



**SISTEMA DE ANÁLISE DE INTERAÇÕES CONTINGENTES: UMA
CONTRIBUIÇÃO PARA PRÁTICAS INTERATIVAS EM CURSOS A DISTÂNCIA**

**CONTINGENT INTERACTIONS ANALYSIS SYSTEM: A CONTRIBUTION FOR
INTERACTIVE PRACTICES IN ONLINE COURSES**

DAVID, Priscila Barros

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará
Professora do Instituto UFC Virtual - Universidade Federal do Ceará
e-mail: priscila@virtual.ufc.br

CASTRO-FILHO, José Aires de

Ph.D. em Mathematics Education pela University Of Texas At Austin
Professor do Instituto UFC Virtual - Universidade Federal do Ceará
e-mail: aires@virtual.ufc.br





RESUMO

Este artigo apresenta o Sistema de Análise de Interações Contingentes, como resultado de uma construção teórica envolvendo contribuições ao conceito de interação, provenientes de quatro ramos do conhecimento: a Educação a Distância, a Educação, a Psicologia e a Linguística. O sistema foi aplicado a dois fóruns de discussão com suporte na plataforma virtual SOLAR. O contexto da pesquisa foi uma disciplina de Português, ministrada na modalidade a distância, dentro do Programa Universidade Aberta do Brasil. O estudo contou com a participação de 12 alunos matriculados na disciplina e seu tutor. As 75 mensagens dos dois fóruns com maior participação foram analisadas à luz das categorias que identificam a presença de interações com vistas ao aprendizado (interações contingentes). Os resultados demonstram a coerência interna do sistema e apontam algumas ações a serem adotadas por professores e estudantes, participantes de cursos a distância.

Palavras-chave: Interação - Diálogo - Educação a Distância.

ABSTRACT

This paper presents the Contingent Interactions Analysis System, result of a theoretical construct involving contributions to the concept of interaction from four fields of knowledge: Distance Education, Education, Psychology and Linguistics. The system was applied to two on-line forums of a learning management system called SOLAR. The context of the research was a portuguese course, taught at the blended mode, within the Open University of Brazil. The study was conducted with 12 students enrolled in the course and their on-line tutor. 75 posts of the two most frequently accessed forums have been examined using the system's categories that identify the presence of interactions focused on learning (contingent interactions). Results show the internal coherence of the system and point out several actions to be taken by teachers and students as participants of distance education courses.

Keywords: *Interaction - Dialog - Distance Education.*





1. INTRODUÇÃO

A análise de práticas interativas em cursos a distância é motivada neste estudo pelo elevado crescimento que a Educação a Distância (EaD) vem experimentando em todo o mundo cujo reflexo se faz sentir nas ações pedagógicas e políticas educacionais em nosso país, a exemplo do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)ⁱ

De acordo com o relatório do *International Council for Open and Distance Education* (ICDE) (2009), a EaD tem experimentado grandes avanços desde os primeiros cursos por correspondência, no século XIX. Este crescimento pode ser constatado por meio da criação e expansão de mais de cinquenta universidades abertas em todo o mundo, desde os anos de 1970. O documento cita casos bem sucedidos da contribuição da EaD em países como a Índia, a África do Sul e a Indonésia, este último destacando-se na oferta de cursos voltados para a formação de professores.

No Brasil, o Censo da Educação Superior de 2009, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), confirma o pleno crescimento da modalidade educacional a distância. Se por um lado a oferta de cursos de graduação presenciais cresceu 12,5%, os cursos a distância aumentaram em 30,4%. O documento aponta que o número de matrículas em cursos superiores a distância corresponde hoje a 14,1% do universo total de matrículas em cursos de graduação, um crescimento considerável se comparado ao percentual representativo desta modalidade no início da década passada (0,2%) (BRASIL, 2010).

O maior desafio imposto sobre a EaD, segundo o ICDE (2009), ainda consiste em conjugar a ampliação do acesso à educação a um baixo custo, levando em conta, principalmente, a qualidade dos cursos ofertados. Não obstante, o desenvolvimento satisfatório de saberes por meio da EaD depende também do uso de metodologias que valorizem processos de interação entre os atores envolvidos.

Nesta perspectiva, outra premissa para o desenvolvimento deste estudo relaciona-se à fragilidade do conceito de interação que vem sendo apresentado na literatura da EaD. Sua forte ligação com a área tecnológica, motivada pelo suporte comunicacional das ferramentas da Internet, tem gerado inconsistência teórica e definições com mais enfoque nos instrumentos do que em suas formas de utilização (ISOTANI; MIZOGUCHI, 2006).





Pretende-se com este estudo apresentar um conceito de interação mais bem fundamentado, do ponto de vista teórico, além de contribuir com o desenvolvimento de metodologias para ações em cursos a distância. Este objetivo será alcançado mediante a apresentação do Sistema de Análise de Interações Contingentes, resultado de uma construção teórica que reúne quatro áreas de conhecimento, a saber: a Educação a Distância, a Educação, a Psicologia e a Linguística.

Inicialmente, será apresentado o fundamento teórico do sistema proposto com as contribuições de diferentes autores ligados às áreas citadas anteriormente. Na sequência, discutem-se algumas pesquisas sobre interação na EaD cujos resultados apontam para a necessidade de se considerar diferentes facetas da comunicação mediada pela Internet, para uma compreensão mais clara acerca das interações com vistas ao aprendizado do aluno *online*. Em continuação, o Sistema de Análise das Interações Contingentes é descrito e aplicado a dois fóruns de discussão de uma disciplina de graduação ofertada na modalidade a distância. Por último, destacam-se as contribuições deste estudo para o desenvolvimento de práticas interativas em cursos *online*.

2. FUNDAMENTO TEÓRICO DO SISTEMA DE ANÁLISE DE INTERAÇÕES CONTINGENTES

A construção do Sistema de Análise de Interações Contingentes foi precedida da exploração do referencial teórico que discute o conceito de interação nas seguintes áreas: Educação a Distância, Educação, Psicologia e Linguística. Nesta seção, apresentaremos as contribuições de cada um destes ramos do conhecimento para a elaboração do construto teórico que deu origem ao sistema.

2.1 Contribuições da Educação a Distância

Com a ampliação do acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), teóricos da EaD (MORAN *et al*, 2000; BELLONI, 2001; KENSKI, 2004) passaram a enfatizar a necessidade de interação entre os participantes de cursos a distância, mediante o uso de instrumentos capazes de sustentar esta comunicação. Tal conceito tem sido





frequentemente referenciado como *diálogo* pelos estudiosos, a exemplo de Palloff e Pratt (2002), Moore (1993) e Moore; Kearsley (2007).

Palloff; Pratt (2002) discutem o *diálogo* na EaD como um meio fundamental de fomentar a aprendizagem colaborativa, um dos principais objetivos da construção de comunidades de aprendizagem no ciberespaço. Esses autores apresentam técnicas e abordagens utilizadas em ambientes de educação *online* as quais, em sua concepção, ajudam a construir o caminho para uma aprendizagem a distância eficiente. Além da formulação de objetivos comuns e do uso de problemas, interesses e experiências pessoais como estratégias de aprendizagem, os autores apontam o diálogo como um meio indispensável à formação de um ambiente colaborativo.

