceará – UFC, Instituto UFC Virtual  
Campus do Pici, Bloco 901, 1º andar  
CEP: 60455-760 - Fortaleza-CE

profapriscula@yahoo.com.br, aires@virtual.ufc.br

**Abstract.** *This paper analyzes the concept of contingent interaction in a message board of a Learning Management System called SOLAR. The study was conducted with 20 students attending a class of an on-line Language teacher pre-service program ministered by Universidade Federal do Ceará. 101 messages from one topic were analyzed based in parameters of interaction, grouped in three categories: interaction, discourse and learning. The majority of the messages presented strong presence of contingent interaction. Results show that on-line communication tools such as messages boards can be used to promote interactions that promote learning.*

**Resumo.** *Este artigo analisa o conceito de interação contingente em um fórum do Ambiente Virtual de Aprendizagem SOLAR. O contexto de discussão foi uma disciplina do curso de Letras-Português, da Universidade Federal do Ceará, ministrada na modalidade semi-presencial. O estudo contou com a participação dos 20 alunos matriculados na disciplina e seu respectivo tutor. As 101 mensagens do fórum foram analisadas com base em parâmetros identificadores de interações contingentes, agrupados em: interatividade, discurso e aprendizagem. A quase totalidade das mensagens apresentou fortes indicadores de interação contingente, demonstrando que fóruns de discussão podem ser usados para promover interações que favorecem a aprendizagem.*

## 1. Introdução

As concepções mais atuais de Educação a Distância (EaD) estão atribuindo um grande valor às interações entre os diversos atores envolvidos (alunos, professores, tutores etc.). Muitos teóricos que atuam em uma perspectiva progressista de EaD (ALAVA, 2002; PETERS, 2003; KENSKI, 2004; MOORE; KEARSLEY, 2007) já chegaram a um consenso acerca do lugar determinante que o outro ocupa na aprendizagem dos participantes de cursos a distância. A interação dá poder de voz aos alunos, viabiliza a argumentação, desenvolve o senso crítico, o que desencadeia nos estudantes a tomada de consciência acerca do funcionamento de seus próprios processos cognitivos. Além disso, a possibilidade de expressar seu ponto de vista e de *ser ouvido* por outras pessoas, envolvidas no mesmo processo educacional, motiva os estudantes de EaD.

Assim, ao mesmo tempo em que se estimula o exercício de uma autonomia incentivando o aluno a construir sua própria trajetória de aprendizagem, ressalta-se a importância do compartilhamento de saberes entre os participantes de um curso a distância. O professor ou tutor, por sua vez, é convidado a agir como um mediador de conhecimentos permitindo-se ser transformado nas diversas situações de aprendizagem

---

em que se engaja, sem a antiga idéia do *detentor do saber*. Os próprios alunos passam a ser fontes de conhecimentos para os professores desta atual geração.

Comentando sobre um modelo de EaD baseado na partilha de conhecimentos, Alava (2002) afirma que nesse cenário os participantes não exercem papéis rígidos. Um mesmo sujeito pode, em determinados momentos, exercer o papel de professor e outras vezes de aprendiz. A noção de partilha está associada ao fato de que todos os participantes do ato educacional ao mesmo tempo em que são beneficiários, são também provedores de conhecimentos. Além disso, a partilha de conhecimentos, em ambientes de EaD, opõe-se à idéia de controle. Na realidade, ela deixa o controle de lado, rejeitando a valorização de um único ponto de vista, de uma forma única de ação e de raciocínio.

Assim, uma característica marcante da fase atual da EaD consiste tanto na necessidade, como na maior possibilidade de interação entre as pessoas envolvidas. De acordo com Possari (2005), a distância física, típica dessa modalidade educacional, deve ser superada pelo processo de interlocução que acontece na construção coletiva de sentidos, através da interação. Isso vem sendo favorecido com a incorporação das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) aos ambientes de aprendizagem *on-line*.

Todavia, apesar de se conhecer sobre a importância da construção coletiva de saberes, do compartilhamento de conhecimentos, da colaboração, das trocas comunicativas, urge a necessidade de uma melhor compreensão sobre estratégias de utilização das ferramentas de comunicação da EaD para tornar o ambiente de um curso a distância efetivamente favorável ao aprendizado dos participantes.

