

GÊNEROS DIGITAIS EM EAD: INFORMALIDADE NA ESCRITA ACADÊMICA EM CHATS

Campinas – SP – outubro – 2014

Bruna Sanchez Moreno – Universidade Anhanguera – bruna_moreno@terra.com.br

Classe: Investigação Científica

Setor Educacional: Educação Superior

Classificação: Interação e Comunicação em Comunidades de Aprendizagem

Natureza: Relatório de Estudo Concluído

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo discutir a apropriação, por tutores e estudantes, dos níveis de formalidade e de informalidade da linguagem em gêneros digitais comumente utilizados em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), a partir da mudança dos paradigmas educacionais atuais, em que se concebe a inserção de gêneros vastamente utilizados em plataformas e contextos novos. Tomando por base os pressupostos de Marcuschi (2003, 2004) a respeito de gêneros textuais digitais, propõe-se aqui aliar sua análise formal a uma perspectiva discursiva (Bakhtin, 1952-53), a qual considera os aspectos sócio-históricos da situação enunciativa, na busca de marcas linguísticas de formalidade e informalidade. Por meio da Análise do Discurso de Comunicação Mediado por Computador (CMDA), proposta por Herring (2000, 2004), a análise pautou-se sobre o gênero digital chat educacional, oriundo de corpus coletado livremente da internet. Ao final da pesquisa, constatou-se a preferência pela informalidade, tanto pelas tutoras quanto pelos alunos, ainda que a comunicação acontecesse em contexto formal.

Palavras-chave: tutoria; níveis de linguagem; chat educacional.

1 - Introdução

De acordo com o Censo EAD BR 2012, nesse ano foram realizadas 5.772.466 matrículas em cursos que contemplam disciplinas na modalidade EAD, o que significa um aumento de 52,5% em relação a 2011. Somente este dado já evidencia a proporção que tem tomado o ensino a distância no Brasil, não somente porque vivemos na era da cibercultura, em que as tecnologias e as redes de comunicação interativa ganham destaque, mas também porque o acesso a elas e, conseqüentemente, à internet tem sido facilitado: a última Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) afirma que o número de brasileiros que acessam a rede mundial de computadores chega hoje a 83 milhões de pessoas, ou 49,2% da população acima de 10 anos de idade.

A internet cada vez mais acessível pelas novas Tecnologias de Informação e Comunicação (doravante, TICs) possibilita a democratização do ensino, na medida em que o aluno não precisa mais deslocar-se do ambiente doméstico ou de trabalho para estudar, desde que tenha um computador conectado. A eliminação da distância, contudo, implica o redimensionamento das práticas comunicativas entre professor-aluno e aluno-aluno, tendo em vista que o espaço físico onde se dá a interação é substituído pelo ciberespaço e a presença dos enunciadores se dá virtualmente. Torna-se, então, evidente o fato de que “o distanciamento físico implica em (sic) buscar práticas e métodos pedagógicos adequados a essa modalidade de ensino [a distância]” (ALVES, 2012), visando à eficácia da interação.

Nesse sentido, é de suma importância destacar que esse novo tipo de comunicação, comumente conhecido como Comunicação Mediada por Computador (CMC), é pautada completamente pelo plano da escrita, porque, apesar da crescente integração entre imagem e som, a tecnologia digital e seus eventos textuais ainda dependem, em grande parte, da escrita (basta verificar alguns gêneros circulantes de educação a distância, por exemplo: fóruns de discussão, mensagens internas, chats, e-mails etc). Mudanças de interação resultam em mudanças nas práticas linguísticas — na verdade, de acordo com Crystal (2001, apud MARCUSCHI, 2004), “a internet é menor como revolução tecnológica do que como revolução dos modos sociais de interagir linguisticamente” (p. 6).

Os novos sujeitos — isto é, os novos usuários da internet, que antes não tinham acesso às TICs, e agora, cada vez mais, tornam-se letrados digitalmente — que têm aumentado os números de alunos inseridos no contexto da educação a distância encontram nos AVAs gêneros digitais ainda diferentes, em certa medida, daqueles com os quais vêm aprendendo a lidar desde seu primeiro contato com a internet. É possível tomar como exemplo os *chats*, ou bate-papos, em que várias pessoas interagem simultânea e sincronicamente. Marcuschi (2004) situa o bate-papo educacional como gênero consagrado, na medida em que este tem finalidade e temáticas definidas, diferentemente daqueles em que os participantes, normalmente em relação horizontal, interagem livremente. Um aluno recém-matriculado em um curso a distância, ao entrar pela primeira vez em contato com seu tutor via chat, poderia ficar em dúvida, por exemplo, se caberia usar um *emoticon*, recurso gráfico usado como pontuação informalmente, usual em outros bate-papos. Em outras palavras, os novos sujeitos poderiam infectar os gêneros disponíveis nos AVAs com aspectos comuns de gêneros semelhantes.