Entre as características do diálogo por eles citadas, destacam-se: o engajamento dos interlocutores (docentes e discentes) na formulação de *perguntas inteligentes* em interações a distância e a divisão da responsabilidade pela facilitação.

A primeira estratégia funciona como uma orientação para os debates numa tentativa de aprofundar o tema em discussão e desenvolver o pensamento crítico dos participantes. A proposta das questões seria feita inicialmente pelo professor, como forma de demonstrar aos estudantes os tipos de questionamentos desejáveis e relevantes para o debate.

A segunda estratégia também seria uma iniciativa do professor, oferecendo aos estudantes a oportunidade de liderar uma parte do debate. Estes realizariam comentários sobre a participação dos outros membros do grupo ou compartilhariam conteúdos a serem comentados pelos demais.

A perspectiva *interacionista* de Palloff; Pratt (2002), embora apresente características desejáveis à EaD, demonstra uma concepção de *diálogo* com forte discurso tecnicista. A determinação do tipo de questão (questões inteligentes) que pode ser levantada no contexto de um curso *online* não abre espaço para divagações, dúvidas ou indagações mal-elaboradas, típicas de quem está em processo de aprendizagem. Além disso, a visão do professor como condutor e facilitador das discussões também não é condizente com uma concepção educacional dialógica. Na medida em que *conduz* o debate, o professor traz o controle da discussão para as suas mãos, contradizendo, assim, a proposta de uma simetria de papéis entre os participantes, algo desejável dentro desta perspectiva.





Moore (1993) e Moore; Kearsley (2007) também buscam contribuir com os processos de interação professor-aluno, em cursos *online*, ao discutirem a Teoria da Distância Transacional. Esta teoria tem como objetivo situar todos os modelos de EaD vigentes em uma escala tipológica que inclui desde propostas bastante estruturadas, com pouca interação aluno-professor, a propostas mais abertas, centradas no aluno, com frequentes interações deste com seu professor.

A distância é um conceito pedagógico que descreve o universo de relações professor-aluno enquanto estes se encontram separados no espaço e/ou no tempo. Surge, assim, um espaço psicológico e comunicacional denominado por Moore (1993) *distância transacional*. Segundo ele, a distância transacional afeta profundamente os processos de ensino e aprendizagem e deve ser transposta por meio de procedimentos elaborados nas mais variadas propostas educacionais voltadas para esta modalidade.

Dentro da Teoria da Distância Transacional, o *diálogo* é visto como uma categoria instrucional, na qual a participação do aluno acontece sempre em resposta a uma iniciação por parte do professor. Os autores defendem que há mais diálogo entre duas pessoas, ou seja, entre o professor e um aluno, do que entre o professor e um grupo de alunos. Demonstram, assim, uma forte ênfase na participação do professor em processos dialógicos. Isso significa que grande parte do conhecimento construído em cursos a distância depende da qualidade das interações entre os alunos e o professor, não do grupo coletivamente.

Moore; Kearsley (2007) sugerem ainda, como fatores que favorecem um maior índice de diálogo na EaD, as áreas de conteúdo nas quais os cursos se inserem e os níveis acadêmicos dos participantes. Segundo os teóricos, há mais diálogo em cursos de pós-graduação da área de humanidades, do que em cursos de formação básica das áreas de Ciências e Matemática.

Portanto, embora ressaltem a importância do diálogo (ou da interação, neste contexto) para o aprendizado de estudantes em cursos a distância, Palloff; Pratt (2002), Moore (1993) e Moore; Kearsley (2007) compreendem este fenômeno como um meio que o professor utiliza para alcançar seus objetivos, ou seja, o diálogo é *medido* em função da técnica comunicacional utilizada e do acesso que o aluno tem ao professor. Além disso, as dimensões





humana e ética dessas relações não são discutidas, como também as contribuições que os demais participantes, envolvidos no mesmo processo educacional, podem oferecer.

Freire (2006) desenvolveu um conceito de diálogo mais amplo em relação ao que é proposto por esses autores. Ele concebe o diálogo como um instrumento de libertação. Sua definição, apesar de ideológica e moral, é plenamente aplicável ao contexto da EaD. Na próxima seção, serão apresentados os fundamentos da pedagogia freireana, a qual concebe a profundidade e extensão das relações humanas como essenciais à construção de um ambiente educacional autônomo e problematizador.

2.2 Contribuições da Educação Dialógica Freireana

A Educação Dialógica proposta por Paulo Freire tem se revelado bastante condizente com as práticas interativas amplamente discutidas na atualidade pelos teóricos da EaD. Segundo Freire (2006), o diálogo possui cinco pressupostos que norteiam a comunicação: o *amor*, a *humildade*, a *fé nos homens*, a *esperança* e um *pensar crítico*. Esses elementos estão na base de uma educação progressista e problematizadora e iluminam a reflexão sobre processos de interação na EaD e as relações humanas nela envolvidas.

O amor é um conceito central dentro da pedagogia freireana, pois dá sentido à prática educativa fazendo do educador um *formador*, mais do que um *treinador* ou *transferidor de saberes*. Ao mesmo tempo em que valoriza a cognoscibilidade, a necessidade de formação científica e o domínio técnico do educador, Freire (2006) aponta o *querer bem* aos educandos como um elemento essencial ao diálogo: “Não há diálogo se não há um profundo amor ao mundo e aos homens” (p. 91). Para Freire (2006), o amor traduz um ato de liberdade, de generosidade, de oportunidade aos excluídos. Liberdade para agir, para ser, amor à vida.

A vivência do amor em interações educacionais a distância se dá essencialmente por meio da linguagem escrita. Estudos sobre o discurso produzido por meio das TIC (DAVID *et al*, 2006; GIORDAN; DOTTA, 2008) apontam para um tipo de linguagem com característica híbrida, ou seja, um discurso que se manifesta de forma escrita, mas que é profundamente marcado por traços de oralidade. No diálogo virtual, esses traços podem ser identificados por meio do uso de *emoticons*, caixa alta, repetição de sinais de pontuação etc., que traduzem as emoções dos interlocutores no texto das mensagens.





O segundo fundamento da educação dialógica freireana é a *humildade*. De acordo com Freire (2006, p. 92): “A pronúncia do mundo, com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante”. Na educação dialógica freireana, a auto-suficiência dá lugar à construção de um saber coletivo que acontece no encontro de pessoas movidas por um objetivo comum. O sentimento de humildade implica na aceitação do outro, na capacidade de ouvi-lo, e em um profundo respeito por seus saberes.

As práticas interativas em cursos a distância vêm promovendo profundas mudanças nos papéis exercidos por professores e estudantes. Enquanto na educação tradicional os professores detinham o monopólio do saber e a responsabilidade de transmitirem aos alunos todos os conteúdos a serem estudados, na educação dialógica os alunos passam a também contribuir com o ato pedagógico. Ambos participam ativamente das discussões e favorecem mutuamente o aprendizado coletivo.

De acordo com Freire (2006), o diálogo também envolve *fé nos homens*: “... fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de ser mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens” (p. 93). Isto representa a capacidade do ser humano de aprender sempre, de crescer, de desenvolver-se no contato com o outro. É o que Freire (2007) denomina *educabilidade*.