Este artigo tem como objetivo desenvolver uma investigação sistemática para observar as trocas comunicativas entre os participantes de um fórum de discussão educacional. O fundamento desta análise baseia-se no conceito de interação contingente que será introduzido como suporte teórico para identificar as situações em que esse tipo de interação emerge.

Inicialmente, o conceito de interação contingente será apresentado, seguido de exemplos de pesquisas que o aplicaram em diferentes contextos. Na seqüência, propõe-se o objeto de estudo deste artigo, no qual foram sistematizadas categorias de análise dentro do conceito de interação contingente, para observar as discussões no fórum em questão. Na conclusão, os resultados do estudo permitirão conhecer sobre estratégias de utilização da ferramenta *Fórum* de um ambiente virtual de aprendizagem que desencadearam interações contingentes.

## **2. Interações Contingentes na EaD**

Com o desenvolvimento da Internet e das TIC, a relação professor-aluno na EaD tornou-se mais próxima. A Internet agrega recursos que fornecem as mais variadas formas de expressão e interação social (*e-mail*, fórum, *chat*, *blog* etc.). Trata-se de um instrumento cada vez mais presente na vida das pessoas (no trabalho, nos negócios, nos lares etc.), o que facilita em grande medida o seu manuseio. Como ferramenta de suporte à EaD, a Internet desconstruiu barreiras até então intransponíveis, especialmente do ponto de vista da comunicação entre os diversos atores envolvidos neste processo educacional.

---

Moore e Kearsley (2007, p. 240) conceituam interação na EaD como a “inter-relação das pessoas que são professores e alunos, nos ambientes que possuem a característica especial de estarem separados entre si”. Esses autores defendem que em situações educacionais pode haver interações negativas e neutras, ou seja, interações que não contribuem para o desenvolvimento dos conhecimentos dos alunos. As interações que viabilizam esse crescimento, ou interações positivas, representam as situações de comunicação em que há um engajamento coletivo na resolução de problemas, como também uma compreensão mútua profunda entre os participantes da interação. De acordo com os autores, nesse tipo de situação há uma maior disposição nos interlocutores em contribuir com os conhecimentos da coletividade. Todos são ouvintes respeitosos e ativos e o entendimento mútuo é mais facilmente alcançado.

Peters (2003) também comenta sobre a importância da interação na EaD (por ele denominada diálogo). Segundo ele, a aprendizagem dialógica amplia as possibilidades didático-pedagógicas da EaD, permitindo aos estudantes irem além do simples contato com materiais didáticos pré-elaborados. O compartilhamento de saberes entre os participantes de um curso a distância constitui um princípio indispensável a essa modalidade educacional. Os métodos expositivos restringem a aprendizagem ao armazenamento de informações e/ou à reprodução de saberes, sem o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia, habilidades indispensáveis ao aluno *on-line*.

Assim, no contexto da EaD, existem determinados tipos de interação mais propícias ao aprendizado do que outras. Alava (2002) aponta como necessário a esse tipo de interação o confronto de idéias entre participantes que possuam pontos de vista diferentes ou níveis de especialização distintos. O autor destaca como motor da aprendizagem: a diversidade, o contraponto de experiências e a contestação de argumentos.

Para Alava (2002), a resolução coletiva de problemas, em ambientes educacionais a distância, pressupõe um processo de reflexão prévio, pelo grupo, antes da apresentação final de sua solução. Além disso, a construção de saberes dependerá, primordialmente, da participação ativa dos atores envolvidos e da qualidade das discussões realizadas sobre o tema. Segundo o autor, a simples troca de mensagens entre os indivíduos, no espaço virtual, não é suficiente para formar um ambiente propício ao aprendizado.

Nessa perspectiva, propõe-se o conceito de *interação contingente*. Trocas comunicativas em ambientes de EaD, pautadas nesse conceito, valorizam a formação de um contexto que favorece o aprendizado dos participantes, mediante o exercício de uma prática reflexiva, crítica e construtiva. De acordo com Van Lier (1999), contingente é algo provável de acontecer, mas que não é garantido; algo que está relacionado ou depende de alguma outra coisa. Este mesmo autor enfatiza constantemente a centralidade da interação social nos processos educacionais, mas defende o uso de estratégias pedagógicas para desencadear tipos de interação que efetivamente concorram para o aprendizado. Segundo Van Lier (1999), ao interagirem em contextos educacionais, as pessoas precisam ser ativas, nutrir-se de um sentimento de igualdade, além de estarem preparadas para o imprevisível, uma vez que, na comunicação, os eventos não ocorrem de maneira linear ou causal. Existe uma variedade de forças institucionais e ideológicas que irão influenciar a qualidade dessas interações (relações

---

de poder, expectativas das partes envolvidas, objetivos estabelecidos, motivação, engajamento etc.).

