UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SEMIÓTICA E LINGUÍSTICA

DANIERVELIN RENATA MARQUES PEREIRA

Semiótica e ensino: ajustamentos sensíveis em gêneros digitais da esfera educacional

Versão corrigida

São Paulo
2013

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SEMIÓTICA E LINGUÍSTICA

Semiótica e ensino: ajustamentos sensíveis em gêneros digitais da esfera educacional

Daniervelin Renata Marques Pereira

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Semiótica e Linguística Geral do Departamento de Linguística da Faculdade e Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Doutora em Linguística.

Orientadora: Profª. Drª. Norma Discini de Campos

Versão corrigida

São Paulo

2013

AGRADECIMENTOS

À Professora Norma Discini, que, com generosidade, sábios conselhos e orientações, iluminou, a cada encontro, meu percurso de pesquisa.

Ao Professor Denis Bertrand, que me acolheu e orientou durante o período de doutorado-sanduíche (2012) na Université Paris 8.

À Professora Ana Cristina Fricke Matte, amiga e companheira de projetos, a quem devo muito pelos caminhos que sempre me abre na vida acadêmica e profissional.

Aos meus pais e irmãos, pelo incentivo e paciência durante esses anos de estudo.

Ao Danilo, pelo companheirismo, além das pacientes explicações e conselhos sobre Educação e Tecnologia.

Aos meus amigos, pelo apoio de sempre, especialmente a: Gerlane, Hugleo, Adelma, Simone, Beth, Raquel, Gregory e Sebastien.

Aos professores, que me mostraram os melhores caminhos durante este período de doutorado na USP, principalmente, aos professores Ivã Lopes, Waldir Beividas e Luiz Tatit.

Ao Grupo de Estudos Semióticos da USP (GESUSP) que, com carinho, me recebeu no instigante espaço de reflexões teóricas que estabelece a cada encontro.

Aos grupos *Méta-séminaire de Sémiotique et Philosophie du Langage* (especialmente, à Profª. Anne Hénault) e *Séminaire Intersémiotique de Paris*, atualmente reunidos como *Séminaire de Sémiotique*, em Paris, pela acolhida a cada reunião do ano de 2012.

Aos professores e alunos que forneceram os dados de sua interação *online*, possibilitando, assim, reflexões, nesta pesquisa, sobre práticas e gêneros digitais.

Ao Programa de Pós-Graduação em Semiótica e Linguística Geral, pelos auxílios financeiros e orientações, em vários momentos, para a conclusão desta pesquisa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que me concedeu uma bolsa mensal por todo o período do doutorado, sendo um ano de doutorado-sanduíche em Paris (França).

A todos(as) que não mencionei, mas que de alguma forma colaboraram para esta conquista.

O cão e a árvore também são inacabados, mas o homem se sabe inacabado e por isso se educa. Não haveria educação se o homem fosse um ser acabado. O homem pergunta-se: quem sou? de onde venho? onde posso estar? O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta auto-reflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação.

Paulo Freire (1991)

RESUMO

PEREIRA, D. R. M. **Semiótica e ensino: ajustamentos sensíveis em gêneros digitais da esfera educacional**. Orientadora: Profa. Dra. Norma Discini de Campos. 2013. 277 p. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

Esta tese tem por foco interações discursivas entre professores e alunos, e desses com os objetos – especificamente, nos e por meios dos gêneros digitais *chat* e fórum – em situações de ensino e de aprendizagem *online*. Para isso, foram selecionadas e analisadas duas sequências de *chats* e de fóruns, sendo três *chats* e três fóruns do curso "*Games* em Educação no *Second Life*" e três *chats* e três fóruns do curso "Pesquisa Acadêmica na *Web*", cursos livres ministrados inteiramente a distância, no primeiro semestre de 2010, pelas plataformas *Second Life* e TelEduc, principalmente. Para a análise desses doze enunciados, recorremos à Semiótica Francesa ou Discursiva, tanto em bases greimasianas como conforme seus desdobramentos mais recentes, que se abrem a novas problemáticas que permeiam o conjunto da teoria: a Sociossemiótica e a Semiótica Tensiva, principalmente. Aliados a essa abordagem, empregamos os postulados de Bakhtin (2010) sobre os gêneros textuais e discursivos e o estudo do estilo do gênero, iniciado por Discini (2004). Nosso objetivo é compreender os mecanismos de produção de sentido nessas práticas, na medida em que elas se vinculam a ajustamentos sensíveis e "contagiam" a estrutura dos gêneros como totalidade. Das análises feitas, depreendem-se recorrências que apontam para o estilo do gênero *chat* e para o estilo do gênero *fórum*, que permitem, em consequência, a identificação de características mais gerais que remetem ao estilo do gênero digital da esfera educativa. Deste estudo emergem então questões ainda pouco exploradas, como: o estilo dos gêneros digitais e categorias para sua depreensão; modos de ensino e de aprendizagem acolhidos pela prática educativa digital; formas de vida pedagógico-digital e procedimentos de ajustamento desenvolvidos pelos sujeitos, entre outras, condizentes com nossos objetivos. Algumas conclusões deste estudo apontam para condições mais livres de participação nas interações *online* relativas aos gêneros digitais, especialmente em função da flexibilidade espacial, da permutabilidade de papéis conversacionais e, em alguns casos, das posições discursivas que remetem a papéis sociais definidos (professor/aluno). Com o enfraquecimento da presença reguladora da instituição escolar nessas interações, o professor ganha espaço para, a cada encontro, (re)configurar sua prática, de acordo com modos próprios de compor e de tematizar, que orientam estilos mais ajustados aos modos de aprendizagem dos alunos. A situação dos gêneros digitais em um lugar instável de limiar – entre a fala e a escrita, entre a formalidade do pedagógico e a informalidade do lúdico, por exemplo – já deixa entrever o perfil do sujeito que busca ressignificar sua prática pedagógica pela mistura, que é favorecida pelo modo de ser no ambiente digital, constituindo, assim, espaço que, embora ainda ancorado na cultura escolar, espraia-se nas possibilidades de novos modos de habitar o mundo, tal como oferecidos pelas tecnologias contemporâneas.

Palavras-chave: Gêneros digitais. Práticas Educativas. Semiótica Discursiva. Estilo.

ABSTRACT

PEREIRA, D. R. M. **Semiotics and teaching: sensitive adjustments of digital genres in educational sphere**. Advisor: Norma Discini de Campos. 2013. 277 p. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

This thesis is focused on discursive interactions between teachers and students, and of them with some objects – specifically chat and forum digital genres – in a situation of on-line teaching and learning. For this, we selected two sequences of chats and forums: three chats and three forums of the course "Games em Education no Second Life" and three chats and three forums of the course "Pesquisa Acadêmica na Web", free courses taught entirely on-line, in the first half of 2010, mainly on the Second Life and TelEduc platforms. For the analysis of twelve statements, we used the French or Discursive Semiotics in greimasians bases and in newer developments that open new issues that pervade the whole theory, mostly Sociossemiotics and Tensive Semiotics. Allied to this approach, we employed Bakhtin's postulates (2010) about textual and discursive genres and the study of genre's style, initiated by Discini (2004). Our goal is to understand the mechanisms of meaning production in these practices, as they are linked to sensitive adjustments and "contaminate" the structure of genres as a whole. From the analysis, we inferred recurrences that point to the style of the genre *chat* and the style of the genre *forum*, which still allow, therefore, the identification of more general characteristics that refer to the style of digital genre of the educational sphere. From this study emerged issues which are still unexplored, such as the style of digital genres and categories to their apprehension; modes of teaching and learning that specify digital educational practice; pedagogical-digital life forms; adjustment procedures developed by subjects, among others consistent with our goals. Some findings of this study point to freer conditions of participation in on-line interactions regarding digital genres, especially the spatial flexibility, the interchangeability of conversational roles and, in some cases, the discursive position that refer to social defined roles (teacher/student). With the weakening of the regulatory presence of the school in these interactions, the teacher gains space for every meeting, set up their practice in accordance with their own ways of composing and theme choices and guiding styles that are more suited to students' learning modes. The position of digital genres in an unstable place on the threshold – between speech and writing, between formality of teaching and informality of fun approach, for example – already hints at the profile of the subject that seeks to reframe their pedagogical practice by mixing, which is favored by way of being in the digital environment, thus constituting a space that, while still anchored in the school culture, spreads on the possibilities of new ways of inhabiting the world, as offered by contemporary technologies.

Keywords: Digital genres. Educational Practices. Discursive Semiotics. Style.

RÉSUMÉ

PEREIRA, D. R. M. **Sémiotique et enseignement: ajustements sensibles dans les genres numériques du domaine de l'éducation**. Directeur: Prof. Dr. Norma Discini de Campos. 2013. 277 p. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

Cette thèse se concentre sur les interactions discursives entre enseignants et élèves, et de ceux-ci avec ces objets – en particulier dans et par les genres *chat* et forum numérique – en situation d'enseignement et d'apprentissage en ligne. Pour cela, nous avons sélectionné deux séquences de *chats* et de forums : trois *chats* et trois forums du cours « *Games* em Educação no *Second Life* » ainsi que trois *chats* et trois forums du cours « Pesquisa Acadêmica na *Web*», cours libres qui ont été effectués entièrement à distance dans la première moitié de l'année de 2010, dans les plateformes *Second Life* et TelEduc. Pour ce faire, nous avons utilisé la Sémiotique Française ou Discursive dans les bases greimassiennes et d'accord avec les développements les plus récents qui ouvrent de nouvelles questions et imprègnent toute la théorie, surtout la Sociossémiotique et la Sémiotique Tensive. Dans le cadre de cette approche, nous employons aussi les postulats de Bakhtine (2010) sur les genres et l'étude discursive sur le style du genre, initiée par Discini (2004). Notre objectif est de comprendre les mécanismes de production de sens dans ces pratiques, dans la mesure où elles sont liés à des ajustements sensibles et « contaminent » la structure des genres comme totalités. De l'analyse, on a déduit de récurrences qui pointent vers le style du genre *chat* et le style du genre forum, permettant, en conséquence, l'identification des caractéristiques plus générales qui font référence au style du genre numérique du domaine de l'éducation. Cette étude a révélé de nouvelles questions encore inexplorées, comme le style du genre numérique et les catégories pour leur appréhension ; les modes d'enseignement et les modes d'apprentissage qui spécifient les pratiques éducatives numériques ; les formes de la vie pédagogique-numérique ; les procédures d'ajustement développées par les sujets, entre autres questions cohérentes avec nos objectifs. Certains résultats de cette étude soulignent des conditions plus libres de participation dans les interactions en ligne concernant les genres numériques, en particulier la flexibilité spatiale, l'interchangeabilité des rôles conversationnels et, dans certains cas, de la position discursive qui se réfèrent à des rôles sociaux définis (enseignant/étudiant). Avec l'affaiblissement de la présence réglementaire de l'école dans ces interactions, l'enseignant gagne de l'espace pour, à chaque réunion, (re)mettre en place sa pratique conformément à ses modes propres de composer et de thématiser qui déterminent des styles plus adaptés aux modes d'apprentissage des élèves. La position des genres numériques dans un endroit instable de seuil – entre la parole et l'écriture, entre le formel du pédagogique et l'informel du ludique, par exemple – laisse déjà entrevoir le profil du sujet qui cherche à ressignifier sa pratique pédagogique par mélange, qui est favorisé par le mode d'être sur le numérique, constituant, ainsi, un espace qui, tout en restant ancré dans la culture de l'école, se répand sur les possibilités de nouvelles manières d'habiter le monde, offertes par les technologies contemporaines.

Mots-clés : Genres numérique. Pratiques éducatives. Sémiotique Discursive. Style.

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Ambiente *Second Life* no primeiro semestre de 2010.....24
Figura 2 – Ambiente Virtual de Aprendizagem do GES para interação assíncrona.....26
Figura 3 – Ambiente Virtual de Aprendizagem do PAW.....27
Figuras 4 a, b, c e d – Sequência de imagens do *Second Life* para demonstração da dinamicidade característica desse mundo digital – Ilha da Educação, 09 de abril de 2011.....55
Figura 5 – *Landmark* enviada pelo sistema do *Second Life*.....59
Figura 6 – *Notecard* "James Gee" enviado pelo professor aos alunos (Anexo A, p. 223-224). 59
Figura 7 – Esquema de conceitos pedagógicos.....65
Figura 8 – Esquema de gêneros no *continuum* entre fala e escrita.....101
Figura 9 – Esquema da estrutura temática dos *chats* em esfera educacional (criado para este trabalho).....104
Figura 10 – Diagrama de um fórum (criado para este trabalho).....152
Figura 11 – Esquema da estrutura temática dos fóruns em esfera educacional (criado para este trabalho).....156
Figura 12 – Esquema dos regimes de interação.....179
Figura 13 – Cena de interação na "Ilha da Educação", local estabelecido para as reuniões.. 232
Figura 14 – Acesso, durante a aula, a um jogo de perspectiva crítica, o McDonald's Videogame.....233
Figura 15 – Passeio do grupo pelo espaço "Story Quest Island", atividade prática da aula...233
Figura 16 – Acesso às opções de uso da bicicleta pelo menu.....234
Figura 17 – Reunião na "Ilha da educação" – início da aula, 28/04/2010.....246
Figura 18 – Página acessada por *link* durante a aula.....246
Figura 19 – Final da aula no *Second Life*, 28/04/2010.....247
Figura 20 – Encontro na "Ilha da educação" para a aula do dia 09/06/2010.....253
Figura 21 – Alunos reunidos no ambiente que dá acesso ao *Sloodle*.....254
Figura 22 – Apresentação da ferramenta *Quizz Chair*.....254
Figura 23 – Acesso ao *Sloodle* pela integração de *chats*: no canto superior (à esquerda), aparece o *chat* do *Moodle*, sobreposto ao do *Second Life* (canto inferior).....255
Figura 24 – Criação de objetos no *Second Life*.....255
Figura 25 – Ambiente do "Fórum Café", usado no curso GES.....259

Figura 26 – “Fórum Atividade”, usado no GES.....259
Figura 27 – Espaço de interação do Curso PAW.....267
Figura 28 – Menu do curso PAW: à esquerda, como aparece ao usuário e, à direita, a descrição de cada ícone.....268

ÍNDICE DE TABELAS

Quadro 1 – Relação dos níveis de ensino e números de cursos pela ABED.....19
Quadro 2 – A constituição do actante coletivo, da individualidade à totalidade.....47
Quadro 3 – Sobrecontrários (S1 e S4) e subcontrários (S2 e S3) em gradação.....58
Quadro 4 – Modos de ensino e de aprendizagem.....68
Quadro 5 – Modos de presença do Professor e da Aluna 7.....74
Quadro 6 – Correlação entre estilo, valência e modos de presença nos *Chats* GES.....79
Quadro 7 – Correlação de figuras do curso PAW.....87
Quadro 8 – Correlação entre estilo, valência e modos de presença nos *Chats* GES.....94
Quadro 9 – Características dos *Chats* GES e dos *Chats* PAW.....106
Quadro 10 – Gradação entre o ensino e a aprendizagem no discurso do Fórum 2 do GES.. .126
Quadro 11 – Correlação entre apreensão e foco.....132
Quadro 12 – Características dos Fóruns GES e dos Fóruns PAW.....159
Quadro 13 – Correlação entre valências e gêneros.....168
Quadro 14 – Modos de presença do professor do curso GES e da professora do curso PAW. 169
Quadro 15 – Estilos de vida relacionados aos modos de ensino e de aprendizagem e aos regimes de interação.....184
Quadro 16 – Relação esquemática entre as bases teóricas semiótica e bakhtiniana.....195
Quadro 17 – Componentes genéricos e modos específicos de cada curso.....196

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Relação do Quadro 1 em comparação.....19
Gráfico 2 – Esquema do *corpus* da pesquisa.....22
Gráfico 3 – Regimes de participação (acessibilidade) e de exclusão (atratividade).....73

LISTA DE SIGLAS

EaD	Educação a Distância
ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
GES	*Games* em Educação no *Second Life*
PAW	Pesquisa Acadêmica na *Web*
SL	*Second Life*
3D	3 Dimensões
CMD	Comunicação Mediada pelo meio Digital
LMS	*Learning Management Sistem*
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
SOODLE	*Simulation-Linked Object-Oriented Dynamic Learning Environment*
MOODLE	*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....15

Gêneros digitais contemplados.....28

Objetivos.....30

Percurso metodológico e teórico.....31

Percurso da "Semiótica didática".....35

CAPÍTULO I: ANÁLISE SEMIÓTICA DOS *CHATS* GES E PAW.....41

1.1 *Chat* 1 do curso "*Games* em Educação no *Second Life*" (GES): ocupação do espaço 44

1.2 *Chat* 2 do curso "*Games* em Educação no *Second Life*" (GES): modos de ensino e de aprendizagem.....62

1.3 *Chat* 3 do curso "*Games* em Educação no *Second Life*" (GES): modos de presença no *chat*.....69

1.4 Os *Chats* do curso "*Games* em Educação no *Second Life*" (GES) como totalidade. .76

1.5 *Chat* 1 do curso "Pesquisa acadêmica na *web*" (PAW): ocupação do *Chat* PAW.....80

1.6 *Chat* 2 do curso "Pesquisa acadêmica na *web*" (PAW): obstáculos da presença no ambiente digital.....85

1.7 *Chat* 3 do curso "Pesquisa acadêmica na *web*" (PAW): descentralização temática. . .88

1.8 Os *Chats* do curso "Pesquisa acadêmica na *web*" (PAW) como totalidade.....92

1.9 O gênero *chat* da esfera educacional.....94

1.9.1 Composição e temática do gênero *chat*.....96

1.9.2 O estilo do *chat* em esfera educacional.....106

CAPÍTULO II: ANÁLISE SEMIÓTICA DOS FÓRUNS GES E PAW.....115

2.1 Fórum 1 do curso "*Games* em Educação no *Second Life*" (GES): ocupação do fórum 116

2.2 Fórum 2 do curso "*Games* em Educação no *Second Life*" (GES): estilos de aprendizagem.....122

2.3 Fórum 3 do curso "*Games* em Educação no *Second Life*" (GES): vacuidade e rotina 129

2.4 Os Fóruns do curso "*Games* em educação no *Second Life*" (GES) como totalidade 132

2.5 Fórum 1 do curso "Pesquisa acadêmica na *web*" (PAW): do tablado para o plano do fórum.....135

2.6 Fórum 2 do curso "Pesquisa acadêmica na *web*" (PAW): sintaxe e semântica, competência e performance na formação e no trabalho.....140
2.7 Fórum 3 do curso "Pesquisa acadêmica na *web*" (PAW): objeto dinâmico e objeto estático.....145
2.8 Os Fóruns do curso "Pesquisa acadêmica na *web*" (PAW) como totalidade.....148
2.9 O gênero fórum da esfera educacional.....151
2.9.1 Composição e temática do fórum.....151
2.9.2 O estilo do fórum em esfera educacional.....157
CAPÍTULO III: O ESTILO DOS GÊNEROS DIGITAIS.....160
3.1 Vetores estilísticos do gênero digital.....161
3.2 Ajustamento no gênero digital.....169
3.2.1 Acontecimento nas práticas educativas digitais.....172
3.2.1.1 Eureka!.....174
3.2.1.2 Em busca da ressignificação.....177
3.3 Forma de vida e vida nas formas dos gêneros digitais.....182
3.3.1 Ser pedagógico e Ser digital.....185
3.4 Gênero digital e mistura.....188
3.4.1 Intertextualidade estilística.....190
3.5 Depreensões teóricas.....194
CONCLUSÃO.....201
REFERÊNCIAS.....206
ANEXO A – *Chats* 1, 2 e 3 do curso "*Games* em Educação no *Second Life*".....218
ANEXO B – Fóruns 1, 2 e 3 do curso "*Games* em Educação no *Second Life*".....256
ANEXO C – *Chats* 1, 2 e 3 do curso "Pesquisa acadêmica na *web*".....265
ANEXO D – Fóruns 1, 2 e 3 do curso "Pesquisa acadêmica na *web*".....273

INTRODUÇÃO

A primeira forma de ensino e de aprendizagem assíncronos fora da sala de aula de que se tem notícia aconteceu por meio da troca de correspondências. Peters (2004, p. 29) lembra que o precursor dessa modalidade foi o apóstolo cristão São Paulo, ao empregar as tecnologias da escrita e do transporte para fazer chegar às comunidades cristãs da Ásia Menor suas epístolas, pelas quais se dava a pregação.

Não analisaremos, aqui, todas as variedades em que a modalidade *Educação a Distância* (EaD) vem se manifestando, embora reconheçamos o "legado pedagógico" da longa experiência que já se inicia em meados do século XIX (PETERS, 2004). A investigação científica que ora nos ocupa tem por objeto central as interações discursivas ocorridas entre professores e alunos em ambiente digital. Temos, portanto, em vista, a esfera da Educação em sua realização como discurso pedagógico construído *online*.

Esse discurso se organiza em gêneros digitais de interação síncrona, ou seja, concomitante ao momento de enunciação, ou assíncrona, não concomitante – duas organizações que irão orientar as formas de presença em cada gênero, conforme demonstramos em nossas análises adiante.

Iniciada na última década do século XX e repercutindo os avanços tecnológicos do fim desse século, tal prática é percebida, muitas vezes, como uma forma de atrair a atenção dos estudantes aos saberes escolares pela forte presença que as tecnologias digitais contemporâneas[1] têm em suas vidas, ou, ainda, por motivos menos euforizados pela crítica, por exemplo, apenas pela possibilidade de conectar pessoas, independentemente da distância física.

O fato é que excluir totalmente a presença das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) de qualquer setor das atividades humanas é praticamente impossível na contemporaneidade. O poder de penetrabilidade que essas tecnologias têm na sociedade faz com que estudiosos como Castells (2007, p. 68) acreditem em uma "Revolução Tecnológica", de impactos semelhantes aos da Revolução Industrial. O cerne dessa revolução estaria nas "*tecnologias da informação, processamento e comunicação*" (grifos no original), induzindo

1 Preferimos utilizar "tecnologias contemporâneas" no lugar da difundida expressão "novas tecnologias", de forma a ancorar as referências no período desta pesquisa.

um padrão de descontinuidade na economia, na sociedade e na cultura. Tal afirmação permite compreender que a Educação a Distância é muito mais resultado de forças ideológicas e culturais do que simples recurso interno e técnico com objetivos educacionais[2]. A Educação a Distância é, também, centro de convergência de outras práticas que a antecederam e se emparelham a ela contemporaneamente, o que explica sua posição gradual e não dicotômica na relação com outras modalidades de ensino-aprendizagem. O resultado, em geral, é uma mescla de valores presentes em duas dinâmicas – a prática presencial e a prática relativa ao digital –, e dessa mescla emerge o confronto entre as categorias: *presença* vs *ausência*, *proximidade* vs *distanciamento*. As diferentes formas que resultam desse processo de constituição da EaD levam alguns estudiosos a situá-la em um lugar de limiar, como fase de transição (MORAN, 2002; PETERS, 2004) entre a transposição de técnicas e métodos do presencial para o digital e um suposto ajustamento completo à nova situação configurada[3].

Um fator impactante dessa revolução, aceitando-se a dimensão dada por Castells (2007) a esse fenômeno, é a organização de novas formas de armazenamento e repercussão do conhecimento, expandindo os limites da sala de aula e abrindo de tal forma as possibilidades de sua configuração que se torna difícil apreender a Educação a Distância em sua totalidade. Podemos tomar as palavras de Cassirer (2004, p. 67) para tentar expressar a posição do sujeito diante da experiência na prática digital:

> […] os indissolúveis conteúdos e configurações da percepção […] não oferecem […] nenhuma consistência ou ponto de apoio. Eles não se sujeitam a uma ordem abrangente e rígida, não suportam jamais o caráter da determinação verdadeiramente *unívoca,* mas, ao contrário, uma vez apreendidos em sua existência imediata, apresentam-se como algo tão somente fluido, fugidio, que resiste a toda tentativa de diferenciar nele mesmo 'limites' verdadeiramente nítidos e exatos (grifo no original).

A definição não poderia ser mais coerente, no que diz respeito a essa posição fluida do nosso objeto. Levando em conta a problemática da percepção na/da Educação a Distância, no quadro das mudanças incutidas nas relações entre a tríade "professor, aluno, conteúdo", pesquisas (MATTE, 2009; TORI, 2010) mostram que a classificação dialética e simplista, *próximo* (ensino presencial) vs. *distante* (EaD), pode ser facilmente invertida e modulada, já

2 Forças ideológicas são tomadas como determinações que se manifestam na linguagem, embora esta também goze de uma certa autonomia em relação às formações sociais, conforme nos explica Fiorin (2006a, p. 9). Consideramos, assim, que o discurso da Educação a Distância é o resultado de um conjunto de representações, de ideias e pontos de vista – presentes nos temas e figuras do discurso – "que revelam a compreensão que uma dada classe tem do mundo" (FIORIN, 2006a, p. 32).

3 Do lugar dos estudos do discurso, entendemos que não há "ajustamento completo" entre os sujeitos, já que a comunicação depende de um contrato fiduciário.

que tal visão baseia-se unicamente na posição dos corpos no espaço físico, sem reconhecer a interdependência dessas categorias em cada modalidade. Posicionando-se diferentemente quanto a essa concepção, alguns autores defendem a proximidade como aspecto alcançado pela interatividade de uma comunicação; ou seja: o potencial de dar voz, igualmente, a todos os atores/falantes em cena. Sobre isso, trazemos palavras do autor de *Educação sem distância*: "o limite da tecnologia será conseguir reproduzir a mesma sensação de proximidade oferecida pela presença física [...]" (TORI, 2010, p. 62), o que ele assume estar longe de ser alcançado. Todavia, esse autor comprova, pela análise de determinadas situações comunicativas, que a abertura à participação em determinados contextos de educação *online*, como por videoconferência e *chat,* pode superar a "sensação de presença" provocada em eventos presenciais, como em uma aula magna expositiva, em que o poder da palavra é dado a apenas uma pessoa. Pesquisas como essa demonstram o quão superficiais são concepções comuns como, por exemplo: os alunos de EaD interagem apenas com a tela do computador. E não está ele mesmo permeado de traços humanos?

Retomando a questão dos limites da sala de aula, localizamos estratégias de arranjo dos conteúdos e das formas de interação em espaços que servem aos cursos *online*. Uma dessas estratégias é a adaptação de plataformas digitais criadas para a Educação a Distância com recursos já existentes ou criados para tal propósito, de maneira que os conhecimentos se organizam em atividades sob diferentes propostas de interação.

Um ambiente digital de ensino e de aprendizagem costuma abrigar: fórum, que permite, por meio de um tópico, a discussão sequencial entre todos os inscritos e a qualquer momento; *chat,* que reúne atores para discussões simultâneas; mural, para a divulgação de diversos tipos de informações de interesse do grupo inscrito no curso; perfil, que traz a identificação de cada sujeito pertencente ao grupo, e outras ferramentas para atender às dinâmicas pretendidas pelo gerenciador. São variados os gêneros já desenvolvidos a partir de modelos da comunicação humana, mas modificados pelo novo meio que os acolhe, para se ajustarem aos objetivos propostos.

