

INVESTIGANDO O CHAT EDUCACIONAL: PODE HAVER COERÊNCIA NO CAOS?

Tânia Maria da Frota Mattos MAZZILLO (Puc-SP/Puc-Rio)

ABSTRACT: *This paper presents a preliminary discussion about the challenges students face to participate in Internet mediated lessons, carried out in public chat room facilities. The structure of participation is analyzed and compared to the classic I-R-E structure, and problems of asymmetry and dominance are dealt with from a quantitative perspective.*

KEYWORDS: *Chat, Structure of Participation; Turns; Topic; Asymmetry.*

1. Introdução: problemática e pergunta de pesquisa.

Sendo o *chat* educacional um recurso bastante novo na área do ensino, cabe uma reflexão sobre os problemas que podem advir de sua utilização, por grupos de alunos ainda não iniciados nesta modalidade. Os dados com que trabalhei se originam da transcrição de uma aula de pós-graduação on-line, entre alunos e professores da PUC/SP, de 23 de outubro de 2002, em sala de bate-papo da uol.

Em vista dos relatos de experiência daqueles que participaram da aula, verificou-se a necessidade de efetuarmos uma análise dos dados transcritos para que pudéssemos identificar os problemas ocorridos, que tivessem impedido a concretização do objetivo final: aprendizagem derivada da discussão de um texto de Lemke, intitulado *Hypertexts*.

Este texto havia sido previamente lido e discutido em parte, em aula presencial, na semana anterior ao dia da aula on-line, e encontra-se no endereço: <http://academic.brooklyn.cuny.edu/education/jlemke/papers/hypermodality/index.htm>

Ao fazer a leitura dos dados transcritos, pude verificar que a estrutura de participação de uma aula on-line, pela interferência do *mídiu*m, apresenta algumas peculiaridades que talvez possam ser responsáveis pelas dificuldades relatadas por alguns dos participantes não familiarizados com este tipo de atividade educacional. Assim, escolhi investigar a estrutura de participação na aula em questão, na medida em que este poderia ser um caminho que nos levaria a melhor compreender o funcionamento dessa nova ferramenta de ensino, e o seu impacto sobre os alunos. Minha idéia era a de analisar os dados transcritos, comparando-os à estrutura de uma aula tradicional, conforme identificada por alguns autores, principalmente Cazden (1988) e Lemke (1989). Esta foi, então, a minha contribuição para o trabalho realizado em grupo, por alunos que tomaram parte nessa atividade.

Com isto em mente, formulei a seguinte pergunta de pesquisa:

- Como se caracteriza a interação em um *chat educacional* em comparação à interação em sala de aula tradicional?

2. Fundamentação teórica:

2.1. A estrutura I-R-F

A interação e a participação na sala de aula presencial será o ponto de partida para a estruturação desta fundamentação teórica, tendo em vista que desejo tomá-la como medida de comparação com a aula on-line. Entendo que é a ferramenta Internet, através da sala de bate-papo, que, ao funcionar como veículo mediador, interfere tanto na interação quanto na estrutura de participação da aula on-line, modificando-a em relação à primeira. Assim, a nossa abordagem se justifica, tendo em vista que o texto transcrito de uma aula de *chat* apresenta características de interação face-a-face, embora se distancie das características dos textos transcritos de aulas presenciais.

De um modo geral, aqueles que já estudaram as estruturas de participação em aulas presenciais têm sido unânimes em detectar e identificar uma estrutura de participação baseada principalmente na autoridade do professor. Autores como Mehan (1979:54), Cazden (1988:31), Nystrand (1997:38) e Wertsch (1998) identificaram a estrutura “iniciação-resposta-avaliação” (I-R-A), como sendo característica das estruturas de participação na sala de aula. Essa estrutura permite que o professor controle tanto o desenvolvimento do tópico como a alocação de turnos. Este fato se deve, principalmente, à posição institucional do professor e às assimetrias de conhecimento. Em geral, o professor é tido como aquele que sabe mais, e, que, portanto, tem o domínio da interação. Além do mais, o professor detém o poder que lhe é conferido pelo papel institucional, o que reforça ainda mais a relação assimétrica em sala de aula. Sendo assim, ao analisarmos as estruturas de participação em sala de aula on-line, devemos considerar também a diferença entre os níveis de conhecimento dos participantes, sendo que, em nosso caso, não apenas em relação ao conteúdo discutido, mas também, em relação ao conhecimento sobre o uso da ferramenta *chat*.

