

Valeska Virgínia Soares Souza

valeska_souzaefap@yahoo.com

A dinamicidade das práticas discursivas de uma comunidade virtual de aprendizagem

The dynamic nature of discourse practices of a virtual learning community

RESUMO - Com a possibilidade de salas de aula virtuais nas quais convergem texto, áudio e vídeo, em plataformas únicas de comunicação, defendo que os ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs) configurados nessas plataformas (sistemas de gerenciamento de cursos) devam ser considerados comunidades virtuais de aprendizagem, que emergem a partir das ações dos agentes no ambiente. Neste artigo, apresento a investigação de uma comunidade virtual de aprendizagem no que se refere a dinâmicas emergentes, em termos de práticas discursivas. Para conduzir a pesquisa, segui os pressupostos da Teoria dos Gêneros, de Swales (1990, 1998, 2004) e do Paradigma da Complexidade. O estudo constituiu-se uma pesquisa descritiva de natureza qualitativa e de orientação etnográfica virtual (Hine, 2000). Após analisar a produção textual nos *links* Perfil, Diário de bordo, Correio, Fórum e Bate-papo, observei que características dos discursos oral e escrito se mesclaram na produção textual dos membros da comunidade discursiva; diferentes gêneros encaixaram-se nos diferentes suportes; e o propósito comunicativo se mostrou parte importante dessa rede complexa.

Palavras-chave: comunidades virtuais de aprendizagem, gêneros, Complexidade.

ABSTRACT - Counting on the possibility of virtual classrooms in which text, audio and video converge, in sole platforms of communication, I defend the virtual learning environments (VLEs) configured in these platforms (course management systems) should be considered virtual learning communities, which emerge from the agents' actions in the environment. In this paper, I present the investigation of a virtual learning community in terms of the emerging dynamics, which are related to discourse practices. To carry out the research, I have followed the premises of the Genre Theory, by Swales (1990, 1998, 2004) and of the Complexity Paradigm. The study consists of a descriptive research of qualitative nature and is of virtual ethnography (Hine, 2000) orientation. After analyzing the textual production in the links Profile, Journal, E-mail, Forum and Chat, I have noticed that the features of oral and written discourses have merged in the textual production of the discourse community; that different genres have nested in the available niches; and that the communicative purpose has been depicted as an important part of this complex net.

Key words: virtual learning communities, genres, Complexity.

Introdução

Na era das tecnologias de informação e comunicação, é importante valorizar o fato de que a *Web* permite atualização, informação, experiências de aprendizagem e colaboração, em qualquer lugar e em qualquer hora. O ciberespaço possibilita diversas formas de práticas sociais, que emergem, evoluem, transformam-se. Essas novas práticas estão vinculadas a formas e funções dos textos com os quais temos contato, práticas essas que são constantemente redimensionadas.

Dentre as práticas discursivas no/do mundo digital, contamos com a possibilidade de salas de aula virtuais nas quais convergem texto, áudio e vídeo, em plataformas únicas de comunicação. Ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs) são configurados nessas plataformas (sistemas de gerenciamento de cursos) e propiciam um suporte para o que devemos considerar comunidades virtuais de aprendizagem, que emergem a partir das ações dos agentes no ambiente. Essas ações são as práticas discursivas dessa

comunidade, especificamente práticas escritas norteadas pelos gêneros prototípicos desse ambiente.

Swales (2004) demonstra uma preocupação quando se indaga sob quais condições as habilidades adquiridas dentro de um gênero são transferíveis para outro. Há uma hipótese de que as fronteiras entre gêneros possam ser tênues. É importante atentarmos para essa hipótese, já que, em uma comunidade virtual de aprendizagem, há uma rede de gêneros digitais. Além de atentar para mudanças diacrônicas; ou seja, marcadas pelas inovações tecnológicas, sincronicamente, devemos observar como esses gêneros interagem quando estão em rede e quão tênues são as fronteiras entre eles.

Neste artigo, apresento a investigação de uma comunidade virtual de aprendizagem, intitulada "Letramento Digital 2007-2 Teleduc", que buscou responder à seguinte inquietação: "Quais foram as dinâmicas emergentes, em termos de elementos textuais e práticas discursivas, prototípicos ou não, que marcaram essa comunidade virtual de aprendizagem, no que se refere a gêneros textuais?"

No intuito de respondê-la, busco respaldo nos pressupostos da Teoria dos Gêneros, de Swales (1990, 1998, 2004) e no Paradigma da Complexidade (especialmente, Larsen-Freeman e Cameron, 2008).

Para iniciar, focalizo o termo “gênero”, que é cada vez mais utilizado na academia e no setor educacional, e poderia ser definido como parte de um repertório pelo qual os seres humanos organizam seu comportamento comunicativo. Discorro, em seguida, sobre a relação entre os gêneros digitais e uma comunidade virtual de aprendizagem, à luz de premissas do Paradigma da Complexidade. Na sequência, descrevo os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa e as análises a partir das postagens nos *links* intitulados Perfil, Diário de Bordo, Correio, Fórum e Bate-papo. Por fim, teço algumas considerações no intuito de responder à pergunta apresentada no início do texto.

Gêneros textuais: partindo dos pressupostos de Swales

A proposta sócio-retórica de Swales (1990, 1998, 2004) para o estudo de gêneros textuais – já utilizada por vários linguistas e linguistas aplicados (ver Hemais e Biasi-Rodrigues, 2005) – reúne características que se mostram adequadas para compreender as dinâmicas relacionadas às práticas discursivas prototípicas de uma comunidade virtual de aprendizagem. Gênero é compreendido, nessa proposta, como um tipo de evento comunicativo realizado por uma comunidade discursiva que possui um repertório de gêneros. Cada gênero tem propósitos comunicativos, léxico próprio e, ainda, convenções discursivas e valores adequados, atribuídos pela comunidade discursiva que o legitima.

Swales (1990, p. 58, itálico original, tradução minha) parte do pressuposto de que “seres humanos organizam seu comportamento comunicativo *parcialmente* por meio de repertórios de gêneros” para sugerir uma abordagem para análise de gêneros. Sua proposta embasa-se nos conceitos de comunidade discursiva, gênero e tarefa, que, por sua vez, estão conectados por um propósito comunicativo. Comunidades discursivas são grupos sociorretóricos detentores de convenções, formados para atingir determinados objetivos. Gêneros são propriedades dessas comunidades discursivas, compreendidos como classes de eventos comunicativos tipicamente estáveis. Tarefas são os procedimentos processuais moderados pela caracterização dos gêneros na situação sociorretórica dada ou emergente. Em geral, essa abordagem tem se mostrado muito produtiva para fins aplicados ao investigarmos o discurso socialmente situado, tanto falado como escrito.

Seguindo essa linha, Swales (1990) oferece uma caracterização de gêneros que pressupõe que: (i) gênero é uma classe de eventos nos quais a linguagem ocupa um papel significante e indispensável; (ii) o que torna um conjunto de eventos comunicativos um gênero é princi-

palmente possuírem os mesmos propósitos comunicativos; (iii) exemplares de gêneros variam em sua manifestação prototípica e geralmente são agrupados por definição ou semelhança; (iv) o raciocínio acerca de um gênero estabelece limitações nas contribuições em termo de conteúdo, posicionamento, forma e público-alvo; e (v) é importante considerar a nomenclatura dada ao gênero pela comunidade discursiva e ainda sua posterior validação.

Como estudos embasados em gêneros são comumente equacionados à análise textual, é importante compreender que a ideia que Swales tem de gêneros ultrapassa o conceito de texto. Mesmo sendo necessário utilizar textos para compreender como os gêneros se organizam em termos de informação, retórica e estilo, a análise meramente textual mostra-se insuficiente para a compreensão holística do gênero, porque não oferece o entendimento das razões pelas quais os textos adquiriram certas características. Em uma obra posterior, *Other floor; other voices* (Swales, 1998), o pesquisador conduz a análise em um pequeno prédio universitário de três andares, observando não apenas os textos, em suas formas, mas, principalmente, os sistemas de textos ligados a pessoas que trabalham nesse prédio.

Com essa pesquisa, Swales (1998) inaugura uma nova metodologia que ele denomina “textografia”, a partir da qual ele analisa textos, formas textuais e sistemas de textos. Ele pode ser considerado um “textógrafo” que anda pelo prédio da universidade procurando pedaços de papel e o que ele encontra são culturas e formas de vida. O material que ele encontra em espaços distintos (a área de recursos computacionais, o herbário e o Instituto de Inglês) em um único prédio (o *North University Building*, da Universidade de Michigan) se relaciona a intertextos distantes que, juntos, unem mundos complexos sob o mesmo teto. Ele explora como as pessoas estão envolvidas em construir suas vidas textuais, dentro do espaço discursivo permitido por suas respectivas comunidades.

