

4. O discurso virtual e a questão do gênero

4.1. Introdução

As práticas discursivas em meio eletrônico, para muitos, são “uma nova página na história da co-evolução da humanidade, cultura e tecnologia de forma a lhes dar novos significados e funções” (Geisler et al. 2001, p. 269). Para estes, o impacto na comunicação humana é tão intenso que as normas de produção e recepção da CMC “podem vir a influenciar, ou mesmo substituir, aquelas pertinentes aos estilos mais tradicionais de escrita” (Ferrara, Brunner e Whittemore, 1991, p.8).

Sendo assim, é grande o interesse em investigar como os gêneros digitais vêm sendo empregados para realizar novas ações sociais tais como interagir por escrito de modo assíncrono e a distância. Marcuschi (2005, p. 14), por exemplo, aponta três aspectos que tornam a análise de gêneros *emergentes* justificáveis. Primeiro, eles estão em franco desenvolvimento e seu uso é cada vez mais generalizado. Segundo, eles possuem peculiaridades formais, embora possam ter contraparte em gêneros já estabelecidos. Por últimos, eles oferecem a possibilidades de se rever e repensar a nossa relação com a oralidade e a escrita.

Pensando nessa questão, o presente capítulo aborda uma teoria funcional de gênero que vem sendo aplicada a alguns estudos da CMC para entender quais são as ações sociais realizadas em contextos pedagógicos *on-line* e como se dá o estabelecimento de relações interpessoais entre os seus participantes, entre outras questões.

Portanto, o capítulo 4 apresenta uma teoria de gênero em linha com a visão sistêmica da linguagem, adotada nesta tese, e apresentada no capítulo anterior.

4.2. Gênero no paradigma funcionalista

Conforme visto no capítulo 3, a Linguística Sistêmica Funcional (LSF) modela a linguagem e o contexto social como sistemas semióticos em uma relação de realização uns com os outros, pois o contexto social, juntamente com o contexto cultural, limita e define as operações lingüísticas (Halliday, 1994, p.xix).

Esta realização é entendida como uma simbolização, pois a gramática simboliza e codifica o discurso do mesmo modo que o discurso também simboliza e codifica a atividade social. Assim, os padrões de organização social em uma cultura são realizados (simbolizados, codificados, expressados e manifestados) como padrões de interação social em um contexto de realização, os quais por sua vez são realizados como padrões de discurso em cada texto (Martin e Rose, 2006, p.16). Isso quer dizer que o contexto social contém padrões de “padrões de linguagem”, linguagem esta que se constrói, é construída e, ao longo do tempo, reconstrói o contexto social (Martin, 1997, p.4). Desta forma, “texto e contexto estão tão intimamente relacionados que nenhum dos dois pode ser enunciado sem o outro” (Halliday e Hasan, 1989, p.52). É justamente esse conjunto de elementos sócio-discursivos que possibilitam ao falante prever um enunciado e ter condições para interpretá-lo.

Segundo Halliday e Hasan (1989, p.10), texto é “simplesmente qualquer linguagem que seja funcional”, ou seja, que realize algo em algum contexto, sendo produzido interativamente entre os falantes e entre os escritores e seus leitores em potencial (Martin e Rose, 2003, p.1). Assim, toda produção lingüística que faça sentido e que sirva a algum propósito social, seja esta oral ou escrita, é considerada um texto na visão da LSF e nos permite interpretar a interação que ele manifesta.

Devido a sua função social, o *texto* não acontece no vácuo, sendo somente conhecido por causa do contexto que lhe dá vida. O texto tende a se repetir, além de ser desenvolvido em estágios, que, apesar de, na maioria dos casos, não serem idênticos a cada realização, têm tantas semelhanças que nos permite fazer previsões sobre qual tipo de processo interacional está se realizando. O conjunto de processos que se desenrolam em estágios reconhecíveis são chamados de gêneros (Ventola, 1995, p. 8).

Além disso, como cada interação é um exemplar da cultura de um falante, é possível usar o texto para interpretar aspectos da cultura que este manifesta (Martin e Rose, 2003, p.1). Para estudar essas manifestações, Halliday (1985) propõe dois conceitos derivados dos trabalhos do antropologista Bronislaw Malinowski (1923¹¹): *Contexto de Situação* e *Contexto de Cultura*.

Nesta visão, a natureza de um *texto* sempre dependerá das variáveis do *Contexto de Situação*, ou seja, do *Campo*, da *Relação* e do *Modo*, relacionadas, respectivamente, as três funções sociais da linguagem vistas no capítulo 3: (i) construir as suas experiências da atividade social (*Metafunção Ideacional*), (ii) representar as relações dos falantes (*Metafunção Interpessoal*), e (iii) costurar essas representações e construtos de modo a gerar discurso que faça sentido (*Metafunção Textual*).