Em interações a distância, o professor movido por fé nos homens reconhece e valoriza a autonomia, a criatividade e a inquietude de seus estudantes. Compreende-o como um ser inconcluso que se encontra em um movimento constante de busca por novos conhecimentos. Cria, portanto, um ambiente problematizador nas interações a distância, propondo situações que incentivem os estudantes à participação.

Outro pilar da educação dialógica é a *esperança*. “A esperança é uma espécie de ímpeto natural possível e necessário... é um condimento indispensável à experiência histórica.” (FREIRE, 2007, p. 72). Na visão de Paulo Freire, o saber inexistente *a priori*, mas é construído por pessoas movidas por um sentimento de esperança, traduzido em ação, uma ação que acontece dentro da convivência coletiva, em processos de comunicação.

No contexto educacional a distância, a esperança como princípio do diálogo se revela na participação ativa dos estudantes dentro do processo de construção coletiva de conhecimentos. O estudante se sente estimulado a ampliar seus conhecimentos por meio da





pesquisa, do espírito científico e do compartilhamento de saberes resultantes desta busca. Em suas participações, cita fontes que vão além dos materiais didáticos disponibilizados no curso e tem consciência de sua inconclusão enquanto ser cognoscente.

Por último, Freire (2006) defende o *pensar crítico* como um requisito indispensável à educação dialógica. Os indivíduos envolvidos no diálogo devem exercitar uma reflexão sobre a realidade que os cerca em uma atitude de não-conformidade. De acordo com Freire (*op cit*), essa postura crítica consiste em perceber a realidade como processo, apreendendo-a em seu estado dinâmico e não como um produto, algo acabado. Esta consciência se desenvolve por intermédio da *práxis*, ou seja, da ação-reflexão.

O exercício do pensar crítico em práticas interativas a distância é algo desejável e bastante discutido na literatura da área (ÁVILA *et al*, 2009; RAMACCIOTTI, 2010). Ao refletir sobre seu próprio processo de aprendizagem, o interlocutor estará exercitando sua criticidade. De forma semelhante, a apresentação de argumentos e/ou o confronto de ideias/afirmações feitas por outros participantes no contexto de um debate *online*, desenvolve a curiosidade crítica com relação aos temas em discussão. Normalmente, essa postura gera contradições e conflitos, cabendo ao grupo o engajamento mútuo para solucioná-los.

Logo, para Freire (2006), é nas relações dialógicas que os indivíduos se desenvolvem cognitivamente, contrapondo suas concepções pessoais com as de seus semelhantes. Os elementos do diálogo discutidos nesta seção oferecem subsídios para avanços teóricos na concepção atual sobre interações contingentes, conforme será visto mais adiante durante a descrição do sistema de análise aqui proposto.

Outra área que tem contribuído para a compreensão do conceito de interação é a Psicologia. A próxima seção incluirá nesta discussão elementos teóricos deste ramo do conhecimento que permitirão compreender o papel do outro social nas aquisições conceituais de indivíduos engajados em situações de aprendizagem.

2.3 Contribuições da Psicologia

A teoria sociointeracionista de Vygotsky (ou teoria sócio-histórica) favorece amplamente a compreensão do fenômeno interação em cursos a distância. Sua abordagem





atribui grande importância ao ambiente sociocultural no qual o indivíduo está inserido bem como à colaboração de outras pessoas em situações específicas nas quais se engaja.

Para este teórico, o funcionamento psicológico humano está sempre relacionado a processos de aprendizagem que ocorrem por meio das relações entre pessoas. Vygotsky (2003, p. 117) afirma que “o bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento”. Ou seja, para ele, é a aprendizagem que desperta processos internos de desenvolvimento os quais entram em ação quando as pessoas estão interagindo e, posteriormente, serão internalizados, passando a fazer parte das aquisições psicológicas desses indivíduos.

Na teoria sócio-histórica, a interação social encontra-se diretamente associada a outro conceito central: o de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Segundo Meira; Lerman (2009), este conceito possui diferentes formulações nos escritos de Vygotsky.

Uma primeira formulação conceitual sobre ZDP encontra-se publicada na obra *Mind in Society*, traduzida para o inglês em 1978. A ZDP foi investigada como um recurso para avaliar o desenvolvimento intelectual de estudantes na resolução coletiva de problemas. A intenção de Vygotsky era fazer uma crítica a estudos empíricos, então publicados, que se ocupavam em medir o coeficiente de inteligência (QI) de crianças em idade escolar. Segundo Meira; Lerman (2009, p. 202), o autor queria demonstrar que a inteligência não possui uma natureza “inata, imutável e quantificável”, ao mesmo tempo em que defendia a possibilidade de alterar estes índices mediante a realização de intervenções pedagógicas.

O conceito de ZDP apresentado por Vygotsky nesta formulação inicial define dois níveis de desenvolvimento cognitivo: o *desenvolvimento real* e o *desenvolvimento potencial*. O desenvolvimento real se manifesta na solução de problemas de forma independente, sem a ajuda de parceiros mais experientes, e representa os processos psicológicos já consolidados pelos indivíduos. Por outro lado, o desenvolvimento potencial revela um estágio de desenvolvimento em elaboração, consistindo de capacidades e competências que ainda não foram exploradas, demonstradas ou usadas. Segundo Vygotsky (2003), é no espaço existente entre esses dois níveis que reside a *zona de desenvolvimento proximal*, onde a aprendizagem pode ser facilitada por meio de trocas com parceiros mais experientes.





De acordo com Meira; Lerman (2009), esta definição de ZDP possui algumas fragilidades, percebidas pelo próprio Vygotsky, ao compreendê-la como um sistema dinâmico e complexo. Alinhados às perspectivas posteriores de Vygotsky sobre o conceito, os autores criticam esta visão de ZDP por considerarem a disposição dos estudantes para o aprendizado uma atitude difícil de ser prevista. A menção a um nível de desenvolvimento potencial reflete um direcionamento teleológico relativo a algo que se espera acontecer. Entretanto, não há como se prever a disponibilidade para o aprendizado *a priori*. Trata-se de um fenômeno percebido dinamicamente pelos participantes do ato educacional.

Esta primeira formulação de ZDP revela-se frágil ainda por deter-se em observar o desenvolvimento individual das funções psicológicas. Embora considere a participação de outras pessoas, a zona é apresentada, metaforicamente, como um espaço físico pertencente ao aluno e que deverá ser acessado pelo professor para que o processo de ensino-aprendizagem seja bem sucedido.

Na tentativa de ampliar esta visão, Meira; Lerman (*op cit*) observaram a emergência da ZDP numa situação de sala de aula, envolvendo uma professora e um aluno de berçário, numa escola infantil. Os autores analisaram a gravação em vídeo de um episódio que ilustra o diálogo entre a professora e a criança sobre uma atividade que a turma estava desenvolvendo (plantação de feijões em algodão). É importante ressaltar que este diálogo aconteceu antes do início da aula, enquanto ambos aguardavam a chegada dos demais alunos à sala. De acordo com os pesquisadores, o vídeo revelou a emergência de uma ZDP enquanto a professora e o aluno se engajaram numa conversação. Observou-se um espaço propício ao aprendizado na medida em que ambas as partes se empenharam em refletir mutuamente sobre um tema de interesse comum. Aluno e professora negociaram significados, utilizando-se de estratégias para se compreenderem reciprocamente, sem qualquer menção a hierarquias. A professora buscou construir um cenário no qual houvesse liberdade para o levantamento de questões, para o esclarecimento de incompreensões, embora a situação não tivesse sido planejada antecipadamente.