O autor inicia seu percurso partindo da hipótese de que a escrita acadêmica é situada e que compreender o contexto local da produção textual deve ter papel primário. Assim, ele relata a história do prédio, descreve os andares, fisicamente, e discorre sobre as semelhanças e diferenças das comunidades discursivas que ali atuam. Swales (1998) explica como estudiosos, em outras áreas, teriam abordado o “prédio” de maneira distinta. Em seu caso, como analista do discurso, ele examina textos, inclusive as biografias dos participantes, focalizando particularidades, inserindo a retórica em um contexto disciplinar mais amplo.

O interessante dos resultados de suas análises foi a complexidade apresentada nos textos produzidos, que, ao mesmo tempo, eram moldados por expectativas da área de inscrição do autor (Biologia ou Linguagem), mas que também revelavam sua individualidade, o que possibilitou, por exemplo, a comparação entre dois participantes de andares diferentes, mas que tinham em comum uma

longa experiência vivida naquele espaço físico. Outro desdobramento válido dessa obra é a possibilidade de transferir a aplicação da textografia a outros contextos, já que um relato detalhado em um dado meio cultural ou em uma dada comunidade permite a compreensão das intenções dos interactantes por meio daquilo que fazem, o que seria difícil sem esse relato.

É de suma importância continuar essa reflexão cronológica do pensamento de Swales e como ele reelabora os conceitos teóricos inaugurados na obra de 1990. Em *Research Genres: explorations and applications*, de 2004, ele reavalia o que se sabe sobre gêneros, seus produtores e seus consumidores, e os contextos nos quais eles ocorrem, e estende às questões que surgiram com o aumento gradual do uso do conceito de gênero. Ele expande o seu interesse para o modo oral de comunicação, o que se deve especialmente ao fato de tentar ver os gêneros não mais como recursos comunicativos individuais e, talvez, separados, mas formando redes complexas de vários tipos.

Swales (2004) acrescenta três novos conceitos ao seu construto acerca de gêneros. “Cadeia de gêneros” (*genre chain*) é uma expressão de ordem cronológica, especialmente utilizada quando um gênero é, necessariamente, antecedente a outro, ou, ainda, quando nos referimos a hierarquias de gênero. Um bom exemplo seria o de um evento acadêmico que se inicia com a demanda de resumos para apreciação. Caso o resumo seja aprovado, o autor monta sua apresentação oral. Em muitos casos, ele submete o texto completo do trabalho apresentado, que pode ser aprovado ou não. Caso seja aprovado com ressalvas, o revisor sugere modificações, e o autor resubmete seu artigo para apreciação, em uma clara cadeia de gêneros.

Outros dois conceitos importantes sobre os quais Swales (2004) discorre são “conjunto de gêneros” (*genre set*) e “rede de gêneros” (*genre network*). “Conjunto de gêneros” se refere à parte da rede de gêneros na qual um indivíduo em particular ou uma classe de indivíduos se

engaja, de maneira receptiva e/ou produtiva, como parte de suas práticas profissionais ou institucionais. Na academia, por exemplo, no conjunto de gêneros produzidos por professores universitários seniores, pode ser incluída a orientação de doutorandos, que não faz parte do conjunto de gêneros de um professor universitário iniciante.

Já a “rede de gêneros”, embasada na noção bakhtiniana de intertextualidade, compreende a totalidade dos gêneros disponíveis para um setor, como, por exemplo, o mundo da pesquisa, visto em um dado momento sincrônico. É importante sublinhar a pouca estabilidade de uma rede de gêneros, já que há muita dinamicidade no fluxo, especialmente devido a mudanças genéricas ao longo do tempo.

Outra releitura é feita em relação ao propósito comunicativo. Swales concluiu, após revisitar esse conceito, que seria prudente abandonar o propósito social como um método imediato para classificar os diferentes discursos em categorias genéricas. Ele propõe manter esse conceito como “um valioso desdobramento de análise a longo prazo” (2004, p. 72, tradução minha). Outras duas sugestões metodológicas de Swales são: (i) atentar para o silêncio discursivo no processo de análise; ou seja, observar não apenas o “dito”, mas também o “não-dito”; e (ii) relatar os percalços do processo de pesquisa, para que isso possa servir para nortear outros pesquisadores.

Revisitando os pressupostos da obra de 1990, Swales (2004) mostra-se menos apegado ao valor das definições apresentadas e considera as tentativas de caracterizar gêneros como um empenho essencialmente metafórico de iluminar a compreensão dos fenômenos. Assim, ele elenca diferentes formas de compreender o gênero como metáfora, podendo ser visto como: (1) estrutura para ação social; (2) padrão; (3) espécie biológica; (4) família; (5) instituição; ou (6) atos de fala. O Quadro 1, reproduzido e traduzido do original, ilustra bem essas diferentes metáforas.

Quadro 1. Metáforas de gêneros.

Chart 1. Genre metaphors.

Metáforas	Resultados variáveis	G Ê N E R O S
Estruturas de ação social →	Princípios norteadores →	
Padrões linguísticos →	Expectativas convencionais →	
Espécie biológica →	Historicidades complexas →	
Famílias e protótipos →	Conexões com o centro →	
Instituições →	Contextos modelados; Papéis →	
Atos de fala →	Discursos direcionados →	

Fonte: Swales (2004, p. 68, Fig. 3.1).

Um último apontamento referente à sua obra de 2004 é que Swales destaca o impacto da tecnologia nas questões de gênero, especialmente com a expansão da *Internet* e da *WWW*, o que vai ao encontro do que discute na próxima seção: os gêneros digitais possibilitados por essa expansão.

Gêneros digitais em uma comunidade virtual de aprendizagem à luz da complexidade

Segundo Dillon e Gushrowski (2000), o fato de os gêneros digitais trazerem consigo muitos traços do meio impresso, mesmo que as novas mídias tecnológicas permitam a agregação de diferentes formas, estruturas e interação, deve-se à expectativa de que a familiaridade com esses traços contribua para a compreensão dos gêneros emergentes. Shepherd e Walters (1999) apresentam duas classes de *cybergenres*, sendo a primeira de extensão e a segunda de inovação. Os gêneros emergentes na *Web* considerados de extensão são baseados em um gênero existente em outra mídia, como papel ou vídeo, e que, posteriormente migraram para o meio digital. Essa classe inclui aqueles que são uma reprodução ou réplica fiel do gênero original e aqueles que apresentam uma variação significativa de suas contrapartidas em outro meio.

De acordo com Bezerra (2007), há dois traços particularmente relevantes na configuração dos gêneros digitais: o hipertexto e a multimodalidade. Os recursos multimidiáticos do meio digital acrescentam ao gênero hipertextualidade e multimodalidade, que passam a fazer parte da própria constituição do gênero, dando a ele formas mais específicas, interativas, dinâmicas e híbridas. Kwasnik e Crowston (2005) também apontam para a natureza multifacetada dos gêneros digitais. A natureza fluida desses gêneros os apresenta não apenas como artefatos, mas como meios de participação em um ato comunicativo. Levando em consideração essa complexidade, os autores se indagam “se os gêneros digitais emergem do que as pessoas fazem na rede, ou se a tecnologia por si só provê meios de se fazer coisas que as pessoas podem descobrir e explorar” (Kwasnik e Crowston, 2005, p. 79, tradução minha).

O que proponho, nessa linha, é tomar como pressuposto os gêneros digitais analisados não como recursos comunicativos separados, mas como redes complexas e em fluxo, como proposto por Swales (2004). Bazerman e Prior (2004) nos lembram que cada texto está incorporado em atividades sociais e depende de textos anteriores que influenciaram a atividade e a organização sociais. Cada texto estabelece condições que, de alguma forma, são levadas em consideração em atividades posteriores. Cada texto nos apresenta complexidade, indeterminação e multiplicidade contextual.

É necessário sublinhar que, neste trabalho, a “complexidade” é considerada nos termos de Morin (2006) como:

um tecido (*complexus*: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela [a complexidade] coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico (Morin, 2006, p. 13).

O Paradigma da Complexidade preocupa-se com o comportamento dos sistemas dinâmicos, ou seja, aqueles que mudam com o tempo. Os sistemas adaptativos complexos mudam, com o tempo, e não há como determinar, exatamente, como tais mudanças acontecerão. Essas mudanças são influenciadas não apenas pelas condições iniciais em que eles surgem, mas também porque os sistemas adaptativos complexos se adaptam, à medida que recebem *feedback*. Como esses sistemas são abertos a novas matérias e energias, ao passo que evoluem, a absorção de energia do ambiente aumenta sua ordem e sua complexidade. As mudanças que acontecem, natural e automaticamente, nos sistemas, podem ser definidas pelo processo de auto-organização. Os elementos reorganizam-se entre si e com suas interfaces, para atingirem melhor os objetivos do sistema.