Contudo, o *Contexto de Situação*, segundo explica Halliday (1985, p.46), é apenas o ambiente imediato. Há um contexto mais amplo no qual o texto deve ser interpretado, que é o *Contexto de Cultura*, pois uma dada configuração de *Campo*, *Modo* e *Relação* que dá vida ao *texto* não é um apanhado de características randômicas, mas sim uma totalidade das coisas que tipicamente aparecem junto em uma dada cultura (Halliday, 1985, p.46).

Sendo assim, é necessário estabelecer as características dos elementos que representam o *Contexto de Situação* e o *Contexto da Cultura*, nosso próximo assunto.

4.2.1. ***Campo, Modo e Relação***

Para Halliday e Hasan (1989, p.12), *Campo* do discurso se refere ao que está acontecendo, a natureza da ação social, e responde a seguinte pergunta: Em que tipo de atividade onde a linguagem é essencial os participantes estão engajados? Martin e Rose (2006, p.20) acrescentam que, o *Campo* consiste em sequências de atividades. Estas são descritas por Martin (1992, p.537) com base nos estudos de Barthes (1977)¹², como uma sucessão lógica de núcleos enlaçados

¹¹ MALINOWSKI, B. The problem of meaning in primitive languages. Supplement 1. In: OGDEN, C.K.; RICHARDS, I.A (eds) **The meaning of meaning**. International Library of Philosophy and Scientific Method, London: Kegan Paul, 1923.

¹² BARTHES, R. **Image, Music, Text**. London: Fontana, 1977.

por uma relação de solidariedade: a sequência inicia quando um de seus termos não tem um antecedente diretamente ligado a ele e encerra quando um de seus termos não tem um termo conseqüente. Um exemplo é a sequência fechada *tomar uma bebida*, representada pelas atividades pedir a bebida > consegui-la > tomá-la > pagar por ela. Caso algo seja adicionado antes ou depois dessa sequência, extrapola o grupo homogêneo. Assim, qualquer sequência de atividade tem vários componentes, que, por sua vez, pode ser quebrados em partes menores que o constituem, por exemplo, *pagar* pode ser representado por *tirar a carteira > pegar o dinheiro > entregar ao caixa > receber o troco*. Por outro lado, *tomar uma bebida* pode ser uma unidade que pertence a uma sequência maior como *ir para casa após o expediente*.

Essas atividades, conforme esclarecem Martin e Rose (2006, p.20), são orientadas para algum propósito global institucional, seja em uma instituição doméstica, como uma família ou comunidade, ou de modo mais amplo, como nas instituições sociais (a academia ou a indústria, por exemplo).

Cada sequência de atividade envolve pessoas, coisas, processos, locais e qualidades organizadas em taxonomias – grupos de pessoas, de processos, de coisas e distinguem um *Campo* de outro. Esses grupos, segundo Martin (1997, p.10) são organizados a partir de relações meronímicas (parte/todo) ou hiponímicas (classe/subclasse) nas quais os *Participantes* entram em atividade estabelecendo laços com *Processos* e *Circunstâncias*. Os padrões discursivos, para Martin e Rose (2006, p.21), podem variar com respeito ao grau pelo qual eles são organizados como sequências de atividades e se são sobre entes específicos, ou classes gerais de fenômenos ou coisas. Por exemplo, *relatos* e *explicações* são *gêneros* mais estruturados do que *descrições* e *classificações*, pois são organizados a partir de relações lógico-semânticas enquanto que *classificar diferentes tipos de cães* é mais geral do que *descrever o meu cão de estimação*.

No caso da ferramenta *perfil*, por exemplo, a variável *Campo* nos abre a possibilidade de identificar sobre quais aspectos os sujeitos constroem a sua representação, delimitando, assim, essas sequências de atividade a partir de campos semânticos tais como *dados pessoais, estudo, trabalho*, etc. Já na ferramenta *fórum* é possível analisar *Campo* para delimitar as funções sociais das mensagens.

A segunda variável, *Relação*, se refere aos participantes e a natureza dessa participação. O modelo descrito inicialmente em Martin (1992) e resenhado nesta tese foi desenvolvido por Ponyton (1984, 1985) e busca identificar que tipos de papéis, incluindo permanentes ou temporários, os participantes assumem no diálogo e toda a gama de relações sociais significantes nas quais eles estão envolvidos. Este abarca três dimensões: *Status* (hierarquia), *Contato* (distância social) e *Afeto* (carga emocional).