Levando em consideração os fatos supracitados, este artigo pretende avaliar em que medida os gêneros digitais acessíveis pelos AVAs estão contaminados por gêneros digitais pertencentes a outras esferas que não a escolar/ acadêmica. Toma-se como foco os níveis de linguagem nas plataformas digitais, isto é, intenciona-se verificar se a formalidade do ambiente educacional é levada em consideração por seus usuários no uso de um gênero digital específico, o *chat* (bate-papo) educacional.

2 - Referencial teórico

2.1 – O Ambiente Virtual e os gêneros digitais

Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) são ambientes de confluência de leitura e escrita, em que se integram diversos gêneros digitais — o que pode ser definido como “hipergênero” (BONINI, 2004), ou “constelação de gêneros digitais” (ARAÚJO, 2005), já que o AVA é “um espaço dinâmico, onde som, imagem, textos verbais e não-verbais, hipertextos, e-books, videoaulas e outros recursos motivam a aprendizagem dos alunos” (SILVA, 2005, p. 6). Nele, existem variados gêneros para atender a variados propósitos comunicativos.

Para se compreender, então, como de fato se articula a relação entre o aluno e os recursos disponíveis no AVA, é preciso encaminhar uma discussão a respeito de gêneros. Quem define o que são gêneros digitais é Marcuschi (2003, 2004), a partir da ideia de que um novo meio tecnológico, na medida em que interfere nas condições relativas à comunicação e à ação social, também exerce influência na natureza dos gêneros: “o meio eletrônico oferece peculiaridades específicas para usos sociais, culturais e comunicativos que não se oferecem nas relações interpessoais face a face” (p. 7).

Tais gêneros fazem emergir práticas sociais novas, porque demandam estratégias comunicacionais igualmente novas. Nesse sentido, é importante destacar que Marcuschi afirma: “considerando a penetração e o papel da tecnologia digital na sociedade contemporânea e as novas formas comunicativas aportadas, afigura-se relevante pensar essa tecnologia e suas consequências numa *perspectiva menos tecnicista e mais sócio-histórica*” (2004, p. 4, grifo meu). Nesse sentido, este trabalho entende que é importante extrapolar o conceito de gênero *textual* digital para focar em gêneros *discursivos*, uma vez que estes últimos se moldam partir da consideração de uma perspectiva sócio-histórica. O conceito de gênero *discursivo*, em detrimento do *textual*, melhor se adequa às finalidades deste trabalho, na medida em que contempla a relação entre os participantes da enunciação, a qual é indispensável dentro do contexto da educação a distância, que envolve necessariamente tutor e alunos.

Embora a classificação de Marcuschi (2003, 2004) trabalhe com gêneros *textuais*, é impossível desconsiderá-lo, haja vista a relevância de seus estudos no campo dos gêneros digitais, bem como a pertinência inegável da forma composicional e das formas linguísticas na análise discursiva. A proposta que se concretizará daqui por diante será a ampliação do seu quadro de parâmetros de caracterização dos gêneros (em especial, *chats*), por meio de uma abordagem discursiva, apoiada em Bakhtin (1953/1979).

3 - Metodologia

A metodologia aqui dotada é a Análise do Discurso Mediado por Computador (doravante CMDA, sigla do inglês), que se constitui uma ferramenta metodológica que leva em consideração as especificidades do

contexto das TICs para descrever e interpretar os sentidos gerados pelo discurso vinculado aos textos da internet. Segundo a autora, sua intenção é “identificar padrões na estrutura e no uso da linguagem que possam ter sido produzidos inconscientemente” (HERRING, 2005, p. 66).

A autora especifica dois tipos de aparatos interpretativos como parte desta metodologia. O primeiro é um esquema de classificação das variáveis tecnológicas e situacionais que influem no discurso e o segundo é a determinação dos conceitos pertinentes à análise em questão — no caso do presente trabalho, as marcas de formalidade e informalidade.

Como se vê, essa metodologia se torna adequada para esta pesquisa na medida em que considera a influência do contexto computacional na produção do discurso visível por meio do texto, em consonância tanto com a concepção de gênero discursivo aqui adotada, já que foca no nível discursivo da linguagem, quanto com a análise de Marcuschi (2004) aqui estendida, tendo em vista que a abordagem que este autor adota se aproxima muito da classificação das variáveis de Herring (2005).

Aqui CMDA é aplicada para a análise de dois episódios específicos de interação via chat, coletados de um ambiente virtual de aprendizagem de uma universidade (Grupo Uninter) e obtidos por meio de busca simples em plataforma de pesquisa.