Já Lemke (1989), embora concorde que a estrutura do discurso em sala de aula tenha uma característica “triádica” – isto é, contenha três partes, prefere identificar os diferentes movimentos como sendo Iniciação, Resposta e Follow-up. Segundo o autor, o movimento de Iniciação se concretiza, principalmente, sob a forma de uma pergunta ou questão colocada pela professora, sendo que a Resposta é geralmente provida pelo aluno. O terceiro movimento identificado por Lemke (1989) como Follow-up, consiste em alguma forma de feedback fornecido pela professora, não necessariamente uma avaliação explícita, podendo ser, por exemplo, outra pergunta. Por ser mais ampla, daremos preferência a essa terminologia. Wells (1999:167) estima que este “formato” de discurso seja típico de pelo menos 70% de todo discurso de sala de aula.

2.2. As funções dos movimentos e os “sistemas temáticos”

Cada movimento inserido na cadeia comunicativa de uma aula desempenha uma função específica. Além do mais, cada movimento se desenvolve sobre um determinado tema. São essas as idéias que levaram Lemke (1989) a perceber que podemos encontrar “sistemas temáticos” a cada diferente episódio, em uma sala de aula. Segundo o autor, ao fazer uma pergunta, um professor está fazendo uma espécie de lance. Aquele que fugir do tema, estará destoando da atividade proposta. Sendo assim, o autor conclui, o jogo de perguntas e respostas em sala de aula segue algumas regras, que devem ser respeitadas. Ao responder a pergunta do professor, ou pelo menos ao referir-se a ela, o aluno estaria ratificando a proposta de atividade do professor. A bem dizer, Lemke (Ibid) propõe duas dimensões de análise: Em primeiro lugar, que se identifique a estrutura da atividade, ou episódio, em termos dos movimentos interacionais (I-R-F), e das diferentes funções desempenhadas por esses movimentos, nas trocas discursivas que realizam a atividade em questão. Em segundo lugar, que se examine o conteúdo das trocas construído através do que chama de “sistemas temáticos”, levando-se em consideração a relação de sentido entre os termos usados no discurso. Wells (1999) considera que Lemke demonstra claramente, que “um estudo adequado de um episódio de interação em sala de aula deve atentar para o conteúdo temático que está sendo trabalhado no discurso, tanto quanto as estruturas da atividade nas quais este processo acontece” (Wells, 1999:175). Por esta razão, devemos analisar as estruturas I-R-F, incluindo aí função e tema.

Assim, para melhor observar e analisar os dados oriundos da transcrição da referida aula on-line, recorro também às categorias de Wells (1999:337) relativas à função dos diversos movimentos interacionais (I-R-F), na medida em que acredito que estas funções poderão contribuir para uma melhor compreensão dos movimentos acima mencionados. Dispensando, também, uma atenção especial aos temas desenvolvidos durante a aula, em consonância com a posição de Lemke (1989), já que estes constituem a razão principal das aulas, e, de uma certa forma, podem vir a constituir verdadeiros desafios para os participantes de uma aula on-line. É a partir da análise dos movimentos, suas funções, e dos temas abordados, que poderemos ter uma visão mais precisa das características da interação em um *chat* educacional, comparativamente à estrutura de uma sala de aula tradicional.