Paiva e Nascimento (2006) defendem que o texto seja visto como sistema adaptativo complexo. Eles apontam a existência das propriedades e mecanismos propostos por Holland (1995) em produções textuais, destacando a auto-organização.

No caso do texto, cada leitura se dá em uma nova ótica, um novo tempo/espaço e uma nova ordem se estabelece dentro da criação de uma nova realidade. O (con)texto é, portanto, um fenômeno emergente, fruto da reorganização provocada pela dinâmica do processo (Paiva e Nascimento, 2006, p. 177).

Assim como apontado em relação ao texto, Berkenkotter e Huckin (1995) sublinham que os gêneros também são sempre lugares de embate entre a estabilidade e a mudança, característica marcante dos sistemas complexos. Paiva e Nascimento (2006) tomam os gêneros, na perspectiva bakhtiniana, como sistemas adaptativos complexos, porque não são estáveis, sempre mudam, estão em constante evolução. Larsen-Freeman e Cameron (2008) também afirmam que os gêneros são dinâmicos e continuam mudando com o tempo, e enfatizam sua característica de estabilidade combinada com variedade: “Quando usamos gêneros na fala ou na escrita, usamos padrões estabilizados, mas exploramos a variabilidade em torno deles para criar o que é especificamente necessário para aquele evento linguístico ou discursivo em particular” (Larsen-Freeman e Cameron, 2008, p. 190, tradução minha).

A autonomia dos participantes que interagem em uma comunidade virtual de aprendizagem, também vista como sistema adaptativo complexo (Paiva, 2006), e a agência (Paiva, 2009) desses participantes podem ser as verdadeiras propulsoras do dinamismo e da auto-organização.

zação do sistema. Bazerman (2007, p. 109) propõe que “a intertextualidade da escrita e da retórica diz respeito à agência dentro de um panorama complexo de textos, historicamente evoluído e continuamente em transformação”. Segundo esse autor, há “estruturas maiores da sociedade e da história que emergem da agregação das ações individuais dentro de momentos tipificados” (p. 119). Será importante levar em consideração que

Somente porque escrevemos em gêneros e tentamos responder às expectativas de outros, criando espaços mediadores reconhecíveis para a comunicação, não significa que abrimos mão da nossa oportunidade de criar novidades e responder ao nosso tempo. Ao contrário, são aqueles espaços mediadores que nos dão os próprios meios para enunciar nós mesmos em novos modos e momentos de ser, de representar nós mesmos e os mundos em que vivemos (Bazerman, 2009, p. 77).

Devido à riqueza das propostas da Teoria dos Gêneros e do Paradigma da Complexidade para se observar fenômenos relacionados às práticas textuais que olho meus dados através dessas lentes. Assim, parto do princípio que os agentes propiciam que o AVA se constitua uma comunidade discursiva de aprendizagem, um sistema adaptativo complexo formado por meio da produção de gêneros digitais. Na próxima seção, apresento a comunidade que foi objeto deste estudo.

A comunidade discursiva “Letramento Digital 2007-2 TelEduc”

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa descritiva de natureza qualitativa e de orientação etnográfica virtual (Hine, 2000) sobre uma comunidade virtual de aprendizagem. Os participantes foram a pesquisadora, as professoras e os aprendizes de uma disciplina ministrada na modalidade Educação a Distância. Selecionei a plataforma para a (re)configuração de AVAs: TelEduc, sistema de gerenciamento de aprendizagem gratuito, livre e bastante utilizado em universidades federais brasileiras. A coleta de dados aconteceu durante a disciplina optativa oferecida a distância no segundo semestre letivo de 2007 (2007-2), do Curso de Letras, na FALE/UFMG, período em que todas as interações foram registradas.

Como procedimento de análise, iniciei com o exame de gêneros a partir do contexto proposto por Askehave e Swales (2001), embasado da textografia conduzida por Swales (1998) e, posteriormente, traduzida para o Português (Bezerra *et al.*, 2009), seguindo os passos:

- Identificação da comunidade discursiva;
- Valores, objetivos, condições materiais da comunidade discursiva;
- Ritmos de trabalho, horizontes de expectativas;
- Repertório de gêneros e normas de etiqueta;
- Re-propósito dos gêneros; e
- Características do: Gênero A, Gênero B, Gênero C...

A comunidade discursiva “Letramento Digital 2007-2 TelEduc” constitui-se por membros que possuem grau de conteúdo e de conhecimento discursivo apropriados para tal comunidade, aprendizes matriculados no Curso de Letras. Esse pertencimento, que se dá não apenas por inscrição, mas também por participação, faz parte das condições iniciais do sistema. As condições iniciais são marcadas pelo fato de a comunidade discursiva ter conjuntos de objetivos acordados e mecanismos de intercomunicação e participação, que são adaptados ao longo da sua existência. Além disso, essa comunidade discursiva tem gêneros e léxicos específicos, que são ressignificados a partir da agência de seus participantes.

Os objetivos gerais da comunidade discursiva “Letramento Digital 2007-2 TelEduc” foram expressos na Dinâmica do Curso e na lista de conteúdos disponibilizada na Agenda, ao passo que as atividades que foram postadas ao longo do curso continham os objetivos específicos. Os tópicos semanais previstos na Agenda do curso eram disponibilizados, com antecedência, para os aprendizes. Clicando no *link* da semana, o aprendiz via os detalhes das atividades previstas para cada semana e as tarefas a serem feitas. No *link* Material de apoio, os aprendizes podiam encontrar todo o material sugerido como apoio pelas professoras, tais como, por exemplo, traduções de textos. No *link* Leituras, os alunos podiam encontrar os textos de leitura obrigatória.

Mecanismos de intercomunicação e participação

Para expor os mecanismos de intercomunicação e participação dos membros da comunidade “Letramento Digital 2007-2 Teleduc”, é necessário esclarecer que, apesar de Swales (1990) separar os mecanismos de intercomunicação e os de participação em critérios diferentes, ele não explicita claramente a distinção entre esses critérios em seu texto. Gaede-Sakata (2009, p. 204) defende que “não se considerem as categorias ‘intercomunicação’ e ‘participação’ como mutuamente excludentes, mas que a participação seja uma das funções da intercomunicação”.

Proponho que essas categorias sejam analisadas como um único evento discursivo, visto como sistema complexo em ação, já que temos agentes em interação (Larsen-Freeman e Cameron, 2008). Em uma comunidade virtual de aprendizagem, a participação se dá por meio da intercomunicação, que demonstra participação, mostrando-se partes imbricadas, aninhadas no sistema, e não podendo ser vistas como hierarquicamente superiores ou inferiores. A participação/intercomunicação ocorreu mais recorrentemente no Perfil, no Diário de Bordo, no Correio, no Fórum, e no Bate-Papo, o que discuto a seguir.

Perfil

A instrução para a postagem do perfil veio do certo da mensagem inserida no *link* Dinâmica do curso. Provavelmente, a apresentação da professora, que foi a primeira a ser postada no *link* Perfil, pode ter servido de modelo para a produção textual desses aprendizes. Apresento os dois textos reunidos, a seguir, como Excerto 1:

Excerto 1

Utilizaremos a primeira semana para nos adaptarmos ao ambiente TelEduc e para nos conhecermos. Para isso, pedimos que todos preencham o link PERFIL no ambiente TelEduc (favor não esquecer da foto) e participem do fórum aberto para nossas apresentações e quaisquer dúvidas relacionadas ao nosso curso.

Excerto de mensagem postada em 04 de agosto de 2007.

Olá a todos! Meu nome é Valeska e estou muito feliz em poder trabalhar com vocês para juntos construirmos conhecimento acerca de letramento digital. Sou doutoranda na UFMG, na área de Linguagem e Tecnologia, sendo orientada pela Professora Vera Menezes. Meu percurso de mestrado, na UFU, foi na área de letramento digital, e com certeza este curso acrescentará muito para meu crescimento acadêmico. Sou casada, tenho duas filhas e estou grávida pela terceira vez. Adoro ler e trocar experiências, e espero que façamos muito essas duas atividades durante este semestre!

Perfil postado em 14 de agosto de 2007.

Como explicado anteriormente, uma comunidade discursiva, nos termos de Swales (1990), apresenta gêneros e léxicos específicos. Ao ler os textos postados pelos aprendizes no Perfil, atentei para o fato de que o meio digital influenciou a produção textual dos participantes; especificamente, houve a utilização de *netspeak*,¹ abreviações e representações gráficas (foto e avatar). Três casos de *netspeak* na forma de abreviação apareceram nas postagens analisadas, com duas ocorrências de “rs” (risos), uma de “mto” (muito) e uma de “pq” (porque).