4 – Análise e discussão

Marcuschi (2004) assinala alguns parâmetros descritivos dos gêneros digitais. Sua proposta de análise dialoga claramente com a primeira etapa da metodologia de Herring (2005) referente às variáveis tecnológicas e situacionais. A tabela a seguir, então, organiza os parâmetros propostos pelo autor conforme a classificação da CDMA na comparação dos dois gêneros nos episódios em questão:

		Chat aberto	Chat educacional
Variáveis tecnológicas			
Relação temporal	síncrona	SIM	NÃO
	assíncrona	NÃO	SIM

Transmissão da mensagem	mão dupla	NÃO	NÃO
	mão única	SIM	SIM
Durabilidade	Indefinida	SIM	NÃO
	rápida	irrelevante	NÃO
	Limitada	NÃO	SIM
Extensão do texto	Indefinida	SIM	NÃO
	Longa	NÃO	NÃO
	Curta	SIM	SIM
Formato textual	turnos encadeados	SIM	SIM
	texto corrido	NÃO	NÃO
	sequências soltas	irrelevante	NÃO
	estrutura fixa	NÃO	NÃO
Canal de comunicação	puro texto escrito	SIM	SIM
	texto oral e escrito	NÃO	NÃO
	texto com imagem	SIM	NÃO
	com paralinguagem	SIM	SIM
Recuperação da mensagem	Gravação automática	NÃO	SIM
	Volátil	SIM	SIM
		Chat aberto	Chat educacional
Variáveis situacionais			
Participantes	dois	SIM	NÃO
	Múltiplos	SIM	SIM
	grupo fechado	NÃO	SIM
Relação dos participantes	conhecidos	NÃO	SIM
	Anônimos	SIM	NÃO
	hierarquizados	NÃO	NÃO
Função	interpessoal	SIM	SIM
	Lúdica	SIM	NÃO
	institucional	NÃO	SIM
	educacional	NÃO	SIM

Tema	Livre	SIM	SIM
	combinado	NÃO	SIM
	inexistente	SIM	NÃO
Estilo	monitorado	NÃO	irrelevante
	Informal	SIM	SIM
	fragmentário	SIM	NÃO

Tabela 1 – Comparação entre os gêneros chat aberto e chat educacional conforme CMDA

A última variável, estilo, demonstra claramente que, em conformidade com a perspectiva de Marcuschi (2004), a informalidade diz respeito aos dois gêneros textuais, embora o chat educacional, na verdade, pertença à esfera escolar/ acadêmica, em que predominaria a formalidade. Por hipótese, isso poderia ser resultado direto das outras variáveis situacionais, as quais são definidas a partir do papel fundamental do professor-tutor no AVA: a) relação hierarquizada entre professor e aluno (diferentemente do que ocorre em *chats* abertos, em que os participantes passam a se conhecer no momento da enunciação), b) função da comunicação, muitas vezes institucional e educacional, tendo em vista que o tutor é o mediador, e c) tema, o qual é sempre definido exatamente pelo tutor (novamente, o contrário do que se vê em *chats* abertos, em que o anonimato tem como consequência clara a liberdade de assuntos).

No entanto, em conformidade com Marcuschi, o que se observa por meio da leitura dos *chats* educacionais aqui analisados é precisamente o fato de que a figura do tutor se dissolve entre as dos alunos, sendo identificável apenas por conta de sua função de propor os temas e as regras de interação. Nos fragmentos analisados, não existem marcas formais (vocativos como “profa” ou pronomes de tratamento como “senhora”) nem nas escritas dos estudantes nem nas da própria professora, as quais permitiriam identificar a professora tutora em seu posto hierárquico. Além disso, as escolhas lexicais da professora tutora deixam transparecer uma relação próxima e até mesmo afetuosa entre ela e seus alunos por meio de palavras tais como “florzinha”, “Day” (diminutivo para Dayana) e “turminha”, exemplos de uso do diminutivo de

valor afetivo, recurso usualmente utilizado quando existe intimidade entre os enunciatários. Outras expressões caminham na mesma direção: “adorei” e “vocês são muito especiais” não são enunciações relevantes para nenhum dos tópicos em discussão (nos fragmentos analisados: mandar e-mail com conteúdo, tratamento de água e colocar foto no AVA), na medida em que possui essencialmente caráter ilocucionário em relação ao discurso, isto é, expressa um juízo em relação ao que acontece no momento.

Percebe-se, então, que, durante o chat, uma das preocupações da professora-tutora é estreitar os laços (frágeis, já que a distância) com seus alunos, mais do que compartilhar informações a respeito do conteúdo da aula. A consequência direta dessa atitude é não somente a dissolução da relação hierárquica, como também o desvio da função da comunicação, que de instrucional ou institucional passa a ser interpessoal (em conformidade com a tabela 1).