Apesar de as plataformas restringirem seu conteúdo a alguns sujeitos cadastrados pela instituição educacional, elas também envolvem nós que conectam, pela *Internet*, o grupo à rede mundial de computadores (*web*), interligando, por sua vez, pessoas e informações. A prática educativa digital se insere, portanto, em uma rede de redes, cujos limites são dados como imensuráveis. No acesso viabilizado por meio de *links* a conjuntos de informações

variadas sobre o tema do curso, estabelecem-se brechas que são fundamentais para a relativa liberdade que encanta educadores:

> o "aprendiz" se descobre diante de um mundo imenso onde não há caminhos pré-determinados por autoridades exteriores. É o seu desejo que dá as ordens. Viaja ao sabor da sua curiosidade, quer explorar, experimenta a surpresa, o inesperado, a possibilidade de comunicação com outros aprendizes companheiros de viagem (ALVES, s/d, s/p).

Nem sempre, porém, essa liberdade é positiva, e costuma se associar à insegurança de alguns alunos frente à possibilidade de administrar seu próprio caminho, rompendo a relação centralizadora do professor. Não é totalmente casual o emprego bastante popular de "nativos digitais" (PRENSKY, 2001) na EaD. Essa expressão designa os sujeitos que se apropriam das tecnologias ainda muito novos, dominando-as rapidamente, contrariamente ao que ocorre com os chamados "imigrantes digitais" (PRENSKY, 2001), que tiveram contato com as tecnologias contemporâneas mais tardiamente, já que eles pertencem a uma geração anterior à recente difusão e acessibilidade desses artefatos na sociedade. Os "nativos" são, também, tomados como "ingênuos", o que nos leva a questionar o papel social dos alunos nos gêneros estudados. Segundo Pierre Bourdieu (2007, p. 12), a "adesão naïve" é a "dimensão de uma relação quase lúdica com as necessidades do mundo"[4]. Em geral, sem uma formação muito crítica sobre os assuntos, o estereótipo desses sujeitos corresponde ao tratamento impressionista e superficial dos objetos tecnológicos.

Talvez essa insegurança e dependência atribuída ao público jovem explique a irregularidade na oferta de cursos *online* entre os níveis de ensino. A aprendizagem autônoma e autodirigida, necessária para que os alunos tornem a modalidade *online* profícua, faz com que Peters (2004, p. 91-92) preveja a sua orientação para a qualificação profissional (não necessariamente vinculada a graus ou diplomas) e para o treinamento integrado ao horário de trabalho, e menos nas formações básicas (níveis de Ensino Fundamental e Médio). Esse dado pode ser comprovado na extensa lista de cursos disponíveis no site da ABED (Associação Brasileira de Educação a Distância) – em pesquisa feita no primeiro semestre de 2010 –, amostra representativa de uma tendência:

4 "Naïve", termo francês, significa "ingênuo", em Português.

Classificação de cursos pela ABED	Quantidade de cursos disponíveis
Aperfeiçoamento	1187
Capacitação	532
Ensino Fundamental	5
Ensino Médio	7
Especialização	104
Extensão	399
Graduação	211
Livre	1319
Mestrado Profissional	1
Pós-Graduação *Lato Sensu*	392
Pós-Graduação *Stricto Sensu* (Mestrado)	2
Profissionalizante	78
Qualificação	30
Sequencial	7
Técnico	44
Tecnólogo	16

Quadro 1 – Relação dos níveis de ensino e números de cursos pela ABED.

Fonte: <http://www2.abed.org.br/d_cursos.asp>. Acesso em: 01 ago. 2010.

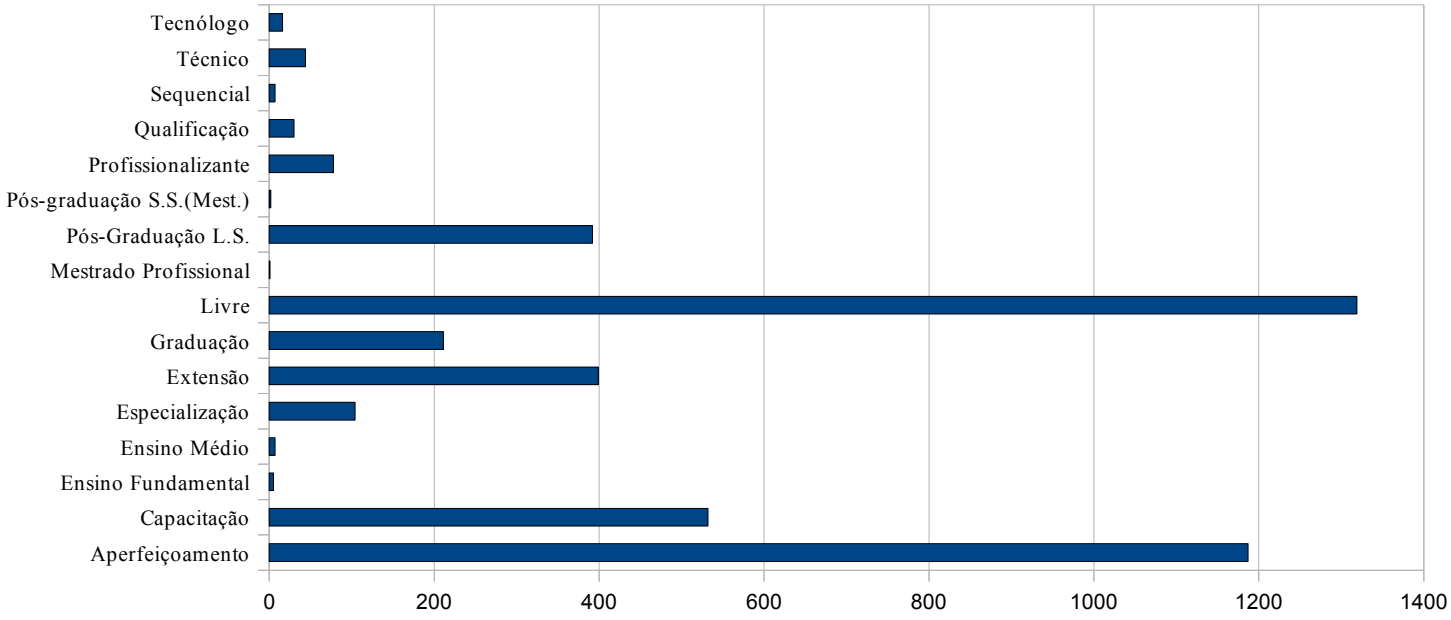


Gráfico 1 – Relação do Quadro 1 em comparação.

Fonte: <http://www2.abed.org.br/d_cursos.asp>. Acesso em: 01 ago. 2010.

Os cursos classificados como “livre”, “aperfeiçoamento” e “capacitação” são

consideravelmente mais ofertados e têm por alvo sujeitos com Ensino Médio ou Graduação que buscam qualificações nas suas áreas de interesse[5].

Aqueles que nos foi possível acompanhar no primeiro semestre de 2010 estão inseridos nesse quadro, porque são classificados, pela ABED, como de "atualização" e de "aperfeiçoamento", respectivamente: "*Games* em Educação no *Second Life*" e "Pesquisa acadêmica na *Web*". Ambos são cursos pagos e administrados por instituições de ensino privadas. Ressaltamos, ainda, que foram ministrados inteiramente *online.* Usaremos as abreviaturas GES, para o primeiro, e PAW, para o segundo, de maneira a facilitar menção a eles no texto. Esses temas se materializaram em gêneros discursivos variados, dos quais recortamos dois mais recorrentes: *chat* (síncrono) e fórum (assíncrono) educacionais.

Descrevemos, a seguir, em linhas gerais, cada um desses cursos[6]:

1) ***Games* em Educação no *Second Life* (GES)**: as interações do curso, prioritariamente síncrono, deram-se no *Second Life* (SL), um mundo digital de simulação, e, paralelamente, nos seguintes espaços de um outro ambiente digital administrado pela empresa que oferece o curso: "Fórum Café" (usado para interações informais entre os sujeitos), "Fórum Atividade" (para resumos das aulas e discussões de temas surgidos no *chat*), perfil, material didático e *e-mail*. Havia vinte pessoas inscritas e suas ocupações eram diversificadas: estudantes, pesquisadores, *designers* instrucionais, psicólogo, professores, técnico em informática e pedagoga. As reuniões ocorriam em *chat*, uma vez por semana (quartas-feiras, das 14h às 16h), perfazendo um total de nove encontros (março a junho de 2010, com carga horária total de 30h), no espaço "Ilha da Educação" do *Second Life*. Segundo o enunciador do curso, os objetivos eram:

"ambientar os alunos no Second Life, discutir e praticar o uso de games em

5 "Os denominados **Cursos Livres** não estão sob regulamentação do MEC, são considerados como modalidade de educação não-formal de duração variável, destinada a proporcionar ao trabalhador conhecimentos que lhe permitam reprofissionalizar-se, qualificar-se e atualizar-se para o trabalho. Não há exigência de escolaridade anterior. Estes cursos são autorizados pelas prefeituras municipais ou pelas Secretarias Estaduais de Educação como "cursos livres de prestação de serviços". São cursos profissionalizantes, como cursos de informática, de idiomas, cabeleireiro, preparatório para vestibulares e concursos, música, artesanato, dança, etc, e não estão sob autorização do MEC" (Assessoria de Imprensa da ABED, e-mail pessoal, em: 13 mar. 2013).

6 Da página 218 à 277 desta tese, em formato de anexos, estão os *chats* GES e PAW e os fóruns GES e PAW, bem como algumas imagens ilustrativas que ajudarão na compreensão do formato da interação.

educação, e avaliar o potencial de mundos virtuais como ambientes de aprendizagem" (Professor, Curso GES, 2010)[7].

Como atividade avaliativa final, o professor pediu uma breve reflexão sobre quais autores, ideias e/ou *games* os participantes consideraram mais interessantes, em função das atividades profissionais e das pesquisas realizadas por eles.

2) **Pesquisa Acadêmica na *Web* (PAW)**: o curso foi direcionado, principalmente, a bibliotecários que buscavam informações atualizadas sobre recursos tecnológicos para pesquisas e estratégias de pesquisa na *web*. Além dos bibliotecários, entre os 37 alunos inscritos, reuniram-se: um analista de sistemas, dois estudantes de graduação em Biblioteconomia e duas professoras. O curso foi realizado de março a junho de 2010 (com carga horária total de 60h), em uma plataforma criada para Educação a Distância, TelEduc[8], cujos recursos empregados foram: aula (onde era colocada a proposta da semana, desdobrada nos outros espaços), fórum, lista de *e-mails*, mural, referências, *chat*, enquetes e um recurso para visualizar "usuários *online*", todos circunscritos no mesmo portal usado para a disciplina, com exceção de algumas mensagens que chegavam à caixa de *e-mails* de cada um. De acordo com o enunciador do curso, os objetivos eram:

- "estabelecer um sistema de identificação de necessidades de educação continuada em termos globais e, consubstanciado, em modernas práticas de gestão de pessoas e de competências.
- promover a educação continuada dos profissionais bibliotecários e cientistas da informação ampliando a oferta mediante a adoção da modalidade de EAD, visando cobrir todo o território brasileiro" (Professora, Curso PAW, 2010)[9].

---

7 Esses objetivos estavam disponíveis na introdução do curso GES e foram copiados pela pesquisadora, de modo que não há referências completas para citar.

8 Conhecidas tecnicamente como LMS, *Learning Management Sistem* (Sistema de Gestão de Aprendizagem), plataformas como o TelEduc e o *Moodle* disponibilizam uma série de recursos, síncronos e assíncronos, que dão suporte ao processo de aprendizagem, permitindo seu planejamento, implementação e avaliação (WIKIPÉDIA, <http://pt.wikipedia.org/wiki/Sistema_de_Gest%C3%A3o_da_Aprendizagem>. Acesso em: 29 jun. 2010).

9 Esses objetivos foram copiados pela pesquisadora na introdução do curso PAW.

Todas as atividades eram consideradas para a avaliação final.

Chegamos a esses cursos ao encaminhar solicitação de observação e acompanhamento das aulas a diversos professores de cursos a distância divulgados no site da ABED, independentemente da temática abordada, já que nosso foco, nesta pesquisa, é depreender, como discurso, os modos de interação em situação de ensino-aprendizagem *online*. Os dois professores que responderam positivamente ao nosso pedido permitiram acesso aos ambientes na categoria de "aluno", por meio de *login* e senha, e coleta dos dados necessários para uso científico.

O *corpus* resultante dessa coleta foi organizado da seguinte forma[10]:

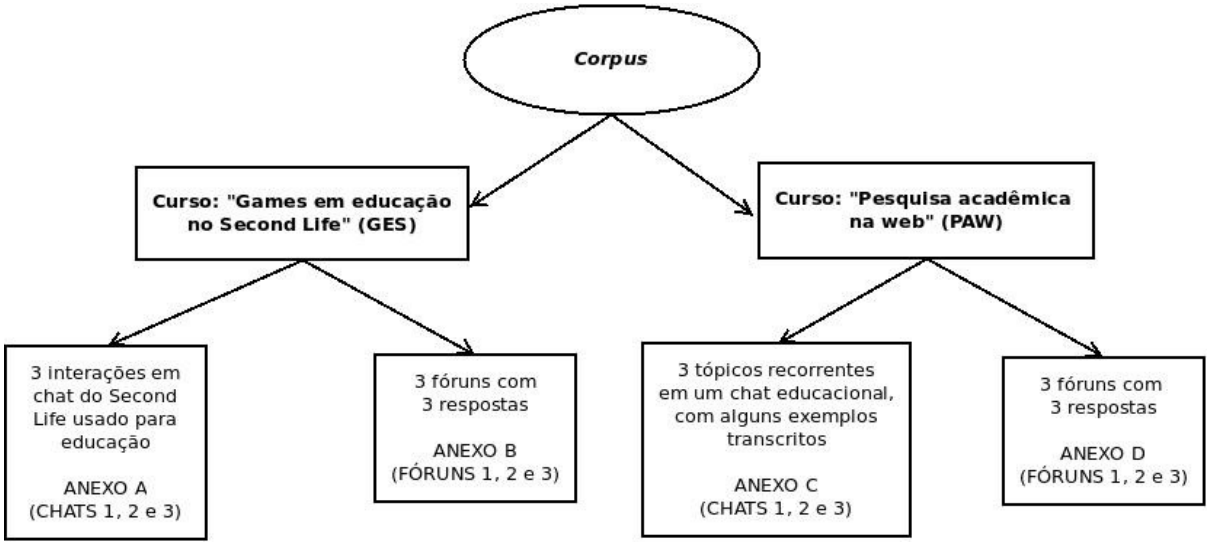


Gráfico 2 – Esquema do corpus da pesquisa (criado para esta pesquisa).

Como já informamos, o curso GES ocorre em dois ambientes diferentes, visto que o principal, o *Second Life*, não agrega gêneros assíncronos, tal qual o fórum, que viabilizou o resumo das aulas e a organização do próprio curso. O *Second Life* não é uma das tradicionais plataformas de ensino a distância desenhadas com propósitos de gerenciamento, avaliação e outras formas de controle do ensino e da aprendizagem. Esse "mundo virtual", como é chamado por Clark Aldrich[11] (2009), ou "mundo digital", devido à sua complexidade, foi

10 As autorizações para uso desses dados na pesquisa foram concedidas pelos dois professores responsáveis pelos cursos e são mantidos conosco para preservar a identidade dos informantes.

11 Clark Aldrich (2009), estudioso das potencialidades das tecnologias contemporâneas para a Educação, argumenta que há nítidas diferenças entre jogos e mundos virtuais, porque os jogos são engraçados e têm objetivos específicos, como avançar para um próximo nível ou fase, para sair vitorioso. Já os mundos virtuais permitem múltiplos participantes, são mais flexíveis, permitindo, inclusive, a construção de objetos em seu interior. Entretanto, os mundos virtuais compreendem *games* e simulações educacionais. Juntos, esses tipos são vistos como um contínuo por Aldrich.

lançado em 2003, pela empresa Linden Lab, mas é continuamente construído e modificado por seus "residentes", pessoas que, por diversos motivos, reproduzem cenários da "*Real life*", nome dado ao mundo natural nos termos do *Second Life*, ou outros cenários que a imaginação lhes permitir[12].

A "Realidade Virtual" propicia "interações realistas" (TORI, 2010, p. 149) em ambientes sincréticos, como uma viagem pelos planetas do Sistema Solar ou pelas Ilhas Galápagos, da época de Darwin, possíveis no *Second Life*[13]. Nem tudo, entretanto, é aberto, nesse mundo digital, a começar por seu código-fonte, cuja licença garante direitos reservados à empresa responsável[14]. Também determinados objetos e privilégios são trocados por *Linden Dollar*, moeda que, por sua vez, é comprada com dinheiro real – razão pela qual esse mundo digital é muito frequentado por grandes empresas privadas, que lá negociam seus serviços e produtos. Assim como no curso que acompanhamos, outros grupos ocupam esse espaço, com objetivos educacionais, sem precisarem, necessariamente, gastar dinheiro, já que a criação de um avatar para acesso ao ambiente e alguns objetos são disponibilizados gratuitamente[15]. Os sujeitos que participaram do GES pagaram apenas a inscrição no curso, tendo livre acesso ao *Second Life* e a todas as atividades que o curso previa.

A seguir, vemos uma imagem do mundo digital *Second Life* com algumas definições dos seus elementos mais recorrentes. É preciso salientar que as cenas do *Second Life* são, originalmente, dinâmicas, em formato de vídeo. Já que optamos, como critério metodológico, por não reproduzir os vídeos, tivemos de selecionar algumas imagens, como apresentamos abaixo (Figura 1), para informar ao leitor sobre o cenário que respalda os *chats* aqui analisados.

---

12 O *Second Life* tem uma espécie de enciclopédia, com termos próprios desse mundo: <http://wiki.secondlife.com/wiki/Main_Page>, como alguns que veremos nos gêneros a serem analisados.

13 Sincrético, aqui, relaciona-se ao plano de expressão, constituído pela "pluralidade de substâncias para uma única forma" (FLOCH, 1986, p. 218). No caso dos ambientes, vemos concatenados: significantes visuais e sonoros em uma totalidade.

14 Código fonte é o conjunto de palavras ou símbolos escritos de forma ordenada, contendo instruções em uma das linguagens de programação existentes, de maneira lógica (WIKIPÉDIA, 2013, disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/C%C3%B3digo_fonte>.

15 Chama-se *avatar* a figura que representa o enunciador na cena enunciativa. No *Second Life*, ele materializa-se, em geral, na forma humana e pode ser personalizado pelo usuário do programa.

Figura 1 – Ambiente *Second Life* no primeiro semestre de 2010[16].

Fonte: Arquivo nosso.

É importante ressaltar a natureza mutável das formas de um ambiente em três dimensões (3D). O *chat,* por exemplo, pode mudar de lugar e, ainda, ganhar a forma de um círculo, de um balão, de um microfone, dependendo do *saber* e *poder-fazer* dos "residentes" desse mundo. Dessa plasticidade do ambiente, acreditamos, algumas variações aspectuais podem advir nos enunciados abrigados.

O *Second Life* (SL) se distingue das plataformas digitais tradicionais por vários motivos, sendo o principal: o modo peculiar de existência dele e nele. Esse "mundo virtual ou digital" se utiliza de diversas estratégias de movimentação e transformação que, aliadas à reprodução de certas características do "mundo natural" em 3D, garantem marcas isotópicas

16 Os nomes de todos os participantes presentes nas imagens foram apagados, para atender a uma solicitação, feita pelos professores, ao concederem o uso dos dados nesta pesquisa.

de “ser real” e efeitos de “estar junto”. Paralelamente, traços de um “mundo imaginário”, presentes já em seu título, “temperam” o discurso com novas possibilidades, instaurando uma tensão entre o “mundo natural” e o digital. Ressaltamos que a dicotomia “mundo natural” *vs*. “mundo imaginário” semioticamente corresponde a dois distintos contratos fiduciários: lá, a veridicção; cá, a verossimilhança, conforme preveem Greimas e Courtés (2008, p. 324). É possível passear de barco e, também, se teletransportar e voar para outros lugares, graças ao avatar, figura que representa o enunciador na cena enunciativa. No SL, o avatar é, em geral, um corpo que permite ao enunciador experimentar as práticas desse mundo, pautado pela verossimilhança.

Importa, nessa relação entre enunciador e ator do enunciado, a tendência a uma identidade que a situação pedagógica demanda (professores e alunos trazem para a interação suas experiências curriculares, atreladas a experiências de vida) no ajustamento aos códigos e regras do “novo mundo”. Na relação que então se estabelece, o ator, avatar criado pelo enunciador, permite a este último a experiência estética no mundo digital e sua relação identitária, mesmo quando a imagem é diversa da que emana do enunciador. Essa imagem do personagem (ator do enunciado) é construída, pelo enunciador, dentro de um conjunto finito de possibilidades previamente definidas para o ambiente. Eles, enunciador e ator, assumem, assim, posições diferentes, mas complementares e interdependentes.

Citamos, a seguir, uma reflexão de um pesquisador português sobre essa relação entre atores do enunciado, a ser melhor esclarecida nas análises:

> Ainda que deambulando pelo espaço virtual misturando-se com as massas, qual *flâneur baudelairiano*, o indivíduo representado por um avatar em Second Life® parece tender a valorizar as suas raízes, memórias e património importadas da realidade quer como forma de subsistência e de reconhecimento social, quer como meio de imposição de elementos simbólicos identificativos que induzem conforto à experiência virtual e que, na nossa opinião, também representam uma forma muito própria de colonização virtual (FRIAS, 2010, p. 116).

Desse ambiente, será analisada uma totalidade constituída de textos verbais coletados em três *chats* e serão consideradas algumas figuras disponibilizadas no Anexo A, concernentes aos mesmos *chats,* apesar de não pretendermos examinar, profundamente, o plano da expressão dessas imagens.

Pela relativa simplicidade dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), ao agregar gêneros digitais já tradicionais dentro das práticas educativas *online*, como

mencionado, eles têm se popularizado como gerenciadores eletrônicos de conteúdo e de atividades de ensino e de aprendizagem. Concebidos com essa finalidade, eles preveem as etapas educativas, como apresentação de conteúdo, espaço de debate, envio de atividades ao professor e avaliação. Ambos os cursos aqui citados empregam AVAs como forma de organizar os cursos. Não sendo possível usar o *Second Life* para aviso aos alunos sobre as atividades agendadas, o resumo de cada aula, a apresentação dos participantes e outros detalhes organizacionais do curso GES, o AVA, em suas ferramentas assíncronas, garantiu essa orientação geral. Já o curso PAW é mais homogêneo e enquadrou todas as suas atividades educativas em uma versão adaptada do TelEduc. Ambos os AVAs citados têm acesso restrito aos inscritos no curso, ao contrário do *Second Life*, que é público.

Demonstramos, a seguir (Figura 2), uma imagem do Ambiente Virtual de Aprendizagem do GES, gerenciado por uma empresa privada que oferece diversos cursos *online.*

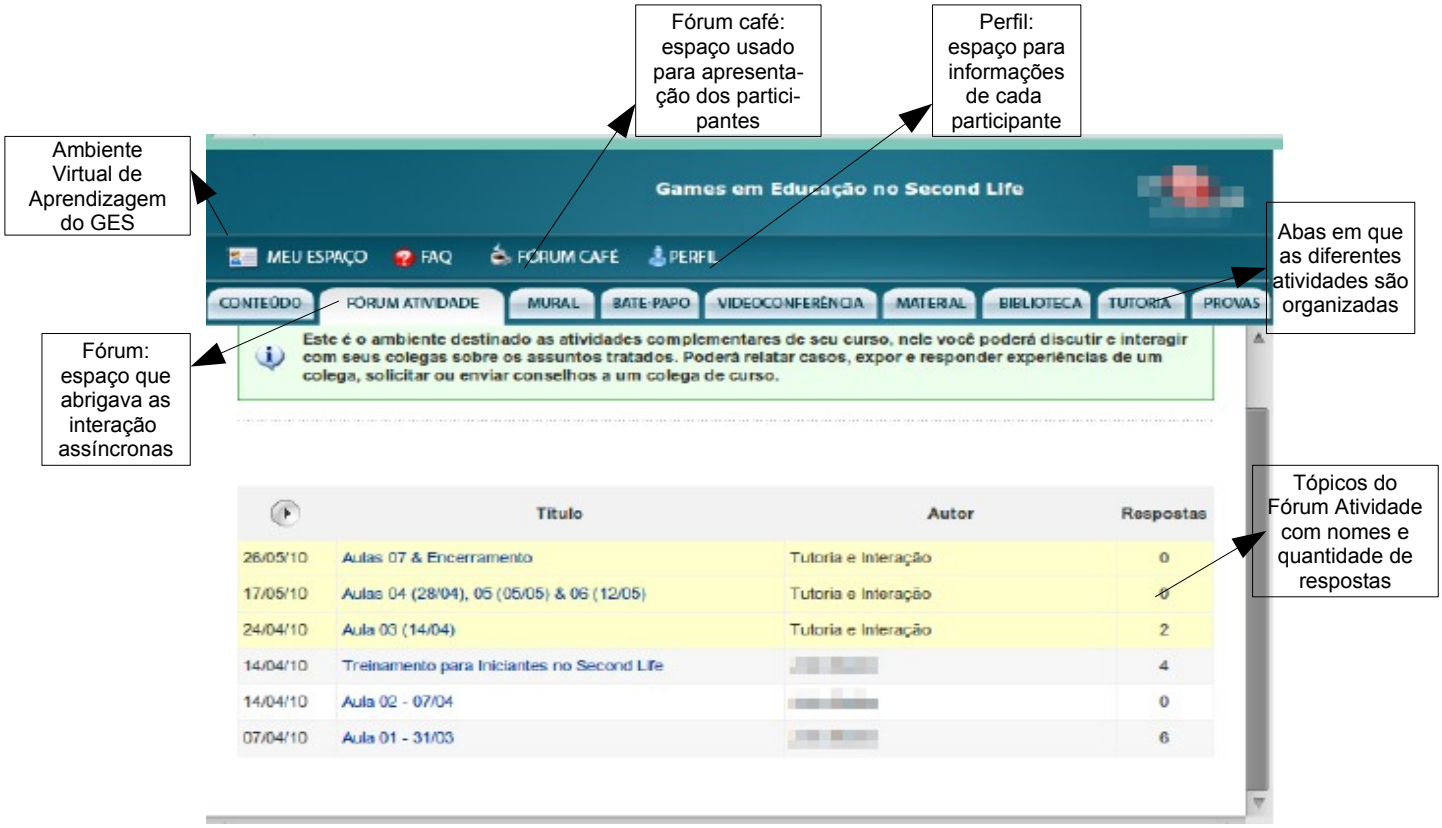


Figura 2 – Ambiente Virtual de Aprendizagem do GES para interação assíncrona.

Fonte: Arquivo nosso.