O trabalho de Meira; Lerman (*op cit*) merece destaque dentro do escopo desta pesquisa pelo fato de ressaltar algumas características do fenômeno ZDP que corroboram com o desenvolvimento do conceito de interação contingente. Os teóricos defendem a existência





de diferentes tipos de interação, em contextos educacionais, que podem vir a contribuir com o aprendizado de alunos e professores. Nas interações que concorrem para o aprendizado, há negociação de significados, reflexão coletiva e simetria discursiva entre os participantes. Os autores também observaram que a emergência e manutenção de ZDP guardam relação com eventos e experiências passadas e futuras, compartilhadas pelos interlocutores durante a interação. Todos esses aspectos promovem o engajamento dos envolvidos, podendo resultar na elaboração de novos conhecimentos.

Portanto, a interação entre os indivíduos desempenha um papel fundamental na construção do ser humano, pois é nas relações interpessoais que ele internaliza as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico. Nesta perspectiva, a linguagem merece um destaque especial, pois age como um instrumento de intermediação do conhecimento entre os seres humanos, contribuindo com o seu desenvolvimento cognitivo.

A seguir, serão apresentadas as contribuições que os estudos linguísticos oferecem à compreensão das interações com vistas ao aprendizado, dentro do contexto da pesquisa em foco.

2.4 Contribuições da Linguística

A Análise Conversacional de inspiração etnometodológica é uma das tendências que favorecem o crescente interesse pela inclusão da interação nos estudos linguísticos. Essa perspectiva teórica busca compreender a linguagem como uma ação efetivamente interindividual e como forma de interação entre falantes em suas atividades diárias e em seus diversos contextos de uso (BROWN; YULE, 1983).

Gago (2006), teórico da Análise da Conversação, aponta o funcionamento de sistemas de tomada de turnos, como uma forma de regulação de trocas verbais típicas da vida em sociedade. A economia desses sistemas é, segundo este teórico, um elemento fundamental para o estudo da *fala-em-interação*, fenômeno que viabiliza a participação das pessoas nas mais variadas atividades do dia-a-dia. O objeto de análise da fala-em-interação é a conversa espontânea, mais especificamente cada turno de interlocução. A conversa espontânea tem despertado o interesse de linguistas como Gago (*op cit*), tanto por favorecer a compreensão do estabelecimento de relações sociais formais e informais (na família, no trabalho etc.) como





também por servir de base para outras formas ação pela linguagem, em circunstâncias diversas.

Segundo Koch (1997), um *turno* consiste em cada intervenção de um participante no decorrer da conversação. A tomada de turno representa uma ação frequentemente realizada quando se está interagindo por meio da linguagem, e pode se dar em qualquer momento da troca interativa, seja por interrupção seja pela necessidade de se fazer uma transição de *falas*.

A análise de sistemas de tomada de turnos é importante, segundo Gago (2006), para a continuidade da conversação, por favorecer a compreensão mútua entre os interlocutores envolvidos. Para este teórico, a identificação dos limites de um turno favorece a projetabilidade da fala do outro e, assim, o acompanhamento de sua linha de raciocínio. Permite também a alternância de interlocutores, mediante a identificação de “lugares relevantes de transição” (p. 3). Ao engajar-se em uma conversação, cada participante utiliza técnicas específicas de alocação de turnos, que podem ser extensivas às trocas comunicativas que se processam por meio das TIC. Entre essas técnicas é possível destacar: a) a seleção do próximo interlocutor pelo interlocutor corrente (por meio de uma pergunta, por exemplo); b) o próximo interlocutor se autosseleciona; ou, c) não acontecendo autosseleção, o interlocutor atual prossegue com a posse da palavra.

Marcuschi (1998), um dos principais divulgadores da Análise da Conversação no Brasil, também aponta algumas razões para se analisar esse tipo de produção linguística. Para o autor, a conversação é a prática social mais comum no dia-a-dia das pessoas, além de desenvolver o espaço privilegiado para a construção de identidades sociais no contexto real. Também exige uma enorme coordenação de ações que vão além da simples habilidade linguística dos falantes. De acordo com este teórico, a conversação é o gênero básico da interação humana, a primeira das formas de linguagem a que um indivíduo é exposto e da qual não abdica durante toda a sua existência.

A Análise da Conversação, como um braço da etnometodologia, é fundamental para revelar as propriedades contingentes de conversas do dia-a-dia. Uma visão contingente de linguagem e educação linguística nega uma determinação causal de ambas, sendo mais compatível com uma visão de desenvolvimento, de construção coletiva de saberes. O





aprendizado é visto como o resultado de interações complexas estabelecidas entre o indivíduo e seu ambiente sociocultural.

Segundo Van Lier (1999), a conversação ou qualquer uso da linguagem que trabalhe com contingências pode ser considerado o ambiente mais estimulante para o aprendizado. A interação conversacional liga naturalmente o conhecido ao novo; cria suas próprias expectativas e seu próprio contexto, oferecendo múltiplas escolhas aos participantes. Logo, torna-se relevante a busca por caminhos que criem contingências na interação, considerando que é nessa direção que a linguagem provê condições para que os estudantes se engajem em situações de aprendizagem efetivas.

Portanto, para Van Lier (*op cit*), uma interação é contingente quando conjuga elementos conhecidos a elementos desconhecidos, dando origem a um trabalho de interpretação ou busca coletiva por entendimento. As condições para um ato de linguagem contingente são estabelecidas aludindo o familiar, o dado, o compartilhado a uma surpresa que surge em forma de novo, do inesperado, estabelecendo expectativas para o que está para acontecer em seguida.

Na construção de um cenário educacional com essas características, um aspecto importante a ser observado é o relacionamento professor-aluno. Tradicionalmente, este relacionamento é visto como algo inerentemente desigual. O professor é o responsável por assegurar que os estudantes aprendam. Por outro lado, de acordo com Van Lier (*op cit*), uma interação contingente só pode ser estabelecida entre pessoas que se encontrem numa perspectiva de igualdade ou simetria discursiva.

Apesar de Van Lier (*op cit*) destacar a importância de compreender as interações contingentes em contextos educacionais, ele ressalta a necessidade de refinar este conceito, mediante a realização de estudos mais detalhados e sistemáticos. Seu argumento é construído com base em hipóteses elencadas a partir de uma análise da teoria social e da teoria da aprendizagem. Essa construção teórica é corroborada por análises informais de experiências de sala de aula em cursos presenciais. As primeiras tentativas nesta direção foram as pesquisas desenvolvidas por Lamy e Goodfellow (1999) e Parreiras (2001), os quais tomaram a EaD como universo de investigação. Essas pesquisas serão discutidas na seção a seguir, além de um estudo mais atual sobre processos de interação em cursos a distância.