2.3. Relações hierárquicas e domínios

Uma questão a ser incluída neste estudo é a questão das relações hierárquicas, e de domínio, em uma sala de aula. Considerando que pretendo comparar as estruturas de participação, entendo ser essa questão também importante para nossa investigação. Assim, estudos anteriores realizados em salas de aula, (Mehan 1979), Cazden (1988) e Nystrand (1997), indicam que o professor, de um modo geral, detém o controle da interação, em uma relação de natureza essencialmente assimétrica. Esta é, afinal, a mola mestra da sala de aula. Resta-nos verificar se o mesmo ocorre em uma aula on-line. Para tanto, recorro aos autores Linell e Luckmann (1991) que, ao tratarem da questão das estruturas de partici-

pação em conversas, definem quatro dimensões de domínio: quantidade de fala, domínio semântico ou tópico, domínio interacional e domínio estratégico: Assim, o “domínio da quantidade de fala” diz respeito, principalmente, ao número de palavras faladas (Linell e Luckmann, 1991:09), i.e. quem fala mais e quem fala menos na interação. O “domínio semântico” diz respeito à introdução de tópicos e à sua manutenção. Isto é, o participante figura como dominante se ele determina e mantém os tópicos (Ibidem). O “domínio interacional” pertence àquele que dirige, controla e inibe a participação de seu interlocutor. Linell e Luckman (1991:09) entendem que o domínio interacional diz respeito também ao que classificam como “movimentos interacionais fortes ou fracos” As perguntas são, assim, caracterizadas como “movimentos fortes”, e as respostas seriam “movimentos fracos”. A descrição dos diversos domínios acima está relacionada a uma categorização dos turnos nos moldes de Iniciação e Resposta. Rommetveit (1991) por sua vez, argumenta, que a referida classificação pode revelar todo o potencial dialógico de uma interação se, ao aplicarmos essas categorias em uma análise das estruturas de participação, o fizermos de uma perspectiva dupla: isto é, se considerarmos que cada movimento está potencialmente direcionado ao contexto, em conexão com o turno anterior, sendo, também, potencialmente constitutivo do contexto, já que estabelece os limites para a contribuição subsequente. Já o “domínio estratégico”, o quarto da categoria de domínios de Linell e Luckmann (1991), não está ligado e nem é dependente da estrutura I-R. O domínio estratégico é, sim, exercido por aqueles participantes que contribuem pouco, mas com informações ou “movimentos estratégicos” de real importância. Este tipo de domínio, segundo os autores, não está propriamente em alinhamento com os outros tipos de domínio. O domínio estratégico envolve uma avaliação retrospectiva dos movimentos interacionais anteriores, inclusive uma avaliação sobre os resultados da conversa. Esta categoria é particularmente útil, para a análise de estruturas mais democráticas de discussão em sala de aula, reuniões com liderança, etc... Passo, assim, à metodologia e análise dos dados.

3. Metodologia de análise e discussão dos resultados:

Para analisar os dados, elaborei uma tabela contendo cinco colunas. Estas colunas eram destinadas, respectivamente, ao turno, ao enunciador, ao tipo de movimento, à função [baseada em Wells, 99] e ao tópico proposto. Aos poucos, ia completando as colunas com os resultados da análise que desenvolvia, tendo como base de dados o texto transcrito do *chat*. À luz de Lemke (1989) desenvolvi a análise dos temas e dos tópicos oriundos dos temas principais, ou nucleares, que denominei “tópicos inseridos”. Estes conjuntos constituem, assim, os sistemas temáticos. À luz de Wells (1999), estabeleci as funções dos movimentos, que foram úteis também para a identificação das cadeias de movimentos e dos sistemas temáticos. À luz de Linell e Luckmann (1991) desenvolvi a análise qualitativa-quantitativa, para investigação das relações hierárquicas, levando em consideração o número dos turnos de iniciação, resposta e follow up, de cada participante.

Com um total de 329 turnos, a base de dados mostrou-se bastante rica para este estudo preliminar sobre as características da estrutura de interação em

um *chat* educacional. Alguns problemas, entretanto, surgiram durante a fase de organização e classificação dos dados, no que diz respeito a algumas das categorias empregadas para a classificação dos movimentos interacionais, e de suas funções.