E, finalmente, apresentamos o AVA do Curso PAW:

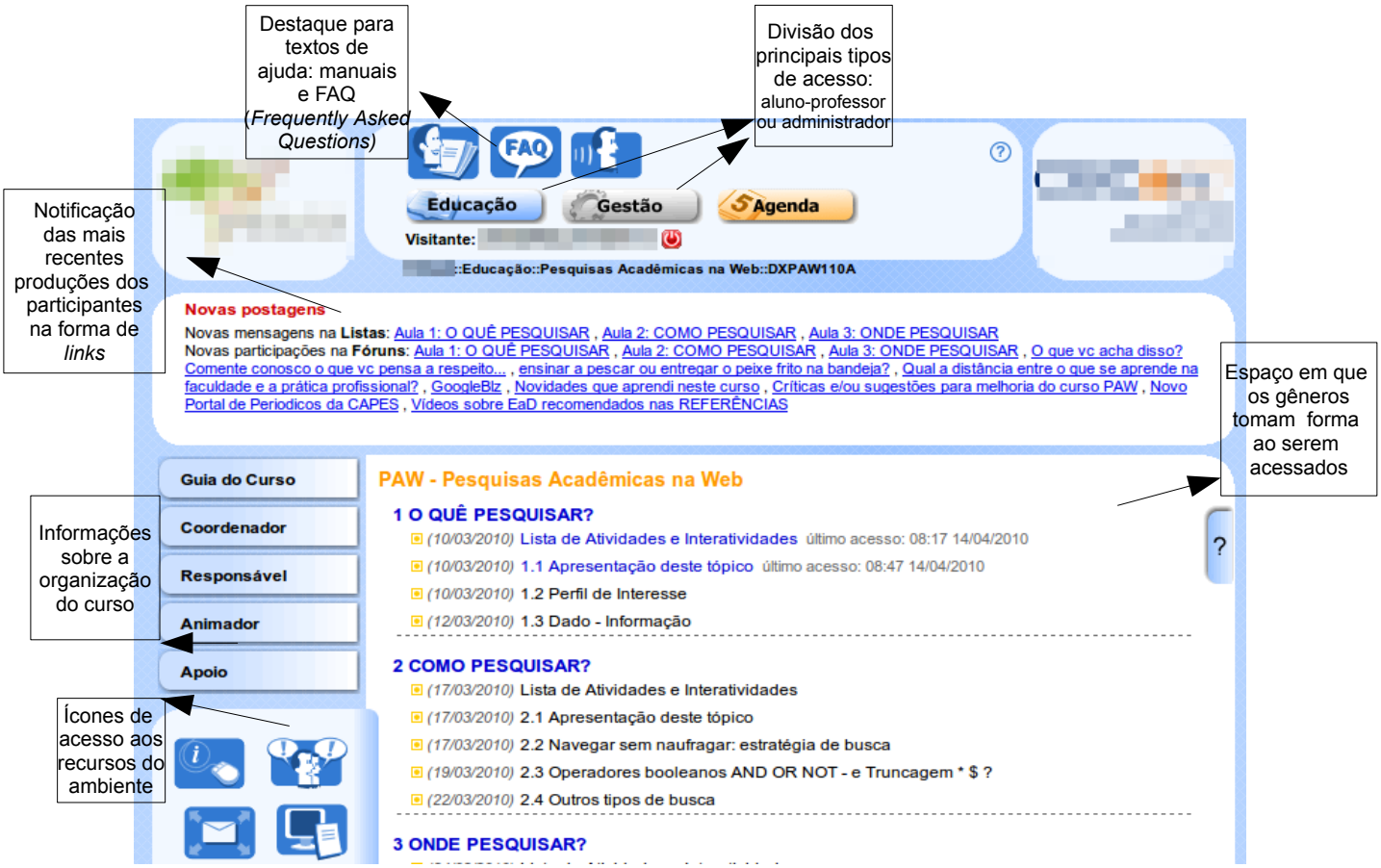


Figura 3 – Ambiente Virtual de Aprendizagem do PAW.

Fonte: Arquivo nosso.

Em comum, esses cursos têm por meta uma reflexão sobre as tecnologias *in loco*; ou seja: toda a estrutura tecnológica que acolhe as ações dos sujeitos é, ao mesmo tempo, parte da temática focada e compõe o objeto-valor em cada curso. Dessa forma, na discretização do espaço, no recorte dos gêneros usados e nas relações estabelecidas no tempo-espaço, revelam-se, como afirma Landowski (2002, p. 68), os próprios sujeitos, alunos e professores, que aí se projetam.

A distância entre esses sujeitos, cujas estratégias didáticas visam à superação, é preciso frisar, não é apenas a distância geográfica, mas, em princípio, também a psicológica, a social (afetiva) e a cultural, não exclusivas à modalidade *online*. A percepção dos lugares e da posição em relação a eles, estabelecida pela astúcia dos sujeitos discursivos, é um dos aspectos que estão em discussão nesta tese, já que os efeitos de proximidade ou de distanciamento, de presença ou de ausência, revelados nas comunicações, têm, nas estratégias enunciativas, a chave para se compreender os ajustes peculiares aos fenômenos das práticas

educativas *online* e, assim, chegarmos aos modos próprios, ou estilos, de habitação dos espaços digitais que servem ao propósito pedagógico.

Gêneros digitais contemplados

Os resumos que fizemos de cada *chat* e de cada fórum estão disponíveis nos Anexos. Cada um desses enunciados é numerado e recebe um título que lhe atribuímos de acordo com a problemática predominante neles, conforme as análises disponíveis nos Capítulos 1 e 2 desta tese.

O *chat* do GES é a aula propriamente dita, cuja duração é de duas horas. Segundo determinação do professor, cada encontro seria baseado em um dos capítulos do livro *Games em educação: como os nativos digitais aprendem*, de João Mattar, publicado no mesmo ano do curso, 2010. Geralmente, iniciava-se com discussão teórica, salpicada de exemplos de jogos eletrônicos e referências sobre estudos dos *games* em Educação e, em seguida, ocorriam algumas experiências práticas dentro do mundo digital *Second Life*.

Abaixo, vemos uma composição padrão do *chat* do *Second Life*, utilizado com propósitos educacionais no contexto do GES:

[14:41] Sujeito 1:	Esta é uma mensagem enviada
[14:41] Sujeito 1:	Esta é uma mensagem enviada consecutivamente
[14:41] Sujeito 2:	Esta é uma mensagem enviada em resposta à primeira mensagem
[14:42] Sujeito 2:	Esta é uma mensagem enviada em resposta à segunda mensagem
[14:42] Esta é uma mensagem de informação pelo sistema	
[…]	

Os fóruns do GES são, predominantemente, dedicados ao resumo e à organização das atividades em *chat*, como forma de dar continuidade a elas e de permitir melhor orientação aos alunos. Esses fóruns são, também, espaço para se combinar treinamento no *Second Life* e para se esclarecerem dúvidas pontuais.

Os Fóruns GES guardam a seguinte estrutura:

Data - TÓPICO: **Título** (Ator 1)
Tópico principal para discussão.

Data - RESPOSTA: por Ator 2
Mensagem de resposta ao tópico principal.

Data - COMENTÁRIO: por Ator 3
Comentário à resposta 2.

Tópico designa, em geral, o primeiro enunciado do fórum, o qual já apresenta o "tópico discursivo", ou seja, "o assunto principal de um texto […], tema ao qual se referem as informações de um texto" (LIBERATO; FUNGÊNCIO, 2007, p. 54). Esse tópico discursivo pode mudar na sequência de turnos que acompanham o primeiro enunciado, implicando fuga ao tema ou nova orientação para a discussão.

Resposta é o enunciado que tem relação imediata com o tópico principal e, em alguns casos, com outras respostas anteriores.

Comentário acompanha, geralmente, uma resposta ao tópico principal, relacionando-se diretamente à ideia presente nela, em relação de oposição, afirmação ou complementaridade.

Os *chats* do curso PAW tinham uma configuração mais aberta que os do curso GES, dado que não eram programados, mas acolhiam tópicos bem variados, relativos ao encaminhamento do curso, sempre com menor aprofundamento de questões teóricas das aulas e mais voltados à aproximação entre os participantes. Em todos os *chats* a que tivemos acesso, a interação ocorria entre a professora e um aluno e, em geral, sem outro objetivo prévio além do esclarecimento de uma dúvida ou a sondagem, pela professora, da percepção que o aluno estaria tendo do curso.

Como padrão composicional do *chat* no curso PAW, temos uma sequência em que:

Sujeito 1 *diz*:	Esta é uma mensagem enviada
Sujeito 1 *diz*:	Esta é uma mensagem enviada consecutivamente
Sujeito 2 *diz*:	Esta é uma mensagem enviada em resposta à primeira mensagem
Sujeito 2 *diz:*	Esta é uma mensagem enviada em resposta à segunda mensagem
[…]	

Por fim, os fóruns do PAW serviam à discussão dos temas de cada aula, centralizando as atividades dos alunos no curso. Cada tópico principal reunia uma resposta por aluno e, em alguns casos, havia comentários a uma das respostas, feitos por professor ou alunos.

De forma geral, eles se estruturam de maneira muito semelhante ao fórum do curso GES, mas consideramos relevante repetir a estrutura para marcar pequenas alterações no modo de organização dos tópicos:

Fórum X: Título 1 (Data) – Ator 1
Tópico principal para discussão.

Em resposta a: **Título 2 – Ator 2 (Data)**
Mensagem de resposta ao tópico principal.

Título 3 – Ator 3 (Data)
Em resposta a: **Título 2 – Ator 2 (Data)**
Mensagem de comentário à uma mensagem anterior.

Como podemos perceber, as estruturas dos *chats* e dos fóruns são simulares, mas a composição dos *chats* e fóruns PAW revelam, já na apresentação, uma preocupação em explicitar o conteúdo e a relação entre os tópicos, respostas e comentários de modo mais didático. Como veremos ao longo desta tese, o processo de *didatização* no curso PAW não se restringe à apresentação, mas marca também a relação entre os atores.

Passemos agora aos objetivos.

Objetivos

Tendo em vista o contexto apresentado até aqui, delineamos, a seguir, alguns objetivos que orientam as análises propostas para esta pesquisa. Em seguida, explicitaremos o caminho percorrido para alcançar tais objetivos.

Concordamos com Bachelard (1973, p. 153-154), quando afirma que "compreender um fenômeno novo não é simplesmente acrescentá-lo a um saber adquirido, é reorganizar os próprios princípios do saber". Por isso, mais que aplicar conceitos teóricos, propomos reflexões sobre os modelos teóricos e metodológicos, dando continuidade, na medida do possível, aos caminhos já iniciados por outros estudiosos. Elencamos, a seguir, os objetivos principais que temos em vista para esta investigação:

1) depreender os mecanismos de construção do sentido que remetem à imagem dos atores postos em confronto nas práticas educativas em ambientes digitais;
2) observar como os vetores *temática* e *composição*, que sustentam os gêneros

discursivos trazidos à luz nesta tese orientam o estilo dos próprios gêneros;

3) desenvolver teorização e metodologia a respeito do estilo dos gêneros digitais a partir da análise de *chats* e de fóruns em esfera educacional;
4) examinar como os regimes discursivos de interação e os modos de ensino e de aprendizagem de cada curso organizam-se para configurar os estilos dos atores, dos cursos e dos gêneros como formas de vida;
5) averiguar os mecanismos de mistura na constituição dos gêneros *chat* e fórum, da esfera educacional, em relação a outros estilos retomados implícita ou explicitamente dessa e de outras esferas de comunicação.

Percurso metodológico e teórico

Nossa pesquisa pode ser classificada, no curso GES, como "participante" em relação aos procedimentos (MARCONI; LAKATOS, 2009), já que não só gravamos os dados em interação simultânea, mas também participamos de alguns diálogos do curso devido ao caráter predominantemente síncrono das atividades coletivas. No curso PAW, apenas observamos e coletamos os dados que ficavam registrados no ambiente, porque, nele, não havia *chat* coletivo e as atividades didáticas sobre temas específicos do curso aconteciam em gêneros de comunicação assíncrona. Os critérios de participação, como membro ou observadora externa, foram orientados pelas naturezas dos eventos: uma reunião coletiva, concomitante e com atores figurativizados (por nomes) em cena, torna mais difícil o anonimato, ao passo que os sujeitos, nas atividades não concomitantes, só são figurativizados caso se pronunciem textualmente[17].

Tendo o *corpus* em mãos, foram necessários alguns ajustes para viabilizarmos sua disposição nesta tese. A transcrição dos textos produzidos nos *chats* e fóruns respeitou sua configuração original; ou seja: o que surge como inadequações relativas à norma culta ou à modalidade escrita da língua, na verdade, é um critério metodológico: respeitar o "rosto" do *corpus*. Também foi mantida sua composição formal, que o caracteriza em relação a outros gêneros, como: marcação de tempo, designação do autor dos enunciados e reprodução da sequência da fala na ordem e forma em que foi enunciada. Apenas inserimos os dados em

17 Figurativização é o procedimento utilizado pelo enunciador para investir semanticamente as posições sintáxicas na produção do discurso. Um objeto pode ser figurativizado como "carro", por exemplo (GREIMAS; COURTÉS, 2008).

tabelas buscando propiciar uma fluidez à leitura mesmo para quem não teve contato com os gêneros mencionados em outras ocasiões. Além disso, fizemos alguns cortes no texto, excluindo partes de apresentação dos participantes com dados biográficos e outros que alongavam demais o *corpus*. A omissão de todas as informações que podem identificar pessoas e instituições foi solicitada pelos professores, ao autorizarem a coleta e o uso dos dados na pesquisa.

Com relação aos procedimentos teórico-metodológicos, baseamo-nos na Semiótica de base greimasiana e em seus desdobramentos para a análise dos enunciados produzidos nos *chats* (Cap. 1) e nos fóruns (Cap. 2). Interessa-nos observar conceitos e abordagens trazidos pelos próprios sujeitos dos cursos PAW e GES para refletirmos sobre as práticas e desenvolvermos, a partir daí, teorização de maneira mais abrangente. Observamos, assim, recorrências no quadro narrativo – em especial, as relações entre destinador, destinatário/sujeito e objeto – para compreender alguns deslocamentos estruturais dentro do discurso pedagógico *online* e suas implicações no programa narrativo principal. Para Greimas (2007, p. 19), uma estrutura tem sempre "um jogo", que significa proibições, prescrições e posições vazias de não-proibido e não-prescrito. Nesse sentido, ele afirma que "a ausência do jogo equivale […] à ausência da liberdade", o que, em nosso caso, é adequado para refletir sobre a tensão que nasce do deslocamento das práticas educativas para novos espaços valorizados pela abertura e, então, analisar possíveis mudanças de axiologização em relação às práticas escolares presenciais[18]. Perguntamo-nos, então, sobre as estratégias que envolvem a variação das/nas "peças do jogo" e os efeitos que daí advêm. Sabemos que a simples troca delas por outras não altera o sistema, mas, sim, a mudança interna a ele (SAUSSURE, 1995, p. 32). Entretanto, torna-se relevante, para nossos objetivos, também apreender as tentativas de transformação e os efeitos provocados, mesmo que não haja modificação alguma no sistema de comunicação previsto pelo gênero.

No âmbito do nível discursivo, encontramos uma estrutura que, além de ser por natureza constitutivamente dialógica, reproduz a comunicação entre os interlocutores, simulando o diálogo face a face (GREIMAS; COURTÉS, 2008). Como a menção do termo "diálogo" se repetirá nesta tese, consideramos necessário esclarecer, com palavras de Bakhtin (2006, p. 125), o sentido estrito ou amplo que ele pode assumir em nossas discussões. Ei-las:

18 Axiologia diz respeito ao "sistema de valores (morais, lógicos, estéticos)" construído pelas relações textuais e discursivas. Uma categoria semântica como "liberdade", por exemplo, pode ser axiologizada como positiva/eufórica ou negativa/disfórica, o que implica uma axiologia oposta para "opressão" (GREIMAS; COURTÉS, 2008, p. 48).

> o diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra "diálogo" num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja.

Diálogo, aqui, também é compreendido, conforme lembra Barros (2001, p. 76), como uma das formas de se alcançar efeitos de realidade ou verdade no discurso, uma vez que ele cria uma ilusão de situação "real" de conversação, associada à necessidade de comprovação referencial, de estabelecimento de proximidade e de autoridade em jogo na cena enunciativa das práticas educativas[19].

Compreender as escolhas enunciativas (pessoa, tempo e espaço) do discurso *online* relacionadas à configuração dos gêneros digitais poderá indicar algumas estratégias próprias de um percurso em progressividade, cujas bases são construídas na instabilidade da mescla de outras dinâmicas (ZILBERBERG, 2004). Acreditamos que a análise tanto da sintaxe como da semântica discursivas pode nos ajudar a entender a tensão entre a identidade e a alteridade na prática educativa digital, em relação à presencial, e os modos de existência construídos, assim, nos discursos analisados.

Diante da importância, para esta pesquisa, da percepção que os sujeitos têm do espaço e de seus objetos, levantamos algumas questões: como ter acesso a percepções de sujeitos na experiência vivida durante a prática educativa aqui estudada?; essas percepções são simplesmente apreendidas no contato com o "mundo natural"/digital?. Sabemos que o nosso objeto de análise é o discurso e pensamos que a experiência não se dá fora da linguagem, mas é construída por ela. Nesse sentido, apoiamo-nos nas palavras de Silva (1995, p. 31-32) para afirmarmos que a percepção do mundo pode se dar numa metamorfose, cuja forma resultante, o signo, contém, em si, marcas dessa experiência anterior:

> […] a metamorfose, de um modo geral, implica destruição, ou melhor, desconstrução de uma forma anterior, que não desaparece totalmente. Dela ficam traços na forma nova, que são os elementos em que minha hipótese de trabalho se firma a fim de pensar um pouco os fundamentos da linguagem. Exagerando um pouco, diria que na transformação de uma experiência em signo ocorre uma metamorfose fundadora. Metamorfose porque não fica tudo da experiência no signo, uma forma nova que é uma redução; fundadora porque está nas raízes da semiose.

A metamorfose no digital ocorre no processo de transformação que as práticas

19 Lembramos que, para a Semiótica, como boa herdeira de Saussure, o referente é interno ao texto.

educativas nesse ambiente implicam. Perdem-se alguns aspectos de cada prática para que a resultante seja revestida de formas novas, o que é próprio do regime da mistura. Retomaremos essa questão no Capítulo 3.

Do ponto de vista semiótico, segundo Fontanille (2007, p. 97), "a percepção já é uma linguagem, pois ela é significante". Sendo assim, retomando a afirmação de Merleau-Ponty (1990, p. 92): "perceber é tornar algo presente a si com a ajuda do corpo", Fontanille (2007, p. 97) propõe: "enunciar é tornar algo presente a si com a ajuda da linguagem". É, então, na tomada de posição pelo ato de enunciar que a presença, "primeiro modo de existência da significação" (FONTANILLE; ZILBERBERG, 2001, p. 123), constitui-se em relação a um corpo que o sente.

Em outras palavras, os registros das comunicações (na forma verbal ou não-verbal), com os quais aqui trabalhamos, trazem em seu corpo a percepção discursivizada, e as marcas dessa percepção sensível não são apenas as evidências perceptivas de um fato, mas constituem a própria experiência sentida. Se considerarmos, então, essa percepção como uma leitura homogênea de uma totalidade, ela "deve ser buscada na totalidade enunciada, da qual se depreende […] o ator da enunciação" (DISCINI, 2004, p. 28). Interessa, para o estilo do gênero, o ator da enunciação projetado pela totalidade *gêneros digitais* da Educação a Distância.

Ainda, caso queiramos colocar em relevo o sensível, é preciso considerar a variação, o devir, o processo, a identidade, a continuidade, etc., que extrapolam uma *episteme* da estabilidade, própria de modelos mais estáticos (FIORIN, 2008a, p. 134). É no modelo tensivo, pois, que encontramos subsídio teórico-metodológico para analisar situações em que não são levadas em conta posições categóricas e, sim, sutilezas de um ajustamento "entre lugares", "entre práticas", peculiares ao contexto no qual se inserem os discursos privilegiados aqui. Depreendemos, daí, que pequenas mudanças podem interferir na correlação entre as dimensões da intensidade e da extensidade, afetando o sujeito e alterando seu percurso conforme os valores em jogo.

Tendo acumulado algumas especificidades desses dois gêneros (*chat* e fórum) em contato entre si e com o ambiente digital que lhes dá contorno, poderemos, no fechamento dos Capítulos 1 e 2, estabelecer algumas generalizações sobre essas totalidades, de forma a chegar a um estilo do *chat* e a um estilo do fórum. São ambos pertencentes à esfera de comunicação pedagógica e devem apresentar regularidades e ajustamentos próprios dos gêneros digitais, o

que poderá ser comprovado, ainda, em pesquisas posteriores de outros gêneros realizados na mesma esfera, como *e-mail*, videoconferências e *blogs*, entre outros. No cotejamento desses dois estilos, ainda esperamos dar um passo no sentido de encontrar traços mais gerais de um estilo do gênero digital, no Capítulo 3. Essa abordagem será feita pela perspectiva bakhtiniana, complementada pelos estudos do estilo dos gêneros, desenvolvidos por Discini (por exemplo, em: 2004, 2009, 2010 e 2012).

Acreditamos que, para uma análise do ajustamento sensível em ambiente digital e em seus gêneros, de onde se ergue uma nova forma de vida, os desenvolvimentos atuais da Semiótica Francesa se apresentam como um quadro teórico-metodológico fundamental para a efetivação dos nossos objetivos. Nesse quadro, destacamos, ainda, os avanços feitos por Landowski quanto aos regimes de interações, essenciais para o exame das relações intersubjetivas fundadas nos gêneros digitais; a acuidade da análise das profundezas do percurso gerativo por Zilberberg (em várias obras, como: 2001, 2004 e 2006) e outros estudiosos; as contribuições alcançadas no estudo das práticas, especialmente no que diz respeito ao conceito de "formas de vida", por Fontanille (2008, 2013); e outras importantes contribuições lançadas pelos seguidores de Greimas, mencionadas ao longo deste trabalho.

Percurso da "Semiótica didática"

Para concluir esta introdução, fizemos um levantamento de algumas obras que, em nosso percurso de pesquisa, foram consideradas importantes para o campo dos estudos interdisciplinares entre Semiótica e Ensino ou "Semiótica didática" – expressão muito usada pelos semioticistas – até a contemporaneidade.

Publicada em 1979, *Sémiotique didactique*, dirigida por Manar Hammad, funda um campo de aproximação entre a Semiótica Francesa e a Didática (não só do universo escolar, mas de todo discurso que visa instruir); parte de um projeto maior, segundo a proposta de Greimas (1979, p. 3):

> a análise do discurso didático – como a dos discursos políticos ou publicitários, por exemplo – visam inicialmente ao reconhecimento das formas que o organizam: a exploração dos conteúdos, frequentemente implícitos, que essas formas carregam,

leva à semiótica das culturas e das ideologias[20].[21]

Os artigos que compõem a obra procuram "semiotizar" de forma esquemática as estratégias do discurso didático, desenvolvendo conceitos mais gerais de sua organização estrutural, como: as manobras didáticas, o espaço didático, a gestualidade nesse discurso, entre outras questões. A partir de um *atelier* de análise do discurso pedagógico, organizado por Fabbri e Fontanille, os estudos, que essa obra reúne, partem de "problemáticas que permitam considerar um trabalho em comum entre pesquisadores em pedagogia e semioticistas" (FABBRI, 1979, p. 15[22]).

Fontanille, no editorial de *Sémiotique et enseignement du français,* de 1984, além de apontar as questões a serem abordadas na obra, indica referências bibliográficas sobre: 1) iniciação à Semiótica narrativa e discursiva; 2) Semiótica do discurso didático, sendo esse item subdividido em: 2.1) abordagens sociolinguísticas e semiológicas e 2.2) abordagens semióticas e 3) Pedagogia do Francês. Nos artigos que são aí reunidos, os autores se preocupam, sobretudo, com as operações cognitivas da leitura e da escrita, nas quais a Semiótica atuaria, segundo Fontanille (1984, p. 4), como "*um conjunto coerente de hipóteses sobre as condições da leitura*[23]" (grifos no original).

Essa obra traz, entre vários artigos sobre procedimentos e conceitos cunhados para o tratamento da leitura e escrita na escola, a entrevista, feita pelo organizador, a Greimas sobre o tema em discussão. Perguntado por Fontanille sobre como ele concebia as relações da semiótica com outras ciências humanas, como a Pedagogia, Greimas menciona duas posições possíveis:

> ou bem nós somos convidados como "adjuvantes", e então a semiótica assume um papel moderador, que consiste em pesquisar o que há de comum entre as diferentes abordagens. Ou bem nós nos encontramos em situação de "sujeitos"; nesse caso, a semiótica considera os resultados das outras disciplinas (psicologia, sociologia...) e os explora em seu sentido (GREIMAS; FONTANILLE, 1979, p. 122[24]).

20 "L'analyse du discours didactique – comme celle des discours politiques ou publicitaires, par ex. – vise a d'abord la reconnaissance des formes qui l'organisent : l'exploration des contenus, souvent implicites, que charrient ces formes relève de la sémiotique des cultures et des idéologies".

21 Os segmentos textuais citados a partir do original em língua estrangeira tiveram, ao longo deste trabalho, tradução livre.

22 "[...] problématiques qui permettent d'envisager un travail en commun entre les chercheurs en pédagogie et sémioticiens".

23 "[...] un ensemble cohérent d'hypothèses sur les conditions mêmes de la lectures".

24 "Ou bien on est invité comme 'adjuvant', et alors la sémiotique joue un rôle modérateur, qui consiste à chercher ce qu'il y a de commun entre les différentes approches. Ou bien on se trouve en situation de 'sujet' ; dans ce cas, la sémiotique prend en charge les résultats des autres disciplines (psychologies, sociologie...) et les exploite dans son sens".

Quanto à interdisciplinaridade entre as áreas, ele critica a simples justaposição entre elas. É preciso, como explica, buscar uma metodologia em comum e transponível. Ele cita, então, modelos de previsibilidade da semiótica que podem ser desenvolvidos para ajudar os leitores e, de forma mais geral, a Pedagogia. Questionado sobre as estratégias didáticas, Greimas finaliza essa entrevista explicando sobre as consequências da otimização do sujeito interpretativo e da análise, com os alunos, das questões próprias da sala de aula:

> se nós desmistificamos as estratégias didáticas, é necessário sofrer um certo tempo, e às vezes duramente, até que novas estratégias sejam criadas, mais doces, e melhor camufladas. Desenvolvendo a tomada de consciência, a "responsabilização", nós corremos riscos, porque tocamos no "crer", e não somente no saber. Mas isso não quer dizer que não há saída; basta ter um outro projeto pedagógico a propor; na didática, só nos permitimos desmistificar um projeto se nós avançamos na direção de uma nova pedagogia (GREIMAS; FONTANILLE, 1979, p. 128[25]).