3. PESQUISAS SOBRE INTERAÇÃO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Com o objetivo de compreender como a interação pode favorecer o aprendizado de língua estrangeira em cursos a distância, Lamy e Goodfellow (1999) analisaram um conjunto de mensagens compartilhadas por meio de um fórum de discussão entre estudantes de língua francesa, da Universidade Aberta do Reino Unido.

As mensagens enviadas durante o fórum foram classificadas em: monólogos, diálogos e conversas reflexivas, numa espécie de contínuo de discursos da comunicação mediada por computador. Neste contínuo, tem-se as mensagens *monológicas* (onde não há convite à interação, nem alternância de interlocutores) em um extremo, depois as mensagens *dialógicas* (onde se verifica um estímulo à interação, mas ainda sob o controle de alguém - tutor ou professor), e, por último, o que os autores denominam *conversa reflexiva*. 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.

De acordo com os autores, foi no contexto das conversas reflexivas que as interações contingentes emergiram. Embora sem fazer uma menção explícita, os estudiosos identificaram elementos de ordem conversacional (tomada de turno, tópico, continuidade), relacional (existência ou não de controle no debate) e cognitiva (uso de estratégias para a compreensão dos tópicos em discussão), que lhes permitiram classificar as interações em monólogos, diálogos e conversas reflexivas. O estudo aponta também o uso estratégias de textualização pelos interlocutores visando uma comunicação bem sucedida. Entre essas estratégias destacam-se: a elaboração de textos claros, sem ambiguidade, e que conjuguem elementos familiares e imprevisíveis nas mensagens, no intuito de despertar a curiosidade do grupo.

Logo, percebe-se que para uma compreensão satisfatória sobre o aprendizado em processos interacionais a distância, diferentes elementos teóricos precisam ser considerados. Embora tenha constatado esta necessidade, o trabalho de Lamy e Goodfellow (1999) não sistematizou esses elementos em suas categorias de análise. A principal contribuição deste estudo envolveu a identificação do contexto no qual as interações contingentes emergem: um





ambiente reflexivo, desprovido de hierarquias, e que valorize a autonomia dos estudantes na contribuição com o ato educativo.

Parreiras (2001) preocupou-se em estender a aplicação das categorias de Lamy e Goodfellow (1999) a um contexto diferente daquele de aquisição de segunda língua (disciplina de pós-graduação). Seu estudo também constatou a possibilidade de se identificar tipos de interação *online* que fossem mais propícias ao aprendizado. No entanto, embora tenha feito menção ao fenômeno da contingência e ao conceito de interação contingente, Parreiras (2001) não organizou parâmetros que servissem de base para uma melhor compreensão e aprofundamento deste conceito.

O estudo de Ávila *et al* (2009) ocupou-se em observar diferentes facetas da comunicação mediada pela Internet, para uma compreensão sobre o aprendizado, em cursos a distância. As pesquisadoras analisaram os discursos produzidos por debates em fórum entre participantes de uma formação continuada para professores do ensino fundamental e médio, ligados ao programa Mídias na Educação do MEC. Nesta formação, o fórum foi o principal espaço de discussão dos conteúdos abordados. O objetivo que norteou a pesquisa foi o interesse em compreender a relação entre o nível de cordialidade demonstrado por estudantes nos fóruns com avanços em seus conhecimentos.

Partindo do pressuposto de que nem toda situação de interação resulta em aprendizado, as autoras aplicaram índices matemáticos às mensagens de dois fóruns, em cinco turmas do curso. As categorias propostas foram: *taxa de positividade*, indicando a presença de saudações, elogios, convite à interação e atenção em responder às questões do outro; *tipo de interação*, ilustrando a orientação das mensagens, se individual ou social; e, *tipo de participação*, identificando o uso de questionamentos, contra-argumentos e sínteses durante os debates em fórum.

Os resultados revelaram altos índices de positividade entre o grupo, reflexo do discurso predominantemente cordial praticado pelos alunos e os professores-tutores. Ávila *et al* (*op cit*) encontraram poucas manifestações contrárias à opinião geral. Em contrapartida, constataram um baixo índice de argumentação nos fóruns, identificado a partir da categoria *tipo de participação* que demonstrou a presença de elementos relevantes para a construção de





novos saberes pelos interlocutores. As autoras relacionaram o elevado índice de cordialidade à pouca disposição para o debate, que resultou na superficialidade das discussões.

Verifica-se, portanto, a possibilidade de haver interações que não contribuem necessariamente com o desenvolvimento dos conhecimentos de participantes de fóruns de discussão pedagógicos. Entre os fatores destacados por Ávila *et al* (*op cit*) como relevantes a esse tipo de interação está a participação ativa do professor-tutor, que deve trabalhar numa perspectiva problematizadora, evitando a predominância de concordâncias nos debates, mediante o levantamento de questões e o incentivo à argumentação.

As pesquisas discutidas nesta seção apontam diversos aspectos que envolvem a emergência de interações com vistas ao aprendizado. Em consenso, os estudiosos defendem a formação de um contexto reflexivo e problematizador como necessário ao estabelecimento de um diálogo em que todos se sintam desafiados a participar. Ao relacionar os conceitos de interação e aprendizagem, oferecem subsídios para que avanços sejam implementados na atual formulação do conceito de interação contingente.

O sistema de análise proposto neste trabalho e sua aplicação ao contexto da EaD propicia avanços à compreensão atual sobre interações contingentes, favorecendo o desenvolvimento de metodologias para ações educacionais em cursos a distância. Essas contribuições poderão ser constatadas por meio da descrição do estudo, apresentada a seguir.

4. O ESTUDO

O presente estudo foi conduzido em uma disciplina da área de Língua Portuguesa (doravante *Português*), ministrada a distância, dentro do Programa Universidade Aberta do Brasil. Com uma carga-horária de 64 horas-aula, a disciplina contou com a realização de quatro encontros presenciais e diversas atividades *online*, com suporte na Plataforma Virtual SOLARⁱⁱ, desenvolvida na Universidade Federal do Ceará. Os dados desta pesquisa foram produzidos a partir da ferramenta *Fórum* do ambiente.

O objetivo que norteou esta investigação foi observar a manifestação das características de interações contingentes nos dois fóruns mais participativos da disciplina. Participaram do estudo 12 dos 26 alunos matriculados e o tutor.





A seguir, serão descritas as categorias do Sistema de Análise das Interações Contingentes que serão aplicadas às mensagens do fórum investigado.

4.1. Categorias de análise

As categorias do Sistema de Análise de Interações Contingentes são baseadas: nas características da conversação como um veículo promotor da interação humana, segundo Marcuschi (1998) e Gago (2006); em estratégias de textualização, segundo Van Lier (1999) e Lamy e Goodfellow (1999); no conceito de diálogo de Freire (2006) e, em elementos que atestem a negociação e a produção de significados (VYGOTSKY, 2003; MEIRA; LERMAN, 2009). Encontram-se divididas em: Conversação, Textualização, Diálogo e Aprendizagem, e congregam parâmetros que serão descritos mais adiante, neste texto. Essas categorias identificam o fundamento do conceito de interação contingente.