Martin e Rose (2006, p.21) dizem que o *Status*¹³ pode ser *igual* ou *desigual*. A igualdade se constrói quando os sujeitos sociais têm acesso aos mesmos tipos de escolhas semânticas. Um exemplo de *Status igual* no meu *corpus* é o uso do chamamento “*menina*” por uma participante para abrir seu diálogo com uma colega. Esta, por sua vez, também usa a mesma expressão na sua mensagem de resposta. Quando há uma relação desigual, a falta de simetria entre os participantes fica evidente nas escolhas feitas. Por exemplo, o aluno pode se referir ao tutor como “*Professor xxx*”, enquanto que este o chama pelo primeiro nome. De fato, no *corpus* desta tese, há apenas um participante que procede dessa forma. Os demais tratam tanto os colegas quanto o tutor sempre pelo primeiro nome.

Contato diz respeito ao grau de envolvimento entre os participantes e a sua distância social, sendo realizado pelos princípios de *Proliferação* (quando mais chegados os interlocutores, mais significados estão disponíveis para a troca) e de *Contração* (quanto mais chegados os interlocutores, menor a necessidade de tornar o discurso explícito). Sobre este termo, destaco que Martin e Rose (2003; 2006) falam em *Solidariedade* para se referir a esse conceito. Contudo, acredito, que o termo *Contato*, usado por Martin (1992), seja mais preciso e objetivo, pois *Solidariedade* parece evoca apenas um conjunto de emoções específicas, não abarcando o construto em sua totalidade.

Por fim, *Afeto* (Martin, 1992, p.533), diferentemente de *Status* e *Contato*, não é manifestado em todos os textos, sendo mais comum em situações onde o *Status* é igual e o *Contato* maior. Este pode ser positivo ou negativo, permanente

¹³ Martin e Rose (2003, p.248) se referem a este conceito como *Poder* ao invés de *Status*. Como *Poder* tem uma conotação ideológica que não é alvo desta tese, optei pelo termo *Status*, conforme aparece em Martin (1992).

ou passageiro e foi tratado com mais detalhes quando da apresentação da *Teoria da Valoração*, no capítulo 3.

No escopo desta tese, um estudo da variável *Relação* é útil para determinar até que ponto as pessoas, ao construírem suas representações, disponibilizam mais ou menos significados para a troca, se colocando mais perto ou mais distantes, de forma simétrica ou assimétrica e investindo emoção em seu discurso, tornando-o assim, mais presentes e reais no ambiente virtual de aprendizagem.

Por fim, *Modo* se refere ao papel desempenhado pela linguagem e investiga o que os participantes esperam que essa faça por eles em dada situação. Também há o interesse na organização simbólica do texto, o seu *Status*, e as suas funções no contexto, incluindo o *Canal* (se este é escrito, ou falado, ou uma combinação dos dois) e o *Modo retórico* (o que está sendo alcançado pelo texto em termos de categorias tais como *persuasiva, expositiva, didática*, e similares).

Do ponto de vista experiencial, *Modo* medeia o espaço semiótico entre *ação* e *reflexão* (Martin, 1992, p.509). Ou seja, o quanto de trabalho a linguagem está realizando em relação a ação que está acontecendo. Segundo Martin e Rose (2006, p.21), em alguns contextos, a linguagem verbal desempenha um papel pequeno (auxiliar), pois há outras linguagens não verbais que estão mediando o evento comunicativo (imagem, som, ação). Em outros casos, ela é estruturadora do *Campo*, pois tem uma participação mais direta quando monitora o que está acontecendo (como no comentário esportivo), reconstrói o que se passou (como na biografia), ou generaliza sobre coisas que acontecem (como na receita culinária). Porém, há casos em que a linguagem é estruturada a partir do gênero e não do *Campo*. Isso ocorre quando ela revisa textos estruturados pelo *Campo* (como nas resenhas literárias), sendo parcialmente determinados pela sequência de atividades, e nos casos em que os textos não são organizados em torno de uma sequência de atividades, constituindo o *Campo* ao invés de acompanhá-lo (como no editorial) (Martin, 1992, p.518).

Desse modo, Martin (1992, p.517) sugere tomar por base as sequências de atividades no *Campo* e observar até que ponto os textos são estruturados com respeito a essas sequências para localizá-los ao longo de uma escala *ação/reflexão*.

Já do ponto de vista interpessoal, *Modo* medeia o espaço semiótico entre monólogo e diálogo, pois a instanciação é sensível aos efeitos das várias

tecnologias da comunicação. Sobre esse aspecto, Martin e Rose (2006, p.22) sugerem observar algumas características do meio, tais como se os interlocutores podem ou não ouvir e ver uns aos outros (o que significa maior ou menor possibilidade de tomada de turnos), a forma de *feedback* disponível (visual e verbal), e a possibilidade da iminência da resposta (comunicação seja síncrona ou assíncrona).