Em 1987, um novo *atelier* de "Semiótica didática" é organizado pelo "Groupe de Recherches Sémio-Linguistiques" com o objetivo de perseguir o refinamento e o alargamento dos horizontes da pesquisa, segundo Jean-Jacques Vincensini, diretor de *Sémiotique didactique* – boletim resultante desses encontros. Com o objetivo de validar e de propor continuidade às duas publicações anteriores, os artigos reunidos nessa obra se dividem em dois campos: estratégias didáticas, que a "semiótica didática ajuda a constituir", e discursos didáticos e seu funcionamento particular, que "ela pretende modelizar" (VINCENSINI, 1987, p. 3). Nessa obra, os autores buscam discutir sobre a operacionalização da semiótica nas análises do discurso didático, sobre o aprofundamento da noção de *didaticidade* dos discursos e sobre a natureza formal do objeto cognitivo, em um percurso que, segundo o organizador, vai da prática à teoria. Ele conclui: "se a práxis científica que a semiótica se dá é a única maneira de validar o modelo, ela é igualmente a condição de sua apreciação crítica e, em consequência, de sua extensão" (VINCENSINI, 1987, p. 4[26]).

Em 1994, é lançada uma coletânea de artigos sob o título *Enseigner la sémiotique*; dentre eles, destaca-se o do alemão Winfried Nöth, que propõe, em "La sémiotique de l'enseignement et l'enseignement de la sémiotique", um exaustivo relato das contribuições

25 "Si on démythifie les stratégies didactiques, il faut s'attendre à souffrir un certain temps, et parfois durement, jusqu'à ce que de nouvelles stratégies se mettent en place, plus douces, et mieux camouflées. En développant la prise de conscience, la 'responsabilisation', on court des risques, parce qu'on touche au 'croire', et pas seulement au savoir. Mais cela ne veut pas dire qu'il n'y a pas d'issue ; il suffit d'avoir un projet pédagogique à proposer ; dans la didactique, on ne peut se permettre de démythifier que si on avance une nouvelle pédagogie".

26 "Si la praxis scientifique que la sémiotique se donne est bien la seule manière de valider ce modèle, elle est également la condition de son appréciation critique et, pas conséquent, de son extension".

concernentes à associação entre Semiótica e Pedagogia, alguns dos quais já citados nesta seção. Ele retoma a relação interdisciplinar entre a Semiótica e as outras ciências. Segundo Nöth (1984, p. 5), "educação e semiótica se encontram também no campo da responsabilidade social, em que nós devemos aprender conjuntamente como efetuar mudanças sociais"[27].

Enquanto os trabalhos citados se destacam, sobretudo, por estudos semióticos das estratégias didáticas, pesquisadores brasileiros complementam essa abordagem com importantes contribuições sobre a ***didatização*** **da Semiótica** e a **Semiótica na sala de aula**. Na linha desta última abordagem, Fiorin e Savioli, em *Para entender o texto* (1990) e *Lições de texto* (1996), trabalharam na operacionalização dos conceitos teóricos da semiótica para estruturação do texto evitando a terminologia especializada. Discini se detém, em *Comunicação dos textos,* de 2005, na análise de diferentes mídias, ao explicitar os mecanismos de construção de sentidos por meio de conceitos teóricos não só da Semiótica, mas auxiliados pela Análise do Discurso Francesa e por postulados de Bakhtin. Trata-se de uma obra que ensina pela Semiótica, mas também pretende demonstrar a configuração formal dessa teoria, o que explica sua disseminação no Ensino Superior. No primeiro caminho citado, destacam-se os manuais de Semiótica, cujo objetivo é difundir as bases teóricas da Semiótica de uma forma mais didática. *Elementos de Análise do Discurso*, 1989, de Fiorin, *Teoria Semiótica do Texto*, de Barros, e, mais recentemente, *Ensaios de Semiótica*, de Lara e Matte, em 2009, são exemplos da busca de uma *didatização* da Semiótica, por meio do detalhamento teórico e de exemplos direcionados, em especial, a pesquisadores que se iniciam nos estudos dessa teoria. Essa difusão da Semiótica Francesa por manuais foi foco da pesquisa de Portela (2008, p. 5), o qual define a prática didática da semiótica como:

> a situação típica em que um enunciador procura explicitamente transmitir, por categorização e tipificação dos conteúdos em um percurso canônico (motivação – adaptação – explicação – exemplificação), o saber que julga essencial para o conhecimento de uma determinada matéria, no caso, as bases da teoria semiótica preconizada por A. J. Greimas e a Escola de Paris.

Outros artigos poderiam surgir para completar essa lista, mas, por limite de tempo, não pretendemos esgotar, aqui, as referências nessa área e, sim, mostrar que vários passos já foram dados na direção do melhor entendimento dos laços que unem Semiótica e Educação.

Diante do desafio de uma Semiótica do/para o ensino-aprendizagem, é preciso ter em mente a necessária interdisciplinaridade já mencionada por Greimas (1979, 1984), para,

27 "Education et sémiotique se rencontrent aussi dans le champ de la responsabilité sociale où nous devons apprendre ensemble comment effectuer des changement sociaux".

assim, flexibilizar o percurso gerativo, de maneira que o objeto de análise tenha nele suas peculiaridades respeitadas e não apenas receba uma aplicação dura. Esforços no sentido de se criarem novas categorias de análise e/ou desenvolver algumas para esse campo são feitos nesta tese, mas ainda há um longo caminho a ser percorrido nesse sentido. Dos discursos analisados, emergiram questões que nos conduziram à identificação e tentativa de desenvolvimento de conceitos, como: *modo de ensino* e *modo de aprendizagem, objeto estático* e *objeto dinâmico, estilos de aprendizagem* e *interatividade*, entre outros. Nosso estudo mostrará, ainda, que a Semiótica tem, continuamente, desenvolvido mais recursos para tratar questões complexas, respeitando as peculiaridades dos objetos das diversas áreas do conhecimento humano. Ela não se limita mais ao quadro do percurso narrativo *standard,* conforme Fontanille previa (1987, p. 5): "[...] a análise da prática pedagógica só permite, na maioria das vezes, a reconstrução de um fio narrativo e uma sintaxe modal". Mais do que isso, a Semiótica se mostra já capaz de analisar o inteligível e o sensível em uma escala maior de fenômenos que então não se podia prever, como é o caso das interações em ambientes digitais, que ora nos propomos analisar.

A seguir, relacionamos as referências mencionadas, em ordem cronológica, para facilitar outros estudos semióticos ou bibliográficos nesse sentido:

REFERÊNCIAS (ordem cronológica)

HAMMAD, Manar (Dir.). Sémiotique didactique. **Le Bulletin du Groupe de Recherches sémio-linguistique (EHESS)** – Institut de la Langue Française (CNRS). n. 7, Janvier 1979.

FONTANILLE, Jacques (Org.). Sémiotique et enseignement du français. **Langue française**. v. 61, n. 1. Larousse. 1984. Disponível em: <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/issue/lfr_0023-8368_1984_num_61_1>. Acesso em 15 de novembro de 2011.

PEYTARD, Jean. **Syntagmes 3**. Didactique, sémiotique, linguistique. Annales Littéraires de l'Université de Besançon, 325. Paris: Les Belles Lettres, 1986.

VINCENSINI, Jean-Jacques (Dir.). Sémiotique didactique. **Actes sémiotiques**. Institut National de la Langue Française. X, 42. Juin 1987.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria do discurso**: fundamentos semióticos. São Paulo: Atual, 1988.

FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 1989.

SAVIOLI, Francisco Platão; FIORIN, José Luiz. **Para entender o texto**: leitura e redação. São Paulo: Ática, 1990.

HELBO, André. Enseigner la sémiotique. **Degrés**. Revue de synthèse à orientation sémiologique. n. 77. Bruxelles. 1994.

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. **Lições de texto**: leitura e redação. São Paulo: Ática, 1996.

DISCINI, Norma. **A comunicação nos textos**: leitura, produção, exercícios. São Paulo: Ática. 2005.

PORTELA, Jean Cristtus. **Práticas didáticas:** um estudo sobre os manuais brasileiros de semiótica greimasiana. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa). UNESP. 2008.

LARA, Glaucia Muniz Proença; MATTE, Ana Cristina Fricke. **Ensaios de Semiótica**: aprendendo com o texto. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

CAPÍTULO I: ANÁLISE SEMIÓTICA DOS *CHATS* GES E PAW

Neste primeiro capítulo, propomos a análise de duas sequências de *chats* (*Chat* 1, *Chat* 2 e *Chat* 3 do curso "*Games* em Educação no *Second Life*" – GES – e *Chat* 1, *Chat* 2 e *Chat* 3 do curso "Pesquisa Acadêmica na *Web*" – PAW) pela perspectiva da Semiótica Francesa e de seus recentes desdobramentos. Cada unidade foi intitulada de acordo com a problemática considerada proeminante em seu exame, cujo procedimento metodológico, como já explicamos, levou em conta questões próprias de cada interação, apoiadas na Semiótica, para seleção e desenvolvimento das categorias de análise.

Actantes e atores dos *chats*

Iniciamos esta parte com alguns esclarecimentos sobre os principais papéis actanciais[28] e seus investimentos semânticos mais frequentes nos *chats*. Primeiramente, classificamos a noção de "ator", que orienta a distribuição que virá em seguida.

1. Ator: lugar de convergência entre um componente da sintaxe narrativa de superfície (actantes: destinador e destinatário) e um investimento da semântica discursiva (papéis temáticos, principalmente, de professor e aluno[29]) (GREIMAS; COURTÉS, 2008, p. 44-45). Essa designação nos parece mais apropriada para casos em que não há um narrador explícito no texto para delegar voz a interlocutores. Nessa situação, enunciador e enunciatário em interação são chamados "atores", realizados nos papéis actanciais de destinador/destinatário e nos papeis temáticos de professor/aluno. Esse ator não é necessariamente estático, já que pode acolher transformações, de acordo com a concepção de discurso como um "jogo de aquisições e perdas de valores" (Idem, ibidem, p. 45).
2. Destinador transcendente: entidade superior a todos os atores envolvidos, composta, no ambiente digital considerado, por diversos estudiosos que se destacam na

28 Papel actancial, ou "estados narrativos", é uma posição sintáxica no interior do nível narrativo. É dotado de investimento modal (*dever*, *querer*, *poder*, *saber*), caracterizando o sujeito como: do dever, sujeito do querer, sujeito do poder ou sujeito do saber fazer. Greimas e Courtés (2008, p. 20-21) os tipificam assim: a) actantes da comunicação: narrador/narratário, interlocutor/interlocutário; b) actantes da narração: sujeito/objeto, destinador/destinatário, do ponto de vista gramatical: sujeito de estado e sujeito de fazer e c) actantes funcionais: sujeito pragmático, sujeito cognitivo.

29 Papel temático é o preenchimento semântico que um dado actante (da sintaxe do nível narrativo) recebe no nível discursivo. Um sujeito, no nível narrativo, pode assumir, por exemplo, o papel de "professor" no nível discursivo. É preciso explicar que um mesmo actante pode assumir papéis temáticos diferentes, em sincretismo ou não, no discurso.

abordagem do conteúdo focado. Essa entidade paira sobre a sala de aula como referência para toda e qualquer discussão aprofundada sobre o tema. É, também, o lugar ocupado pelas instituições de ensino responsáveis por escolher e ofertar cursos em modalidade de ensino adequada ao público-alvo e de acordo com seus valores. É importante salientar que essa forma actorial, no discurso pedagógico conservador, está mais próxima da imagem de "mestre" e de "instituição controladora" que o professor e a escola, respectivamente, têm; entretanto, no discurso dos gêneros digitais da esfera educacional, ela está, em geral, associada a entidades superiores externas à sala de aula e que influenciam, direta ou indiretamente, o percurso narrativo do destinador e do destinatário;

3. Destinador interno ou "performante" (GREIMAS; COURTÉS, 2008, p. 133): *guia* responsável por organizar, explicar e exemplificar os saberes relevantes para que, por programas de doação/aquisição – troca que não implica renúncia –, ele facilite a atualização dos sujeitos. É, ainda, aquele que estimula e encoraja os destinatários a *quererem bem percorrer* seu caminho, apontando importantes valores que podem ser alcançados.

Observamos que, no contexto educativo, o percurso narrativo do destinador não é menos pragmático que o do sujeito, o que Davidsen (1983, p. 7) já destaca: "[...] há a mesma organização sintáxica e […] não é menos fundamental para se compreender o nível pragmático da narração que aquele do sujeito"[30]. No percurso do *chat* (e também no do fórum, como veremos no Capítulo 2), a estrutura contratual parece dominar o conjunto do esquema narrativo, porque o destinador acompanha, como um guia, o destinatário mesmo quando ele se torna sujeito na relação com os objetos de saber. Nesse momento, "[...] o ser do sujeito não é somente constituído por sua relação com o objeto, mas também por sua relação com o destinador […]" (Idem, ibidem, p. 7[31]), posto que "[...] a categoria destinador *vs.* destinatário rege a categoria destinatário *vs.* objeto […]" (Idem, ibidem, p. 8[32]). A existência semiótica do sujeito é, então, chamada englobante, na sua relação com o objeto, e englobada, na relação com o destinador (Idem, ibidem).

4. Narrador/Narratário: são actantes da enunciação enunciada, delegados por enunciador

30 "[...] il a la même organisation syntaxique et […] il n'est pas moins fondamental pour comprendre le niveau pragmatique de la narration que celui du sujet".

31 "[...] l'être du sujet n'est pas seulement constitué par sa relation à l'objet, mais aussi par sa relation au Destinateur [...]".

32 "[...] la catégorie Destinateur vs Destinataire régit la catégorie Destinateur vs Objet [...]".

e enunciatário e instalados implícita ou explicitamente no enunciado como destinador/destinatário (eu/tu) (GREIMAS; COUTÉS, 2008, p. 327). Nos enunciados realizados em *chat,* o narrador tem estatuto peculiar conferido pelo sistema. Em alguns casos, ele se manifesta durante o diálogo em sincretismo com o sujeito cognitivo, aquele que *faz-saber* sobre informações dos eventos técnicos e práticos, tais como compartilhamento de arquivos. É ele o responsável por delegar voz aos interlocutores.

5. Sujeito: aquele que, por um *crer* e *querer* iniciais, é guiado pelo destinador para cumprir uma sequência de programas que viabilizam sua *competencialização* e seu encontro com determinado objeto buscado e já aceito por contrato, como destinatário. Ele é um sujeito pluralizado em sua base: "professores" e "alunos", embora possam se diferenciar uns dos outros em certas situações, por suas peculiaridades temáticas[33];

É preciso lembrar que esses papéis actanciais, como posições sintáxicas[34], ao serem actorializados[35], ou semantizados, por professor e aluno, respectivamente, são intercambiáveis ao longo da narrativa-curso.

6. Adjuvante: actante que provê auxílio aos sujeitos para a realização do programa que os levará até o objeto;

Um adjuvante que se mantém durante todo curso GES é a Aluna 4, cujas habilidades gerenciais dentro do ambiente digital e conhecimentos prévios sobre ele são usados a pedido do destinador.

7. Objeto final e abrangente: é um todo que será alcançado ao cabo do percurso de progressiva aquisição das partes, na construção efetuada por destinador e sujeito, sendo ele, o objeto, um ponto de intersecção desse trabalho conjunto. Esse objeto tanto pressupõe modalidades (*querer*, *dever*, *saber* e *poder*) como as reinstala em novos programas.

Passamos, a seguir, às análises propriamente ditas.

---

33 O professor e o aluno serão considerados atores de cada *chat* e de cada fórum, em que desempenham papéis temáticos. Se Greimas e Courtés (2008, 44) designam o ator como correspondente a uma totalidade de enunciados, Discini (2013) demonstra as condições de emergência do ator em um único enunciado.

34 Tatit (2007, p. 188) explica que "a semiótica adota a forma 'sintáxico' para definir relações entre categorias referentes ao texto global, reservando o termo 'sintático' para relações entre elementos da frase".

35 Actorialização é o procedimento de instituição de atores no nível discursivo.

1.1 *Chat* 1 do curso "*Games* em Educação no *Second Life*" (GES): ocupação do espaço

[…][36]	
[15:41] Professor:	vamos para um lugar
	que é uma viagem pela vida de uma pessoa
	um paciente que morreu de AIDs
[15:41] Aluno 2:	legal
[15:41] Professor:	então, vamos conhecer onde ele morava
	onde ele foi tratado etc.
	new york antiga
[15:41] Aluna 5:	oks
[15:42] Aluna 4:	Aceitem a land mark[37] e nos encontramos por lá
[15:42] Aluno 2:	ok
[…]	

[trecho do *Chat* 1 do GES, Anexo A, p. 228]

A partir de trabalho anterior (PEREIRA, 2010) sobre os discursos revelados em respostas de dez professores a um questionário sobre sua proposta de ensino em ambientes digitais, identificamos um sistema educacional canônico que destaca uma relação marcadamente assimétrica entre a entidade considerada superior – a escola e, em última instância, a sociedade – e o professor. A escola, nesse discurso, assume o papel de destinadora transcendente, "de quem o poder e a sabedoria não são questionados" (TATIT, 2010, p. 31); é aquela, ainda, que "mantém o processo em curso" (Idem, ibidem, p. 33), dado como a formação cognitiva. Ao professor, destinador delegado dos valores eleitos pela escola, cabe a transmissão, na dimensão pragmática da sala de aula, desses valores aos destinatários alunos.

O que se apresenta como hipótese para os *chats* em esfera educacional, e precisaremos comprovar nas análises desta tese, é o enfraquecimento da imagem da escola como destinadora transcendente e a modulação do papel do professor como destinador interno. Dilui-se a rigidez pressuposta nos modelos tradicionais da escola em favor de uma flexibilidade nos acordos e contratos, favorecida, principalmente, pela negociação característica da conversação, como veremos. A mudança decorre, também, da reconfiguração enunciativa: os pesquisadores eram os destinatários dos textos produzidos como respostas aos questionários, na pesquisa anterior, e, agora, são os próprios alunos os destinatários na comunicação em *chats* realizados, aqui, como aula em processo.

36 A marcação "[…]" significa que partes dos textos foram suprimidas nas citações, mas podem ser conferidas nos Anexos.

37 *Landmark* é uma localização precisa para teletransporte de um lugar a outro, no *Second Life*.

O *Chat* 1 se insere no curso GES como terceira aula, em que se dá a continuidade no processo de *competencialização*[38] dos sujeitos. No início dessa aula, o professor marca a relativa fragilidade de seu poder ao relatar interferências externas, por uma falha técnica, em seu papel actancial de destinação segura dos sujeitos ao ter suas permissões no ambiente digital assíncrono restringidas em relação aos alunos, conforme notamos neste trecho:

[…]	
[14:10] Professor:	eu estou desde o início inscrito no ambiente de aprendizagem sem enxergar quase nada do que vocês enxergam
[14:10] Aluna 7:	risos
[14:10] Professor:	algumas pessoas começaram a falar sobre aba de conteúdo etc., mas eu não via nada disso
[…]	
[14:10] Professor:	já pedi para mudar isso, Aluna 1
[…]	
[14:12] Professor:	então, nos próximos dias, isso deve ser modificado
[…]	

[trecho do *Chat* 1 do GES, Anexo A, p. 219]

Os esforços do professor, manifestados na fala desse trecho citado, para recuperar o controle, são concretizados nas ações de encaminhamento do seu *fazer-saber*, restabelecendo a harmonia entre os papéis já, aqui, consolidados pela aceitação do contrato firmado desde o acordo na inscrição ao curso, quando o compromisso inicial é selado entre destinador e destinatário.

No caso do curso GES, o objeto buscado em cada interação é o conhecimento profundo e fundamentado sobre os *games* em Educação. Ele é o suporte de valores que só podem ser compreendidos lançando-se luz sobre o contexto de grande apreciação dado ao domínio dos mais recentes avanços tecnológicos; esses valores são: a adequação a esse contexto e o potencial educacional dado aos *games*. Tais valores trazem, em si, um componente funcional determinante para sua existência: o meio de, ao se atualizarem os métodos e técnicas educacionais, adequarem-se a formas de prestígio social também presentes na organização escolar. Eles se encontram, portanto, num universo de valores já existentes e reconhecidos (GREIMAS, 1983, p. 44), mas o objeto é, discursivamente, tematizado como "em construção" a cada reunião entre sujeitos e destinador. Por isso, podemos afirmar que os

38 *Competencialização* é a operação de doação de competências modais pelo destinador ao destinatário/sujeito: *dever, querer, saber* e *poder fazer* e *ser* e de competências semânticas. De posse "*daquilo* que faz ser" (competência), o sujeito está preparado para o "fazer-ser" (performance) (GREIMAS; COURTÉS, 2008, p. 75).

valores circulantes foram apreendidos de um destinador transcendente que os axiologizou como bons e necessários, o que explica a própria existência do curso.

Uma peculiaridade do papel actancial assumido pelo professor é seu desdobramento em destinador interno, condutor dos percursos, e, ao mesmo tempo, membro do conjunto de estudiosos referenciados em aula, destinadores transcendentes, cujas obras se destacam na indicação de reflexões e ações para a afirmação do campo científico em discussão pelos interessados no tema.

Observamos que o destinador transcendente é presença constante nessa etapa de qualificação, o curso GES propriamente dito, tomando para si a função de manipular os sujeitos para acreditarem no valor positivo dos *games* em Educação e refletirem sobre sua prática. Eis o destinador transcendente exemplarmente colocado:

[…]	
[15:29] Professor:	jogar games desenvolve múltiplas perspectivas
[…]	
[15:33] Professor:	o professor tem então uma função nobre
	sim Aluna 8
	alguns autores defendem isso
	que sem um momento posterior ao game, ao fluxo
	o processo educativo não se completa
[…]	

[trecho do *Chat* 1 do GES, Anexo A, p. 227]

Nesse *Chat* 1, o professor comunica aos alunos várias mensagens, como objeto-de-saber (GREIMAS, 1983, p. 11), que trazem elementos importantes para essa crença nos *games*. Num primeiro momento, os sujeitos do saber, integrantes da entidade referência, que é o destinador transcendente (à relação imediada professor-aluno), são apreciados em suas contribuições teóricas para a tese defendida pelo professor; num segundo momento, parte complementar desse programa de uso, os alunos são aproximados do *fazer,* pressuposto pelo objeto já citado: o uso dos *games*[39]. O ambiente altamente tecnológico (3D) só contribui para essa apreciação e congregação dos sujeitos no que, pouco a pouco, torna-se um sujeito coletivo, isto é, totalidade constituída pela reunião de vários atores.

Quando falamos em "objeto final e abrangente", anteriormente, referíamos àquele que

39 Por "programa narrativo de uso", entendemos o programa pressuposto e necessário para a realização do programa narrativo de base. Greimas e Courtés (2008, p. 389) nos dão o seguinte exemplo: para o macaco alcançar a banana (programa de base), ele deve primeiro procurar uma vara (programa de uso).

é responsável pela reunião dos sujeitos e suas vontades parciais em uma totalidade. Segundo Greimas (1981, p. 93), "é a conjunção dessas vontades parciais que permite considerar a atribuição de um *querer social* ao actante coletivo, que se constitui paralelamente pela aquisição totalizante dos valores objetivos […]". Nesse sentido, ao se tomar o conjunto de todas as aulas, o efeito de uma "Comunidade GES" é uma leitura possível; as dessemelhanças são, de certa forma, subsumidas e neutralizadas em prol dos valores que se agregam ao objeto apresentado como comum. Assim, podemos conceber a seguinte sintaxe para o que acreditamos resumir as transformações na morfologia actorial do grupo, considerando que Ui significa a Unidade integral; Up, a Unidade partitiva e Tp, a Totalidade de partes, conforme Greimas (1981, p. 86):

Ui →	**Up** →	**Tp**
Sujeito com suas qualificações e demandas particulares.	Sujeitos que têm em comum o interesse por um saber.	Comunidade de ensino e aprendizagem de um tema.

Quadro 2 – A constituição do actante coletivo, da individualidade à totalidade.

Fonte: Baseado nas categorias presentes em Greimas (1981, p. 69-113).

Inicialmente, temos a negação da integridade do indivíduo (Ui – *unus*) e a asserção de seu caráter partitivo (Up – *nemo*). Em seguida, numa relação de implicação, a totalidade ou coletividade é afirmada pela reunião de partes (Tp – *omnis*) (GREIMAS, 1981, p. 86), o que fortalece a identidade complementar sem a qual a existência do evento pedagógico é comprometida: ensino ↔ aprendizagem. Greimas (1981, p. 86) esclarece:

> Para que os indivíduos-atores possam ser considerados pertencentes a um actante coletivo representando uma nova totalidade (T), que chamaremos de *partitiva* (p) […], é preciso que, embora subsistindo como unidades (U), eles abandonem sua integralidade (i) […] (grifo no original).

Ao chegar a esse ponto de harmonia, podemos pensar que essa reunião é constituída de uma regularidade que não apaga totalmente as diferenças (as particularidades do actante individual), mas permite o reconhecimento e identificação de um "todo". De acordo com Discini (2004, p. 35), do eixo "totalidade integral (Ti)"/"unidade integral (Ui)" ou *totus/unus,* depreende-se "o efeito de individuação, base do estilo. Desse eixo desponta o *ethos* constituinte do *efeito de sujeito* de uma totalidade", construído pelo leitor. Discutiremos mais sobre o estilo no Capítulo 3, mas já remarcamos aqui a importância desse efeito de integração

na totalidade, pelo qual os sujeitos são motivados à participação contínua, o que é essencial nas práticas educativas.

Embora os traços dessa progressão estejam por todo o discurso, podemos citar um momento em que se revela uma identificação dos sujeitos já no *Chat* 1, que é o terceiro encontro, mesmo que as bases do curso ainda estejam se formando. No trecho a seguir, é apresentada, pelo professor, uma proposta de continuidade das discussões no fórum, já que todos são potencializados como colaboradores; ou seja: encontram-se em uma relação de igualdade de objetivos, em que os sujeitos estão cognitivamente próximos (LEAL, 2007). A aceitação indica o estado de sintonia que pode ser daí depreendido:

[…]	
[15:31] Professor:	com certeza todo mundo tem alguma ideia sobre isso
[15:31] Aluna 4:	isso ajudaria a compreender mais poius é um assunto novo para mim ^^
[15:31] Aluna 1:	blz
[15:31] Aluna 7:	legal
[15:31] Aluna 8:	ótimo! tema muito interessante!
[15:31] Aluna 7:	eu coloco la as referencias que deram na palestra
[…]	

[trecho do *Chat* 1 do GES, Anexo A, p. 227]

Dizer que esse sujeito coletivo reúne os indivíduos como partes de um todo não implica, entretanto, afirmar sua passividade. Nessa etapa de *competencialização* modal dos sujeitos, intrínseca ao discurso didático (GREIMAS, 1984, p. 124), surgem contribuições de cada parte para o que vai sendo escrito por várias mãos, como é próprio do sincretismo de papéis dessa comunicação em aula. Na verdade, é só por essa colaboração que podemos falar em comunidade, apesar de ser a dominância da assimetria na relação destinador-destinatário inquestionável na esfera educacional, que é reproduzida nos gêneros educacionais *online*, embora aí esteja atenuada.