Em geral, os textos vieram acompanhados de fotos dos participantes, exceto os que foram postados por 6 (seis) aprendizes. Dois aprendizes postaram suas representações gráficas em forma de avatar. Atento, a propósito, para o fato de que Swales (2004) destaca o impacto da tecnologia do computador, da Internet e da WWW nas questões de gênero. Ele aponta para uma interseção entre tecnologia e gênero que já se faz clara nas

diferentes condições iniciais da produção escrita em uma folha de papel em branco e em uma tela, na qual vemos um cursor piscando durante o processo de produção. No contexto desta pesquisa, a influência pode ser ilustrada pelo uso de *netspeak* e de recursos gráficos.

Quanto aos seus conteúdos, os textos foram escritos indicando dados variados, a saber: nome, idade, “gostos”, informações familiares, acadêmicas e profissionais, menções ao futuro e à disciplina. Ilustro o estilo de conteúdos postados com uma das apresentações pessoais que reúne todos os dados acima apontados, estampada no Excerto 2, a seguir:

Excerto 2

Meu nome de guerra é Paulo Cunha. Sou jornalista. Trabalhei 30 anos no Estado de Minas. Vez ou outra ainda me chamam para cobrir algumas férias. Edito normalmente Opinião ou Internacional. Entrei na Fale via vestibular em 2005. Faço licenciatura em Português. Meu sonho é fazer trabalho voluntário da escola estadual do bairro onde moro para ver se consigo fazer os meninos gostarem de ler e escrever. Estou em negociações para um jornal da Escola que tem 1200 alunos e para fundar um grêmio literário. Está difícil, é duro ser voluntário. Me lembra a Clarice Lispector que diz fazer um esforço tremendo para escrever simples. Gosto demais de literatura brasileira, latino-americana e francesa. Me viro bem em francês. Sou uma nulidade em inglês. Curto terra, plantas e flores. Me impressionaram as flores da Vera Menezes. Adoro um boteco, de preferência com música para não-surdos, onde dê para conversar sem berrar. Estou no terceiro casamento. Tenho três filhos do primeiro. A Fale me impressionou pelo profissionalismo. Fico feliz de encontrar colegas nessa experiência on-line. Sou fissurado em computador. Se um dia eles acabarem, acho que me acabo também.

Texto postado 08 de agosto de 2007.

Foi previsto que o suporte Perfil incluiria textos que materializassem o gênero apresentação pessoal. Poderia utilizar a definição de apresentação pessoal na Internet, oferecida por Costa (2008), como um autorretrato em que o usuário traça seu próprio perfil físico e/ou psicológico e fornece seus dados. Entretanto, como sugerem Askehave e Swales (2001), os propósitos são mais complexos do que originalmente concebidos e devem ser observados à luz da comunidade discursiva em questão. Isso me leva a considerar o repropósito da produção escrita de uma apresentação pessoal postada no Perfil do ambiente.

O objetivo principal da ferramenta perfil em um AVA é “fornecer um mecanismo para que os participantes

¹ No Português, Internetês: neologismo (de: Internet + ês) que designa a linguagem utilizada no meio virtual.

possam se conhecer e escolher parcerias para o desenvolvimento de atividades”, segundo a Estrutura do Ambiente no TelEduc. Consequentemente, eu esperava que, em todos os textos de apresentação, os aprendizes não apenas se descrevessem, em termos acadêmicos, indicando os períodos que estavam cursando e suas habilitações de licenciatura (o que aconteceu, recorrentemente), mas também que todos discorressem sobre a disciplina em questão, em termos de expectativas e de como o perfil deles se encaixava ou se distanciava da proposta de letramento digital.

Algo que não fazia parte de minhas expectativas eram mensagens de contestação, como a que foi postada e copiada a seguir (Excerto 3), visto que contestações são mais comuns nos fóruns de discussão. Entretanto, esse aprendiz aproveitou um dos canais abertos para expor suas opiniões, mesmo que isso não se encaixe como típico em termos de apresentações pessoais:

Excerto 3

Detesto orkut, celular, trânsito e publicidade. Esse negócio de fazer um perfil também não me apetece muito. Internet pra mim é um troço bastante limitado. Só serve para acesso a algumas, só algumas informações, além de alguns estímulos sensoriais bastante limitados.

Excerto de mensagem postada em 12 de agosto de 2007.

Essa ação me remete ao apontamento de Larsen-Freeman e Cameron (2008) de que, quando o processo linguístico é instaurado em uma sala de aula, ele passa a ser dinâmico, na mente dos aprendizes. No caso desse aprendiz, uma ação adicional à sua apresentação pessoal foi possibilitada pelo fato de a ferramenta Perfil permitir a produção de um texto sem limitação de número de caracteres, ao invés de direcionar os aprendizes por meio de respostas de múltipla escolha pré-definidas. Mesmo que Swales (1998) defenda que os gêneros tenham características discursivas e retóricas evidentes, quando fazem parte do repertório de uma comunidade discursiva, é importante considerar a agência dos membros dessa comunidade; no exemplo dado, o “aprendiz contestador”.

Algo que também não pode ser considerado como prototípico do gênero apresentação pessoal foi o fato de o espaço ter sido utilizado para mencionar questões pessoais, de não-participação ou de participação menos efetiva. Uma mensagem como a do Excerto 4, a seguir, seria comumente enviada à professora via *e-mail* pessoal, para justificar uma possível redução na participação da aprendiz em parte do curso.

Excerto 4

Outro motivo que me fez me matricular nesta disciplina é a cirurgia que devo fazer na mão direita no próximo dia 09 e que me deixará de molho por 6 semanas. Creio

que não me atrapalhará na digitação, que será apenas com a mão esquerda.

Excerto de mensagem postada em 07 de agosto de 2007.

Não obstante, mais uma vez, o Perfil foi utilizado para atender às necessidades do usuário, independentemente do padrão mais comum geralmente seguido.

Diário de bordo

Ao analisar as mensagens inseridas no diário de bordo do TelEduc, observei que, em geral, os textos atenderam às expectativas do gênero: registro de experiências e processo reflexivo. Foram recorrentes a autoavaliação, a avaliação do curso e o agradecimento às professoras. Tal prática discursiva foi influenciada pelo fato de a proposta pedagógica incluir três diferentes anotações, durante a 15ª (última) semana do curso, acerca do que foi aprendido, de como foi a participação do aprendiz e a condução do curso.

Foi possível inferir que a maioria dos aprendizes postou as mensagens apenas com o intuito de realizar a tarefa, como pode ser observado nestas palavras de uma aprendiz: “A minha trajetória de aprendizagem quase sempre acontece a partir da necessidade de executar determinada tarefa” (Mensagem postada em 20/11/2007). Além disso, várias postagens foram recortadas de um texto único; ou seja, os aprendizes dividiram um texto em três partes, para postar e cumprir o demandado pela professora. Acredito que esse fato também foi influenciado pelo *design* da tarefa. Os aprendizes deveriam produzir três postagens de diário de bordo ao longo da última semana, o que indica um contrassenso, pois deveriam ter sido propostas ao longo do curso e não ao final.

Quanto à forma, as postagens apresentaram textos similares a *e-mails*, geralmente sem destinatário ou fechamento. Não houve preocupação com correção linguística ou com organização gráfica. Por mais que se tratasse de um ambiente acadêmico, não houve preocupação de atender às expectativas de um gênero acadêmico, o que pode ser ilustrado com algumas marcas de oralidade (“chutei o balde”), e, novamente, pude observar a influência do meio digital, já que houve alguns casos de *emoticons* (“;”) e outros de *netspeak* (“rss”).

Foi interessante observar que as instruções da professora não determinaram a produção textual dos aprendizes, o que demonstra que a agência dos membros de uma comunidade discursiva também faz parte da ressignificação dos gêneros comumente utilizados nessa comunidade. Duas aprendizes utilizaram a ferramenta diário de bordo desde o início do curso, mesmo que a proposta tenha sido utilizá-la apenas na semana 15. Uma delas adotou a prática de postar mensagens, como é comum na utilização de um diário pessoal, geralmente iniciando suas mensagens com “Querido diário”. A outra utilizou a ferramenta

de forma variada, inclusive para arquivar sugestões de *sites* e citações interessantes postadas, pelas professoras, no fórum de interação. Além disso, houve postagens de texto poético, piada, manifesto, sugestão de leitura de texto e apresentação pessoal. Tais práticas discursivas são exemplos de outros gêneros textuais não esperados em um diário de bordo. Esperava-se, por exemplo, que a apresentação pessoal fosse postada na ferramenta Perfil.