Outro fator que parece contribuir com a informalidade do estilo empregado na linguagem dos alunos é a possibilidade de desvio de tema no *chat* educacional. Os fragmentos analisados deixam evidente o fato de que a interação entre múltiplos participantes cria “conversas paralelas”, isto é, dois ou mais alunos se distanciam do tema proposto e passam a interagir em diálogos simétricos. Marcuschi (2004) ressalta que a mesma confusão pela multiplicidade de indivíduos ocorre em bate-papos abertos devido às variáveis tecnológicas: “os turnos não se apresentam necessariamente numa sequência encadeada, já que pode haver aspectos técnicos que impedem isso (demora na transmissão de dados)” (p. 28).

Por fim, cabe destacar que a linguagem observada por Crystal (2010), em que se percebe “uma pontuação minimalista, uma ortografia um tanto bizarra, abundância de siglas e abreviaturas nada convencionais, estruturas frasais pouco ortodoxas e uma escrita semi-alfabética”, conforme destacado na introdução deste artigo, também ocorre abundantemente nos chats educacionais. Embora o ambiente escolar seja marcado por algumas ideias “congeladas” a respeito da língua portuguesa (a respeito do que é certo ou errado, em termos normativos), nos *chats* avaliados foi possível notar algumas ocorrências que seriam normalmente rotuladas como “erros”, tais como pontuação ou exagerada ou ausente, assim como siglas e erros de digitação

não corrigidos. A hipótese que justifica essas ocorrências é a natureza síncrona da interação, que exige velocidade na digitação para simular uma conversa *face-to-face*.

5 – Considerações finais

A análise de dois episódios de interação via chat educacional permitiu a constatação do estilo informal da linguagem tanto dos alunos quanto das professoras-tutoras.

É possível atribuir como explicação para os fatos observados a proximidade do gênero *chat* educacional com o gênero *chat* aberto, já que em ambos ficaram evidentes semelhanças em três variáveis situacionais, as quais deveriam ser, pela natureza das esferas a que pertencem os gêneros, diferentes: **relação dos participantes** (em ambos, não há relação hierárquicas entre os enunciadores. Nos bate-papos educacionais, foi possível observar a dissolução da figura das tutoras); **função da comunicação** (a multiplicidade de participantes por vezes distanciava a conversa da função essencialmente instrucional ou institucional, tornando por vezes a interação interpessoal ou mesmo lúdica) e **tema** (observou-se a abordagem de assuntos não previamente programados ou mesmo distantes das disciplinas).

O papel das duas tutoras envolvidas nas situações analisadas aparece como determinante nas relações estabelecidas via *chat*. O fato de ambas terem optado por assumir papéis simétricos aos dos alunos é reflexo do redimensionamento das práticas comunicativas entre professor-aluno e aluno-aluno natural da modalidade do ensino a distância.

6 – Referências bibliográficas

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. Censo EAD.BR: Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2012. Curitiba: Ibpex, 2013. Disponível em: <http://www.abed.org.br/censoead/censoEAD.BR_2012_pt.pdf>. Acesso em: set. 2013.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios:

acesso à internet e posse de telefone móvel celular para uso pessoal. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Acesso_a_internet_e_posse_celular/2011/PNAD_Inter_2011.pdf>. Acesso em: set. 2013.

ARAÚJO, J.; BIASI-RODRIGUES, B. A natureza hipertextual do gênero chat aberto. In: ARAÚJO, J.; BIASI-RODRIGUES, B. Interação na internet: novas formas de usar a linguagem. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 48-62.

BAKHTIN, M. (1953/1979) Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992, pp. 277-326.

CRYSTAL, D. How is the internet changing language today? Vídeo postado em jan. 2010. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=P2XVdDSJHqY>>. Acesso em: set. 2013.

GRUPO UNINTER. Episódio de análise 1. Disponível em: <http://ava.grupouninter.com.br/claroline176/courses/U2572D10810/document/chat.2010-03-25_1.html>. Acesso em out. de 2013.

_____. Episódio de análise 2. Disponível em: <http://ava.grupouninter.com.br/claroline176/courses/U2375D5576/document/chat.2010-02-19_2.html>. Acesso em out. de 2013.

HERRING, S. Computer-mediated discourse analysis: an approach to researching online behavior. Em: BARAB, S., KLING, R., GRAY, J. (eds.) Designing for virtual communities in the service of learning. New York: Cambridge University Press, 2004.

MARCUSCHI, L. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). Gêneros textuais & Ensino. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna. p. 19-36, 2003.

_____. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.