Por suas características, acredito que a variável *Modo* possa ser associada aos estudos sobre a *Teoria da presença social* e os seus desdobramentos, como a *Teoria da riqueza da mídia*, pois, de modo similar, nos permite avaliar até que ponto a linguagem verbal é responsável pela realização da atividade social em andamento em dado contexto, de modo a propiciar diálogos ou monólogos entre os participantes.

Analisados em conjunto, cada um desses elementos do contexto, ou seja, *Campo, Modo e Relação*, pode ser imaginado como uma variável que é representada por valores específicos, na qual a sua combinação determina a *Configuração de Contextual (CC)*. Isso porque as escolhas semióticas no plano do registro e do gênero direcionam as realizações lexicogramaticais do sentido da atividade em questão (Ventola, 1995, p.25).

Portanto, essa configuração se torna um relato dos atributos significativos da atividade social e ajuda a determinar a estrutura do texto produzido, tornando possível prever quais elementos são obrigatórios ou opcionais, o seu possível sequenciamento e a sua frequência (Halliday e Hasan, 1989, p.56).

4.2.2. Registro e Gênero

Baseando-se nos conceitos de *Campo, Modo e Relação* propostos por Halliday e Hasan (1985), Martin e seus colaboradores, através do *Writing Project* (1980-1985), desenvolveram uma análise de gênero para entender os tipos de escrita praticados pelos alunos nas escolas primárias e secundárias em Sydney, Austrália (Martin, 2000). Para tanto, eles estenderam a análise da variação funcional na linguagem para além do enquadre de *Campo, Modo e Relação*. Isso porque, segundo relatam Martin e Rose (2006, p.23), Halliday (1978) havia tratado gênero como um aspecto do *Modo* enquanto que Hasan (1977) havia feito o mesmo com relação ao *Campo*. Porém, o grupo de Martin acreditava que cada

gênero envolvia uma configuração particular de *Campo, Modo e Relação* e não estaria circunscrito a apenas uma dessas variáveis. Portanto, desenvolveram uma modelagem mais abstrata, remodelando a linguagem como um sistema semiótico integrado, no qual *Contexto de Situação* e *Contexto de Cultura* foram reconstruídos como um sistema semiótico social estratificado— registro e gênero (Martin e Rose, 2006, p.23).

Os gêneros são sistemas semióticos que geram estruturas particulares que são capturadas pelo comportamento linguístico através do registro. Os sistemas de escolha oriundos das redes de gêneros são realizados pelas escolhas no plano do *Registro* que, por sua vez, são realizados no plano linguístico (Ventola, 1995, p.7).

Assim, *registro* é usado como um termo composto para as variáveis de *Campo, Modo e Relação* e que serve como interface para analisar de modo natural o contexto social e a organização metafuncionalmente diversificada dos recursos lingüísticos (Martin, 1997, p.6). *Gênero*, por sua vez, funciona como um padrão de padrões de *Campo, Modo e Relação* (Martin e Rose, 2006, p.23) e se localiza em um nível acima do registro para dar conta das relações entre os processos sociais em termos mais holísticos, com um foco especial nos estágios pelos quais o *texto* se desdobra (Martin, 1997, p.6).

Segundo Martin e Rose (2006, p. 10), essa reconstrução surgiu a partir da análise dos tipos de sentido envolvidos nos exemplares em estudo, usando como metodologia a definição de padrões globais para distinguir um tipo textual de outro (diferenciar um relatório de uma descrição, tomando por base, por exemplo, se os fatos são apresentados de modo genérico ou específico), e de padrões locais para distinguir os estágios dentro de um mesmo texto, como, por exemplo, aqueles observados no relatório científico (objetivo, equipamentos, procedimentos, resultados, conclusão).

Nesse caso, os padrões globais foram reconhecidos como *gêneros* e os padrões locais dentro de um gênero foram reconhecidos como sua estrutura esquemática (Martin e Rose, 2006, p.10).

Desse modo, da perspectiva de registro, as instruções para fazer um experimento científico se relacionam com o ato de fazer o experimento, o recontar esse experimento e a explicação que o experimento vem a ilustrar. Já da perspectiva do gênero, essas mesmas instruções se relacionam com uma gama de

textos procedurais (direções, receitas, manuais de instruções) com textura intimamente relacionada (sequência de comandos, listas de ingredientes, equipamentos, propósito dos procedimentos, etc.) (Martin, 1997, p.15).