É perceptível, nesse diálogo do *Chat* 1, por exemplo, a concretização do papel de *guia* do professor que, a cada fala, determina a condução da narrativa, mesmo quando mudanças temáticas são propostas pelos sujeitos. Ele estrutura e orienta os sujeitos a, pragmaticamente[40], participarem do programa, assim determinado:

1) apresentação de cada autor que estuda cientificamente o tema do curso e menção de

40 Neste contexto, utilizamos o termo "pragmática" para designar as atividades de caráter prático realizadas pelos sujeitos na explicitação dos conceitos teóricos.

referências sobre eles, geralmente por *links*. Em alguns casos, são sugeridas atividades práticas, como o jogo do McDonald's, para exemplificar o ponto de vista do autor mencionado na discussão. O próprio professor esclarece: "estamos falando da teoria do uso de games em educação" (*Chat* 1, Anexo A, p. 222);

2) experimentação dos recursos de um outro espaço do *Second Life*, construído por integrantes de um projeto de educação sobre AIDS.

Exemplificamos esse programa copiando o trecho inicial do Anexo A:

[…]	
[14:23] Professor:	o cap. 2 do livro
	O USO DE GAMES EM EDUCAÇÃO
	basicamente faz uma revisão dos principais autores que trabalham a teoria de games em educação
	então, vou apresentá-los aqui
[14:24] Aluno 2:	ok
[14:24] Professor:	dar uma ideia geral do que eles defendem
	e colocar alguns links para a gente explorar, para cada um
	são basicamente 6 autores
	que considero os + importantes em teoria de games educacionais
[14:25] Professor:	no final, tem uma breve discussão sobre um conceito
	e então gostaria de fazer uma viagem com vcs hj
[…]	

[trecho do *Chat* 1 do GES, Anexo A, p. 219]

Esses dois desdobramentos principais do programa proposto articulam o *saber-ser* e o *saber-fazer* para fortalecimento do *crer*, necessários para a concepção de existência do objeto, em construção no discurso pedagógico. Na relação cognitiva entre sujeito e objeto-de-saber (existência semiótica), pode-se reconhecer, segundo Fontanille e Zilberberg (2001, p. 124), a "base perceptiva da apreensão de toda significação". A partir, então, da confrontação dos alunos com o objeto "*games* em Educação", do qual eles ouvem falar e veem concretizar diante de si, este adquire uma presença tangível que se materializa gradualmente em seu percurso. De acordo com os mesmos autores citados anteriormente, a *presença* e a *ausência* surgem como integrantes de uma configuração perceptiva que, por sua vez, seria constitutiva da semiose e da enunciação (Idem, ibidem, p. 124). O efeito de presença, que é percebido por esse programa, deve-se, pois, à organização enunciativa.

Os movimentos variados feitos no ir-e-vir entre espaços digitais, para acessar e vivenciar os conceitos nas atividades propostas, não distanciam o sujeito do campo de

presença, como podemos perceber pela debreagem enunciativa espacial (*aqui*)[41]. Ocorre deslocamento dos sujeitos para lugares em que eles verificam informações individualmente, sem deixar de estar presentes na "sala de aula". No trecho seguinte, cada aluno experiencia os conceitos de um autor citado ao acessar um *game online*, por um *link,* dando, ao mesmo tempo, notícia de suas ações no *chat* coletivo:

[…]	
[14:48] Professor:	http://www.mcvideogame.com/index-por.html
	este é um jogo do mcdonalds, não sei quem conhecia
	mas é uma crítica ao mcdonalds, rs
[…]	
[14:49] Aluno 2:	hahahaaha.
	eu não conhecia.. interessante.
[14:49] Aluna 1:	sim, legal
[14:49] Aluna 6:	rsrsr
[14:49] Professor:	vou dar uns minutinhos para vcs jogarem o jogo do mcdonalds para podemros falar dele
[14:49] Aluno 2:	ok
[14:49] Professor:	leiam a intro etc.
[14:49] Aluna 6:	ok
[14:49] Aluno 3:	coloquei umas vaquinha lã, hehe
[…]	
[14:51] Professor:	ninguém foi para a falência ainda?
[…]	
[14:53] Aluna 5:	não... só estou ganhando dinheiro
[14:53] Professor:	rs
	mas uma hora perde
[14:53] Aluno 3:	eu fali, rs
[…]	
[14:54] Professor:	além de ser muito legal
	ele exemplifica bem o conceito do Bogost
[…]	

[trecho do *Chat* 1 do GES, Anexo A, p. 220]

Um elemento fundamental que surge nesse *chat* e provoca o efeito de dinamicidade é o *link*, cuja função dêitica é permitir a expansão do espaço digital sem que o sujeito abandone a cena central de enunciação. Ele, o *link,* traz a localização exata que é codificada na

41 Debreagem é "uma operação pela qual a instância da enunciação disjunge e projeta para fora de si, no ato da linguagem e com vistas à manifestação, certos termos ligados à sua estrutura de base, para assim constituir os elementos que servem de fundação ao enunciado-discurso" (GREIMAS; COURTÉS, 2008, p. 111). Ela pode ser actorial (pessoa), temporal (tempo) ou espacial (espaço). A drebreagem enunciativa designa a projeção de um *eu-aqui-agora* no enunciado, enquanto a debreagem enunciava, um *ele-lá-então*.

mensagem recebida e decodificada pelas máquinas que usam um subcódigo comum. Os recursos hipertextuais são peças importantes dentro das estratégias para efeito de presença pela sensação de "estar aí", numa orientação do campo de presença de forma peculiar à esfera de comunicação digital[42].

Todas as estratégias de presentificação do mundo digital, das sensações e das impressões se vinculam à *figurativização* do discurso em duas fases: "a figuração propriamente dita, que responde pela conversão dos temas em figuras, e a iconização que, tomando as figuras já constituídas, dota-as de investimentos particularizantes, suscetíveis de produzir a ilusão referencial" (GREIMAS; COURTÉS, 2008, p. 251). A sequência de figuras verbais, vez ou outra saturada em ícones na cena visual, converge para percepções sensoriais de um mundo materializado em formas semelhantes ao natural. Essa figuração adquire poderes manipulatórios sobre o destinatário, o qual deve acreditar na "realidade" do evento.

O valor de variedade se estende sobre o objeto em cena. Enquanto os sujeitos se unem em uma comunidade compacta e forte para alcançar os objetivos, a totalidade do objeto parece estar sempre distante, fora de controle e alcance. Condizente com valores contemporâneos, por seu caráter difuso e numeroso (FONTANILLE; ZILBERBERG, 2001, p. 136), o objeto faz com que o sujeito, ao perceber sua natureza múltipla e fragmentada, sinta-se incompleto e, ao mesmo tempo, satisfeito com a sua abundância, como se depreende deste enunciado:

[14:46] Aluno 2:	Nossa.. é muita coisa pra ler.. muito interessante.

[trecho do *Chat* 1 do GES, Anexo A, p. 220]

Como bem observam Fontanille e Zilberberg (2001, p. 146-147), o processo de conversão dos objetos pode afastar-se do "estado" propriamente dito e se organizar em "fases tensivas". Os sujeitos parecem estar diante de um objeto novo[43], móvel e escorregadio, para o qual só o esforço de definição e teorização pode elevá-lo à categoria de moderno, axiologizada como relevante. Ele se encontra, então, em uma fase de limiar em direção à obtenção de um estatuto científico. A fala do Aluno 2, no extrato citado, remete-nos, ainda, à

42 Tomamos "mensagem", "codificação" e "decodificação" como recursos discursivos que supõem contratos de fidúcia e partilhamento de valores.

43 Temos consciência da incursão do objeto em uma rede de referências, pontos de vista, correntes, diante do qual o sujeito do discurso não é um "adão bíblico, só relacionado com objetos virgens ainda não nomeados […]" (BAKHTIN, 2010, p. 300), mas tratamos, aqui, de efeitos de sentido que surgem no texto a partir das marcas textuais e discursivas encontradas em nossa análise.

discussão iniciada na introdução sobre os “nativos digitais” e sua aparente ingenuidade diante dos objetos tecnológicos. Diante desses objetos e de seus efeitos “mágicos”, a reação é de admiração e impossibilidade de alcançar o todo que eles englobam, como comprovam ainda outros trechos em que a complexidade e extensão das informações causa espanto, como neste extrato do *corpus*:

[…]	
[14:42] Aluna 1:	essa integração é recente?
[14:42] Aluna 7:	para saber que vem do sl
	nao
	eu ja pesquiso desde 2007 ela
[14:42] Aluna 1:	nossa!
[14:42] Aluna 7:	foi no final de 2006 inicio de 2007
[14:43] Aluna 4:	caramba e um monte de pós a distancia nem utilizam esta ferramenta
[14:43] Aluno 3:	sim
[…]	

[trecho do *Chat* 3 do GES, Anexo A, p. 250]

Voltando ao caráter dos objetos abordados, os próprios estudiosos de *games* em Educação, citados na comunicação entre professor e alunos, são valorizados por dar um lugar a esse objeto, um lugar na sala de aula, deslocando-o daquele que lhe é comumente dado: as horas de lazer.

[…]	
[14:55] Professor:	o autor 05
[14:55] Professor:	é o Marc Prensky
[14:56] Professor:	que cunhou a expressão nativos digitais
	de todos, é o que mais me agrada
	acho que ele é o mais claro, mais clarividente etc.
	ele tem vários livros e textos publicados
[…]	

[trecho do *Chat* 1 do GES, Anexo A, p. 221-222]

A simulação de contato direto entre sujeitos e deles com as figuras do ambiente digital é alcançada, em grande parte, pela instalação de atores cujas vozes se organizam em diálogo. No *chat*, esse diálogo apresenta alta permutabilidade de turnos, em uma sequência que recupera a simultaneidade da conversação. Dessa forma, o discurso reproduz a estrutura da comunicação, simulando-a e revelando a pressuposição dos papéis de destinador e de

destinatário (GREIMAS; COURTÉS, 2008, p. 132). A repetição, em cada turno do discurso direto escrito, de hora, nome e dois-pontos – limites que "marcam a fronteira entre discurso citante e citado" (FIORIN, 1996, p. 77) – diminui a presença de um narrador que dá voz a interlocutores. Porém, quando o professor envia uma informação por meio de uma ferramenta do ambiente *Second Life*, chamada *Notecard*, o sistema informa: "Professor gave you James Gee" (Professor oferece a você um objeto chamado James Gee). Tal recurso marca a intermediação explícita do sistema digital, como um narrador pontual que, às vezes, emerge para organizar a comunicação, interceptando o discurso direto e, assim, a simulação completa de diálogo. Em determinados momentos, como na última parte prática da aula, o sistema comunica, metalinguisticamente, as próprias funções do ambiente e instruções que é preciso seguir para ativá-las. A metalinguagem se dá, aqui, no uso da língua natural para a explicação da linguagem do ambiente artificial.

Os efeitos de proximidade e distância, portanto, oscilam continuamente no discurso de acordo com as estratégias enunciativas e as rupturas técnicas. Em alguns enunciados, a proximidade e a efetividade das ações alcançam grau máximo, como neste trecho com o uso dos verbos no presente e expressões que simulam uma experiência concreta:

[…]	
[15:41] Professor	vamos para um lugar
	que é uma viagem pela vida de uma pessoa
	um paciente que morreu de AIDs
[15:41] Aluno 2	legal
[15:41] Professor	então, vamos conhecer onde ele morava
	onde ele foi tratado etc.
[…]	

[trecho do *Chat* 1 do GES, Anexo A, p. 228]

Em outros, a distância é quase "palpável", por interferências do sistema digital, como neste trecho em que um aluno encontra dificuldades para interagir, devido a problemas técnicos externos à aula:

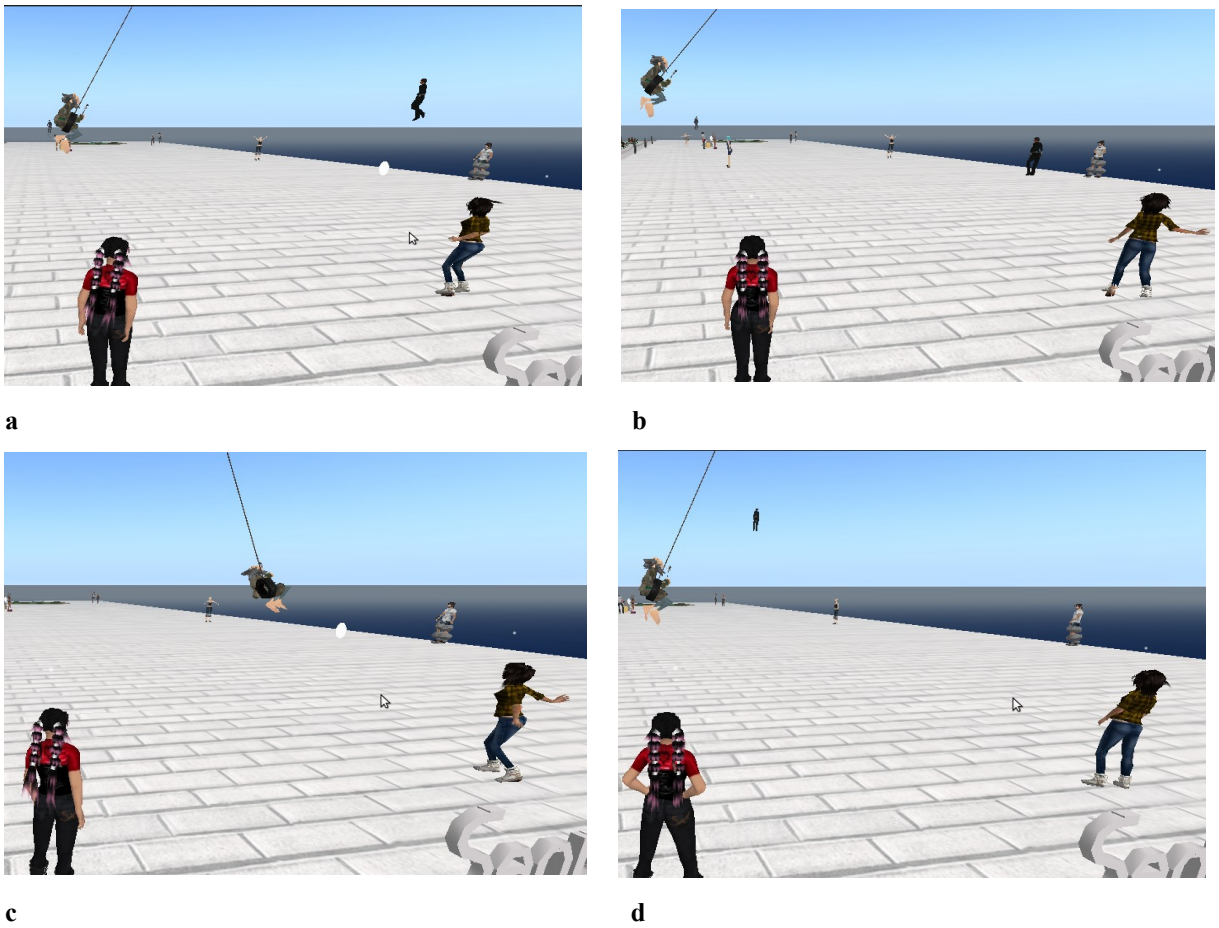
[…]	
[16:00] Aluno 2:	só um intante.. estou tentando chegar ai
	estou super lento.. sem controle.. não sei pq
[…]	

[trecho do *Chat* 1 do GES, Anexo A, p. 232]

Sobre o efeito de presença, Tori (2010, p. 103) emprega o conceito de “telepresença”, um “processo mediado por tecnologia no qual, em algum nível, a pessoa que deste participa não considera a intermediação tecnológica”, esta fica “imperceptível”. Ele fala, ainda, em “níveis de presencialidade”, que variam de acordo com o grau de acesso, percebido por uma pessoa, à inteligência, intenções e impressões sensórias de outra (BIOCCA, 1997, s/p).

No discurso investigado, esse efeito está relacionado à interatividade das vozes, o que corrobora a simulação de comunicação direta – *aqui* e *agora* – e à forma do *Second Life*, como realçam alguns críticos desse ambiente: “[…] um mundo digital 3D gera a sensação de estar realmente se encontrando com os outros, a sensação de 'presença' para além de uma experiência típica da Internet” (VALENTE; MATTAR, 2007, p. 188).

De fato, a reprodução de traços do mundo natural, como a forma humana dos avatares, os seus movimentos, possibilidade de uso de voz (som), efeitos visuais do tempo (o ambiente escurece ou clareia), atribuem características de uma prática presencial com acréscimo de algumas funções, como pode ser notado pelas figuras do Anexo A e, também, pela seguinte sequência que fizemos ao congelar quatro imagens seguidas durante uma visita ao *Second Life.* Essas imagens têm como objetivo exemplificar os efeitos visuais e movimentos de que o ambiente dispõe para dinamizar a interação:



Figuras 4 a, b, c e d – Sequência de imagens do *Second Life* para demonstração da dinamicidade característica desse mundo digital – Ilha da Educação, 09 de abril de 2011.

Na cena retratada, em um dos espaços do *Second Life*, em abril de 2011, notamos um personagem/avatar que usa um balanço, outros pulam e voam e outros, ainda, apenas observam as atividades em torno.

Temos aí uma iconização, segundo a qual o mundo digital, que serve de ancoragem para o *chat*, doa a este a materialidade dos atores do enunciado postos em movimentação ao longo do acontecimento, resolvendo, talvez, a "falta", que é, comumente, conferida à Educação a Distância em relação ao acúmulo de presença associado à aula presencial, já que a ela é atribuída a plenitude sensível do "mundo natural" (FONTANILLE; ZILBERBERG, 2001).

O sincretismo[44] verbo/visual/gestual/melódico da diagramação do ambiente, entretanto, não está sempre no centro do campo de presença. Em vários momentos, a comunicação se concentra no diálogo que o *chat* comporta, deixando seu entorno em posição

44 Sincretismo é o procedimento de superposição de categorias heterogêneas (GREIMAS; COURTÉS, 2008, p. 467).

átona; ou seja: os objetos que integram a cena (*avatares, cadeiras, painéis...*) perdem a tonicidade e permanecem em uma posição potencial, passíveis de ser atualizados a qualquer momento. Isso significa que os efeitos de presença não se limitam à manipulação dos avançados recursos tecnológicos do ambiente 3D, mas há também outros responsáveis, influenciados, talvez, por uma estrutura totalizante que reconfigura todas as suas partes. Nesse sentido, o *chat* não é mais um *chat* qualquer, e sim um *chat* do *Second Life*, permeado de suas particularidades por "contágio", o que assegura a eficácia da simulação em jogo, como explica Landowski (1999, p. 275):

> em outras palavras, é necessário que o outro, 'o objeto', apresentado como um conjunto de pontos distintos no tempo e no espaço, mas, acima de tudo, que seus componentes se conformem, graças a suas relações internas (como rimas de um poema ou como a trama de um grande romance), um verdadeiro conjunto, um dispositivo de foco, através do qual se possa condensar um sentido que, sob o modo poético, designe para si mesmo a pura imanência do texto, isto é do aqui-agora[45].

Dessa forma, a presença que pode ser "sentida" na corporeidade dos avatares e artefatos do ambiente (ver Figuras 4a, b, c e d) também repercute na sequência de turnos fragmentados – por se dividirem em pequenos trechos no lugar de virem completos em um só enunciado – que se acumulam para ocupar o máximo possível do campo de interação no *chat,* de forma que a comunicação não seja interrompida. Uma marca da "aceleração", pressuposta no diálogo, são os problemas de digitação, os quais mantivemos reproduzidos como no original. Eles indicam que é preciso escrever rápido para ser "visto", o que deixa pouco tempo para a revisão. Cada caractere impresso sincrônica e dinamicamente no *chat* é o elo entre os sujeitos e seus saberes, além de ser responsável pela metamorfose que carrega a palavra de um estatuto semiótico de presença viva. Muitas vezes, os enunciados surgem apenas para marcar faticamente a presença dos interlocutores, pelo uso frequente de "ok", por exemplo, ou inserção de *emoticons*[46]*,* como :), ;) e :D. O recurso de áudio, pouco popular em outros ambientes, permite, ainda, o sincretismo com o texto verbal escrito e corrobora esse traço de presença, marcado na totalidade do curso no *Second Life*.

Para ressaltar a importância da comunicação em sua totalidade na produção de efeitos

45 "Dicho de otro modo, es preciso que lo otro, 'el objeto', aparezca como un conjunto de pontos distintos en el tiempo y en el espacio, pero, sobre todo, que sus componentes conformen, gracias a sus relaciones internas (como las rimas de un poema o como la trama de una gran novela), un auténtico conjunto, un dispositivo focalizador a través del cual se pueda condensar un sentido que, bajo al modo poético, designe para sí mismo la pura inmanencia del texto, esto es del aquí-ahora".

46 *Emoticons,* junção das palavras *emotion* (emoção) e *icons* (ícones), são compostos por caracteres verbais que representam expressões não verbais de alegria :-), tristeza :-(, entre outras.

de presença, e não apenas dos recursos avançados empregados pelo *Second Life*, que podem ser observados nas Figuras 4a, b, c e d, trazemos o estudo de Weissberg (1999), o qual alerta para os problemas que esse avanço pode trazer no que concerne aos efeitos de aproximação e presença. Ele explica que a busca excessiva e obcecada por interfaces sofisticadas, que pretendem a "transparência" da presença, podem mesmo impedir sua "realização", já que tal estratégia também pode produzir efeito inverso, de distância, ao despertar no sujeito a consciência da mediação. O problema estaria, então, na própria tentativa de manipular o espaço, que não consegue esconder as peças da engrenagem que o sustenta, porque:

> com o deslocamento da presença para o ambiente digital, não ocorre um *imediatismo*. Na rede, a mídia tenta fazer esquecer por todos os tipos de aperfeiçoamento (adição de som, de imagem animada, e então de imersão e da síntese das percepções cinestésicas). Porém, quanto mais a mediação imita a transparência, mais a pregnância de sua função é massivamente ressentida e mais os *softwares* e seus materiais se tornam complexos e substanciais. Isso ocorre porque a presença a distância não é uma realização da presença. Colocar-se em contato sempre passa por uma mediação. E se buscamos a transparência, nós interporemos sempre mais interfaces sofisticadas para concretizar essa transparência. Cada passo que faz avançar esse projeto, mais o distancia do alvo (WEISSBERG, 1999, p. 53[47]).

Acreditamos que é preciso, portanto, para os efeitos de "presença", que os enunciadores do curso usem estratégias de equilíbrio entre os artefatos tecnológicos e as estratégias linguístico-discursivas.

Notamos, também, uma certa ludicidade tematizada na linguagem do ambiente, no comportamento dos sujeitos, no tom de voz presente no *chat,* a qual se alterna ou se sobrepõe à sobriedade do discurso acadêmico. A ludicidade vincula-se, ainda, à liberdade própria da configuração do ambiente (altamente flexível) e do gênero *chat*, em que os sujeitos encontram abertura para mesclar temas ou inserir comentários jocosos no desenrolar da aula. O pesquisador em Educação, Cipriano Luckesi (1998; 2005, s/p), define a atividade lúdica como "aquela que propicia a 'plenitude da experiência'", por pressupor envolvimento completo do sujeito que se deixa tomar pelo fenômeno. Isso explica a importância, para os sujeitos, desse elemento dentro do quadro de estratégias presentificadoras dos cursos *online*.

---

47 "Avec le déplacement de la présence par réseau numérique, il ne s'agit donc pas d'une *immédiation.* Dans le réseau, le média tente de se faire oublier par toutes sortes de perfectionnement (adjonction du son, de l'image animée, puis de l'immersion et de la synthèse des perceptions kinesthésiques). Mais, plus la médiation mime la transparence, plus la prégnance de sa fonction est massivement ressentie et plus ses logiciels et ses matériels deviennent complexes et substantiels. C'est pourquoi la présence à distance n'est pas une réalisation de la présence. Se tenir en contact passe toujours par une médiation. Et si on recherche la transparence, on interposera toujours plus d'interfaces sophistiquées pour concrétiser cette transparence. Chaque pas qui fait avancer ce projet éloigne alors d'autant la cible".

A liberdade, no entanto, não é absoluta – nunca o é –, mas sempre relativa, já que o professor, iterativamente, restabelece o fio condutor. O aluno, por seu turno, pode manifestar dúvidas, propor novas associações entre os conteúdos, escolher um percurso diferente nas atividades práticas do curso, mas respeita as coerções de um evento pedagógico, como ocorre ao conferir a um ator o papel de orientador – no caso do *Chat* 1, esse ator é o professor. Também o canal[48] tem por característica a abertura ao público que frequenta o *Second Life*, o que traz como consequência algumas interferências indesejadas de visitantes, como pode ser observado no uso de palavrões em um momento do *Chat* 1 (Anexo A, p. 224). Nesse caso, o sujeito é advertido de que novas interrupções podem provocar sua expulsão do ambiente.

Entre a opressão (S1), coercitiva ao máximo, e a liberdade plena (S4), instaura-se a tensão que eleva, em certa medida, o grau de mobilidade da cena em relação ao presencial, principalmente pela mistura de vozes "físicas" que não sofrem as coerções de uma aula ao vivo. Foi a abertura que a Aluna 1 encontrou para expressar uma associação entre o tema posto, estado de fluxo, isto é, a concentração máxima em uma tarefa, e a teoria de Vygotsky (1984), desviando o rumo da discussão e mesmo alterando as reflexões finais. Analisaremos esse evento no Capítulo 3 com mais vagar. A seguir, emparelhamos as noções tensivas (FONTANILLE; ZILBERBERG, 2001; ZILBERBERG, 2006 e ZILBERBERG, 2011) – que vão do mais tenso (contensivo) ao mais relaxado (extensivo) – às noções fundamentais que são convocadas no discurso analisado:

S1	**S2**	**S3**	**S4**
Contensivo	Retensivo	Distensivo	Extensivo
Opressão	Interdição	Permissão	Liberdade

Quadro 3 – Sobrecontrários (S1 e S4) e subcontrários (S2 e S3) em gradação.

Fonte: Adaptado de Zilberberg (2006, p. 161), Fontanille e Zilberberg (2001, p. 232) e Zilberberg (2011, p. 84).

Uma figura própria do *Second Life,* citada no *Chat* 1*,* colocando os sujeitos também num estado distensivo (S3), é o "teletransporte" por *Landmark*, que é uma forma de *link* fixado como "marco espacial" no inventário de objetos de cada participante. Uma vez enviada por um enunciador, a *Landmark* permanece nesse inventário e pode ser acessada a qualquer momento, permitindo maior e mais rápida mobilidade entre as regiões do ambiente. Pela Figura 5, pode-se ver esse recurso ganhando contornos expressivos no ambiente:

48 Entende-se por "canal" o meio por onde circula a mensagem, conforme definição das funções da linguagem pelo linguista russo Jakobson (1995).