Segue a descrição das categorias que orientaram a análise dos dados da pesquisa:

CONVERSAÇÃO: demonstra o potencial das mensagens em promoverem a interação social entre os participantes, por meio de uma atividade de fala organizada em um sistema de troca de turnos. Os parâmetros incluídos nesta categoria são:

- *Tema:* representa a natureza dos conteúdos veiculados por meio da mensagem, podendo ser: a) Combinado: o tema da mensagem é pré-definido e acordado entre os participantes; b) Livre: o conteúdo da mensagem não está ligado diretamente ao tema em discussão; c) Inexistente: a mensagem é desprovida de conteúdo ou demonstra-se incompreensível.
- *Familiaridade:* identificada por meio da verbalização de algum tipo de conhecimento compartilhado pelos interlocutores ou pelo fato de levar em conta algo que tenha sido tratado anteriormente em outras mensagens.
- *Imprevisibilidade:* a mensagem cria curiosidade para algum tema que será tratado em mensagens subsequentes.
- *Continuidade:* este parâmetro foi analisado de acordo com as seguintes dimensões: a) Ampla: a mensagem pertence a um contexto de discussão onde se observa mais de um turno (mínimo de três) e diferentes pessoas interagindo; b) Limitada: a mensagem possui apenas um comentário a ela relacionado ou é um comentário





sem resposta; c) Inexistente: a mensagem está isolada sem qualquer comentário associado a ela.

TEXTUALIZAÇÃO: ilustra o tipo de linguagem praticada pelo interlocutor na elaboração e direcionamento de sua mensagem. Os parâmetros desta categoria são:

- *Clareza e coerência:* analisado de acordo com as seguintes dimensões: a) Total: o conteúdo da mensagem é totalmente compreensível pelos participantes; b) Parcial: o conteúdo contém algumas inconsistências; c) Inexistente: o conteúdo da mensagem é totalmente incompreensível pelos participantes.
- *Orientação:* analisado conforme as seguintes dimensões: a) Social: a mensagem é direcionada a todos os participantes; b) Específica: a mensagem se reporta a uma pessoa ou a um subgrupo, em particular; c) Indefinida: a mensagem não se reporta a alguém especificamente; limita-se a comentar o tema em discussão.

DIÁLOGO: demonstra a preocupação do interlocutor com o exercício da dialogicidade na perspectiva de Freire (2006). Os pilares do diálogo freireano foram sistematizados em forma de parâmetros (Afetividade, Simetria Discursiva, Valorização da Autonomia, Exercício da Autonomia e Reflexividade Crítica). Os parâmetros Valorização da Autonomia e Exercício da Autonomia serão discutidos por último por se referirem, respectivamente, às mensagens dos professores-tutores e às mensagens dos alunos.

- *Afetividade* (amor): a mensagem contém elementos linguísticos e/ou paralinguísticos que revelam proximidade entre os interlocutores, ética e respeito mútuo.
- *Simetria Discursiva* (humildade): o discurso produzido na mensagem reflete uma igualdade de papéis entre os participantes (alunos e professor-tutor).
- *Reflexividade Crítica* (pensar crítico): observada em três dimensões: a) Intrapessoal: o interlocutor emite uma elaboração pessoal sobre o objeto em discussão; b) Interpessoal: o interlocutor faz uma reflexão quanto às produções dos demais participantes; c) Inexistente: o interlocutor não realiza qualquer tipo de reflexão em sua mensagem.





- *Valorização da Autonomia* (fé nos homens): as mensagens do professor-tutor estimulam as contribuições dos alunos com o ato educativo, propondo questões desafiadoras, solicitando explicações etc.
- *Exercício da Autonomia* (esperança): a mensagem do aluno revela o interesse pelo aprofundamento dos conteúdos em discussão, mediante uma postura proativa na busca de subsídios para enriquecer o debate.

APRENDIZAGEM: demonstra a presença de elementos nas interações que ilustram o engajamento coletivo na elaboração de novos conhecimentos. Os parâmetros de análise nesta categoria são:

- *Negociação de Significado*: o interlocutor faz uso de estratégias comunicativas e cognitivas para compreender o(s) conteúdo(s) de outra(s) mensage(m)(ns).
- *Produção de Significado*: avaliado por meio dos seguintes critérios: a) O interlocutor acrescentou algum elemento novo ao debate; b) A mensagem é reconhecida por sua contribuição com o aprendizado; c) O interlocutor verbaliza que compreendeu algum conceito ou elemento em discussão.

Na próxima seção, os parâmetros aqui expostos serão aplicados às mensagens dos fóruns, observando-se a frequência de ocorrência nesse tipo de comunicação.

4.2. Análise dos Dados

A análise das mensagens dos fóruns foi feita com base no sistema descrito na seção anterior, observando-se cada parâmetro pertencente às grandes categorias: Conversação, Textualização, Diálogo e Aprendizagem. Os mesmos foram observados em termos de frequência de ocorrência no *corpus* analisado.

Os fóruns analisados foram aqueles que tiveram maior índice de participação durante a disciplina, totalizando 75 mensagens. Um dos fóruns aconteceu por ocasião da primeira aula do curso, no período de 27/04/2009 a 02/05/2009 e o outro, durante a quarta aula, entre os dias 15/05/2009 e 20/05/2009. No primeiro, os participantes discutiram sobre *Tipos de Conhecimento* para a produção de sentido em uma propaganda, enquanto no segundo o debate foi em torno do tema *Interdiscurso e Posicionamento*.





A análise das intervenções nos fóruns foi especialmente qualitativa, realizada por meio da leitura de cada participação, observando-se a presença das categorias a partir de algum elemento discursivo que as identificasse.

Os resultados relacionados aos parâmetros identificadores de interações contingentes nos fóruns são apresentados na Tabela 1, disposta a seguir:

Tabela 1 - Frequência e percentual (entre parêntesis) de manifestação dos parâmetros nas mensagens dos fóruns da disciplina de Português

PARÂMETROS DO SISTEMA DE ANÁLISE		MENSAGENS (N=75)	
CONVERSAÇÃO	Tema	Combinado	74 (99)
		Livre	1 (1)
		Inexistente	0
	Familiaridade	Presente	55 (73)
		Ausente	20 (27)
		Indefinido ⁱⁱⁱ	0
	Imprevisibilidade	Presente	19 (25)
		Ausente	56 (75)
		Indefinido	0
	Continuidade	Ampla	18 (24)
Limitada		46 (61)	
Inexistente		11 (15)	
TEXTUALIZAÇÃO	Clareza e Coerência	Total	63 (84)
		Parcial	12 (16)
		Inexistente	0
	Orientação	Social	17 (23)
		Específica	42 (56)
		Indefinida	16 (21)
Afetividade	Presente	56 (75)	
	Ausente	0	
	Indefinido	19 (25)	
DIÁLOGO	Simetria Discursiva	Presente	74 (99)
		Ausente	0
		Indefinido	1 (1)
	Reflexividade Crítica	Intrapessoal	33 (44)
		Interpessoal	34 (45)
		Inexistente	8 (11)
	Valorização da Autonomia	Presente	3 (43)
		Ausente	4 (57)
		Indefinido	0
	Exercício da Autonomia	Presente	31 (46)
Ausente		37 (54)	
Indefinido		0	
APRENDIZAGEM	Negociação de Significado	Presente	12 (16)
		Ausente	63 (84)
		Indefinido	0
	Produção de Significado	Presente	47 (63)
		Ausente	28 (37)
Indefinido		0	



A partir do que se observa na Tabela 1, é possível afirmar, em relação à categoria *Conversação*, que o Tema das mensagens dos fóruns foi predominantemente combinado (99%). Isto significa que os participantes tiveram o cuidado de seguir o tópico acordado para discussão, buscando evitar uma possível fuga ao tema, o que é desejável no que concerne ao desenvolvimento de interações contingentes.