Pelo que foi apresentado até aqui, podemos afirmar que Martin e seus colaboradores, de modo similar a Swales (1990), trabalham com a noção de que gêneros são (i) processos sociais, pois participamos nos gêneros com outros interlocutores, (ii) orientados para um objetivo, pois as fases de significado que se desdobram são elaboradas visando alcançar um objetivo, nos fazendo sentir frustrados ou incompletos caso sejamos interrompidos, e (iii) realizados em estágios, pois é necessário seguirmos alguns estágios (fases de significado) para alcançarmos o nosso objetivo comunicativo (Martin, 2000, p.4). Nesse modelo, as culturas podem ser interpretadas como sistemas de gênero nas quais o “gênero é um sistema que contém configurações das seleções de *Campo*, *Modo* e *Relação* que se desdobra em estágios recorrentes do discurso - um modelo de modelos de registro, em outras palavras” (Martin e White, 2005, p. 32).

4.3. Modelos de análise funcional

Em termos de procedimentos metodológicos, Eggins e Martin (1997) sugerem a *Teoria de Registro e Gênero*, uma abordagem para análise das similaridades e diferenças entre textos que pode ser aplicada em diversos tipos de estudos sobre o discurso.

Primeiramente, a *Teoria* enfoca uma análise detalhada das variações nas características lingüísticas do discurso, ou seja, há uma especificação explícita e quantificável dos padrões lexicais, gramaticais e semânticos do texto. O motivo para esse procedimento é que, como os gêneros são processos sociais orientados para um objetivo e realizados em estágios, é de se esperar que as suas partes (i) construam a experiência versando sobre algo (o fazer, o sentir, o falar), ou descrevendo-o, (ii) sejam interativas (fazendo perguntas e afirmações), e (iii) apresentem a informação em estágios que orientam o leitor (para o tempo, para o personagem, para o espaço). Uma forma de fazer isso é estudar as orações identificando sobre o que elas falam, como interagem e como organizam a informação (Martin, 2000, p.11) lembrando de que, como o discurso é mais do

que uma sequência de orações, devemos procurar também identificar os recursos que nos levam de uma oração para a outra, ou seja, relações de dependência, na medida em que o texto se desenrola, estudando, portanto, o sentido para além das orações (Martin e Rose, 2003, p.1).

Em segundo lugar, essa teoria busca explicar a variação linguística fazendo referência às variações no contexto, ou seja, conexões explícitas são feitas entre as características do discurso e as variáveis críticas do contexto social e cultural nos quais o discurso é realizado. Registro e gênero são os conceitos técnicos empregados para explicar o sentido e a função da variação entre textos (Eggins e Martin, 1997, p.234).

Contudo, não basta olhar essas variáveis. É necessário levar em conta que os gêneros também são definidos a partir do seu propósito comunicativo. Assim, também reconhecemos um gênero pelas sequências funcionais (estágio) através das quais ele se desdobra, pois comportamentos sociais realizados em uma cultura pela linguagem verbal com fins distintos se desenrolam de modos distintos.

Em termos práticos, essa abordagem consiste em, primeiramente, especificar as diferenças entre textos por meios da descrição dos padrões linguísticos (palavras e estruturas) em cada exemplar do *corpus*. A seguir, busca-se explicar as diferenças identificadas recorrendo-se a uma análise de *Campo*, *Modo* e *Relação*, pois, como visto, o contexto se infiltra no texto pela influência que exerce nas escolhas lexicogramaticais e discursivas que os usuários fazem na sua produção. Por fim, realiza-se uma análise da estrutura esquemática do texto. Nesta, os estágios que levam a atividade social a diante são identificados e ganham uma etiquetagem funcional, de acordo com o papel que desempenham dentro do texto. A extensão desses estágios é delimitada ao nível das sentenças que os realizam, e os propósitos de cada um são apontados. Por fim, as realizações linguísticas mais importantes em cada um deles são identificadas por meio de uma análise lexicogramatical e discursiva no viés da LSF.

Essa abordagem analítica não pretende classificar os gêneros a partir de relações determinísticas, mas, sim, probabilísticas. Essa afirmação se baseia no fato de que, apesar de os participantes escolherem um gênero em particular, que se desenrolará de um modo particular para um dado propósito, o potencial para alternativas é inerente a relação dialógica entre a linguagem e o contexto (Eggins e Martin, 1997, p.234-6). Isso porque, por mais similar que uma situação seja em

comparação a outra, jamais esta será cópia fiel da primeira (Eggins e Martin, 1997, p.236), do mesmo modo que uma apresentação teatral certamente irá diferir daquela realizada na noite anterior (Devitt, 2004, p.20).