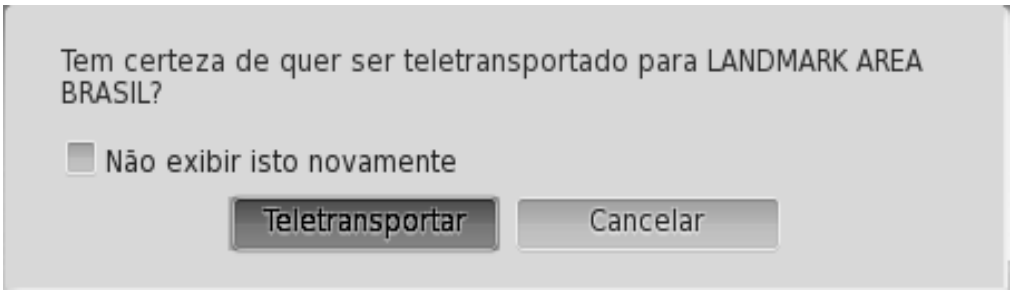


Figura 5 – *Landmark* enviada pelo sistema do *Second Life.*

Fonte: arquivo nosso.

Outro exemplo de figura do *Second Life* que surge no *Chat* 1 é o *Notecard,* ferramenta de texto que permite transmissão ou simples armazenamento de notas verbais escritas, copiadas de outro lugar ou escritas no próprio ambiente, como podemos ver na Figura 6:

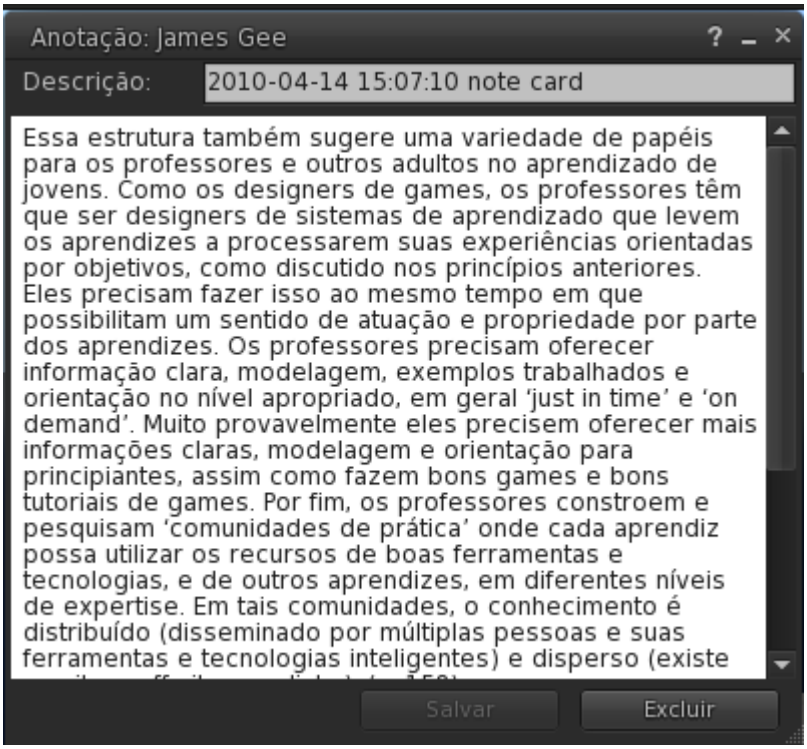


Figura 6 – *Notecard* "James Gee" enviado pelo professor aos alunos (Anexo A, p. 223-224).

Fonte: arquivo nosso.

O gênero *Notecard* permite o ajuste que o *chat* como gênero não apresenta: oferece uma alternativa para a divulgação de um texto longo que está no computador de um dos sujeitos, manuseado com mais facilidade nesse suporte e concomitante ao diálogo no *chat.*

Observamos, nessas duas figuras, "motivos" que dialogam com outras figuras

presentes na *Internet* como um todo, embora as posições possam variar[49]. A recorrência responsável por certa familiaridade encontrada nessas figuras do *Second Life* se constitui como homologação de alguns sememas, como "teletransportar" *vs.* "cancelar", "salvar" *vs.* "excluir" (conteúdo), a expressões visuais, botões que se estabelecem nas posições esquerda *vs.* direita. Por trás dessa organização, encontramos os movimentos semânticos mínimos: afirmação *vs.* negação. As duas expressões, categorizadas como afirmação, são apresentadas nessas figuras como marcadas: na Figura 5, o botão "teletransportar" é destacado por uma cor escura e o botão "salvar", na Figura 6, apresenta-se como opção marcada, mas em tons claros, por já ter sido ativada por um clique. Já a opção "cancelar", na Figura 5, e a opção "excluir", na Figura 6, encontram-se não-marcadas, por oferecer o risco de desconexão, no primeiro caso, ou de perda de dados, no segundo caso.

Interessante notar que a figura traz em si um efeito tátil, sensível ao *querer* do destinatário, prevendo e influenciando sua escolha. Trata-se de um recurso bem usado pelos sites comerciais, por exemplo, que destacam o botão "comprar" por uma cor de tonalidade forte, deixando ao "não comprar" um tom claro e apagado. Esse padrão parece conferir às ações dos sujeitos nesse curso um fluxo contínuo entre as práticas do digital, regidas pelo hábito.

Wölfflin (2006, p. 28-29) opõe o estilo linear ao estilo pictórico. No primeiro, "o contorno nítido e firme dos corpos suscita no espectador uma sensação de segurança tão forte, que ele acredita poder tocá-los com os dedos". No que se refere ao segundo estilo, "já não existe o contorno ininterrupto, e as superfícies tangíveis são dissolvidas. […] Ela [a representação pictórica] tem sua origem nos olhos e somente a eles se volta". Pietroforte (2004, p. 41) defende que o estilo linear provoca um efeito de distanciamento, porque "é pelo distanciamento que o toque pode ser motivado", e, no estilo pictórico, o "olhar divaga pela totalidade das imagens, inserindo seu observador entre elas". Acreditamos, entretanto, que o conjunto dessas operações implicado nas imagens do *Landmark* e *Notecard,* sob o estilo linear, desperta, na verdade, a aproximação entre enunciador e enunciatário, reunidos por escolhas comuns: encontro em um mesmo local e acesso a um mesmo conteúdo, direcionados pela categoria da "afirmação".

Abaixo, homologamos os traços recorrentes do plano do conteúdo (PC) e do plano da

49 Para "motivo", tomamos a noção de Greimas e Courtés (2008, p. 323): "[...] unidades figurativas transfrasais, constituídas em blocos estereotipados: espécies de invariantes suscetíveis de emigrarem quer para narrativas diferentes de um dado universo cultural, quer até mesmo para fora dos limites de uma área cultural […]".

expressão (PE) para afirmar um semissimbolismo presente nas figuras do *Second Life*:

PC	**afirmação *vs* negação** teletransportar *vs* cancelar salvar *vs* excluir
PE	esquerda *vs* direita marcado *vs* não-marcado

A oposição entre os estilos linear e pictórico e seus efeitos tátil e visual, respectivamente, estendem-se às imagens do próprio ambiente. Algumas figuras disponíveis oferecem diversas opções de operações com um clique no botão direito do *mouse*, como podemos ver pela Figura 16 (Anexo A, p. 234), quando o braço do ator (avatar) se volta em direção ao objeto e pontos luminosos ligam os dois corpos. Outras informações do sistema orientam para o "toque" em objetos que acionam ações desejadas, como em:

[15:58] Capitão: Após o início do poema, toque na bússola na frente do barco e o passeio irá começar...

[trecho do *Chat* 1 do GES, Anexo A, p. 232]

Estamos, nesse caso, diante de um espaço háptico. Fontanille (1989, p. 85-86), baseado nas observações de Deleuze sobre o "espaço tátil" e, principalmente, nas palavras de Bacon, distingue:

> a) o espaço *óptico* é um espaço abstrato de tipo figural, onde prevalecem as relações espaciais, b) o espaço *tátil*, aquele dos "referentes manuais" da visão, é propriamente um espaço *figurativo*, aquele das posições, contornos e modelagem das figuras, c) o espaço *manual*, que subordina a visão à tarefa e ao traçado, faz ressurgir a superfície do quadro, e corresponde nisso ao espaço *topológico* do plano da expressão, e, enfim, d) o espaço *háptico*, onde se equilibram o tátil e o óptico, é o espaço *interativo* que, segundo nós, associa o figural e o figurativo na perspectiva[50] (grifos no original).

Pelo espaço háptico, a visão descobre em si uma função de tocar, que lhe é própria, afirma Deleuze[51], citado por Fontanille. Atualmente, essa experiência é vivida, fisicamente,

50 "(a) l'espace *optique* est un espace abstrait de type *figural,* où prévalent les relations spatiales, (b) l'espace *tactiles,* celui des 'référents manuels' de la vision, est proprement un espace *figuratif,* celui des positions, contours et modelés des figures, (c) l'espace *manuel,* en subordonnant la vision à la tâche et au tracé, fait ressurgir la surface du tableau, et correspond en cela à l'espace *topologique* du plan de l'expression, et enfin (d) l'espace dit *haptique,* où s'équilibrent le tactile et l'optique, est cet espace *interactif* qui, selon nous, associe le figural et le figuratif dans la perspective".

51 DELEUZE, Gilles. L'œil et la main. In: DELEUZE, Gilles. **Logique et sensation**. Paris: La Différence, 1981. V. I, cap. XVIII. p. 99-103.

pela vibração de um celular, por exemplo, ou pela "Realidade Virtual", ao representar virtualmente objetos do "mundo natural" para dar a sensação de imersão no que é apenas uma simulação, ou, ainda, pela tela de celulares mais avançados, chamados "Smartphones", sensíveis a toque com resposta tátil. É o que acontece quando se clica no botão escuro que está representado na Figura 5 e, visualmente, o botão parece afundar, como ocorre no botão de materialidade física: a própria tecla do computador ou botão do *mouse*. Essa característica do espaço e o efeito de comunicação entre as diversas instâncias discursivas, ora metonimicamente, ora metaforicamente, demandam, ainda, mais reflexões no que tange à percepção estésica pressuposta no conjunto dessas operações para aproximação. Faremos algumas reflexões sobre isso no Capítulo 3, mas sem a profundidade merecida, o que deixaremos para futuras pesquisas.

1.2 *Chat* 2 do curso "*Games* em Educação no *Second Life*" (GES): modos de ensino e de aprendizagem

[…]	
[15:07] Professor:	a zona verde tem uma especificidade
	é um sub-grupo do aprendizado tangencial
	qual?
	(vale 1 ponto na média)
[15:07] Aluna 7:	o professor
[15:07] Professor:	isso
[15:08] Professor:	então vejam
	3 coisas
	1. O aprendizado tangencial está fora do DI
	eles não se encontram
[15:08] Aluna 7:	anota meu ponto <- postura do aluno tradicional, risos
[…]	

[trecho do *Chat* 2 do GES, Anexo A, p. 242]

Temos, no *Chat* 2 GES, a repetição dos papéis actanciais descritos no *Chat* 1 em programas narrativos de doação e aquisição de competências complementares. O destinador acentua, nesse encontro, os valores positivos alcançados e projeta outros que caracterizam os sujeitos como "fugitivos" da programação.

As primeiras palavras do professor anunciam a busca por uma flexibilidade no percurso, antes baseado no livro como roteiro para as aulas. A lembrança do último encontro e de uma pergunta feita no fórum por uma aluna já sugerem um crescente envolvimento entre os sujeitos em uma fase de *continuação*[52]. A proposta do professor, nessa fase, como veremos, faz parte de uma determinada estratégia de manipulação que se estenderá pela aula.

Toda a discussão encadeada converge para o investimento de projetos dos sujeitos no objeto, dito "de fazer" (GREIMAS; COURTÉS, 2008, p. 347), na medida em que ele próprio, o objeto, está em discussão e carrega o desafio de uma melhor precisão sobre sua constituição e suas relações com os outros objetos de conhecimento. Esse objeto, valorizado como novo, e, por isso, carente de um "lugar" que comporte sua mobilidade, como já pontuamos, é elevado, cada vez mais, como produto do *fazer colaborativo* entre os sujeitos.

Inicialmente, o professor, como destinador, comunica um problema aos sujeitos, no qual alguns deles encontram-se envolvidos como atores da prática problematizada e mesmo como especialistas no tema: o papel do Designer Instrucional (DI)[53] no processo de ensino e de aprendizagem. Com esse perfil, os sujeitos são vistos como potenciais colaboradores para o desenvolvimento da reflexão que o professor propõe, relativizando, assim, seu papel tradicionalmente dado como "aquele que tudo ensina".

A discussão no *chat* é alimentada com a citação de duas frases, cujos termos técnicos são esclarecidos na sequência, e de um esquema que correlaciona os conceitos do campo pedagógico, verificado por meio de um *link* (Figura 7, adiante). A chave para a compreensão desse desdobramento retórico está na tese, anunciada em quatro tópicos, desde o início do *Chat* 2, em defesa à participação do Designer de *Games*[54] no processo educacional, já que ele poderia evitar um modelo tradicional projetado no quadro do Design Instrucional. Para fortalecer essa tese, o professor, primeiro, generaliza a definição e a ocupação desses "lugares" institucionalizados e, depois, traz outras vozes, de estudiosos, que corroboram seu ponto de vista.

---

52 O esquema tensivo que este termo suscita se dá num percurso organizado em sequência contínua: parada → parada da parada → continuação → parada da continuação (ZILBERBERG, 2006, p. 161).

53 "De acordo com a CBO (Classificação Brasileira de Ocupações) o Designer Instrucional tem por função: implementar, avaliar, coordenar e planejar o desenvolvimento de projetos sejam eles pedagógicos, sejam eles organizacionais tanto nas modalidades de ensino presencial, a distância como na modalidade de ensino presencial conectado". Disponível em: <http://designerinstrucional.com.br/sample-page/>. Acesso em: 25 jul. 2013.

54 Designer de *Games* é "aquele que planeja conceitos e estruturas de jogos digitais para as áreas de entretenimento, educação e treinamento profissional, e pode atuar na produção de games em diversos estúdios". Disponível em: <http://www.rj.senac.br/index.php/todos/view/course/317>. Acesso em: 25 jul. 2013.

Acreditamos que essa organização da fala do professor, de forte valor argumentativo, é "uma preparação para o raciocínio que, mais do que uma introdução dos elementos, já constitui um primeiro passo para a sua utilização persuasiva" (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 73). Essa utilização, acrescentamos, é guiada por uma ordem de considerações dinâmicas que se desenham teórica e pragmaticamente no percurso da discussão (Idem, ibidem, p. 73). Assim, como orador, ele busca, por "procedimentos de captação" (FABBRI, 1979, p. 10), a adesão explícita de seus ouvintes ao ponto de vista apresentado, despertando a atenção, incitando a curiosidade do auditório e, dessa maneira, evitando a dispersão, como pode ser visto a seguir:

[…]	
[14:12] Professor:	vou só pedir para que todos me respondam com um ok, para ter certeza de que estão todos acompanhando
[14:12] Aluno 10	ok
[14:12] Professor:	quem me dá um ok, rs
[14:12] Aluna 1:	ok
[14:12] Aluna 11:	ok
[…]	

[trecho do *Chat* 2 do GES, Anexo A, p. 235]

A apresentação da articulação esquemática dos conceitos teóricos – educação, instrução, treinamento e ensino – alcança o ápice nessa sequência argumentativa para comprovar a tese inicial que o professor acolhe, de refutação à instrução, apontada como caminho programado. Esse caminho, para os sujeitos em diálogo, torna-se, assim, ultrapassado, devido à limitação que o conceito agrega à prática educativa. O professor conduz a discussão, então, para a definição dada a uma pequena área de intersecção entre educação e ensino (área na cor verde, Figura 7, adiante), lugar reservado a uma aprendizagem mais aberta, embora ainda mediada por um professor, como supostamente ocorreria com os *games* usados para educação. A localização precisa de um lugar ideal (*lá*), figurativizado como "área verde" e defendido como necessário a uma prática eficaz, tem, na verdade, uma relação com a organização da própria prática pelos sujeitos no *aqui-agora* do curso GES.

A seguir, reproduzimos o esquema dos conceitos tratados na interação, que foi acessado por *link* durante a aula:

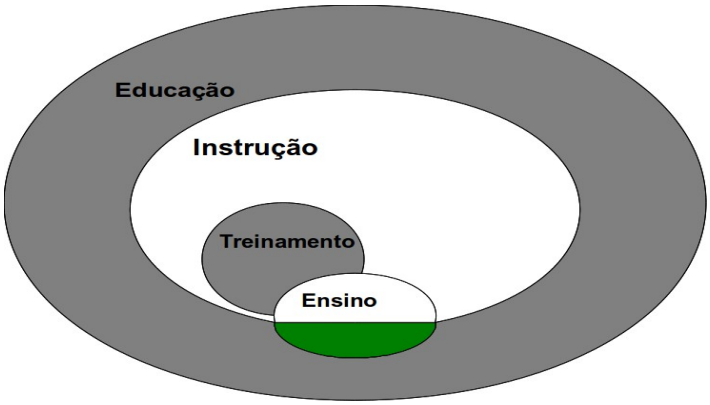


Figura 7 – Esquema de conceitos pedagógicos.

Fonte: Adaptado da Figura 18 (Anexo A, p. 246).

Como já ressaltamos, o professor não só traz no discurso ideias de abertura da prática pedagógica, mas também planeja uma aula aberta, em que os conceitos sejam introduzidos "conforme a conversa andar" (Professor, *Chat* 2, p. 235), ou seja, sem objetivos definidos, de acordo com o que é defendido na teoria para a "área verde" (intersecção entre educação e ensino). A tentativa de aproximar enunciado e modo de enunciação se torna, a cada atividade, mais explícita pela presença de temas e figuras em comum nessas duas realizações. No trecho que segue, instaura-se um "metadiscurso didático" (GREIMAS, 1979) ou relação *metapedagógica,* dada na discussão teórica da própria prática vivida:

[…]	
[15:03] Professor:	qd vc está exposto, como na nossa viagem na última aula
	provavelmente todo mundo se perdeu
	provavelmente ninguém sabia muito bem por onde ir
	mas na exploração etc. acaba ocorrendo aprendizagem
[…]	

[trecho do *Chat* 2 do GES, Anexo A, p. 241]

A organização apresentada até aqui confere ao professor do curso GES o papel de articulador, não só do plano de aula, como do formato de "escapatória" que ela adquire ao deixar aberto o campo para o sobrevir de objetos, aos moldes da "fratura" (GREIMAS, 2002), ocorrida na aula anterior[55]. Os novos arranjos propostos para a reunião parecem, enfim, surpreender o professor, ao constatar a consumação do plano na reformulação da sua tese inicial: "no fundo eu a pari nesta nova versão aqui, agora rs" (Professor, *Chat* 2, p. 243).

55 Se Greimas (2002) refere-se à fratura como uma relação de imprevisibilidade entre sujeito e objeto estésico, aqui pensamos no sobrevir do objeto que invade o campo de percepção do sujeito no ambiente digital.

O modelo subjacente à ideia exposta no trecho que exemplifica o "metadiscurso didático", citado anteriormente, é o de que há uma antecipação do *fazer* ao *saber*. Andar pelo *Second Life* é um *fazer técnico* que não exige uma compreensão dos sentidos que estão por trás da atividade nem do que é exposto no seu percurso. O *saber* consciente, pouco programável, vem de um esforço do sujeito sobre o próprio ato. Nesse contexto, o *fazer* antecede o *saber* para que a apreensão desse *fazer* seja possível.

O tema da liberdade se concretiza, mais uma vez nesse curso, na exploração em viagens orientadas pelo interesse individual, de forma a assegurar uma aprendizagem mais adequada ao sujeito, como comprova o trecho citado. Essa orientação encontra subsídio teórico em uma das linhas que respaldam a prática pedagógica: o Construtivismo. Essa corrente teórica se revela na condenação à "rigidez nos procedimentos de ensino, às avaliações padronizadas e à utilização de material didático demasiadamente estranho ao universo pessoal do aluno" (NOVA ESCOLA, 1995, s/p); concepção esta convergente com o discurso em aula e explicitamente marcado no texto do professor: "para mim, interessa o DI que está disposto a planjear, pensar etc,. justamente esta área, de um aprendizado mais construtivista, mas com professor" (*Chat* 2, Anexo A, p. 243). É nesse sentido que os *games* surgem como ideal de liberdade, porque neles o percurso não é dado *a priori*, mas "[…] o jogador é parte do processo" (Professor, *Chat* 2, p. 245). Ressaltamos a pressuposição, nesse percurso, da "mudança de direção", que, curiosamente, é uma acepção encontrada para um elemento essencial dos *games*: a diversão. Segundo o Houaiss (2009), diversão é: "1. algo que serve para divertir […]; 2. mudança de direção; 3. (termo militar) ação que tem a finalidade de desviar a atenção do inimigo".

Ligadas a essa liberdade e também ao lúdico, próprio dos diálogos nesses *chats,* destacam-se, aqui, as brincadeiras feitas entre professor e alunos com relação a métodos e técnicas da tradição escolar, dados como superados por esses sujeitos:

[…]	
[15:05] Professor:	onde está o aprendizado tangencial nos círculos?
	quem me diz?
	prova
	chamada oral!
[15:06] Aluno 3:	lol[56]

56 **LOL** é um acrônimo, isto é, palavra formada pela inicial ou por mais de uma letra de cada um dos segmentos sucessivos de uma locução (HOUAISS, 2009), para "Laugh Out Loud" (que, em Português, significa "muitas

[15:06] Aluna 1:	:D
[…]	
[15:08] Aluna 7:	anota meu ponto <- postura do aluno tradicional, risos
[…]	

[trecho do *Chat* 2 do GES, Anexo A, p. 242]

Essa atitude irônica só reafirma os valores defendidos no curso, de acordo com um novo método que esses sujeitos projetam no discurso e na prática, e garante um efeito de crescente relaxamento diante da flexibilidade estendida às formas de se alcançar o ensino e a aprendizagem. Ainda assim, percebemos, na tarefa de definição do que seria a "área verde", o importante papel de referência do professor, que é chamado a confirmar ou não a precisão em cada tentativa dos alunos, ato condizente com o daquele que, em tese, concentra uma carga maior de saberes sobre o assunto. Conforme Snyders (1975, p. 22), o aluno precisa de orientação para alcançar os objetivos da formação, porque "não há ascensão sem guia[57]". Dito de outra forma: na manipulação estratégica do professor, baseada em um princípio geral de intencionalidade, e mesmo como parte dela, surgem momentos de ajustamento, orientados pela "sensibilidade dos interactantes" (LANDOWSKI, 2006, p. 15).

Segundo esse autor, a adaptação unilateral de um ator a outro se dá no quadro da *programação* e figura como meio confiável e infalível. Já o *ajustamento* obedece a uma dinâmica própria. Ele não é objetivável como a programação, mas é na interação, em função do que cada participante encontra e sente da maneira de agir do outro, que os princípios de interação emergem pouco a pouco (Idem, ibidem, p. 40-41). Voltaremos aos regimes de interação no Capítulo 3.

O debate põe em questão os *modos de ensino*, os *modos de aprendizagem* e sua adequação aos sujeitos habituados às novas tecnologias contemporâneas, chamados "nativos digitais". No *modo instrução*, o ensino prevê a "transmissão de conhecimento ou formação de determinada habilidade" (HOUAISS, 2009), de um ponto de vista unilateral e guiado.

Já o *modo de aprendizagem aberta mediada*, dentro do quadro exposto no curso GES, é aquele que deixa brechas para situações espontâneas em que objetos possam sobrevir e alguns serem selecionados para a apreensão de acordo com necessidades específicas do sujeito. O professor, como destinador, ajudaria nessa apreensão e com associações pertinentes.

---

risadas").

57 "Pas d'ascension sans guide".

Enquanto a orientação instrucional exige níveis de passividade, a aprendizagem aberta mediada prevê participação ativa, sendo, por isso, uma solução condizente com os valores educacionais defendidos. Aí se situa a problemática da incompatibilidade, suscitada na discussão do curso: à aprendizagem aberta, mediada pelo professor, contrapõe-se a instrução como ensino sistematizado e dirigido. Vejamos esses modos correlacionados:

	Modos de ensino	**Modos de aprendizagem**
1	instrução	aprendizagem programada
2	treinamento	aprendizagem de uma habilidade específica
3	ensino + instrução	autoaprendizagem sem considerar a mediação do professor
4	educação + ensino	aprendizagem aberta mediada (área verde)
5	educação	aprendizagem livre

Quadro 4 – Modos de ensino e de aprendizagem.

Fonte: Criação para esta tese, baseada nos conceitos tratados no *Chat* 2.

Alguns modos, 2, 3 e 5 (Quadro 4), são citados pelo professor, mas deixados à margem durante a discussão do *Chat* 2 por não interessar aos sujeitos naquele momento. Importa, para nós, nessa relação entre os modos de ensino e de aprendizagem, observar o valor de ajuste buscado pelo sujeito coletivo ao emparelhar as partes que constituem o todo significativo na abordagem pedagógica, o qual incide, ainda, na relação contratual que o evento implica.

A partir desse discurso, podemos pensar que a complementaridade dos regimes de ensino e de aprendizagem, expostos no item 4 do Quadro 4, supõe encaixe perfeito ou "realização mútua" (LANDOWSKI, 2006) dos sujeitos, tanto cognitiva como sensível, ao passo que os outros envolvem um grave problema para os sujeitos quanto a essa realização: a não-aprendizagem significa ensino sem êxito e, assim, a perda de sentido do evento.

O filósofo da educação, Reboul (1989), corrobora o valor positivo da colaboração entre professor e aluno defendida nesse discurso, fazendo eco ao ideal pedagógico:

> podemos pensar que o verdadeiro educador faz o seu melhor para aperfeiçoar seus métodos, para os tornar mais eficazes, mesmo sabendo que o essencial está no trabalho do educando sobre si mesmo, trabalho imprevisível e oculto, que ninguém pode programar […], o que se deve à natureza mesmo da educação" (REBOUL, 1989, p. 63[58]).

58 "On peut penser que l'éducateur véritable agit de son mieux pour perfectionner ses méthodes, pour les rendre plus efficaces, tout en sachant que l'essentiel est ailleurs, dans le travail de l'éduqué sur lui-même, travail

O desfecho desse encontro indica que, pela imersão no evento pedagógico e consequente perda de controle temporal, os sujeitos alcançaram a esperada fuga à rotina:

[…]	
[16:06] Professor:	eu tinha planejado, como nas últimas aulas
	uma atividade em outra ilha on second life
[16:07] Professor:	mas ficmaos poraqui mais do que eu imaginava
[…]	

[trecho do *Chat* 2 do GES, Anexo A, p. 245]

1.3 *Chat* 3 do curso "*Games* em Educação no *Second Life*" (GES): modos de presença no *chat*

[…]	
[14:16] Aluna 7:	o Professor está aqui?
[14:16] Aluna 4:	não
	ele estava esperando outras pessoas na ilha
[14:17] Aluna 7:	bom eu vou esplicar rapidamente o que é o sloodle para que possamos usá-lo
	o Sloodle é um programa que conecta o Moodle ao SL
	é um mashup entre os dois
[…]	

[trecho do *Chat* 3 do GES, Anexo A, p. 248]

Um traço marcante na distinção desse *Chat* 3 em relação aos anteriores é a mudança do ator que corresponde ao actante destinador-orientador em cena. O domínio de conhecimentos específicos sobre o objeto em foco, *games* em Educação, justifica o sincretismo peculiar dos papéis temáticos de aluno/professor por um sujeito, corroborado pela ausência daquele que concentra, no curso como um todo, o papel de destinador.