Tendo em vista que a classificação dos movimentos interacionais em Iniciação/Resposta/Follow-up reduz a possibilidade de interpretação dos movimentos enunciativos que acontecem nos diferentes turnos, faz-se necessário aliar-se a essas categorias um exame das funções dos movimentos. Foram as categorias propostas por Wells (1999:377) que melhor me orientaram em relação à classificação dos movimentos, e às suas funções. Todavia, freqüentemente um enunciado tem mais de uma função na cadeia discursiva, sendo que um turno pode conter mais de um movimento enunciativo. Os participantes não se limitam a apenas a fazer uma pergunta ou dar uma resposta. Podemos encontrar, em um mesmo turno, uma resposta e uma pergunta, com funções diferentes. Portanto, é necessário conhecer as funções dos enunciados a fim de que se possa compreender a interação. Assim, na medida em que há uma aglutinação de movimentos em um turno, há também uma aglutinação de funções, operando de forma dialógica (cf. Rommetveit, 1991) em relação aos enunciados registrados em texto.

Vejam alguns exemplos:

T7: Prof 1: ah, eh verdade. a discussao da quarta ajudou o pessoal a entender melhor o texto. SI, dah uma forza pra LC. (sic)

Nesse turno, o terceiro de uma seqüência I-R-F, encontramos um follow-up [F] e uma iniciação [I], não em forma de pergunta, mas em forma de comando. A professora concorda com a observação da aluna LC (T.2), e nomeia outro aluno para responder à sua pergunta inicial (T.1). Em termos de funções, verificamos que a professora avalia a contribuição anterior e, em seguida, solicita contribuição a outro aluno.

Um outro exemplo mostra como, em apenas uma enunciação, há diversas funções:

T.38: Prof 2. acho que é isso mesmo, EL. lembra dos exemplos que demos? se vc ta consultando um site sobre s escocia e de repente resolve ouvir um lexema de gaitas de fole, entao faz uma travessia de ordem genérica. é isso pessoal? (sic)

No exemplo acima, também o terceiro de uma seqüência I-R-F, a professora não apenas aprova/avalia a contribuição anterior de EL, mas também oferece um exemplo e solicita confirmação, abrindo espaço para a contribuição de outros participantes.

Além disso, duas outras situações que podem criar dificuldades para os alunos, devem ser examinadas cuidadosamente. A primeira diz respeito à introdução / sugestão de novos temas, ou tópicos, tanto por alunos quanto por professores. Estas sugestões podem ser acatadas ou não pelo grupo. Em uma sala de aula tradicional, esse feedback seria quase que imediatamente fornecido pelo grupo, sob forma de contribuição, ou simples silêncio. No *chat* educacional, a ratificação da proposta de um tópico surge, muitas vezes, em turnos bem distan-

tes, o que obriga o aluno a acompanhar atentamente as enunciações que aparecem na tela, ao mesmo tempo que prepara uma resposta ou alguma outra pergunta; quanto ao pesquisador, este é obrigado a desenvolver um constante e detalhado exame da cadeia de enunciações, tentando estabelecer relações entre iniciações, respostas, follow-ups ou extensões e comentários.

A segunda situação diz respeito aos turnos não terminados. Isto é, o participante pode, algumas vezes, entender que o espaço disponível em sua tela de computador limita o tamanho de seu enunciado, e o divide, portanto, em dois turnos.

Vejamos:

T.20: SI: LC, o primeiro passo que devemos considerar é que existem muitas escolhas que podem ser feitas durante a comunicação. Portanto a comunicação é um evento onde necessidades e escolhas são negociadas. Vou continuar..."

[...]

T.23: SI: essa escolha se dá através da seleção de "unidades possíveis" do ponto de vista do sistema e do contexto. Será que alguém pode fazer a ponte com a idéia dos transversals?