Ventola (1995, p.10) corrobora esse pensamento dizendo que a ocorrência de variações na sequenciação dos elementos na estrutura genérica é natural nas interações sociais, pois temos muitos modos de alcançar os mesmo objetivos e propósitos. Tanto é que, às vezes, é necessário repetir um estágio da interação, outras vezes é possível pular alguns elementos. Isso nos leva a concluir que os *modelos genéricos* não são rígidos e permitem certa flexibilidade por parte dos usuários, podendo sofrer mudanças ao longo do tempo.

Esse tipo de observação é especialmente relevante no que diz respeito às investigações sobre gêneros na CMC. Conforme veremos na análise dos dados, o fato de termos nos fóruns pedagógicos um *Modo* escrito, mas que permite ao usuário transitar entre o discurso informal, como na conversa, e o discurso formal, como na discussão acadêmica, se dirigindo ora ao tutor, ora ao grupo, em um mesmo texto, torna a análise complexa. Essa afirmação tem lastro em estudos que comparam a argumentação em textos acadêmicos e em fóruns, como os de Coffin *et al.* (2005a, p.55), por exemplo. Estes relatam que a variável *Modo* não só afeta a natureza dos estágios da argumentação, mas também influencia a realização linguística desses estágios, pois os participantes recorrem tanto a recursos típicos da oralidade (linguagem informal e não planejada) como da escrita (nominalizações). Em Love (2002), essa característica híbrida da CMC é uma questão que, segundo as autoras, aflige os sujeitos de sua pesquisa, professores de ensino médio na Austrália, pois enfrentaram o seguinte dilema ao usarem fóruns para fins pedagógicos pela primeira vez:

“Como encorajar os alunos a organizarem a linguagem em uma discussão *on-line*? Ela deve ser mais similar a escrita do que a fala por causa de sua natureza acadêmica, pública e permanente? Ou deve ser mais próxima da oralidade, pois está sendo usada como ferramenta para o pensamento exploratório?”

Portanto, para alguns autores como Love (2002) e Love e Isles (2006), por exemplo, estudar as variáveis *Campo*, *Modo* e *Relação* é o primeiro passo para o desenvolvimento de um esquema que possa ajudar o tutor a identificar questões pedagógicas envolvidas no gerenciamento das discussões *on-line*. Esse

pensamento é corroborado por Coffin e Hewings (2005), pois, para elas, estudar o modo pelo qual a linguagem é usada para alcançar objetivos educacionais nos fóruns de discussão pode oferecer insumos para que tutores planejem intervenções pedagógicas e, assim, aperfeiçoem o uso dos sistemas de conferência com espaço para a construção de conhecimento.

Apesar de a elaboração de uma proposta intervencionista para garantir a qualidade nas discussões para fins educacionais estar fora do escopo desta tese, tomar ciência de estudos como os supracitados contribui para refletirmos sobre os aspectos já explorados pela LSF no que tange a CMC e como estes podem iluminar as questões relacionadas a *presença social* mediada. Portanto, apresento estes estudos, destacando algumas considerações pertinentes para a pesquisa que ora apresento.

4.4. Alguns estudos Sistêmico-Funcionais da CMC

Love (2002) e Love e Isles (2006, p.211) examinaram os desafios que um grupo de sete professores de inglês em escolas particulares e governamentais do ensino secundário na Austrália encontraram ao conduzir as suas primeiras discussões *on-line* na disciplina letramento com seus alunos na faixa dos 16 anos. Para esses professores, o uso dos fóruns visava melhorar a qualidade das respostas dos aprendizes, ajudando-os a desenvolver posicionamentos pessoais sobre questões levantadas em textos literários previamente trabalhados nas aulas presenciais. Assim, em sala o texto era discutido por meio de perguntas literais ou que tivessem respostas implícitas, e, no fórum, eram apresentadas tarefas que requeriam um raciocínio mais conceitual e analítico do texto, gerando as discussões (Love, 2002, n.p.).

Partindo das mensagens coletadas nos fóruns, Love (2002) explora a noção de *Campo* para estabelecer o propósito intelectual das discussões e fazer recomendações para reelaborar as tarefas propostas aos alunos de modo a melhorar a qualidade das discussões. Love e Isles (2006) ainda estudando *Campo*, identificam no *corpus* os posicionamentos argumentativos dos alunos. Estes posicionamentos, em número de quatro, indicam o foco das reflexões sobre o romance em estudo no fórum:

Posicionamentos

- (i) *Afetivo*, no qual o foco jaz nas reações emocionais dos personagens, do leitor ou do autor;
- (ii) *Ético*, que enfoca o julgamento moral dos personagens, de outros leitores ou do autor;
- (iii) *Estético*, em que se aprecia alguma característica estrutural do texto;
- (iv) *Crítico*, o qual escrutina a posição ideológica do texto.