Também foi curioso o fato de que, no TelEduc, as mensagens do diário de bordo poderiam ser não-compartilhadas, compartilhadas apenas com as professoras ou totalmente compartilhadas, e, no caso de compartilhamento, poderiam ser comentadas. Todos os aprendizes compartilharam totalmente suas mensagens, mas apenas as professoras comentaram algumas mensagens. Uma aprendiz relatou ter lido as mensagens dos colegas, mas não fez comentários. Apenas um aprendiz respondeu ao comentário da professora, acrescentando um aspecto dialógico assíncrono ao diário de bordo, como atestam os excertos reunidos, a seguir, como Excerto 5:

Excerto 5

Primeira Infância – o lugar onde se espera a vida chegar
No início fiquei mto perdido... o início foi muito difícil, mas depois foi um curso excelente.. A atividade que mais gostei de fazer foi a da semana 4, indiscutivelmente. O curso superou as expectativas de quem ainda era uma criança nesse assunto. Explorar recursos desconhecidos e concordancear... foi legal, mas isso comento depois. Até briguei com robô... rss.. mas gostei também de fazer a minha narrativa de aprendizagem...a inicial... até mais...

Mensagem postada por aprendiz em 21/11/2007.

O percurso parece ser o foco não é! Você comentar sobre o processo me faz entender como estamos sempre engatinhado, caminhando, seguindo... às vezes como crianças (iniciantes) e às vezes mais maduros!

Comentário postado pela professora em 22/11/2007.

Sim sim Valeska, a idéia é justo essa... somos sempre crianças... estamos sempre no caminho... independente de se estamos na 1ª, 2ª e 3ª infância... o importante é que chegamos à 3ª infância, mas a criança não se afastou de nós...

Comentário postado pelo aprendiz em 22/11/2007.

Esses dados comprovam a imprevisibilidade presente no uso das diferentes ferramentas de um AVA, ora explorando-as, conforme expectativas do professor, ora negligenciando sua funcionalidade.

Para finalizar, reflito como uma piada foi ressignificada como uma mensagem de diário:

Excerto 6

O árabe e o camelo

Depois de carregar o seu camelo, um árabe preparava-se para iniciar a travessia do deserto, quando resolveu primeiro perguntar ao animal se este preferia subir ou descer colinas.

- Por que me faz essa pergunta, amo? - indagou o camelo, secamente. - O caminho plano através da planície está fechado?

moral: (Por que fingir que há uma escolha quando não há nenhuma?)..

Mensagem postada por aprendiz em 22/11/2007.

Como já apontado, o gênero diário de bordo nos remete a textos reflexivos ao longo de um processo educacional. À primeira vista, poderia parecer que a piada não caberia como substituto do gênero em questão; entretanto, a anedota tem como moral “Por que fingir que há uma escolha quando não há nenhuma?”, o que leio como uma reflexão de que a tarefa deveria ser feita, para ser aceita pela professora, não obstante a percepção dos aprendizes, que poderiam ter cumprido o desejado com apenas uma postagem. Isso parece validar a piada como uma mensagem de diário de bordo apropriada para o contexto. Assim, é o (re)propósito comunicativo que valida a prática escrita da piada como mensagem de diário de bordo que apresenta sentido para a comunidade virtual de aprendizagem sob análise.

Correio

Clicando no *link* Correio, no menu à esquerda da tela da *homepage*, os participantes puderam compor mensagens para um membro, um grupo ou todos os participantes. Foi possível anexar arquivos, além da mensagem escrita, e, ainda, visualizar as mensagens enviadas e recebidas, que poderiam ser organizadas por: (a) assunto; (b) remetente/destinatário; ou (c) data; e, posteriormente, caso desejado, enviadas para a lixeira. Segundo Swales (1990), exemplares de gêneros variam em sua manifestação prototípica e, geralmente, são agrupados por definição ou semelhança. Uma primeira semelhança entre os textos postados no Correio é a formatação padrão do ambiente TelEduc.

Outra semelhança que pode ser apontada é que, em geral, as mensagens tiveram a estrutura de vocativo ou cumprimento de abertura, corpo da mensagem, fechamento ou despedida, e assinatura, mesmo com o remetente sendo automaticamente preenchido pelo *software*. Em relação às mensagens subsequentes; ou seja, às res-

postas às mensagens recebidas, houve variação, pois as respostas tenderam a constar, basicamente, do corpo da mensagem. O ato de anexar arquivos não foi ação recorrente nas mensagens de *e-mail*.

No que se refere à linguagem, foi possível observar alguma influência do meio digital na produção textual, como já apontado anteriormente, devido ao impacto da Internet (Swales, 2004): alguns *emoticons*, *netspeak*, e a recorrente utilização de letras maiúsculas e pontuações com o intuito de prover ênfase, tanto por aprendizes, como por professoras, como podemos observar nos excertos de mensagens a seguir.

Excerto 7

Aprendiz: Agora sim com o anexo!!! - Convite para uma palestra MUITO interessante

Professora: mão na massa :)

Também em relação à linguagem, Swales (1990) defende a utilização de léxico típico por uma comunidade discursiva; especialmente, a utilização de siglas. Foi curioso observar como um membro externo à comunidade tem de se adaptar a esse léxico. Utilizo as interações a seguir (reunidas no Excerto 8) para ilustrar que, como eu não fazia parte da macrocomunidade de alunos de graduação da UFMG, eu não tinha o mesmo hábito de usar certas abreviaturas no meio digital e tive que aprender algo que já fazia parte do repertório deles:

Excerto 8

Paulo: Gente da OL. Não deixem a professora saber não. Mas eu viajei naquele WebQuest, viajei igual marinheiro de primeira viagem.

Professora: Paulo e gente da OL (aqui quem viajou fui eu, o que é OL, desculpem a ignorância!)

Bruna: Obrigada Valeska! Esclarecendo, OL é on line! =)

Nesse contexto, posso observar a complexidade do sistema, porque, como professora, era esperado que eu fosse o membro veterano e tivesse uma participação central, que poderia garantir a solução das dúvidas dos aprendizes. O que aconteceu, de fato, foi um processo de coadaptação, no qual ora professoras, ora aprendizes, ocuparam essa posição central.

Ainda em relação à linguagem, constatei que houve um registro mais informal nas mensagens de *e-mails* trocadas entre os aprendizes, contrapondo-se a um registro mais formal, quando esses mesmos aprendizes redigiram mensagens endereçadas às professoras. Ainda pude perceber que um registro mais formal, por parte da professora,

influenciou uma reação de mais formalidade por parte dos aprendizes. Ilustro isso com o Excerto 9, a seguir, com uma troca de mensagens entre uma aprendiz e eu:

Excerto 9

Prezadas Lúcia, Bruna e Rita,
Peço que vocês refaçam a tarefa individual postada no portfólio e referente a semana 9, como pedido em meus comentários. Para que possamos começar a semana 11 sem pendências vou dar um prazo para vocês até domingo. Qualquer dúvida, estou a disposição.
Atenciosamente
Valeska

Mensagem enviada em 18/08/2007.

Valeska, obrigada por mais uma chance, “refarei-a” o mais rápido possível, quanto a semana 10, sim, eu sei que tem uma atividade de grupo, mas também consta que uma atividade individual deveria ser feita... mas não se preocupe, a atividade em grupo está a caminho, ainda há tempo! ;)

Um abraço,
Rita

Resposta enviada em 18/10/2007.

Notem como a aprendiz responde em registro de intento mais formal, enfatizando, por meio de expressão entre aspas (“refarei-a”), que refará a atividade, o que coincide com algumas marcas de formalidade do *e-mail* da professora, como a utilização de “Prezadas” e “Atenciosamente”. Outra possibilidade é que a utilização da expressão de registro mais formal tenha sido utilizado para marcar ironia por parte da aprendiz.

Para complementar a ilustração da influência do registro utilizado pela professora, apresento uma mensagem dessa mesma aprendiz aos seus colegas de grupo, com recorrentes marcas de oralidade, em registro informal: utilização de representação escrita de uma interjeição tipicamente oral (mmm), utilização de estrangeirismo (“*dog breeds*”), crítica à utilização de gerundismo, o que pode ser inferido pela expressão entre aspas (“a estar contactando”), além de *emoticons* (“XD, =*”):

Excerto 10

Tema...mmm comecei agora a mexer no trem... vamos ver se meu “dog breeds” funciona...sugiro animais. Qualquer coisa volto “a estar contactando” XD
Beijos=*

Mensagem enviada pela aluna Rita em 15/10/2007.

Isso demonstra o processo de adaptação da prática escrita da aprendiz, ao se ajustar às diferenças do

ambiente; ou seja, ora interação com a professora, ora interação com os colegas, ação prototípica dos sistemas adaptativos complexos.

É instigante observar que os dados também revelam a emergência da individualidade dos aprendizes. As postagens foram, ao mesmo tempo, moldadas por influência da produção escrita anterior e das relações entre os membros da comunidade, mas também demonstraram padrões típicos da produção escrita de Rita. Essa característica foi observada por Swales (1998), em sua textografia, quando descreveu a peculiaridade das correspondências do botânico Rick ou o estilo de questões de múltipla escolha produzidas pela linguista aplicada Mary. As postagens da aprendiz são marcadas por *emoticons* e bastante senso de humor, o que corresponderia ao apontamento de Swales (1998, p. 192) de que “aqui encontramos muitas cores e padrões individuais”.