Assim, na perspectiva de Van Lier (1999), interações contingentes são aquelas mais diretamente associadas a engajamento e aprendizagem. Um ato de linguagem contingente conjuga elementos conhecidos, compartilhados pelos interlocutores, a elementos desconhecidos e novos, o que dará origem a um trabalho de interpretação. A interpretação ou busca coletiva por entendimento irá conectar o novo ao que é conhecido, gerando expectativas para ações futuras.

Lamy e Goodfellow (1999) acrescentam que nesse tipo de interação reside a maior probabilidade para que uma aprendizagem de qualidade aconteça. Esses autores observaram que em interações contingentes há uma grande simetria comunicativa no que se refere à distribuição de turnos e papéis entre os interlocutores, além de uma combinação de familiaridade e imprevisibilidade com o assunto tratado. Os autores investigaram o conceito de interação contingente em um fórum de discussão educacional, pela Internet, e perceberam a recorrência de mensagens se referindo a algo tratado anteriormente no debate, ao mesmo tempo em que suscitavam curiosidade sobre o tema, abrindo caminhos, construindo elos de comunicação para a continuidade do mesmo.

Na próxima sessão serão apresentadas duas pesquisas envolvendo a aplicação do conceito de interação contingente a contextos de comunicação pela Internet: a de Lamy e Goodfellow (1999) e a de Parreiras (2001).

## **2.1. Pesquisas sobre Interações Contingentes**

Interessados em compreender o princípio da reflexão em interações que se processam através da Comunicação Mediada por Computador (CMC), Lamy e Goodfellow (1999), desenvolveram um estudo para examinar as trocas comunicativas empreendidas entre estudantes do Centro de Língua Moderna da Universidade Aberta do Reino Unido. Trata-se de um projeto piloto (o *Lexica On-Line*) envolvendo dez estudantes ingleses matriculados em um curso de francês, de nível intermediário.

A pesquisa utilizou como ferramenta de suporte o *Lexica*, um software baseado na Internet com o objetivo de desenvolver estratégias para a ampliação do vocabulário dos estudantes. O ambiente continha, além de textos em francês e de um dicionário francês-inglês, o acesso ao sistema de conferência por computador (*Project Forum*) da Universidade Aberta. O fórum foi mediado por dois tutores que eram também franceses nativos. Durante as discussões, os alunos foram orientados a trabalhar a partir dos textos disponíveis no ambiente, discutindo itens de vocabulário, como também seus progressos de aprendizagem com o tutor e os demais participantes da pesquisa.

Os objetivos do estudo foram: compreender o conceito de interação e como ela pode facilitar o aprendizado de língua estrangeira; e, aplicar esse conceito a uma descrição e classificação das trocas comunicativas ocorridas no fórum do Projeto Lexica On-Line. Os autores verificaram o surgimento de diferentes tipos de trocas comunicativas, ao longo do curso analisado, que não necessariamente representavam uma reflexão consciente acerca das temáticas do curso.

As mensagens enviadas durante o fórum foram distribuídas em três categorias: *monólogos*, *diálogos* e *conversações*. Essas categorias de discurso foram analisadas em

---

termos de: *interatividade* (quando há estímulo à interação); *reflexividade* (quando o autor da mensagem demonstra o uso de estratégias cognitivas e comunicativas para compreender os tópicos em discussão); *controle* (quem conduz ou toma a frente do debate); *tomada de turno* (se ocorre alternância de interlocutores e como essa alternância é feita); *tópico* (envolve o acordo coletivo quanto aos tipos de temas tratados) e *continuidade* (quando o debate sobre um tema se sustenta ao longo do tempo).