Love (2002) também estuda a natureza interpessoal dos fóruns, a partir da noção de *Relação*, descrevendo as interações sociais entre os participantes com enfoque nas estratégias do tutor para manter a ordem no espaço virtual, corrigir comportamentos inadequados e prover *feedback*. Já Love e Isles (2006) determinam se as interações são horizontais (entre alunos) ou verticais (entre aluno e tutor) e concluem que a maioria dos alunos responde ao professor ao invés de reagir às contribuições dos colegas, dado que complementa as observações feitas por Thomas (2002) e Victoriano Luiz (2008), já discutidas no capítulo 2.

Por fim, em ambos os estudos há uma preocupação em compreender a forma pela qual os participantes estruturam as suas contribuições. Para tanto, exploram a variável *Modo*, tomando como base Halliday (1985), para verificar a utilização das convenções da escrita ou da oralidade. Em Love e Isles (2006), o conceito de *Modo* é expandido para descrever o modo pelo qual as discussões se organizam como um todo, indicando se as postagens são encadeadas (ordenadas sequencialmente, mas não respondendo umas as outras) ou *threaded* (ordenadas em seqüência e responsivas). Sobre esse último aspecto, também focado no modelo de análise que desenvolvo, acredito que este deva ser observado do ponto de vista da variável *Relação* e não *Modo*, pois, na verdade, o que determina a formação de cadeias é a interação entre os participantes por meio do texto, e não as propriedades do meio em si.

Apesar de o contexto e de o objetivo desses estudos não apresentarem semelhanças como meu, algumas das observações feitas pelas autoras suscitam reflexões que são úteis para esta tese. Destaco, assim, em *Campo*, a categorização do posicionamento dos alunos; em *Modo* (com a ressalva acima), a noção de que

há mensagens que, apesar de sequenciadas não são respostas umas as outras; e em *Relação*, a questão de para quem os textos no AVA são endereçados: para os colegas, para o tutor, ou para ambos? Esses são aspectos da CMC que julgo pertinentes para entender o papel do endereçamento das mensagens e a formação de “conversas” (cadeias) para a *presença social* em ambientes virtuais pedagógicos.

Outros estudos na linha sistêmica são os realizados por Coffin e colaboradores. Esse grupo tem refinado um modelo que descreva a estrutura do gênero *argumentação* em fóruns de discussão para fins pedagógicos. Em Coffin, Painter e Hewings (2005a, 2005b), as análises revelaram que a organização interna das mensagens não é tão linear e estável quando comparada com a argumentação em papel. Além disso, em algumas amostras, há elementos embutidos ou sub-estágios, os quais podem ser opcionais (Coffin et al., 2005a, 2005b).

Apesar de essa mesma conclusão ser apresentada nos dois estudos, o modelo apresentado em 2005a difere daquele apresentado em 2005b. No primeiro, a compilação é apresentada em dois quadros. Em *Estágios argumentativos em uma discussão em CMC*, encontramos *Tese*, *Argumento* e *Contra-argumento*, constituintes da argumentação por escrito, e outros como *Expansão do argumento ou alegação*, *Observação raciocinada*¹⁴ e *Expansão da observação raciocinada*, que são característicos dos fóruns. Em *Estágios não argumentativos em uma discussão em CMC* estão os itens não relacionados à argumentação. Estes são os mais relevantes para esta tese, pois incluem *Observação*¹⁵, *Construção de solidariedade*¹⁶, *Procedimentos*¹⁷, *Pedidos de ajuda técnica*, *Respostas a pedidos de ajuda técnica*, *Relatórios pessoais* (identificação pessoal, histórico profissional e emprego atual), elementos que, conforme veremos, contribuem abertamente para o estabelecimento da *co-presença* e da *representação do eu* no AVA.

Em trabalho subsequente (Coffin et al., 2005b, p. 468), o modelo é revisto com o objetivo de capturar a natureza dinâmica das discussões nos fóruns. Assim,

¹⁴ Um evento ou estado que integra um raciocínio é contado ao grupo. Proposição baseada na experiência pessoal.

¹⁵ Um evento é relatado, mas não há como inferir uma argumentação ou alegação. O propósito é social.

¹⁶ Participantes encorajam e motivam uns aos outros.

¹⁷ Instruções ou orientações pedagógicas.

o conteúdo do quadro *Estágios argumentativos em uma discussão em CMC* foi expandido por novas investigações no *corpus* e reorganizado de modo a separar os estágios de *iniciação*, os quais começam uma nova troca, daqueles que são *respostas*, ou seja, que se reportam a um argumento anterior. Baseadas na comparação da ocorrência dos estágios em duas listas, as autoras apresentam uma lista de recomendações para os tutores e para os alunos sobre como estruturar a argumentação nos fóruns de discussão.