Seguindo a perspectiva da Complexidade, pondero, a partir das observações anteriores, que há regularidade e diversidade, ao tomarmos o gênero tanto como uma produção coletiva ou individual relativamente estável. Há traços que marcam a produção de mensagens de *e-mail* como típicas de um gênero textual, mas com peculiaridades, no ato da sua produção por diferentes membros de uma comunidade discursiva. Há traços que marcam a produção textual de Rita, independentemente do gênero que ela produziu e de quem foi seu interlocutor na comunidade discursiva em questão. Nos termos de Morin (2006), temos, aí, uma unidade que se diferencia e uma diferença que se unifica.

Por serem eventos comunicativos, Swales (1990) sustenta que os gêneros apresentam propósitos ou repropósitos (Askehave e Swales, 2001) comunicativos. Na produção textual encontrada no Correio do TelEduc, observei que esses propósitos comunicativos nortearam os fluxos.

Fórum

Em geral, os fóruns foram utilizados para expressão de opiniões em relação aos temas e às referências bibliográficas. A partir da análise dos textos postados no Fórum, aponto para o fato de que houve recorrência de linguagem oral na sua representação escrita e, ainda, uma influência da estrutura do gênero *e-mail* nas postagens no Fórum. Notei a interferência do propósito comunicativo da linha de discussão tanto na forma como no conteúdo das mensagens, e observei que o estilo pessoal, por vezes, prevaleceu em relação à prototipicidade do gênero.

No que se refere à linguagem utilizada, inclusive o léxico típico, por essa comunidade discursiva, pude perceber alguma interferência do meio digital e alguma interferência do meio acadêmico escrito, mas, sobretudo, o predomínio de interações que se assemelham à conversação de uma sala de aula presencial. A linguagem,

assim, mesmo sendo uma produção escrita em meio acadêmico, apresentou mais características de uma troca de turnos de conversação informal em sala de aula do que de produção escrita. Atestam isso: o uso de expressões coloquiais (“devemos dançar conforme a música”), falta de acentuação (“A duvida a respeito da conversao é bastante pertinente”), falta de maiúsculas, marcas de oralidade (“Valeu! Nossa!”), e não-utilização de itálico para estrangeirismos. Em relação à influência do meio digital, pude observar algumas abreviações (tb, q, vc), uso de letras maiúsculas para ênfase (“MUITO”), comandos computacionais (ctrl+c, ctrl+v) e utilização de recursos gráficos para produzir efeitos de conversação (como, por exemplo, “[...] quando recebemos aqueeeeelas mensagens, a música sempre toca sozinha [...]”).

Refletindo sobre a preocupação de Swales (2004) sobre em quais condições as habilidades adquiridas dentro de um gênero são transferíveis para outro, os dados reforçam a hipótese desse autor de que as fronteiras entre gêneros possam ser tênues. Alguma influência do gênero *e-mail* nas postagens no Fórum pode ser observada, como, por exemplo, o fato de o aprendiz escrever uma expressão de despedida e assinar sua mensagem, mesmo já tendo o *software* provido a identificação do remetente.

Outro ponto a ser observado na análise de mensagens de fórum que apresentaram estrutura típica de *e-mail* é que seu propósito comunicativo também se mostrou mais típico de um *e-mail* do que de uma mensagem de um fórum de discussões, o que analiso a partir do excerto a seguir.

Excerto 11

Indesign

Pessoal, Alguém sabe onde consigo cópia do INDESIGN pirata? De preferência sem prazo de expiração. Valeu!

Mensagem postada no fórum pelo aluno Sílvio.

Na mensagem anterior, o assunto não foi o que estava sendo tratado no fórum, mas as discussões sobre programas de conversão devem ter estimulado o aprendiz a enviar uma mensagem de ajuda – tipicamente a ser postada no Correio – no fórum no qual as discussões estavam ocorrendo. As mensagens nas quais professoras e aprendizes discutiam o tema da semana raramente apresentaram essa estrutura e, quando isso aconteceu, o fator motivador foi o objetivo de direcionar a mensagem para um participante em específico.

A linha tênue entre os gêneros foi marcada, na produção textual dessa comunidade discursiva, pela própria estrutura do ambiente, que oferece diferentes espaços para postagem de textos. Em um dos blocos de interações assíncronas, uma ação de um dos aprendizes demonstrou

a influência de uma característica de outros gêneros acadêmicos escritos no fórum de discussões on-line: a utilização de uma errata. A errata é uma lista de erros e suas correções, geralmente encartada no início ou no final de uma obra, como livros, programas de eventos, entre outras publicações (Costa, 2008). No excerto a seguir, o aprendiz mescla escrita e oralidade em uma mensagem que tem por finalidade expressar que ele se deu conta dos erros cometidos:

Excerto 12

Re: Re: Re: autonomia

ERRATAS:

digitei muito rápido e nem me dei conta de que utilizei alguns verbos no pretérito perfeito quando queria empregar o futuro.

Acontece nas melhores famílias... desculpem... não acontecerá novamente, mas se isso acontecer, ... aí vejam o trabalho da semana 4 no meu portfólio (desculpem essa coisa gratuita e desnecessária também). “às vezes a língua é de brincar”

Mensagem postada no fórum pelo aluno Ricardo em 15/10/2007.

Como dito anteriormente, Swales (2004) sugere que, no processo de análise, é necessário atentar para o silêncio discursivo; ou seja, observar não apenas o “dito”, mas também o “não-dito”. Algumas mensagens ficaram à margem das discussões comuns nos blocos de interações, e apresento as características que, provavelmente, levaram a tal marginalidade. Transcrevo, a seguir, uma postagem que foi ignorada pelas professoras e pelos outros aprendizes:

Excerto 13

Re: Autonomia
lkfje dfjçlk

Mensagem postada no fórum pelo aluno Flávio.

É interessante notar que o aprendiz não foi questionado quanto à sua postagem sem sentido, nem mesmo se pronunciou, explicando o que havia acontecido. A postagem não foi compreendida como mensagem efetiva e, por isso, foi ignorada. Esse tipo de postagem é, geralmente, entendida como um teste de utilização do ambiente virtual; entretanto, como o aprendiz já havia postado mensagens no Fórum, anteriormente, provavelmente isso não foi um teste para entender como o sistema funcionava. Como professora participante da comunidade discursiva, acredito que o ritmo acelerado das ações durante uma disciplina on-line me levou a ignorar a mensagem. Responder a essa mensagem poderia significar desencadear mais interações

e, assim, ocupar parte do meu tempo de participação no AVA com uma postagem sem sentido, o que pode ter sido imaginado por outros participantes.

Bate-papo

O *chat* se diferenciou dos demais mecanismos, porque a interação entre os membros no *link* denominado Bate-Papo só aconteceu, efetivamente, na 12ª semana do curso. Isso não quer dizer que esse recurso não tenha sido utilizado previamente. Além das sessões agendadas, dois aprendizes experimentaram a ferramenta em situações que não foram demandadas pela professora ou pelo curso. Tal experimentação pode ter colaborado para antecipar quais seriam os padrões do gênero que eles só utilizaram mais ao final do curso. Acredito que ações de experimentação como essa referendam uma das características dos sistemas adaptativos propostas por Holland (1995): a de que buscamos modelos internos que são usados para antecipação. O aprendiz busca experiência com o artefato tecnológico para ter insumos e, assim, poder antecipar futuras ações.

Os objetivos instrucionais, propostos pelas professoras e referendados pelos aprendizes, tornando-os amplamente acordados, como é comum em uma comunidade discursiva de acordo com Swales (1990), nortearam as discussões nos diferentes *chats* e contribuíram para manter a identidade do *chat* como educacional. Esses objetivos predefinidos e compartilhados podem ter sido o que propiciou uma similaridade nos seis *chats* analisados e o que garantiu que eles atendessem às expectativas do gênero *chat* educacional. Isso conforme as características elencadas por Horton (2000), especialmente o fato de ter sido um espaço para troca de ideias, no qual o professor ditou o ritmo e garantiu a participação de todos. Entretanto, faz-se necessário apontar que, como qualquer evento discursivo, esses *chats* se diferenciaram, reforçando a importância dos fluxos do gênero em rede (Swales, 2004) e a variabilidade relacionada à estabilidade (Larsen-Freeman e Cameron, 2008).

Utilizo o primeiro *chat* para apresentar a sequência de movimentos retóricos (Swales, 1990) presentes nesse gênero e, posteriormente, demonstrar como fatores contextuais contribuíram para uma adaptação dessa sequência. O movimento de chegada dos participantes no espaço para interação síncrona é marcado pelo *nick* escolhido pelo participante (geralmente, o primeiro nome) e a expressão automática do ambiente “Entra na sala...” (cf. o Excerto 14):

Excerto 14

(13:57:08) Paulo Entra na sala...