A classificação apresentada pelos autores se situa em um contínuo de discursos da CMC que tem as mensagens monológicas (onde não há convite à interação, nem alternância de interlocutores) em um extremo, passa por mensagens dialógicas (onde se verifica um estímulo à interação, mas ainda sob o controle de alguém - tutor ou professor), e chega ao que os autores denominam conversa reflexiva. Segundo Lamy e Goodfellow (1999), é a conversa reflexiva o tipo de interação que apresenta melhores condições para a concretização de mudanças cognitivas nos estudantes, ou seja, aquelas que funcionam como uma prática reflexiva e que concorrem para a aprendizagem. Na conversa reflexiva, os participantes se engajam em uma conversa espontânea, sem controle hierárquico, utilizando-se frequentemente de estratégias comunicativas e cognitivas para facilitar seu entendimento sobre os temas (informam ao grupo sobre suas dúvidas, pedem ajuda aos outros participantes, sugerem interpretações, solicitam exemplos etc.).

Para maximizar as oportunidades de aprendizado, Lamy e Goodfellow (1999) apontam como necessário promover a sustentabilidade das trocas comunicativas ao longo do tempo, ou seja, transformar os diálogos em conversas reflexivas. O principal requisito para essa continuidade consiste no convite à interação que a mensagem deve apresentar, implícita ou explicitamente. Contudo, os autores observaram a existência de mensagens que, embora tivessem essa natureza, não obtiveram resposta. Entre os fatores que levaram as mensagens que continham convite à interação a não obterem resposta destacam-se: a pouca clareza do texto; a ocorrência de contratempos no discurso, ou seja, as mensagens não foram direcionadas a alguém em particular, mas contêm questões diretas; o caráter pessoal e não coletivo de algumas mensagens; outras mensagens se auto-respondiam, isto é, apresentavam uma questão e na própria mensagem a solucionavam, dentre outras razões.

Parreiras (2001) desenvolveu um estudo na mesma linha de Lamy e Goodfellow (1999) para compreender o conceito de interação contingente, analisando mensagens trocadas em um fórum de discussão pela Internet. Entretanto, o contexto educacional não foi um curso de língua estrangeira, mas uma disciplina promovida pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UFMG. A disciplina, ministrada na modalidade a distância, utilizou como suporte tecnológico um fórum de discussão baseado na Internet.

O autor classificou as mensagens nas três categorias utilizadas por Lamy e Goodfellow (1999), as quais foram traduzidas como: *monólogo reflexivo* – referindo-se às mensagens que não continham convite à interação; *diálogo reflexivo* – envolvendo as mensagens que continham perguntas retóricas convidando à interação; e, *conversa social* – isto é, interações que conquistaram o engajamento espontâneo dos participantes.

---

Parreiras (2001) identifica como interações contingentes as mensagens classificadas como *conversa social*, pois apresentam requisitos fundamentais para que o aprendiz mantenha uma postura ativa na tarefa de negociar significados, questionando, comentando e respondendo. Segundo este autor, a conversa social é interacional tanto no sentido de processamento de informação quanto no sócio-interacionista. Apresenta negociação de significado, referências a conhecimentos anteriores compartilhados pelos participantes da interação e o engajamento do aprendiz baseia-se num contexto social no qual os participantes negociam o controle da interação, podendo intercambiar papéis. Nas interações identificadas como conversas sociais, Parreiras (2001) identificou que os participantes transitavam como aprendizes, professores ou especialistas, no esforço de construir significado e adquirir conhecimento novo.

As pesquisas apresentadas nesta sessão propiciam um bom entendimento acerca do conceito de interação contingente e de sua aplicação. Contudo, os autores não desenvolvem as características desse tipo de interação nas categorias de análise. Além disso, não apresentam dados quantitativos que atestam a ocorrência dessas características no corpus analisado.

No intuito de preencher esta lacuna, será apresentado a seguir um estudo que contempla esses aspectos, cuja ferramenta de suporte foi o *Fórum* do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da Universidade Federal do Ceará (UFC): o SOLAR<sup>1</sup>.