Dando continuidade as pesquisas, Hewings et al. (2006) investigaram, durante dois anos, os fóruns do curso da Graduação em Medicina, na *Open University*, coletando também entrevistas com os alunos e tutores, e as dissertações (em papel) escritas pelos alunos. Para realizar esse estudo, as autoras novamente reformulam o modelo, pois concluem que a separação inicial entre *discurso argumentativo* e *discurso não argumentativo* não se sustenta. Portanto, decidem criar uma divisão em quatro classes, trocando, também, a terminologia de *estágios* para *movimentos*. Temos, portanto, a seguinte divisão:

Movimentos (Hewings et al., 2006, p.22)

- (i) *Discussão*: movimentos que formam parte de (ou potencialmente contribuem para) o argumento em pauta. Ex. *Alegação, Tese, Recomendação, Contra-alegação, Informação, Acordo, Refutação, Concessão, Previsão, Questão, Resumo*;
- (ii) *Social*: movimentos que estão primariamente preocupados em construir ou negociar solidariedade/ comunidade. Ex. *Encorajamento, Provocação, Saudação, Despedida*;
- (iii) *Procedural*: movimentos que estabelecem e mantêm as condições que permitem que a discussão aconteça (incluindo tanto TI ou assuntos organizacionais), *Problema, Ajuda, Direção* (movimento no qual um participante, geralmente o tutor, instrui os participante sobre como realizar uma tarefa);
- (iv) *Outros*: movimentos que podem ser classificados como *conversa de sala de aula* e não se encaixam em nenhuma das três categorias anteriores. Ex. *Solicitar informação*.

Como o objetivo do estudo é analisar os movimentos relacionados à categoria *discussão*, as autoras deixam claro que somente o primeiro item será extensivamente analisado. No entanto, para esta tese, é especialmente útil refletir também sobre os movimentos encontrados nos itens (ii-iv), pois estão intimamente associados à *presença social*.

Dentre os resultados da pesquisa, destaco a afirmação de que há a co-construção colaborativa de um *argumento* através da troca de informação e experiência para substanciar uma posição, mas que os alunos também desafiaram as opiniões dos colegas. Em ambos os casos, eles frequentemente recorreram à experiência profissional e pessoal para dar suporte aos argumentos, fato evidenciado, também, em minha tese.

Para as autoras, o uso dessas estratégias sugere que as discussões baseadas em texto propiciam a combinação coletiva de diversas fontes de informação, experiências e ideias (Hewings et al. 2006, p.2). Do ponto de vista pedagógico, essa observação leva as autoras à seguinte conclusão:

(...) em vista da natureza híbrida dos fóruns, que se situam em algum ponto entre a fala espontânea e a escrita acadêmica formal, os designers instrucionais e os tutores devem procurar aproveitar ambos aspectos: de um lado, a troca de opiniões e co-construção do conhecimento e do outro a oportunidade de refletir, consolidar e reposicionar (Hewings et al., 2006, p.3).

De certo modo, essa conclusão vem ao encontro das necessidades reportadas pelos professores que participaram do estudo em Love (2002) e nos alertam para a importância de procurar conhecer melhor como a linguagem se estrutura nos fóruns de discussão para que aproveitemos ao máximo essa ferramenta de comunicação.

Por fim, destaco que os estudos ora apresentados, especialmente os de Coffin e colaboradores, nos dão uma medida dos desafios metodológicos encontrados pelos pesquisadores que almejam estudar o comportamento linguístico em AVAs. Daí a necessidade de constantes revisões nos protocolos para codificar os dados e nos modelos propostos, “estendendo, adaptando e, em alguns casos, substituído ferramentas e modelos de análise” (Coffin e O’Halloran, 2008, p.226). Como destacam North et al. (2008, p.267),

(...) as categorias da análise funcional são necessariamente uma simplificação de algo que é uma troca muito mais fluida de ideias que podem ser somente meio-informadas, em um contexto no qual os participantes estão preocupados tanto com os papéis interpessoais e relacionais quanto com o conteúdo ideacional.

Isso ficou evidente no processo de análise dos dados para esta tese, pois, conforme vemos no capítulo 6, em uma mesma mensagem não é incomum encontramos ações sociais que visam à manutenção da face do interlocutor, construção da solidariedade e o estabelecimento de laços afetivos com o grupo (interpessoais) imbricadas naquelas que têm como objetivo a realização da tarefa proposta no fórum de discussão, ou seja, a troca e a negociação de ideias (ideacionais).

Tendo delineado os aspectos que julgo mais importantes para a construção de um arcabouço teórico que dê conta de estudar a *presença social mediada*, passo a apresentação do contexto de pesquisa e da metodologia empregada para a coleta de dados para esta tese.