(13:57:20) Valeska Entra na sala...

Cumprimentos e primeiras reações ao *chat* vêm na sequência (cf. o Excerto 15):

Excerto 15

(14:01:19) **Márcia** fala para **Todos**: sobre que vamos falar hoje?

(14:01:23) **Bruna** fala para **Todos**: Que negócio legal!!!

O primeiro assunto, iniciado pela professora com a frase a seguir, abrangeu questões relacionadas ao gênero *chat*. Eis um exemplo:

Excerto 16

(14:01:57) **Valeska** fala para **Todos**: Primeiro vamos falar do bate-papo...

O segundo assunto planejado para o *chat*, iniciado com a fala da professora, que pode ser lida no Excerto 17, relacionava-se às duas tarefas da semana; a saber, (a) redigir uma biografia de um *bot*, após interação síncrona com o mesmo; e (b) montar um fórum em uma ferramenta livre e gratuita, disponível na *web*, e discutir sobre um assunto à escolha do grupo:

Excerto 17

(14:30:17) **Valeska** fala para **Todos**: Estamos quase na metade de nosso chat, por isso vou propor o segundo assunto: TAREFAS DA SEMANA.

Mesmo que possamos observar a utilização de caixa alta pela professora para chamar atenção para o tópico que englobaria as duas tarefas propostas, o assunto de utilização de *bots* prevaleceu (Excerto 18), provocando uma reorganização da sequência do *chat* e a subdivisão em um terceiro assunto.

Excerto 18

(14:30:54) **Bruna** fala para **Todos**: não entendi o que e como fazer com o voy

(14:31:03) **Bruna** fala para **Todos**: não gostei do Ed...

(14:31:03) **Valeska** fala para **Todos**: O Ricardo desabafou dizendo que odiou falar com o bot e não viu sentido na atividade. Qual é a opinião de vocês?

(14:31:19) **Márcia** fala para **Todos**: voce vai no site se registra e cria um fórum

(14:31:23) **Carla** fala para **Todos**: Consinto com o Ric...

Vejo, nessa passagem, como o sistema reage às mudanças em um processo de coadaptação (Larsen-Freeman e Cameron, 2008); ou seja, como a sequência da professora (um dos agentes do sistema complexo), ao interagir com os demais agentes (os aprendizes), marcados pelo interesse em comum de discutir sobre *bots*, reorganizou-se.

Devido ao foco dado anteriormente à tarefa de utilização de *bots*, o terceiro assunto foi a segunda tarefa da semana: a criação de um fórum utilizando o *site* <http://www.voy.com/> e posteriores interações nele, iniciado

pela professora a partir das falas no Excerto 19. Nesse *chat*, decidimos quem ficaria responsável pela abertura do *voyforum*, e expliquei como acessar a ferramenta e como proceder na criação do fórum. O interessante foi o fato de uma aprendiz ter criado o *voyforum* durante as nossas interações, o que não fora previsto como um dos objetivos da sessão de *chat*. Atento para a dinamicidade do sistema e para o fato de que a partir do momento em que os membros de um grupo se posicionam como agentes, emergem discursos e trajetórias específicas desse grupo (Larsen-Freeman e Cameron, 2008). Isso serviu como parâmetro para que, em outros *chats*, eu propusesse que um aprendiz voluntário fizesse o mesmo: criar o *voyforum* e socializar o endereço durante o *chat*.

Excerto 19

(14:48:01) **Valeska** fala para **Todos**: Pergunta final

(14:48:22) **Valeska** pergunta para **Todos**: Como vcs dividiram o trabalho do voy?

O fechamento das interações “formais”, ou seja, aqueles com a presença da professora, se deu com a despedida dela e a mensagem automática SAIDA SALA, que aparece todas as vezes que um participante se desconecta da ferramenta de Bate-papo.

A minha experiência nesse primeiro *chat* representou as condições iniciais para as outras sessões de *chat*, pois ficou delineada a organização em três assuntos, em uma sequência pré-determinada. A intertextualidade com os outros *chats* passou a ficar marcada a partir deste *chat*, já que a experiência prévia do que funcionou mais efetivamente norteou as minhas ações.

Outra marca desse processo de adaptação da minha prática escrita nesse sistema adaptativo complexo é que devido à experiência no primeiro *chat*, depois de explicar a tarefa relativa ao último assunto (a criação de fórum a partir de ferramenta gratuita), sugeri que os grupos já montassem o *voyforum* e interagissem nele. As influências não significaram que a ordem preestabelecida que emergiu da experiência no primeiro *chat* se mantivesse em todas as sessões. No *chat* 4, essa ordem foi invertida, provavelmente porque quando cheguei à sala, as aprendizes já estavam falando de *bots*, que seria o segundo assunto da ordem preestabelecida, e pareceu mais lógico, naquele momento, focalizar esse assunto do que ter de retornar a ele, posteriormente.

Outro ponto interessante de ser mencionado é como a interação no *chat* serviu para fornecer orientações. Ao tratar do assunto “criação de fórum” em um dos *chats*, fui informada, pelas duas aprendizes que estavam participando da sessão, Luciana e Natália, que elas não tinham bom conhecimento de língua inglesa. Como a interface para criar o fórum era em inglês, utilizei o *chat* para prover instruções das ações que deveriam ser feitas, o que pode ser lido no Excerto 20, a seguir.

Excerto 20

(16:12:36) **Natália** fala para **Todos**: sei muito pouco de inglês

(16:12:37) **Luciana** fala para **Todos**: Precisamos de um interprete.

(16:12:53) **Valeska** pergunta para **Natália**: Você arrisca fazer a tarefa com nossa ajuda?

(16:13:04) **Natália** fala para **Todos**: sim

(16:18:20) **Valeska** fala para **Natália**: Clique em CREATE FORUM

(16:18:28) **Luciana** fala para **Todos**: É uma pena que os outros do grupo não estejam aqui

(16:19:12) **Valeska** fala para **Natália**: Dê um nome para o fórum NAME

(16:19:38) **Valeska** fala para **Natália**: na segunda caixa digite seu nome

(16:20:09) **Natália** fala para **Todos**: já fiz isso

Devido à possibilidade de se navegar dentro e fora do sistema do AVA ao mesmo tempo, abrindo uma nova janela, pode direcionar uma das aprendizas quanto ao que deveria ser feito para cumprir a tarefa. Assim sendo, “[e]m uma perspectiva complexa, contexto e ambiente estão inseparavelmente conectados no sistema, não sendo pano de fundo no qual o sistema opera. Sistemas podem estar acoplados, um agindo como contexto dinâmico para o outro” (Larsen-Freeman e Cameron, 2008, p. 73). O que defendo, portanto, é que há diferentes camadas ou escalas agindo, no mesmo tempo e espaço, nas práticas discursivas de uma comunidade virtual de aprendizagem.

Em termos de linguagem, o registro informal mostrou-se mais marcado quando eu não estava interagindo com os aprendizes, mesmo que tenha permeado todo o *chat*. No excerto anterior, eu, como professora, não havia entrado na sala, no momento dessas postagens. Pude observar que, ao entrar na sala, os aprendizes foram mais cuidadosos com o registro utilizado. Apresento, a seguir, excertos de produção textual de um mesmo aprendiz no decorrer do *chat*. A primeira postagem se refere a um momento em que eu ainda não estava na sala. Pude notar, pelas segunda, terceira e quarta postagens, que o aprendiz passou a redigir em um registro mais formal. No final do *chat*, provavelmente, por ter observado que eu também lançava mão de linguagem abreviada e *emoticons*, e ainda devido à necessidade de interações rápidas, o aprendiz retomou sua escrita informal e abreviada (Excerto 21):

Excerto 21

(19:57:06) **Mauro** fala para **Todos**: eu tb faço... vc entregou meu trabalho p mim hj

(20:13:08) **Mauro** fala para **Todos**: Eu já havia participado de uma experiencia desse tipo com a Ana Cristina

Fricke Matte em uma disciplina de semiótica, as aulas eram todas on-line

(20:28:33) **Mauro** fala para **Todos**: nem sei se tenho dados o suficiente para redigir uma biografia dele

(20:35:01) **Mauro** fala para **Todos**: ele fala o básico sobre problemas ambientais, acho interessante os alunos aprenderem esse tipo de coisa conversando com o Ed

(20:42:26) **Mauro** fala para **Todos**: Eu li Valeska e mandei e-mail p/ eles

(20:57:36) **Mauro** fala para **Todos**: pra mim tb gente.

Isso demonstra como o discurso do *chat* se assemelha ao sistema dinâmico da fala, que, segundo Larsen-Freeman e Cameron (2008), é influenciado por múltiplos fatores, inclusive pela tentativa de se alinhar ao discurso da pessoa com quem interagimos.