### 3. O Estudo

Este estudo foi conduzido durante a disciplina de Informática Educativa do curso de Letras-Português da UFC, ministrado na modalidade semi-presencial, através da Universidade Aberta do Brasil (UAB). A disciplina em questão teve uma carga-horária de 64 horas-aula, com a realização de quatro encontros presenciais. Grande parte das comunicações entre os participantes se deu através de ferramentas de comunicação baseadas na Internet. O objetivo que norteou esta investigação foi observar a manifestação de interações contingentes em um fórum de discussão sobre conteúdos da disciplina. Participaram do estudo os 20 alunos matriculados na disciplina e seu tutor. As mensagens analisadas são produto do primeiro fórum de discussão da disciplina que teve duração de 10 dias. O debate resultou em um total de 101 mensagens, as quais foram analisadas conforme categorias identificadoras de interações contingentes.

A ferramenta de suporte para as interações analisadas neste estudo foi o *Fórum* do AVA SOLAR. Este AVA foi desenvolvido no Instituto UFC-Virtual, da UFC, com o propósito de dar suporte à criação e participação em cursos a distância. O *Fórum* do SOLAR é comumente utilizado para a discussão e o aprofundamento de temas diretamente relacionados ao curso. Ao enviar uma mensagem, o participante poderá anexar arquivos em formatos variados, e enriquecer o debate com outras fontes de informação. As mensagens ficam registradas no ambiente e são visíveis a todos os participantes. A figura a seguir ilustra um momento de discussão dentro do *Fórum* do SOLAR:

---

<sup>1</sup> [www.virtual.ufc.br/solar](http://www.virtual.ufc.br/solar).





Figura 1. Tela ilustrativa da Ferramenta Fórum do ambiente SOLAR

Como pode ser conferido na figura 1, a ferramenta *Fórum* apresenta o recurso de identificação visual, ou seja, ao cadastrar uma foto no ambiente, o usuário (aluno, tutor ou professor) terá sua imagem exibida ao lado de cada mensagem que enviar. O *Fórum* também permite a visualização das mensagens de duas maneiras: em forma de árvore e em forma de lista. A primeira forma exibe as mensagens encadeadas com as respostas relacionadas a cada uma. Já a exibição em forma de lista permite que as mensagens sejam estruturadas em ordem cronológica de postagem no fórum. O formato em árvore facilita o acompanhamento das interações entre os participantes de cursos no SOLAR, pois favorece uma melhor visualização das linhas de discussão que surgem no contexto de cada fórum. Assim, é possível, dentre outras coisas, observar a continuidade de discussão sobre determinado tema entre os participantes.

### 3.1. Análise dos Dados e Resultados

Para fins de análise, propõem-se, nesta seção, dez parâmetros ou categorias de análise, agrupados em três categorias gerais, que fundamentam o conceito de interações contingentes: *interatividade*, *discurso* e *aprendizagem*. Os parâmetros propostos são baseados nas discussões teóricas de Van Lier (1999), Lamy e Goodfellow (1999) e Parreiras (2001), e sua descrição é feita a seguir:

**INTERATIVIDADE:** ilustra o potencial das mensagens em promoverem a interação social entre os participantes, estimulando-os a comentarem-nas e respondê-las. As categorias de interatividade são:

- *Foco no tema:* a mensagem é produto de um entendimento coletivo, ou seja, seu tema é pré-definido e acordado entre os participantes.
- *Familiaridade:* a mensagem leva em conta algo que já foi tratado anteriormente em outras mensagens.
- *Imprevisibilidade:* a mensagem cria curiosidade para algum tema que será tratado posteriormente.
- *Continuidade:* a mensagem não está isolada, ou seja, pertence a um contexto de discussão onde se observa mais de um turno e diferentes pessoas interagindo.

**DISCURSO:** ilustra o tipo de linguagem utilizada pelo interlocutor como forma de garantir a continuidade das interações. As categorias que ilustram o discurso são:

- *Simetria discursiva*: a mensagem reflete uma igualdade de papéis entre os participantes, ou seja, o discurso não possui conotação de superioridade;
- *Clareza e coerência no discurso*: o conteúdo da mensagem é compreensível pelos participantes;
- *Caráter social*: a mensagem não se reporta a alguém em particular, mas ao grupo.

**APRENDIZAGEM**: demonstra alguma elaboração do ponto de vista conceitual, ou ação com vistas a este objetivo, pelo interlocutor. As categorias são as seguintes:

- *Negociação de significado*: o interlocutor faz uso de estratégias comunicativas e cognitivas para compreender conceitos tratados nas mensagens, através da verbalização de incompreensões, solicitação de explicações, exemplos etc.;
- *Reflexividade*: o interlocutor demonstra fazer uma reflexão quanto ao seu próprio processo de aprendizagem e sobre as produções dos demais participantes;
- *Produção de significado*: demonstra que o participante acrescentou algo novo ao que foi abordado por outro participante em outra mensagem.