No que diz respeito à Familiaridade, observa-se que os interlocutores se preocuparam, frequentemente (73%), em fazer referência a conhecimentos compartilhados pelo grupo ou apresentaram comentários considerando o que já havia sido discutido anteriormente. O mesmo não se verifica em relação ao parâmetro Imprevisibilidade, cujo índice de ocorrência nas mensagens foi bastante inferior (25%) quando comparado à Familiaridade. Possivelmente, isto se deve à presença de poucos elementos na conversação que despertaram curiosidade nos interlocutores para a realização de novos comentários. Segundo Van Lier (1999) e Lamy e Goodfellow (1999), a presença de imprevisibilidade conjugada à familiaridade é uma característica que promove a continuidade das interações contingentes. Assim, embora o índice de familiaridade tenha sido elevado, possivelmente a baixa imprevisibilidade refletiu-se na Continuidade Ampla das interações, que também foi pouco frequente (24%).

Os dados referentes aos elementos de *Textualização* revelam que a maioria das mensagens preservou a Clareza e a Coerência em seus conteúdos (84%). Isto favorece a compreensão mútua, sendo um fator indispensável ao estabelecimento de interações contingentes, de acordo com Lamy; Goodfellow (1999).

Com relação à Orientação das mensagens, houve predominância por um direcionamento mais específico do que social nos fóruns da disciplina (56%). Em geral, os participantes enviaram mais mensagens para grupos específicos ou para pessoas individualmente, levando-os a estabelecerem, primordialmente, trocas comunicativas com alguém em particular. Em contextos educacionais, muitas vezes é necessário que o(s) destinatário(s) da mensagem seja(m) especificado(s) pelo interlocutor, com o objetivo de motivá-lo(s) a participar(em) do debate, em resposta a alguma indagação a ele(s) direcionada ou mesmo para fazer uma síntese sobre vários comentários sobre o mesmo tema. Logo, mensagens com orientação específica ou social podem vir a desencadear interações contingentes.





Dentro da categoria *Diálogo*, cabe uma observação: os três primeiros parâmetros (Afetividade, Simetria Discursiva e Reflexividade Crítica) foram analisados em relação a todas as mensagens. Já os dois últimos (Valorização da Autonomia e Exercício da Autonomia) referem-se às mensagens dos professores-tutores e dos alunos, respectivamente.

Os resultados apontam a presença marcante de Afetividade e Simetria Discursiva nas mensagens dos fóruns (75% e 99%, respectivamente), aproximando o debate das características do diálogo freireano (FREIRE, 2006). Isto se verifica por meio do espírito de cordialidade cultivado pelos interlocutores, respeito mútuo, resultando em um discurso que refletiu a igualdade de papéis entre todos os envolvidos. De acordo com Van Lier (1999), este contexto é favorável à construção de um cenário educativo exploratório, pois possibilita o estabelecimento de uma conversação aberta entre os participantes.

A Reflexividade Crítica também foi um fator marcante nas interações. Os dados mostram que em 89% das mensagens os participantes realizaram reflexões de ordem intrapessoal e interpessoal. Houve, portanto, um equilíbrio na habilidade argumentativa dos interlocutores, que buscaram posicionar-se tanto frente ao objeto de discussão quanto em relação aos comentários postados nos fóruns.

Os dados da Tabela 1 atestam a presença de Valorização da Autonomia em 43% das mensagens do professor-tutor da disciplina. Isto demonstra que houve estímulo de sua parte para contribuições dos alunos com o ato educativo, principalmente por meio do envio de questões que os instigaram ao debate. Contudo, a pouca quantidade de mensagens por ele enviada aos dois fóruns, revela que, aparentemente, não realizou um acompanhamento pedagógico mais próximo dos alunos, fazendo intervenções que contribuíssem com o saber coletivo, sem prejuízo à autonomia.

Por outro lado, verifica-se que os estudantes procuraram exercer sua autonomia em 46% das mensagens. Buscaram aprofundar os temas, trazendo à reflexão diversos conteúdos de interesse coletivo, localizados em outras fontes de informação muitas vezes não contempladas nos materiais didáticos do curso (textos, sites, vídeos etc.).

A quarta dimensão das interações contingentes avaliada neste estudo foi a *Aprendizagem*. De acordo com os dados da Tabela 1, o parâmetro Negociação de Significados esteve muito pouco presente nos fóruns da disciplina (16%). Provavelmente, os participantes





não sentiram tanta necessidade de esclarecer dúvidas ou discutir sobre incompreensões relacionadas aos conteúdos. Outra razão pode ter sido a opção pelo uso de outra ferramenta de interação que viabilizasse um acesso mais rápido ao grupo (professor-tutor e colegas), como a troca de *e-mails* em uma ferramenta específica da plataforma virtual.

Este resultado, portanto, não foi positivo para a promoção de interações contingentes. Segundo Marcuschi (1998), a negociação de significados é um fator importante durante a realização de atividades compartilhadas. O autor corrobora com Lamy; Goodfellow (1999), argumentando que um ambiente de reflexividade coletiva envolve a negociação de significados, e resulta na continuidade das interações.

Finalmente, o parâmetro Produção de Significado encerra a análise das mensagens dos fóruns na disciplina. A manifestação deste parâmetro, conforme demonstrado na Tabela 1, confirma a possibilidade de se estabelecer interações contingentes em fóruns de discussão. Na maioria das mensagens (63%), os participantes verbalizaram avanços em seus conhecimentos ou acrescentaram algum elemento novo ao debate, considerando o que já havia sido abordado anteriormente ao longo do fórum. Houve ainda situações em que os participantes reconheceram o valor de determinada mensagem para a promoção de seu aprendizado pessoal ou mesmo coletivo.

Os resultados apresentados nesta seção confirmam, portanto, a possibilidade de se utilizar fóruns de discussão como ferramentas para a promoção do aprendizado em cursos a distância. As categorias de análise propostas para esta investigação, embora em frequências variadas, estiveram presentes nos dois fóruns analisados, demonstrando a emergência de interações contingentes nos debates da disciplina.

5. CONCLUSÕES

O desenvolvimento e aplicação do Sistema de Análise de Interações Contingentes trazem importantes contribuições para ações em cursos a distância. São contribuições de ordem metodológica traduzidas em boas práticas a serem adotadas por professores e estudantes em interações por meio de fóruns de discussão.

Os resultados encontrados em relação ao parâmetro Tema, da categoria Conversação, destacam a relevância do professor negociar com os estudantes os objetivos a serem





alcançados para que o tema em foco seja discutido com profundidade. Esta postura evita o distanciamento dos tópicos elencados, o que pode resultar em um maior interesse e engajamento coletivo pelos envolvidos. Além disso, os parâmetros Simetria Discursiva, Reflexividade Crítica e Valorização da Autonomia, da categoria Diálogo, apontam a relevância dos professores criarem um cenário problematizador, sem ênfase em hierarquias, ao mediarem debates pedagógicos em fórum. Ele deve primar pelo estabelecimento de uma conversação aberta entre os participantes, de maneira que todos se sintam desafiados a contribuírem com o debate.