Nos turnos 20 e 23 acima, verificamos que a aluna SI, não completou o seu enunciado no turno 20, avisando, até, que iria continuar desenvolvendo o seu pensamento mais adiante. Na verdade, ela não cedeu o turno para ninguém, mas, mesmo assim, dois outros turnos, relativos a outras questões, surgiram na tela, antes que pudéssemos ter acesso à continuação de seu pensamento.

As questões acima colocadas indicam, portanto, que o pesquisador, ao fazer o levantamento da cadeia enunciativa e dos movimentos interacionais em um *chat* deve levar em conta os vários aspectos aqui discutidos.

Além disso, devemos entender que os fatos acima podem gerar problemas para os alunos que, isolados, sentados diante das telas de seus computadores, são, constantemente, solicitados a estabelecer conexões, tirar conclusões, comparar, avaliar, enfim, solicitados a fazer sentido da interação, do texto, e dos tópicos variados com que se deparam, a fim de que possam contribuir e, assim, participar da aula.

Com referência às relações hierárquicas, percebi que as categorias de Linell e Luckmann (1991) [I-R] não eram suficientes para uma análise da assimetria. Mesmo para uma análise simplesmente quantitativa em termos das quatro dimensões de domínio, este critério é bastante limitado, tendo em vista que os turnos, como já mencionei, de um modo geral, apresentam uma aglutinação de movimentos. Outra dificuldade reside em interpretar qualitativamente um movimento, para em seguida podermos avaliá-lo quantitativamente. Isto, por si só, torna a questão complicada de ser analisada, por exemplo, do ponto de vista do domínio interacional, medido pela quantidade de turnos de iniciação [considerados "fortes"], em oposição aos turnos de resposta [considerados "fracos"], já que o pesquisador muitas vezes pode entender uma pergunta tanto como iniciação quanto como resposta. Os critérios estipulados por Linell e Luckmann (1991) devem ser complementados pela proposta de Rommetveit (1991), uma vez que a aglutinação de movimentos, como já mencionei neste trabalho, opera mais de acordo com esta proposta, que analisa os turnos em uma perspectiva dialógica.

Quer dizer, cada turno contém em si movimentos que se encaixam em uma cadeia discursiva, atendendo aos turnos anteriores e direcionando os turnos posteriores. No *chat* educacional, entretanto, como verificaremos, essa seqüência é entremeada por outras seqüências, dificultando o acompanhamento dos participantes.

O evento de *chat*, objeto deste estudo, caracterizou-se, também, por interferências da máquina, anunciando a entrada e a saída de participantes, pertencentes ao grupo ou não, e intrusos, que não pertencendo ao grupo, insistiam em participar. Dentre os intrusos, o que se denominou “barata tonta” desempenhou papel relevante na discussão.

Exponho, a seguir, as características principais da interação em aula online que detectei em minha análise:

1. Discurso tipicamente oral, embora digitado diretamente no computador, e sem preocupações com erros;
2. Irregularidade nas seqüências de Iniciação, Resposta e Follow-up;
3. Aglutinação de movimentos IRF em determinados turnos;
4. Multiplicidade de funções destes movimentos;
5. Uma alternância veloz de tópicos os quais, tal e qual os movimentos interacionais, são entremeados por outros tópicos, relevantes ou não para o objeto da aula;
6. Interferência da máquina ao anunciar a entrada ou saída de participantes da sala, e ao atrasar o envio de algumas mensagens;
7. Presença de intrusos [que não fazem parte do grupo] quando o *chat* se realiza em uma sala pública;
8. Uso de símbolos [linguagem não verbal] em lugar de palavras ou em complementação aos enunciados;

4. Considerações finais:

É importante que se reconheça que este tipo de aula, de fato, apresenta problemas para alunos com pouca experiência. Os principais desafios encontrados podem ser resumidos da seguinte forma: a) Seqüências interacionais intercaladas, desordenadas; b) Tópicos que se sucedem também de modo alternado, tendo em vista a interferência da máquina no envio das mensagens, e a interpretação de cada um dos participantes em relação ao objeto da discussão; c) O instrumental *chat* propriamente dito, sua operação, sua novidade, como fonte de dificuldade e preocupação. Em uma avaliação quantitativa, verificou-se que este tema [operação do *chat*] foi responsável por 126 dos 329 turnos, demonstrando uma inquietação constante dos participantes em relação às dificuldades que surgiam.