O exemplo a seguir, ilustra a aplicação das categorias anteriores em uma das mensagens do corpus analisado:

*Lidia<sup>2</sup>, em minha opinião, o software<sup>3</sup> Ortografin faz parte da tendência tradicional, uma vez que ele está repleto de instruções e limitações, ou seja, as atividades só aceitam como corretas as respostas que estão programadas, não dando nenhuma oportunidade de variações e uso da criatividade. Outro aspecto relevante é o fato de alertar constantemente quando erramos, nos fazendo recordar daqueles tradicionalíssimos professores que faziam questão de expor nossas falhas como forma de humilhação. Achei esse software muito mecânico e cansativo, principalmente pela voz da pessoa que dá as instruções, que por ser tão repetitiva, acaba por se tornar irritante.*

**Exemplo 1. Mensagem enviada por Cláudia<sup>2</sup> no Fórum intitulado Tendências na Utilização da Tecnologia na Educação.**

A mensagem anterior guarda as seguintes características: Foco no Tema (Ex.: “o software Ortografin faz parte da tendência tradicional...”); Familiaridade (esta mensagem aborda um tema tratado anteriormente por outro participante); Continuidade (a mensagem é uma resposta a outra mensagem do fórum); Simetria Discursiva (Ex.: “Lidia, em minha opinião...”); Clareza e Coerência (a mensagem possui um conteúdo bastante compreensível, tanto do ponto de vista dos participantes, como dos pesquisadores); Caráter Social (embora se reporte a Lídia, o conteúdo da mensagem de Cláudia interessa à coletividade); Negociação de Significado (Ex.: “em minha opinião, o software...”; “Achei esse software...”); Reflexividade (Ex.: “nos fazendo recordar daqueles tradicionalíssimos professores...”) e Produção de Significado (Ex.: “Outro aspecto relevante é o fato de...”).

A Tabela 1 apresenta os resultados relacionados aos parâmetros identificadores de interações contingentes (frequência e porcentagem).

<sup>2</sup> Para preservar a identidade dos participantes, os nomes foram substituídos por pseudônimos.

<sup>3</sup> A palavra foi escrita dessa forma pela aluna e mantida pelos pesquisadores.



PARÂMETROS DE INTERAÇÕES CONTINGENTES		Fórum 1 (N=101)
INTERATIVIDADE	Foco no Tema	89 (88)
	Familiaridade	89 (88)
	Imprevisibilidade	44 (44)
	Continuidade	86 (85)
DISCURSO	Simetria Discursiva	99 (98)
	Clareza e Coerência	89 (88)
	Caráter Social	81 (80)
APRENDIZAGEM	Negociação de Significado	33 (33)
	Reflexividade	89 (88)
	Produção de Significado	55 (54)

**Tabela 1. Frequência e percentual (entre parênteses) de mensagens no fórum em função dos parâmetros relativos a interações contingentes**

Os dados atestam o empenho dos participantes em se concentrarem no tema central do fórum, uma vez que a maioria das mensagens tratou sobre o tópico pré-acordado para discussão. Além disso, grande parte dos temas das mensagens *se revelou familiar* aos interlocutores, ou seja, os emissores freqüentemente faziam referência a algo que já havia sido abordado anteriormente, em outras mensagens. Essa atitude eleva o interesse do grupo em interagir, em dar prosseguimento às discussões, o que pode ser corroborado com a boa *continuidade* de discussão dos temas no corpus analisado, uma vez que a maioria das mensagens desencadeou comentários de outros participantes. O índice de *imprevisibilidade* das mensagens foi expressivo, mas poderia ter sido maior, o que provavelmente elevaria a continuidade de discussão sobre temas específicos dentro do fórum.

No que diz respeito ao tipo de discurso utilizado, quase a totalidade das mensagens demonstrou igualdade de papéis entre os participantes (*simetria discursiva*). Essa postura tem um grande valor em cenários educacionais sócio-interacionistas, pois permite que os participantes exponham seu pensamento com liberdade, sem temer algum tipo de censura pelos demais, especialmente pelo professor. O discurso utilizado também foi predominantemente *claro e coerente*, o que facilita o entendimento das idéias que os interlocutores intencionaram compartilhar. Outro aspecto relevante é o *caráter social* das mensagens. A maioria dos participantes se reportou ao grupo e não a alguém individualmente durante as interações.