Diante dessa alteração na relação entre os sujeitos, que, entretanto, respeita uma configuração geral de lugares próprios de uma aula, interrogamo-nos sobre as diferenças efetivas no que diz respeito à organização nos outros *chats* e o sentido que daí advém, o que tentaremos levantar em nossa análise.

Pressuposta à sequência de ações que compõem esse *chat,* está a aceitação prévia de um acordo proposto pelo professor, de apresentação de conhecimentos sobre o *Sloodle*[59] por

imprévisible et caché, que personne ne peut programmer. […] il est dû à la nature même de l'éducation".

59 *Sloodle* é uma sigla para *Simulation-Linked Object-Oriented Dynamic Learning Environment*, um ambiente

aquela que, dentre os sujeitos do grupo, desenvolve uma pesquisa científica relativa a ele, a Aluna 7. Como veremos, tais ações se vinculam, dentro do programa geral do curso, ao segundo tópico, de caráter mais prático:

[…]	
[14:25] Professor:	1) dicutir 1 cap. do livro
	2) conhecer algum lugar no sl em que estão sendo feitas pesquisas com games educacionais
[…]	
[14:65] Professor:	3) completar o cap. do livro com mais material
[…]	

[trecho do primeiro encontro no curso GES, em 31/03/2010]

Temos aí uma *parada*, no sentido tensivo, pois ocorre uma mudança presumida pela nova perspectiva de abordagem, o que não impede, entretanto, a *continuidade* (depois da *parada da parada*) do percurso, recuperada na conexão da proposta de aula ao programa geral[60]. A atitude de retardar o fim do curso para a realização dessa atividade indica a relevância do evento para esse programa geral e também a confiança alcançada pela Aluna 7 para assumir o papel de doadora de competência dentro desse quadro. Recupera-se, ainda, por tal iniciativa, o valor positivo do conhecimento aberto e complexo, porque advindo de diferentes sujeitos, superando, assim, a relação estática e unidirecional: professor → aluno, sem anular a existência desses lugares, como pontua Matte (2009, p. 6):

> o professor não deixa de orquestrar a atuação do destinatário como sujeito de um fazer (adquirir conhecimento), mas possibilita que o destinatário-aluno possa adquirir conhecimentos diferentes daquele que o próprio professor carrega. Os papéis, portanto, deixam de ser estáticos, passam a ser recíprocos.

A apresentação e experimentação, nesse *chat*, de cada recurso da integração entre o *Moodle* – um Ambiente Virtual de Aprendizagem baseado na *web* (mais simples) – e o *Second Life* – ambiente 3D (mais avançado) – trazem à tona valores de uma Educação a Distância mais flexível, que, pela mescla, adiciona graus de mobilidade espacial à prática. O *fazer educativo* se torna, assim, possível para sujeitos que estejam em diferentes espaços físicos, como já era pressuposto, e também digitais. Seja a partir do *Moodle* ou do *Second Life*, os sujeitos podem participar das mesmas atividades educativas e se comunicar pelo *chat,*

educacional que permite integração entre *Moodle* e *SecondLife*.

60 A "parada" ou "parada da continuação", para Zilberberg (2006), está ligada a *valores remissivos* (negativos), isto é, à interrupção de percursos. A "parada da parada" é o retorno do sujeito à continuidade do percurso; por isso, associa-se a *valores emissivos* (positivos).

separados por uma tênue fronteira formal, mas de significativa relevância sensível para esses sujeitos do GES, porque, como afirma a Aluna 7 (*Chat* 3, p. 249): "os alunos que participam pelo SL tem o componente ludico mais próximo".

A mescla de recursos tecnológicos, entretanto, não é singular ao *Sloodle*, mas própria de uma totalidade de programas mais recentes que compõem a Web 2.0, uma segunda "geração" da rede hipertextual (*web*), dada como facilitadora de uma interação multilateral entre seus usuários (PEREIRA; MATTE, 2010).

[…]	
[14:17] Aluna 7:	o Sloodle é um programa que conecta o Moodle ao SL
	é um mashup entre os dois
[14:17] Aluna 4:	mashup?
[14:18] Aluna 7:	então ele tenta trraduzir para o mundo 3D o que voce tem em um ambiente de aula web tradicional
	o interressante disso é que voce aproveita as caracter´sticas dos dois ambientes
	mashup é quando vc junta dois programas web 2.0 formando um novo
[14:19] Aluna 4:	olha só!
[14:19] Aluna 7:	por exemplo vc pode pegar suas fotos do flickr[61] e associar ao google maps
	ai as pessoas clicam no mapa e veem as fotos na regiao onde foram tiradas
[…]	

[trecho do *Chat* 3 do GES, Anexo A, p. 248]

Certamente, o "objeto mágico" das narrativas populares (PROPP, 1984, p. 44-49) se tornou bem mais acessível para esses sujeitos e não menos maravilhoso. Mudam-se os nomes e atributos, e permanecem as ações, ou funções. Se observarmos atentamente o quadro pedagógico estabelecido pelos *Chats* GES, o que se desenha por trás dos esforços de reformulação de métodos e técnicas de ensino, para a eficaz aquisição de conhecimentos, já está delineado em uma configuração discursiva que prevê uma falta cujo "objeto da busca se consegue ou mediante a força ou mediante a astúcia" (PROPP, 1984, p. 51). O que parece emergir como diferença, então, é o artifício usado na realização dos projetos, isto é, os recursos tecnológicos empregados na condução do curso.

Ao lado dos valores de "utilidade" e "soma" – trazidos pelo emprego de "aproveita" no trecho supracitado – e de "acessibilidade" – implícito –, em outros enunciados desponta o valor da "atratividade" de uma "interface gamificada" (de *games*), que torna a "experiência

61 Flickr é um site de compartilhamento de imagens fotográficas e de outros tipos de documentos gráficos, como desenhos e ilustrações. Disponível em: <http://www.flickr.com/>.

mais interessante", segundo a Aluna 7. A extensão das mesmas funções a vários sujeitos, para, em um percurso de melhoração e universalização, "fazer participar os excluídos" (FONTANILLE; ZILBERBERG, 2001, p. 50), não carrega, portanto, a intensidade das características sensíveis que só alguns têm, como é o caso do *Second Life*, cuja dinamicidade tecnológica singulariza a presença que ele propicia. Dessa extensão, então, depreende-se uma estratégia para tratar questões contextuais do *Second Life*: a limitação de banda de *Internet* e de acessos a um mesmo espaço, problemas responsáveis por excluir alguns sujeitos e que também explica a queda do número de usuários desde o seu lançamento (ÉPOCA, 2009, p. 135), em 2003[62]. Essa limitação, relacionada à especificidade de uma interface avançada, confirma os valores de absoluto e de exclusão como consequência para alguns[63].

Verificamos aí uma tensão entre o regime de participação, associado, principalmente, à acessibilidade de conteúdos em diferentes espaços, e o da exclusão, que interfaces gráficas mais avançadas e de potencial atrativo, concessivamente, costumam provocar. Dessa forma, por exigir mais recursos técnicos do computador, alguns usuários do *Second Life* e de outras plataformas avançadas de *games* não conseguem o acesso desejado. Por outro lado, isso não costuma ocorrer em ambientes digitais mais simples, como o TelEduc e *Moodle*, porque foram desenvolvidos para atender mesmo aos computadores com estrutura mais simples. Em outras palavras, "cada 'abertura' se dá ao preço de uma queda da intensidade" (FONTANILLE; ZILBERBERG, 2001, p. 49). Correlacionados, esses regimes poderiam ser esquematizados por uma curva inversa, em que a maior *atratividade* dos ambientes digitais avançados implica menor número de acessos (regime de exclusão), enquanto a maior *acessibilidade* envolve, por oposição, a queda de intensidade (regime de participação):

62 "Banda de *internet*" diz respeito à capacidade e velocidade de conexão à *internet* pelos usuários.

63 Interface é o elemento que proporciona uma ligação física ou lógica entre dois sistemas ou partes de um sistema que não poderiam ser conectados diretamente. De forma específica aos sistemas digitais, trata-se do meio pelo qual o usuário interage com um programa ou sistema operacional (HOUAISS, 2009).

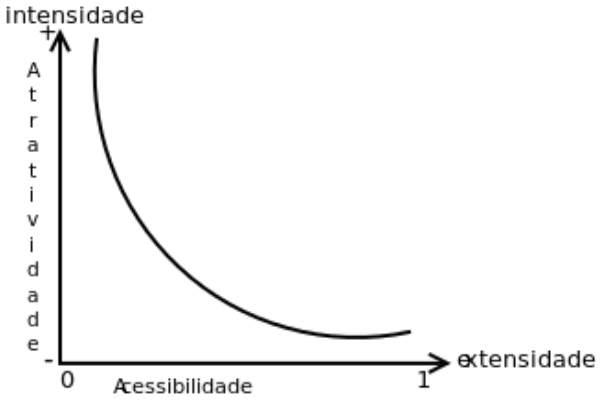


Gráfico 3 – Regimes de participação (acessibilidade) e de exclusão (atratividade) (criado para esta tese).

Dessa forma, destacamos que a garantia de um maior número de sujeitos incluídos, em ambientes simplificados, determinaria graus menores de atratividade do espaço para os sujeitos-usuários.

Já vislumbramos, na apresentação desse fenômeno, um modo próprio de ver e de categorizar o mundo. Assim, o sujeito do discurso

> se apropria mais amplamente da língua, dado que ele escolhe categorias, seleciona para cada qual um ou vários regimes, põe-nos em relação, esforça-se por estabelecer congruência entre os regimes adotados – e principalmente entre os usos que deles decorrem –, e é assim também que ele se instala em seu discurso (FONTANILLE; ZILBERBERG, 2001, p. 199).

Sabendo que os modos de ser e ver assim se caracterizam, compreendemos que a diferença de orientação entre os *Chats* 1 e 2, e o 3 parece se associar ao ponto de vista implícito. Como sugere Landowski (2006), esse ponto de vista manifesta-se nas estratégias escolhidas pelo manipulador na construção das competências (volitiva, deôntica, cognitiva, epistemológica, etc.) do outro, localizando seus pontos sensíveis de forma a tornar eficiente essas estratégias de manipulação.

Em busca dos modos de categorização que subjazem a esses *chats*, observamos que, diferentemente das aulas conduzidas pelo professor, *Chats* 1 e 2, em uma perspectiva mais teórica, os alunos se envolvem, no *Chat* 3, em atividades práticas pontuais, orientadas para a exploração de recursos da plataforma *Sloodle.* Os sujeitos, neste último *chat*, limitam-se a alguns comentários sobre as vantagens pragmáticas desses recursos e partem, rapidamente, para a experimentação. São feitas perguntas ou convites (curtos) que se desdobram em explicações sucintas e em verificações ou provas (mais durativas). Esse modo operacional e

manipulativo se dá em um andamento ligeiro que pressupõe a valorização da pluralidade de formas apresentadas em pouco tempo, como exemplificamos pelo seguinte diálogo:

[...]	
[14:59] Aluna 7:	pesoal vamos ver outra ferramenta
[15:00] Aluna 7 grita:	venham ver a ferramenta de enquetes
[15:01] Aluna 7:	então voce pode pedir a opiniao dos alunos
	escolher marcacao de turmas etc
	e ve o resultado das escolha na hora
[...]	

[trecho do *Chat* 3 do GES, Anexo A, p. 250]

Nesse trecho, destaca-se a relevância dada à demonstração e experimentação imediata dos objetos tecnológicos como marca de uma geração sedenta de realização acelerada, manifestação frequente nos discursos *online*; ou seja: próprio de uma "época contemporânea ávida, como se sabe, de velocidade 'pura'" (FONTANILLE; ZILBERBERG, 2001, p. 147). Destaca-se, nesse discurso, uma densidade informacional mais diluída, em que temas e figuras parecem circular em fragmentos espalhados ao longo da conversação.

Assim, a fase de desaceleração, decantação e vagar na escrita, tão valorizada, em geral, pelos pensadores, é, nos gêneros digitais, de certa forma, substituída pela fase de aceleração, superficialidade e prontidão.

O modo de presença do professor não se opõe categoricamente a esse escolhido pela Aluna 7, mas observamos uma leve gradação quando se trata de centralidade temática, densidade informacional, andamento, abordagem teórica e oralidade, traços para se pensar também na configuração do *chat* de esfera educativa, entre a aula e o evento puramente lúdico:

Destinadores / **Categorias**	**Professor**	**Aluna 7**
Centralidade temática	+	-
Densidade informacional	+	-
Andamento (celeridade)	-	+
Abordagem teórica	+	-
Traços de Oralidade	-	+

Quadro 5 – Modos de presença do Professor e da Aluna 7.

Tendo em vista apenas esse conjunto de enunciados aqui investigados, os traços

levantados no Quadro 5 parecem indicar uma inclinação maior das escolhas do professor para um evento educacional e as escolhas da Aluna 7 para um evento lúdico. Do estilo que se depreende de uma totalidade, podemos identificar, de acordo com Discini (2004), um modo próprio de dizer, isto é, um *ethos* que toma corpo e habita o espaço social. Nesse sentido, teríamos, nesse curso GES, duas formas de ocupar o espaço, marcadas, principalmente, pelo andamento (mais desacelerado pelo professor e mais acelerado pela aluna), consoante a imagem que se tem dos atores e, igualmente, dos valores que recaem sobre cada conjunto de saberes, o que explica a ênfase dada em cada abordagem.

Mais um elemento para a convergência do professor para um evento educacional está no inacabamento próprio das discussões em aula. As aulas nos *Chats* 1 e 2 sempre são interrompidas antes do esgotamento temático. Já no *Chat* 3, a Aluna 7 declara: "eu agora acabei o assunto da aula" (Anexo A, p. 253), marcando o fechamento do evento.

O andamento rápido e intenso, associado ao aspecto imediato das atividades propostas pela Aluna 7, integra-se ao conjunto de estratégias em busca de maiores graus de interatividade enunciativa. As debreagens enunciativas de pessoa, tempo e espaço, marcadas na referenciação feita ao próprio ambiente digital e, em última instância, à situação enunciativa, confluem para o efeito de proximidade, responsável pela sensação de se ocupar o centro do campo de presença. De tema do discurso, como neste anúncio: "Ele [o Sloodle] é desenvolvido por uma comunidade" (Aluna 7, *Chat* 3, p. 249), o espaço e seus componentes se tornam figuras passíveis de atualização: "entao agora vou mostrar o sloodle na pratica para voces" (Aluna 7, *Chat* 3, p. 249). Dessa forma, a percepção das mesmas figuras, referenciadas e situadas no espaço enunciativo da interlocução, passíveis de manipulação em conjunto e vistas de diferentes perspectivas, consolida o estatuto de presença tônica e dinâmica, elevando os graus de veracidade da situação convocada.

O efeito de subjetividade, já esperado das condições de produção em *chat*, parece ganhar mais força, nesse *Chat* 3, com a marcante presença de sinais de oralidade, indicativos de um maior envolvimento entre *eu-tu*, reunidos num mesmo espaço e tempo enunciativos. Acreditamos que esse é um elemento fundamental para se compreender a imagem de enunciadores e enunciatários postos em diálogo. Se, ao se comunicar, o enunciador expõe um "conjunto de hipóteses sobre o mundo do outro" (TATIT, 2003, p. 205), ele projeta, nos enunciados desse *chat,* valores (alguns apresentados aqui) identificados como de interesse comum. Nesse sentido, a destinadora seleciona tópicos, toma certos conhecimentos como

dados e modera com familiaridade a comunicação dos valores:

[15:14] Aluna 7 **grita**:	todos voces sabem criar um objeto?

[trecho do *Chat* 3 do GES, Anexo A, p. 251] (grifo nosso)

Os traços ou pistas que se manifestam linguisticamente no *Chat* 3 permitem identificar uma isotopia de construtivismo e mobilidade, como leitura do conjunto de possibilidades de criação e de ajustes inscritos nos objetos da cena enunciativa, traços que se estendem aos sujeitos. É o que podemos constatar pelo agrupamento sêmico das seguintes figuras recolhidas no *Chat* 3: "*MystiTool*", "*Sloodle*", "*Mashup*", "traduzir", "criar ferramentas sem uma forma definitiva", "cada um adapta", "participam", "transformar", "integração", "escolha", "opções", "desenvolver", "trabalhar de forma colaborativa"[64].

Podemos concluir que as astúcias dos sujeitos para garantir a realização da presença, pelo modo de condução escolhido, consistem na mobilização das instâncias da enunciação em debreagem enunciativa (*eu-aqui-agora*), corroborada pelos poderes dinâmicos dos objetos tecnológicos apreendidos. O resultado, então, é a intensificação dos efeitos de presença e proximidade e a diminuição da importância dada ao acúmulo de informações na interação educativa.

1.4 Os *Chats* do curso "*Games* em Educação no *Second Life*" (GES) como totalidade

Para falarmos sobre totalidade GES, precisamos identificar um modo recorrente de dizer que perpassa os três *chats* estudados. Procuramos essa recorrência na análise do percurso gerativo, em que pudemos constatar algumas especificidades que serão, aqui, reportadas.

Inicialmente, destacamos a constituição dessa totalidade como *chat* de esfera educacional, marcado pela presença do estilo *aula*. A intertextualidade estilística, como se dá nesse caso, é, segundo Discini (2004, p. 228-229), "compreendida como a imitação de um estilo por outro", dada no vai e vem que dilui fronteiras de totalidades, mostrando, assim,

64 Os termos técnicos mencionados foram encontrados nos diálogos do *Chat* 3 GES e podem ser assim entendidos: *MystiTool* é uma ferramenta do *Second Life* que permite a adição ou remoção automática de recursos para se ajustar ao uso. Como exemplo desse recurso, temos uma mesa que acrescenta ou remove cadeiras de acordo com o número de pessoas em cena. *Mashup* é um site personalizado ou uma aplicação *web* que usa conteúdo de mais de uma fonte para criar um novo serviço completo.

ambiguidades do dizer e do dito. Na ocupação do *chat,* carregado de valores de espontaneidade e informalidade, como atesta o nome pelo qual é conhecido: “bate-papo”, os sujeitos do GES trazem para seu interior uma paráfrase dos procedimentos estereotipados de uma aula, como: apresentação de tópicos a ser discutidos, citação de referências, exposição de conceitos e uso do vocativo “professor” pelos alunos, entre outros. Além disso, a interação é explicitamente classificada como “aula” nos diálogos. Identificamos, contudo, nas análises, uma estratégia de parodiar comportamentos da tradição escolar, como a significativa preocupação com as notas. Por esses afastamentos e aproximações, o *chat* se constitui à moda de aula, tendo, entretanto, especificidades que conferem sua singularidade.

Destacou-se a reversibilidade dos actantes (destinador e destinatário). Sintaticamente, no nível discursivo, mantém-se a dominância das debreagens enunciativas (*eu/tu*), resultando em efeitos de subjetividade maximizada, e, na semântica discursiva, a permutabilidade de papéis temáticos entre “aquele que ensina” e “aquele que aprende”.

Na introdução, dissemos que a Educação a Distância se associa à “individualização da aprendizagem”, já que os alunos “podem eles mesmos organizar o horário e local para aprender” (PETERS, 2004, p. 90), mas uma aula em *chat,* com tempo e espaço digital em comum (embora o local físico continue sendo livre), nega esse valor e situa essa prática entre um ensino presencial, que reúne fisicamente os sujeitos, e uma educação a distância com atividades assíncronas, possíveis de ser realizadas a qualquer momento. Insistir nessa organização de aula agendada, como no GES, é insistir na importância de uma enunciação coletiva contínua, cujo resultado, o enunciado, comporta as marcas do inacabamento de um ato vivo. Tal resultado é alcançado, portanto, pela lógica da mistura, porque se obscurecem os limites de um tempo do *eu* e um tempo do *tu* na organização das falas, o que favorece a abertura e pluralismo, conforme explicam Fontanille e Zilberberg (2001, p. 34) a respeito:

> numa semiótica da mistura, o excesso permite, em nome da “tolerância”, da “abertura”, do tão justamente denominado “pluralismo”, passar da “diversidade” à “universalidade”; o acento se desloca da diferença (a desigualdade, nesse caso) para a semelhança (a igualdade); a falta, que restabelece a “diversidade” em detrimento da “universalidade”, entra em ação assim que decai o fervor das confraternizações entusiastas, o que, como cada um pode sentir, é uma questão de tempo: o “ápice” não suporta a duração.

Fontanille (1998, p. 216) lembra que a presença é uma categoria predicativa própria ao discurso em ato, à enunciação viva, assim como a junção é a categoria predicativa própria ao

enunciado, especialmente ao enunciado narrativo. Essa observação confirma a importância da apropriação do *chat,* à moda de aula, como forma de combate à "perda de densidade existencial" – ameaça implícita ao afastamento físico entre os sujeitos –, em um caminho que prevê a afirmação da *tonicidade perceptiva* (FONTANILLE; ZILBERBERG, 2001, p. 135).

Quanto ao espaço de interação do *chat*, observamos a possibilidade de fixidez no lugar enunciativo, mesmo quando os sujeitos ocupam outros ambientes *online*, acessados por meio de *links*. O *aqui,* nesse caso, fica ampliado, dividido em *aí* e *lá,* sob controle do sujeito.

O espaço que comporta o *chat* é ocupado por figuras que ganham representação humana ou de objetos representativos do "mundo natural", permitida pelo subcódigo da linguagem de programação. Elas são, pela natureza mutável dessa linguagem e pelas permissões que ela inscreve no mundo digital, facilmente alteráveis em diversas formas e deslocáveis, o que classifica esse espaço como "lugar enunciativo do limiar" e acentua seu inacabamento. Longe de perdermos a humanidade enunciativa, tal como pressuposta aos *Chats* GES, temos preservado o preenchimento figurativo dos atores como pessoas: professor e alunos, embora dados sob o perfil que a prática digital convoca. Cabe, ainda, ressaltar que essas figuras podem ocupar qualquer lugar na cena visual, contudo há uma preferência pelo círculo com o professor ou em torno dele, o que está intimamente relacionado aos papéis sociais que se estabelecem no *chat* e no curso como um todo.

A prática educativa que tematiza os "*games* em Educação" em um ambiente constituído por figuras lúdicas é confrontada, aqui, a uma tradição escolar que reúne métodos e técnicas de ensino para um modo de aprendizagem predefinido. Trata-se de uma mudança no mecanismo modal para aquisição do objeto final. Enquanto a tradição, nesse discurso, fixa operações de *dever-fazer*, os *games* instaurariam um meio de *fazer* movido pelo *querer,* sendo o *saber* um objeto implícito nas diversas etapas do percurso de desafios.

Fontanille e Zilberberg (2001, p. 37) afirmam que os estilos são sobredeterminados pelo regime de valência selecionado, sobre o qual incidem as axiologias[65]. Como exemplo, os autores citam uma biblioteca *high tech* e uma cômoda "Louis XV". No regime da triagem, elas seriam axiologizadas como "incompatíveis ou, a rigor, inadequadas", enquanto, pela perspectiva da mistura, a justaposição poderia ser avaliada como "muito chique" e "audaciosa". Aproximando essa abordagem, que nos parece profícua, do nosso objeto de

65 Valência caracteriza "[...] ao mesmo tempo o *liame tensivo* e o *número de liames* que unem um núcleo e seus periféricos, estes definidos pela atração que o núcleo exerce sobre eles e pela 'potência de atração' do núcleo, reconhecível pelo número de periféricos que ela é capaz de manter reunidos sob sua dependência" (FONTANILLE; ZILBERBERG, 2001, p. 15).

investigação, entendemos que os *Chats* GES apresentam como estilo o regime da mistura; isto é: participação de elementos antes excluídos na tradição escolar, o que combina com os valores de abertura defendidos pelos sujeitos, de acordo com o quadro a seguir:

	Valência da percepção	**Modo de presença**
Estilo dos *Chats* GES	Regime da mistura: participação de elementos antes excluídos na tradição escolar.	Interativo e aberto.

Quadro 6 – Correlação entre estilo, valência e modos de presença nos *Chats* GES.

Ao propor uma reflexão sobre os métodos e técnicas de ensino e de aprendizagem, o sujeito coletivo do GES percebe a aprendizagem como resultado da comunicação entre elementos de áreas diferentes, especialmente os de naturezas lúdica e acadêmica. Tal modo de ensino estaria apto a atender àqueles que têm mais disposição para atividades mediadas pelas tecnologias contemporâneas, excluídos, portanto, nas abordagens mais tradicionais, guiadas pela "instrução". Por isso, temas como "fluxo", "aprendizado tangencial", "aprendizagem aberta", "senso crítico" e "diversão" são alçados como adequados ao estilo dos "nativos digitais", o que pode se dar conforme ou contra os valores culturais, como lembra Discini (2004, p. 58):

> [...] os estereótipos do estilo, que se apoiam num estoque de figuras e temas enunciados, e na maneira recorrente de os usar, representam tais esquemas [depreendidos do modo de referencialização] e são também vistos como respostas, convergentes ou divergentes, a determinadas "grades" culturais.

Embora a intencionalidade dos discursos esteja inscrita em um determinado número de funções que se repetem social e culturalmente, como a busca de saberes que conduz os alunos à sala de aula, podemos afirmar que o estilo GES, como conjunto de temas e figuras postos de uma forma peculiar em uso, diverge de uma "grade" cultural que *sistematiza* os processos de ensino e de aprendizagem, dando, discursiva e pragmaticamente, uma orientação *flexível* às posições sintáxicas e ao preenchimento que recebem.

Para esse efeito de renovação, a escolha do espaço está no centro das estratégias de tentação. Assim, "a tradicional busca do sentido conduzida a partir do texto – interpretação – é substituída pela busca *do texto,* quer dizer, pela busca do espaço de aparição do sentido como experiência imediata" (LANDOWSKI, 1999, p. 271[66], grifo no original). Podemos

66 "La tradicional búsqueda del sentido conducida a partir del texto – la interpretación – es substituida por la

afirmar, então, que a configuração formal do espaço, como objeto de valor, desencadeia uma nova relação dos sujeitos com os elementos da prática educativa, complexificando o sistema de valores em questão. A sala de aula não é mais apenas o local que abriga os sujeitos, e, sim, peça essencial na ressemantização do processo educacional.

Constitui-se, assim, uma prática educativa digital, realizada como gênero *chat,* pela afirmação de uma presença gradual – de autoridade atenuada e participação modalizada pelo *querer* inscrito no modo lúdico, que permeia o *fazer educativo*. Essa presença é – ou busca ser – ajustada aos valores da dinamicidade, da interatividade e da mistura, deixando à sombra valores contrários e disforizados, como a ausência e a distância.