No que concerne ao papel dos estudantes *online*, a categoria Diálogo demonstra a necessidade de desenvolverem autonomia e senso crítico enquanto participantes de fóruns de discussão. A autonomia é exercida por meio de uma atitude proativa em muitas vezes adiantarem-se ao professor com conteúdos que ampliem os conhecimentos do grupo. Isto se verifica na realização de pesquisas em outras fontes, dentro e fora do ciberespaço (livros, textos, sites, vídeos), e no compartilhamento dos resultados obtidos com os colegas, por meio do fórum. Além disso, espera-se que o estudante reflita sobre os temas do debate e sobre os conteúdos veiculados, buscando apresentar um posicionamento crítico, seja com relação aos materiais didáticos, às contribuições de outro colega ou mesmo do professor.

O Sistema de Análise de Interações Contingentes traz também recomendações aos participantes de modo geral, tanto estudantes como professores.

Dos parâmetros Familiaridade e Imprevisibilidade, apreende-se a importância dos interlocutores lerem o contexto de discussão antes de postarem qualquer mensagem, além de promoverem a curiosidade dos demais participantes com relação ao tema veiculado em seu discurso. Mensagens soltas, fora de contexto ou sem elementos instigadores em geral descontinuam o debate, não contribuindo para o aprendizado coletivo.

Professores e estudantes precisam preocupar-se ainda com a orientação, a clareza e a coerência de suas mensagens (categoria Textualização). Entende-se que mensagens com conteúdo orientado à coletividade promovem a produção de comentários por outros interlocutores. Isto não exclui a elaboração de mensagens direcionadas a pessoas ou grupos específicos, contudo, o teor da mensagem precisa despertar o interesse coletivo. É relevante que texto das mensagens seja claro e coerente, de forma que favoreça uma boa compreensão





pelos leitores. Mensagens que gerem diferentes interpretações ou que possuam conteúdo de difícil entendimento tendem a ficar soltas no contexto de discussão.

A categoria Diálogo ressalta também elementos relacionados às relações humanas construídas nos encontros por meio do fórum. Destaca a relevância dos interlocutores primarem por um tratamento cordial, fundamentado na ética e no respeito mútuo, como fatores que geram contingências para que o aprendizado aconteça.

Por último, esta pesquisa apresenta o fórum como um espaço em que os interlocutores podem negociar significados, expressar suas dúvidas, inquietações, solicitar exemplos ou mesmo esclarecimentos sobre determinado elemento envolvido na discussão (Categoria Aprendizagem). Compreensões e incompreensões precisam ser verbalizadas, seja para alimentar o acompanhamento pedagógico do professor seja para envolver outros participantes na construção de um diálogo aberto em contextos educacionais *online*.

REFERÊNCIAS

ÁVILA, Barbara Gorzizo; PASSERINO, Liliana Maria; TAROUCO, Liane Margarida Rockenbach. Positividade em fóruns de EAD: uma contribuição para a construção do conhecimento? In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, Florianópolis. **Anais...** Porto Alegre: SBC, 2009.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância**. Campinas: Editora Autores Associados, 2001.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resumo Técnico: Censo da Educação Superior de 2009**. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

BROWN, Gillian; YULE, George. **Discourse Analysis**. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1983.

DAVID, Priscila B.; CASTRO-FILHO, José A.; SPINILLO, Alina G.; SIQUEIRA, Raquel A. F. Gêneros assíncronos: instrumentos de interação em ambientes virtuais de aprendizagem. In: WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA ESCOLA – WIE, 2006, Campo Grande, MS. **Anais...** Porto Alegre: SBC, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.





_____. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

GAGO, Paulo Cortês. O espaço de transição de falantes em audiências de conciliação no PROCON: lugar relevante para o desacordo? In: **Recorte - revista de linguagem, cultura e discurso**, v. 3, n.5, p. 66-80, jul-dez. 2006.

GIORDAN, Marcelo. DOTTA, Sílvia. Estudo das interações mediadas por um serviço de tutoria pela Internet. In: **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.11, n.1, p.127-143, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://www.lapeq.fe.usp.br/~silviadotta/textos/artigo_silviadotta_semana_educacao.pdf>. Acesso em: 09/06/2011.

ICDE ENVIRONMENTAL SCAN. **Global trends in higher education: adult and distance learning**. Oslo: ICDE Secretariat, 2009.

ISOTANI, Seiji; MIZOGUCHI, Riichiro. A relação entre processos de interação e o desenvolvimento do aluno em sessões colaborativas. In: **WORKSHOP SOBRE INFORMÁTICA NA ESCOLA**, 2006, Campo Grande. **Anais...** Porto Alegre: SBC, 2006. p. 15-23.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papyrus, 2004.

KOCH, Ingedore Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1997.

LAMY, Marie Noelle; GOODFELLOW, Robin. "Reflective Conversation" in the Virtual Language Classroom. In: **Language Learning & Tecnology**, v.2, n.2, p. 43-61, 1999. Disponível em: <<http://lt.msu.edu/vol2num2/article2>>. Acesso em: 09/05/2011.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Análise da Conversação: conceituação e relevância. In: **Seminário de Atualização em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira**, 1998, Recife. **Anais...** Recife: UNICAP, 1998.

MEIRA, Luciano; LERMAN, Stephen. Zones of Proximal Development as fields for communication and dialogue. In: C. LIGHTFOOT; M. C. D; LYRA, P. (Org.). **Challenges and strategies for studying human development in cultural contexts**. Roma: Firera Publishing, 2009. p. 199-220.

MOORE, Michael G. Theory of transactional distance. In: KEEGAN, D. **Theoretical Principles of Distance Education**. Routledge: London, 1993.

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. **Educação a Distância: uma visão integrada**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.





MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** São Paulo: Papirus Editora, 2000.

PALLOFF, Rena M.; PRATT, Keith. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço:** estratégias eficientes para a sala de aula on-line. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PARREIRAS, Vicente A. Interação On-Line e Oralidade. In: PAIVA, V. L. (Org.) **Interação reflexiva na sala de aula e o processo de aprendizagem.** Belo Horizonte: Faculdade de Letras – UFMG, pp. 179-191, 2001.

RAMACCIOTTI, Angélica Santos. Uma pesquisa bibliográfica digital sobre o diálogo freireano na educação on-line. In: VII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, 2010. **Anais...** Recife, PE, 2010.

VAN LIER, Leo. **Interaction in the language curriculum:** awareness, autonomy and authenticity. London: Longman, 1999.

VYGOTSKY, Lev. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ⁱ O Sistema UAB é uma parceria entre o Ministério da Educação, os Estados, Municípios e Universidades Públicas de Ensino Superior para a oferta de cursos de Graduação, Pós-Graduação e Extensão Universitária, na modalidade a distância.

ⁱⁱ Sistema Online de Aprendizagem (<http://www.solar.virtual.ufc.br>).

ⁱⁱⁱ Indefinição quanto à ocorrência na mensagem.

Submetido: 31.10.2011

Aceito: 11.12.2011