Os participantes do fórum demonstraram um bom nível de *reflexividade* em suas colocações, fazendo ponderações sobre a construção de seus próprios conhecimentos e sobre as colocações dos outros participantes também. Os dados permitem afirmar ainda que cerca de metade das mensagens do fórum refletem *produção de significados* pelos estudantes, ou seja, um percentual expressivo de mensagens acrescentou algo novo ao que vinha sendo tratado no fórum, contribuindo com o avanço dos conhecimentos do grupo. Isso é bastante positivo do ponto de vista do aprendizado em cursos a distância. Outras considerações serão feitas a seguir.

#### 4. Conclusões

Este estudo confirma a possibilidade de se estabelecer interações contingentes em fóruns de discussão de um AVA. Integrado ao ambiente do curso, o *Fórum* do SOLAR

---

aproxima os participantes, dando-lhes oportunidade de aprofundar seus conhecimentos, e mesmo de *se encontrarem*, ainda que estejam separados fisicamente uns dos outros e do seu tutor. O *Fórum* favorece o acompanhamento das linhas de discussão dos participantes, organizando os sub-temas que surgem durante os debates de maneira mais clara, o que concorre para um melhor entendimento coletivo.

Entretanto, a ferramenta em si não é suficiente para garantir a qualidade das interações no contexto de um curso a distância. A formação de um cenário favorável ao aprendizado depende, em grande medida, da maneira como se utiliza a ferramenta. Não basta congrega os estudantes em um ambiente rico em funcionalidades e de fácil manuseio. É preciso lançar mão de estratégias de comunicação que favorecerão a construção de novos saberes. Entre essas estratégias, o presente estudo permite apontar: o empenho em manter o foco de discussão no tema acordado para debate; considerar as contribuições dos demais participantes no que diz respeito ao que já tenha sido tratado anteriormente; acrescentar algo novo na mensagem enviada; fazer uso de um discurso claro, de fácil entendimento, e sem conotação de superioridade; e, finalmente, procurar sempre se reportar ao grupo e não a alguém em particular, valorizando o crescimento da coletividade.

O presente trabalho não pretende encerrar a discussão sobre o tema Interações Contingentes em AVA, haja vista a complexidade do conceito. Ele representa o recorte de uma pesquisa de doutorado que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC. Entre os desdobramentos deste tema, que será contemplado na pesquisa global, estão: o refinamento das categorias de análise e uma melhor definição acerca do contexto no qual as interações contingentes emergem. Além disso, pretende-se estender a aplicação deste conceito a diferentes situações de comunicação em um curso a distância, tanto síncronas como assíncronas.

## 5. Referências

- Alava, S. (2002). *Ciberespaço e formações abertas: rumo a novas práticas educacionais?* Porto Alegre: Artmed.
- Kenski, V. M. (2004). *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas: Papirus.
- Lamy, M; Goodfellow, R. (1999). "Reflective Conversation" in the Virtual Language Classroom. *Language Learning & Technology*, Vol. 2, n. 2, p. 43-61, Disponível em: <http://llt.msu.edu/vol2num2/article2>, Acesso em: mar/2007.
- Moore, M. G.; Kearsley, G. (2007). *Educação a Distância: uma visão integrada*. São Paulo: Thomson Learning.
- Parreiras, V. A. *Interação On-Line e Oralidade*. (2001). In: PAIVA, V. L. *Interação reflexiva na sala de aula e o processo de aprendizagem*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG. pp. 179-191.
- Peters, O. (2003). *Didática do ensino a distância*. São Leopoldo: Editora Unisinos.
- Possari, L. H. V. (2005). *Educação a distância como processo semiodiscursivo*. In: Preti, O.; Neder, M. L. C.; Possari, L. H.V; Alonso, K. M. *Educação a distância: sobre discursos e práticas*. Brasília: Líber Livro Editora. pp: 91-108.
- Van Lier, L. (1999). *Interaction in the language curriculum: awareness, autonomy and authenticity*. London: Longman.