Considerações finais

Em geral, foi possível observar que as postagens ocorreram de acordo com a prototipicidade do gênero e que os textos postados nos diferentes suportes – ou seja, nas diferentes ferramentas disponibilizadas pelo ambiente – seguiram as características genéricas esperadas. Isso não quer dizer que houve previsibilidade e linearidade, pois, como já aponte, ações ocorreram fora da prototipicidade, como as de aprendizas que utilizaram o diário de bordo ao longo do curso.

Embasando-se nos trabalhos de Bazerman (1997) e de Beaufort (1997), Swales (2004, p. 61) defende que gêneros podem ser vistos, metaforicamente, como estruturas para ação social, não como ações sociais propriamente ditas, e que essa “estrutura é um ponto de partida, uma orientação inicial, sem garantia consequente de que uma ação retórica efetiva realmente será alcançada”. Nessa perspectiva, o gênero funcionaria como uma estrutura que oferece apenas uma pequena parte daquilo que pode ser necessário para uma ação comunicativa completamente efetiva. Observei a influência da estrutura suporte na estrutura gênero e como ambas podem influenciar a produção textual.

Em relação à pergunta inicial: “Quais foram as dinâmicas emergentes, em termos de elementos textuais e práticas discursivas, prototípicos ou não, que marcaram essa comunidade virtual de aprendizagem, no que se refere a gêneros textuais?”, teço alguns comentários.

Primeiramente, os dados evidenciaram como o meio digital influenciou as práticas escritas dos membros da comunidade virtual de aprendizagem. As marcas linguísticas mais comuns foram típicas do *netspeak*, tais como *emoticons*, utilização de recursos gráficos para prover ênfase e linguagem abreviada. Outras marcas que

poderíamos conectar à interferência da oralidade, típica no meio digital, foram a utilização de estrangeirismos e de representações gráficas de interjeições.

Nessa linha, aponto para a influência do suporte, das diferentes ferramentas disponibilizadas pela plataforma e selecionadas pelas professoras, na produção dos gêneros textuais. Foi mais comum que as expectativas da inserção de certos gêneros em determinados suportes; fossem confirmadas, mas não houve homogeneidade, já que os membros das comunidades discursivas perceberam diferentes possibilidades de ação e as efetivaram com o intuito de atingir seus objetivos.

Adicionalmente, defendo que houve alinhamento de registro, a partir da interação com outros membros da comunidade discursiva. Tanto as professoras como os aprendizes buscaram se alinhar à produção textual daqueles com quem interagiram. Pude observar a passagem de uma dinâmica de registro mais formal para uma mais informal. Foi possível, ainda, observar que os traços de individualidade dos membros da comunidade discursiva marcaram suas práticas escritas.

Finalmente, atesto que o processo de acoplamento aninhado apresentou múltiplas conexões. Em primeiro lugar, características dos discursos oral e escrito se mesclaram na produção textual dos membros da comunidade discursiva. Em segundo lugar, diferentes gêneros encaixaram-se em diferentes suportes. Além disso, o propósito comunicativo também se mostrou parte importante dessa rede complexa.

À luz do Paradigma da Complexidade, releio a premissa bakhtiniana de que gêneros são “relativamente estáveis” como sendo “dinamicamente estáveis”. Concordo com a indicação de Larsen-Freeman e Cameron (2008) de que, ao utilizar os gêneros, utilizamos padrões estabilizados, mas recorremos à variabilidade que os circunda para produzir o que é demandado por um evento discursivo em particular. Assim aconteceu com as práticas discursivas da comunidade virtual de aprendizagem “Letramento digital 2007-2 Teleduc”, o que reforça a atentarmos, cada vez mais, para a dinamicidade típica de toda e qualquer comunidade.

Referências

- ASKEHAVE, I.; SWALES, J. 2001. Genre identification and communicative purpose: a problem and a possible solution. *Applied Linguistics*, 22(2):195-212. <http://dx.doi.org/10.1093/applin/22.2.195>
- BAZERMAN, C.; PRIOR, P. (ed.). 2004. *What writing does and how it does it*. Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, 365 p.
- BAZERMAN, C. 1997. The life of genre, the life in the classroom. In: W. BISHOP; H. OSTROM, *Genre and the teaching of writing*. Portsmouth, Boynton Cook, p. 19-26.
- BAZERMAN, C. 2007. *Escrita, gênero e interação social*. São Paulo, Cortez, 215 p.
- BAZERMAN, C. 2009. *Gêneros textuais, tipificação e interação* 3ª ed., São Paulo, Cortez, 165 p.
- BEAUFORT, A. 1997. Operationalizing the concept of discourse community: a case study of one institutional site of composing. *Research in the teaching of English*, 31(4):486-529. Disponível em: <http://www.jstor.org/pss/40171282>. Acesso em: 30/06/2007.
- BERKENKOTTER, C.; HUCKIN, T.N. 1995. *Genre knowledge in disciplinary communication*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates.
- BEZERRA, B.G. 2007. Gêneros introdutórios mediados pela Web: o caso da homepage. In: J.C. ARAÚJO (org.), *Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro, Lucerna, p. 113-125.
- BEZERRA, B.G.; BIASI-RODRIGUES, B.; CAVALCANTE, M.M. (org.). 2009. *Gêneros e sequências textuais*. Recife, EDUPE, 247 p.
- COSTA, S.R. 2008. *Dicionário de gêneros textuais*. Belo Horizonte, Autêntica, 182 p.
- DILLON, A.; GUSHROWSKI, B.A. 2000. Genres and the web: is the personal home page the first uniquely genre? *Journal of the American Society for Information Science*, 51(2):202-205. [http://dx.doi.org/10.1002/\(SICI\)1097-4571\(2000\)51:2<202::AID-ASII1>3.0.CO;2-R](http://dx.doi.org/10.1002/(SICI)1097-4571(2000)51:2<202::AID-ASII1>3.0.CO;2-R)
- GAEDE-SAKATA, C.R. 2009. A comunidade discursiva virtual Sociedade Senhor dos Anéis. In: B. BIASI-RODRIGUES; J.C. ARAÚJO; S.C.T. de SOUSA (org.), *Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales*. Belo Horizonte, Autêntica, p. 189-204. (Coleção Leitura, Escrita e Oralidade).
- HEMAIS, B.; BIASI-RODRIGUES, B. 2005. A proposta sócio-retórica de John M. Swales para o estudo de gêneros textuais. In: J.L. MEURER; A. BONINI; D. MOTTAROTH, *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo, Parábola Editorial, p. 108-129.
- HINE, C. 2000. *Virtual ethnography*. London/New Delhi, Thousand Oaks/Sage, 179 p.
- HOLLAND, J. 1995. *Hidden order: how adaptation builds complexity*. Reading, Addison Wesley, 185 p.
- HORTON, S. 2000. *Web teaching guide: a practical approach to creating course web sites*. New Haven, Yale University Press, 242 p.
- KWASNIK, B.H.; CROWSTON, K. 2005. Introduction to the special issue: genres of digital documents. *Information Technology & People*, 18(12):76-88. <http://dx.doi.org/10.1108/09593840510601487>
- LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. 2008. *Complex systems and applied linguistics*. Oxford, Oxford University Press, 287 p.
- MORIN, E. 2006. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre, Sulina, 120 p.
- PAIVA, V.L.M.O. 2006. Autonomia e Complexidade. *Linguagem e Ensino*, 9(1):77-127.
- PAIVA, V.L.M.O. 2009. Chaos and the complexity of SLA. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/edgechaos.pdf>. Acesso em: 22/02/2011.
- PAIVA, V.L.M.O.; NASCIMENTO, M. 2006. Texto, hipertexto e (re)configuração de (con)textos. In: G.M.P. LARA, *Lingua(gem), texto, discurso: entre a reflexão e a prática*. Belo Horizonte, Lucerna, p. 155-179.
- SHEPHERD, M.; WALTERS, C. 1999. The functionality attribute of cybergenres. *HICSS '99 Proceedings of the Thirty-Second Annual Hawaii International Conference on System Sciences*, 2(2). Disponível em: <http://csdl2.computer.org/comp/proceedings/hicss/1999/0001/02/00012007.PDF>. Acesso em: 22/02/2011.
- SWALES, J. 1990. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge, Cambridge University Press, 260 p.
- SWALES, J. 1998. *Other floors, other voices: a textography of a small university building*. London, Lawrence Erlbaum Associates, 230 p.
- SWALES, J. 2004. *Research genres: explorations and applications*. Cambridge, Cambridge University Press, 314 p. (Cambridge Applied Linguistics).
- TELEDUC. [s.d.]. *TelEduc*. Disponível em: <http://www.teleduc.org.br/>. Acesso em: 22/02/2011.

Submetido: 02/10/2011

Aceito: 19/11/2012

Valeska Virgínia Soares Souza

Universidade Federal de Uberlândia

Av. João Naves de Ávila, 2121

38408-100, Uberlândia, MG, Brasil