Com relação à questão da assimetria, isto é, do domínio, pude constatar que, de fato, os professores ainda detêm a maioria dos turnos e o controle do direcionamento da discussão. Todavia, alunos familiarizados com a ferramenta se destacaram em relação ao domínio por quantidade de fala. No que diz respeito ao domínio semântico, ou seja, o controle dos tópicos, os alunos mais preparados, tanto em termos tecnológicos quanto em termos do conteúdo da leitura, tiveram uma participação expressiva no decorrer da aula.

Todos os fatores mencionados contribuem, assim, para uma sensação de caos na aula on-line. É esta inesperada desordem que dificulta a construção do sentido, distrai a atenção, dificulta e inibe a participação dos alunos, levando alguns a se sentirem desconfortáveis nesta situação.

Todavia, acredito que há coerência no caos. Os temas principais dessa aula foram discutidos extensivamente, o que pude detectar através do exame dos sistemas temáticos construídos a partir dos tópicos inseridos pelos alunos. Os caminhos tortuosos da interação não impediram a extensa discussão. Além do mais, pude verificar, através dos dados, que a ferramenta *chat*, paradoxalmente, em que pese as dificuldades operacionais, oferece aos alunos boas oportunidades de interação e participação, além de exigir constante exercício de funções cognitivas tais como: atenção, comparação, conclusão, etc...

Acredito, também, que ao adquirir maior experiência e habilidade tecnológica, ou, ao serem previamente preparados para enfrentar os desafios de uma aula on-line, alunos em geral se sentiriam bastante à vontade para assumir um papel mais ativo na sala de aula virtual, o que evitaria eventuais sensações de frustração. Esta discussão, todavia, não se encerra aqui. Ela deve continuar, para que possamos melhor compreender e encontrar caminhos que nos ajudem a aprimorar uma forma tão dinâmica de aprender, onde, apesar da aparente assimetria entre os participantes, diferentemente da aula presencial, os alunos sentem liberdade suficiente para se auto-avaliarem, para solicitar explicações, e até para sugerir outros caminhos e outras propostas para a discussão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- CAZDEN, C.B. *Classroom Discourse*. Portsmouth: Heinemann, 1988.
- EDWARDS, D. e MERCER, N. *Common Knowledge*. London: Routledge, 1987.
- LEMKE, J.L. *Using Language in the Classroom*. Oxford. OUP, 1989.
- _____. Travels in Hypermodality. (http://academic.brooklyn.cuny.edu/ELca-tion/jlemke/papers/hypermodality/travels_intro.htm)
- LINELL, P. e LUCKMANN, T. "Assymetries in dialogue: some conceptual preliminaries". In MARKOVÁ, I e FOPPA, K. (eds.) *Asymmetries in dialogue* London: Harvester Wheatsheaf. : pp.1-20, 1991.
- MEHAN, H. *Learning lessons*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press. 1979.
- MERCER, N. *The Guided Construction of Knowledge*. Clevedon: Multilingual Matters. 1985.
- NYSTRAND, M. *Opening Dialogue: Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*. New York: Teachers College Press, 1997.
- ROMMETVEIT, R. "Dominance and asymmetries in A Doll's House". In MARKOVÁ, I e FOPPA, K. (eds.) *Asymmetries in dialogue*. London: Harvester Wheatsheaf. pp.195-220, 1991.
- WELLS, G. *Dialogic Inquiry: Toward a Sociocultural Practice and Theory of Education*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1999.
- WERSTCH, J. *Mind as Action*. New York: OUP, 1998.