1.5 *Chat* 1 do curso "Pesquisa acadêmica na *web*" (PAW): ocupação do *Chat* PAW[67]

[...]	
Professora *diz:*	eheheh... normal... ja estou acostumadinha com marinheiros de primeira viagem... adoro isso, e um prazer infinito dar-lhes minhas maos pra q entrem nesse mundo maravilhoso q é a EaD de qualidade
	ha muita porcaria por ai chamando-se de EaD mas q nao passam de apostilas eletronicas
	estamos tentando, pela *Instituição C*[68], oferecermos cursos a distancia de qualidade
	e acredito q estamos conseguindo pelo feedback de nossos alunos tanto deste curso como dos demais
[...]	

[trecho do *Chat* 1C do PAW, Anexo C, p. 266]

Estruturalmente, nesses *Chats* do PAW (*Chat* 1A, *Chat* 1B e *Chat* 1C), reunidos sob a temática "incentivo", observamos pouca variação quanto à posição tradicional do professor como centro do partilhamento enunciativo, diretor das linhas de forças, o que é dado nas interações com os sujeitos que se alternam na comunicação de saberes com o destinador.

búsqueda *del texto,* es decir, por la búsqueda del espacio de aparición del sentido en tanto que experiencia inmediata".

67 Temos usado a expressão "ocupação do *chat*" nos primeiros tópicos de análise (GES e PAW), porque nessa abertura tratamos da maneira como os espaços são "ocupados" ou tomados pelos sujeitos para a interação visada, levando em conta questões discutidas, metodologia adotada e função do gênero no caso estudado, entre outras.

68 Os nomes das instituições foram substituídas por nomes fictícios para anteder à solicitação dos professores pesquisados.

No *Chat* 1A, a professora deixa pressuposta, nos primeiros enunciados, sua tentativa de estabelecer comunicação com alunos conectados no mesmo momento em que ela, para oferecer suporte e se informar sobre o percurso deles. Vejamos este trecho:

Aluna A *diz:*	Bom dia Professora, primeiramente feliz Dia do Bibliotecário!!!!
Professora *diz:*	opsss... ate q enfim alguem me ouviu chamar... eheheh
	verdade!!! é HOJE...
	tinha me esquecido... eheheh
	passei msg pra todos vcs e me esqueci disto!! bem lembrado!
	se precisar de qq ajuda, me chame...
[…]	

[trecho do *Chat* 1A do PAW, Anexo C, p. 265]

De forma geral, não há um fio condutor que percorre os turnos, mas tópicos que surgem em um diálogo de aproximação. Algumas concepções podem ser depreendidas nesse discurso que se materializa em poucos enunciados: 1) a extensão da ideia de aprendizagem para além do conteúdo e 2) a noção de que operar algumas formas tecnológicas não implica domínio de todas as suas realizações concretas, mas é uma questão de hábito.

O *Chat* 1B se inicia com a mesma proposta de ajuda por parte da professora, seguida de desculpas da aluna pelo atraso no cumprimento das tarefas do curso. Diante disso, incentivos para a colaboração entre os sujeitos são articulados à narração entusiasmada, pela professora, de cenas em que a troca de conhecimentos é valorizada durante seus cursos. A seguir, temos um trecho do início do diálogo:

Professora *diz:*	boa tarde Aluna B
Aluna B *diz:*	Oi Professora!
Professora *diz:*	tudo bem? alguma duvida? como esta se sentindo no curso?
Aluna B *diz:*	Eu estou em débito com o curso! Estive toda a semana passada envolvida em treinamento na *instituição A* (é que sou bibliotecária nova)
[…]	

[trecho do *Chat* 1B do PAW, Anexo C, p. 266]

O último exemplo dessa primeira temática, *Chat* 1C, traz como crítica a oposição entre "EaD (Educação a Distância) de qualidade" e "EaD baseada apenas em apostilas eletrônicas", como podemos ver pelo trecho exposto no início desta seção. Esse segundo formato é posto em consonância com reportagens e publicidades analisadas em outro trabalho (PEREIRA, 2012), que revelam um movimento de mescla de elementos das práticas digitais e das

presenciais, devido ao contato com os valores da tradição escolar, refletidos na prática educativa digital. Nesse sentido, a EaD, como fenômeno singular, surge, discursivamente, como uma projeção futura da fusão completa dos elementos de contato (PEREIRA, 2012), cujos limites garantiriam uma singularidade, como pretende a destinadora do curso PAW. No diálogo entre professora e aluna nesse *Chat* 1C, a resistência à EaD, assumida por esta última, parece ser enfraquecida com a manipulação por tentação, peculiar às estratégias da destinadora, favorecida, ainda, por uma experiência recentemente vivida, em que a metodologia conservadora e de caráter institucional dominante, fechada e pouco prática de uma cena presencial é axiologizada, pela aluna, como negativa. Os destinatários, no contexto do "treinamento" presencial relatado por ela, são classificados como "apáticos" e pouco interativos:

Aluna C *diz:*	Quanto ao treinamento a decepção aconteceu em função de que eu não conseguia escutar as perguntas dos alunos só as respostas da Professora. Achei que ela demorou demais contextualizando e pouco tempo para prática. Não consigui entrar nas telas para fazer os testes para pesquisa e no final ela falou dos IP's das máquinas que estavam licenciados eram os da *Instituição D*. Os alunos que assistiram de forma presencial estavam apáticos e pouco interagiram com a professora. Mas valeu para aprender o que não devemos fazer.

[trecho do *Chat* 1B do PAW, Anexo C, p. 267]

Perante esse encadeamento e as dificuldades impostas pela "localização geográfica", a modalidade de ensino e de aprendizagem *online* é valorada pela Aluna A como a "melhor forma" para o sujeito coletivo que ela integra: os bibliotecários.

A tese que paira sobre a EaD, segundo a qual o professor, como mediador, seria praticamente anulado do processo educativo logo após a programação da máquina, é refutada nesse discurso. Aqui, a metáfora de "dar as mãos" parece radicar o professor nessa prática.

Não há uma definição prévia das funções exatas do *chat* no curso PAW, mas o seu uso vai, pouco a pouco, estabelecendo algumas regularidades que se relacionam, sobretudo, com manipulações e ajustamentos em jogo, as quais resumimos assim:

- informação sobre o estado dos sujeitos no curso para a devida orientação pelo destinador, que pretende acompanhar seu percurso;
- apresentação de pontos positivos que impulsionem as ações dos sujeitos;
- valoração positiva da troca de saberes entre os sujeitos e mesmo da aproximação entre estes.

De forma geral, podemos tomar as transformações nos *chats* como sendo de ordem cognitiva e afetiva, dadas na aquisição de informações e no envolvimento entre os sujeitos, vistos como aqueles que precisam se sentir acolhidos dentro da prática pedagógica em ambiente digital.

Os *Chats* PAW acolhem, assim, diferentes ações, relacionadas às demandas que surgem no percurso do sujeito coletivo, como veremos adiante.

Como parte das estratégias manipulatórias em jogo, os sujeitos desse discurso incorporam o valor do ajustamento[69]: as relações não se resumem à liquidação de uma falta, porque eles buscam uma formação livre para "saber mais" sobre seu campo de estudo/trabalho. Dessa forma, parece-nos, antes, uma "realização mútua" (LANDOWSKI, 2006, p. 46) baseada na troca, em que o saber específico em jogo é tão importante quanto uma interação gratificante ou melhores condições de "viagem", como propõe a destinadora:

Professora *diz:*	eheheh... normal... ja estou acostumadinha com marinheiros de primeira **viagem**... adoro isso, e um prazer infinito dar-lhes minhas maos pra q entrem nesse mundo maravilhoso q é a EaD de qualidade

[trecho do *Chat* 1C do PAW, Anexo C, p. 266] (grifo nosso)

Notamos, nesse trecho, que "viagem" escapa do sintagma cristalizado "marinheiro de primeira viagem" (iniciante) para configurar o que seria a "viagem" *online*.

Nesse regime de ajustamento, segundo Landowski (2006), o que buscam os sujeitos, por meio das relações sensíveis, figurativizadas pelo "dar as mãos", só pode ser conseguido com a ajuda do outro, o que a simples relação do sujeito com o meio tecnológico não prevê.

Dentro desse contexto, a figura "apostilas eletrônicas" (*Chat* 1C) parece incongruente por negar a singularidade de uma prática pedagógica digital adequada. Se as figuras nominais são portadoras, como afirma Greimas (1983, p. 63), de um feixe de possíveis predicados figurativos – isto é: eventuais objetos figurativos aos quais elas visam quando se encontram na posição de sujeitos, ou eventuais sujeitos que podem manipulá-las como objetos –, "apostilas eletrônicas", dado como objeto figurativo, supõe um sujeito ambíguo que está entre dois "mundos": o presencial (apostila) e o digital (eletrônica), trazendo em si os temas da dependência, incompatibilidade e imitação. Um papel actancial que engloba esses valores, conforme o discurso citado, é o do sujeito que *quer* usar o ambiente digital para educação,

69 Empregamos o termo "ajustamento" na concepção de Landowski (2006) para confirmar a flexibilidade do ambiente digital e das interações que ele abriga, conforme posicionamento dos atores dos discursos analisados.

mas não *pode* nem *sabe* fazê-lo adequadamente. "Apostilas eletrônicas" nega, então, os valores sensíveis que orientam, principalmente, a professora do curso PAW.

Os procedimentos de espacialização e temporalização se mantêm em relação ao esperado do gênero *chat.* A debreagem enunciativa, para todas as instâncias (pessoa, tempo e espaço), localiza a cena num *eu-aqui-agora.* A aspectualização, entretanto, cuida dos efeitos mais sutis, como a noção de continuidade dada ao processo de aprendizagem nesse curso, de forma que todos podem participar sem receio de retaliações por uma falta[70] pontual.

Professora *diz:*	aqui ninguem se desculpa nao... estamos todos aprendendo...
	ninguem erra aqui... eheheh... tudo faz parte do aprendizado

[trecho do *Chat* 1A do PAW, Anexo C, p. 265]

Além disso, o próprio curso em sua totalidade é posto como em processo de melhoração. Pela exposição ao ambiente, os sujeitos decifram, gradualmente, o espaço circunscrito pelos limites do ambiente TelEduc, estabelecendo um domínio operacional sobre ele. O efeito dessa continuidade é a familiaridade como etapa de aproximação, podendo culminar no estabelecimento de contato afetivo (FONTANILLE; ZILBERBERG, 2001) entre os sujeitos que o ocupam.

O tempo, contudo, para esse hábito, é restrito, porque ele é dividido entre outras atividades dos alunos-trabalhadores, como podemos constatar nos trechos seguintes:

Aluna A *diz:*	mas vamos em frente no momento estou escrevendo e lendo o final do artigo do Albrecht, hj está um tanto atribulado pois estpu logada e ao mesmo tempo atendendo os alunos.

[trecho do *Chat* 1A PAW, Anexo C, p. 265]

Aluna B *diz:*	Eu estou em débito com o curso! Estive toda a semana passada envolvida em treinamento na *instituição A* (é que sou bibliotecária nova)

[trecho do *Chat* 1B PAW, Anexo C, p. 266]

A aceleração é uma categoria tensiva que designa o andamento mais rápido do discurso (FONTANILLE; ZILBERBERG, 2001). Nos *chats,* pensamos na aceleração, pressuposta na restrição do tempo dedicado a cada atividade, de certa forma, projeta-se sobre a extensão e aspecto deles: geralmente curtos, sem um fechamento e, às vezes, interrompidos. Trata-se, pois, de uma aceleração materializada desse modo na textualidade.

70 O termo "falta" está sendo usado na acepção proppiana de carência de um objeto ("falta alguma coisa") (PROPP, 1984).

1.6 *Chat* 2 do curso "Pesquisa acadêmica na *web*" (PAW): obstáculos da presença no ambiente digital

[...]	
Aluno D *diz:*	a interface da plataforma[71] é um pouco diferente do normal. A navegação é um pouco complicada... rsrsrs
Professora *diz:*	eu nao acho...
	quais outras plataformas de ead vc conhece?
Aluno D *diz:*	você já está acostumada...
[...]	

[trecho do *Chat* 2 do PAW, Anexo C, p. 269]

Aprender a operar o ambiente já foi compreendido, no *Chat* 1A, como parte das aquisições previstas no curso, dadas as peculiaridades das escolhas para o PE (Plano da Expressão) e para o PC (Plano do Conteúdo) que pressupõem os diversos ambientes digitais existentes hoje.

O conflito abrigado por esse *Chat* 2 advém da frustração sentida por alguns alunos na forma de navegação da versão do TelEduc, ambiente que suporta o curso PAW: a uma ação intuitiva do sujeito de acessar a opção "voltar" do navegador de *internet* para retornar à página anterior, segue-se uma reação inesperada: a desconexão do espaço. Torna-se necessário, então, adaptar-se às regras próprias de operacionalização do ambiente, que ditam as formas de leitura/acesso aos seus conteúdos e funções. A problemática pode ser vista como a irrupção de "valores remissivos" (ZILBERBERG, 2006, P. 134), responsáveis por uma interceptação da *continuidade* que o hábito estabelecera e, de forma mais geral, da "sensação de presença" no ambiente digital, porque:

> enquanto o fazer remissivo for operante, dominante – em suma, enquanto continuar a parada... –, o tempo emissivo irá manter-se suspenso e inibido, e esse tempo remissivo aparece realmente, tendo em vista o tempo emissivo, como um tempo antes do tempo!, um tempo imóvel! (ZILBERBERG, 2006, p. 135).

Paralelamente, cabe à professora uma manipulação pela intimidação – ou seja, oferecimento de objeto negativo, para que o sujeito *deva* ou *queira fazer* conforme os valores do destinador – para que ele não continue a perder a conexão com o ambiente: "vc navega

71 Por plataforma digital, no campo da informática, entendemos o padrão de um processo operacional. Algumas plataformas digitais usadas para o ensino-aprendizagem são *Moodle*, TelEduc e Portal do Professor (MEC), entre outras.

clicando no menu a tua esquerda e nunca jamais em tempo algum de VOLTAR no navegador... senao vc sai fora" (Professora, *Chat* 2, Anexo C, p. 269). Nesse caso, o sujeito é ameaçado com a "desconexão" e deve fazer como propõe a destinadora para continuar as atividades do curso.

É mesmo "questão de tempo", como percebe o Aluno D, para que a rotina de novo se estabeleça, mas, talvez, não para apagar algum vestígio de decepção do primeiro contato, somado a outras experiências, como deixa implícito esse aluno ao mencionar outras plataformas digitais: "moodle, cederj... Que por acaso tb não são muito boas..." (Anexo C, p. 269).

A avaliação negativa do aluno desperta na destinadora, acostumada ao ambiente, a consciência de uma brecha que é preciso eliminar, *fazendo saber* aos outros sujeitos sobre o *modus operandi* do espaço. A mudança da estrutura do ambiente, embora possível, não é cogitada, indicando que a decisão vem do destinador transcendente à sala de aula, a instituição de ensino, e não está em discussão.

Entender o objeto em foco, gestão de ferramentas tecnológicas de pesquisa, está de tal forma imbricado nas próprias estratégias de manobra do ambiente, que se torna difícil separar o ambiente, como espaço tecnológico, do próprio curso, como agrupamento de atividades didáticas. Entretanto, em alguns enunciados, essa separação é ameaçada pela ênfase no ambiente digital como recurso técnico, conforme notamos neste trecho:

[...]	
Professora *diz:*	ja esta se achando no ambiente? com pouco tempo ja da pra entendermos onde ficam os **botoes**
	[...]
	a maioria esta aprendendo nao so o conteudo do curso mas tambem a se movimentar neste ambiente virtual
[...]	

[trecho do *Chat* 1A do PAW, Anexo C, p. 265] (grifo nosso)

No nível de organização da prática, também está presente essa dualidade tecnologia/educação, dentro ou fora da "sala de aula". Problemas de usabilidade[72] do ambiente – ou seja, na *performance* do sujeito em busca do objeto-valor – dão mais ênfase às

72 "Usabilidade é um termo empregado para definir a facilidade com que as pessoas podem operar uma ferramenta ou objeto a fim de realizar uma tarefa específica e importante. A usabilidade pode também se referir aos métodos de mensuração da usabilidade e ao estudo dos princípios por trás da eficiência percebida de um objeto" (WIKIPÉDIA. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Usabilidade&oldid=24776009>. Acesso em: 8 mai. 2011.)

figuras tecnológicas – responsáveis por nomear os recursos do ambiente digital –, que deveriam ser quase "invisíveis" para uma imagem una e coesa de prática educativa *online*. Acreditamos que essa invisibilidade da tecnologia no uso do ambiente digital ocorre quando o sujeito acessa diretamente seu conteúdo, sem interrupções que o levam a refletir sobre o correto emprego das peças do sistema.

Podemos demonstrar a dualidade tecnologia/educação nesse caso pela rede de figuras que, na configuração discursiva, circulam em torno da figura central, o "ambiente", oscilando entre a afirmação de um percurso figurativo, formado pela sobreposição das figuras, ou de dois percursos paralelos, conforme recorrências em todos os *Chats* PAW:

Figuras tecnológicas	**Figuras educativas**
Plataformas (*Moodle*, Cederj, WebCT, TelEduc)	Sala de aula
Interface – Navegação	Curso
Menu – Botões ("Voltar", "Educação")	Conteúdo

Quadro 7 – Correlação de figuras do curso PAW.

A separação desses dois feixes isotópicos reforça a qualidade de suporte das tecnologias, dificultando uma concepção de integração máxima entre eles, o que resultaria no esquecimento, mesmo que temporário, da mediação tecnológica e maior sensação de "estar presente em sala de aula".

Observamos uma tentativa inicial na própria designação dos gêneros presentes na plataforma, vista como sala de aula, de legitimar a experiência digital como autêntica atividade pedagógica, como se vê, por exemplo, em: "aula", "mural", "fórum", "bloco de notas", "referências" (Ver constituição do ambiente nas Figuras 27 e 28 do Anexo C, p. 267-268). Essa não é, porém, a única correlação possível.

No discurso do *chat,* usos como "clicar em EDUCACAO" (Professora, *Chat* 2, p. 269) trazem um desencadeador ("clicar") que ativa o campo semântico tecnológico e esvazia do léxico "educação" a acepção de "ato ou processo de educar(-se)" (HOUAISS, 2009), instaurando uma separação oscilatória, em que, ora temos a aproximação das isotopias, ora seu afastamento.

A separação das isotopias "tecnológico" e "educativo" nos leva a perceber uma "isotopia horizontal", que, segundo Rastier (1975, p. 101), compreende agrupamentos sêmicos nem sempre articulados, como ocorre na cisão entre os "botões" e o espaço de comunicação, entre a operação da interface e o conteúdo abrigado.

Tal consideração explica os constantes desvios dos temas para abordagem de questões de usabilidade do ambiente, provocando um efeito de circularidade das estratégias em jogo, bem como de "engessamento" do ambiente em relação às expectativas dos usuários. O conteúdo é percebido, na separação dos campos sêmicos, como distante para o sujeito que tenta chegar até ele e encontra a barreira tecnológica: "achei complicado navegar entre o conteúdo... Quase sempre tendo que clicar em "educação" e começar tudo de novo..." (Aluno D, *Chat* 2, p. 269). O resultado parece ser uma fragilização do efeito de proximidade para uma presença que deveria soar íntima. O efeito de proximidade seria alcançado, como já ressaltamos, na estratégica simulação de inexistência da mediação tecnológica (TORI, 2010, p. 103).

Por outro lado, há quem valorize positivamente os desafios encontrados nos "brinquedinhos novos" (*Chat* 1A, p. 265) como parte do aprendizado que as tecnologias contemporâneas pressupõem. Tal constatação não surpreende, porque acreditamos que a exteroceptividade, mundo exterior percebido, associa-se à interoceptividade, o modo próprio de o sujeito perceber esse mundo e lhe dar sentido (FONTANILLE, 2007), o que explica a oscilação isotópica que encontramos aqui.

1.7 *Chat* 3 do curso "Pesquisa acadêmica na *web*" (PAW): descentralização temática

[...]	
Aluno E *diz:*	Tinha me referido que fazer estratégias, entender perguntas etc. era uma atividade do bibliotecário, mas no fórum "ensinar a pescar" disse que o usuário deve ser independente
	é que o tema que escolhi no meu perfil de busca, catálogos online, é o mesmo da minha iniciação
	e como estou fazendo as coletas de dados neste mês, percebi que o usuário também quer ter a mesma autonomia que nós
	[…]
Professora *diz:*	Aluno E, nao e que ele QUER... ele PRECISA...
	[...]
	saber pesquisar na web e uma atividade q todo pesquisador deve saber, ter autonomia...
	e somos nos os mediadores neste processo
[...]	

[trecho do *Chat* 3 do PAW, Anexo C, p. 270]

Esclarecer dúvidas pontuais é um dos principais tópicos que reúne professor e aluno nos *Chats* do PAW. Nessa interação do *Chat* 3, destaca-se a discussão de uma questão posta entre as atividades do curso, também articulada à pesquisa de um aluno: o papel/função do bibliotecário junto ao pesquisador. Trata-se, pois, de uma questão peculiar ao universo dos sujeitos do curso PAW, cujo papel temático predominante é "bibliotecário". Evidencia-se, nessa discussão, o caráter interdiscursivo do *chat* com outros gêneros do mesmo curso e com o contexto científico de interesse dos sujeitos.

Fiorin (2006b), ao investigar os conceitos de intertextualidade e interdiscursividade em Bakhtin, ressalta que, para que se fale no primeiro há de se reconhecer a relação discursiva materializada em texto, o que não é necessário para o segundo conceito, pela natureza dialógica de todo enunciado. Nesse sentido, identificamos a interdiscursividade quando a relação entre duas posições do mesmo Aluno E, em dois fóruns, foi realçada no *chat,* fazendo dialogar os enunciados produzidos:

[...]	
Aluno E *diz:*	li agora seu comentário sobre o que disse no fórum sobre o texot de Baptista, mas antes respondi o fórum sobre "ensinar a pescar"
[...]	
Aluno E *diz:*	Acabei que me contradizendo... rs
[...]	

[trecho do *Chat* 3 do PAW, Anexo C, p. 270]

A relação interdiscursiva entre fórum e *chat* pode ser melhor compreendida pela estrutura do nível narrativo, responsável por encadear programas (manipulação, ação, sanção). A partir da sanção[73], pela professora, sobre a atividade do Aluno E no fórum, reportada no trecho citado, emerge, na comunicação síncrona, uma nova *performance* dele em direção à reflexão e reformulação de sua própria competência, numa organização de programas narrativos própria às atividades didáticas, conforme foi observado em trabalho anterior:

> [...] o percurso previsto é o de continuidade e não de interrupção da sequência de programas. [...] uma dada perfórmance gera uma sanção que poderá impulsionar novas doações de competência de forma a adequar a prática aos critérios do ensino (PEREIRA, 2010, p. 218-219).

73 Sanção é última etapa do esquema narrativo, que delimita o percurso do sujeito, iniciado com a manipulação. Nessa fase, o destinador interpreta e julga as ações do sujeito de acordo com os valores do contrato estabelecido entre os dois. A sanção pode ser cognitiva, quando se dá a interpretação, e pragmática, quando ocorre retribuição.

O Aluno E admite, então, a contradição entre a *dependência* e a *autonomia* dos usuários de biblioteca, depreendida em suas participações no fórum, e é conduzido a afirmar o segundo termo pela confrontação do *parecer* – manifesto nas atividades do curso e na intervenção da professora – com o *ser* – imanente em dados concretos observados nas escolhas dos usuários participantes de sua pesquisa, como comprova o trecho inicial desta seção 1.7.

Essa associação, construída no movimento entre os textos, que estabelece recorrência do dizer e do dito, figura como verdade comprovada, o que notamos pela combinação de tempo (*agora*), espaço implícito (*aqui*) e pessoa (*eu*) neste enunciado: "e como estou fazendo as coletas de dados neste mês, percebi que o usuário também quer ter a mesma autonomia que nós" (Aluno E, *Chat* 3, p. 270). Temos, assim, um contrato fiduciário que comanda um *crer-ser* e um *crer-saber* de modo peculiar.

Pelo regime da crença, a professora pretende validar seus argumentos sobre a autonomia do usuário de biblioteca, ancorando-os em sua experiência prática: "pra mim isso nao e filosofia... é a minha PRATICA de 30 anos de profissao, aqui na *Instituição F*" (*Chat* 3, Anexo C, p. 271). Segue-se uma estratégia da professora, ainda que interrompida, de levar o aluno a refletir sobre a acessibilidade inscrita na VPN (*Virtual Private Network*[74]), com base nas próprias experiências que *professora* e *aluno* têm em comum nas instituições E e F. Nesse discurso, a manipulação se funda no domínio não só cognitivo, ligado aos saberes acadêmicos, mas, sobretudo, apoia-se na experiência sensível, do vivido, em que se estabelece uma relação de veridicção com o mundo das experiências cotidianas, validadas pela referência aos espaços institucionais elencados nos enunciados.

O valor de liberdade que guarda essa figura, a VPN (*Virtual Private Network*), converge e valida, de acordo com o discurso da professora, seu ponto de vista sobre a função do bibliotecário: mediação entre pesquisador e atividades acadêmicas, sem, entretanto, tirar a autonomia daquele.

Acreditamos ser possível falar em interdiscursividade também quando a voz da professora traz a defesa à livre circulação de informações, pela qual é possível assegurar a autonomia dos sujeitos no processo de pesquisa científica. Tal postura parece dialogar intimamente com o movimento da Cultura Livre[75], o qual tem ganhado força nas discussões

74 Rede Privada Virtual – acesso remoto a banco de dados de bibliotecas, mediante cadastro.

75 É possível verificar essa posição como uma tendência no cenário mundial, em vários setores das atividades humanas. Algumas informações podem ser obtidas em: <http://www.culturalivre.org.br/wp/pt/projeto/>, <http://www.culturalivre.net/about/> e <http://pt.wikipedia.org/wiki/Cultura_livre>, entre outros sites.

sobre a produção cultural e sobre a propriedade intelectual, vinculadas a questões sociopolíticas da atualidade. A interdiscursividade ocorre, nesse caso, porque reconhecemos uma relação dialógica entre as ideias defendidas pela professora e aquelas pregadas pelo movimento da Cultura Livre.

A base do discurso da Cultura Livre é a liberdade de acesso para desenvolvimento cultural como direito de todo cidadão, pensamento que converge para as ideias manifestadas pela professora e comprova a existência de um diálogo constitutivo na imanência de tais enunciados.

A interrupção que redireciona a discussão várias vezes no *Chat* 3 liga-se a um ponto fundamental e recorrente nos *Chats* do PAW: a descentralização temática, que torna o *chat* um campo fluido, acolhedor de diferentes questões, fragmentadas, entrecortadas e alternantes. Aquele que ocupa esse campo tende, então, a ser um "'eu' mais oscilatório do que identitário" (FONTANILLE; ZILBERBERG, 2001, p. 128), na medida em que é marcado pela diversidade em jogo. Por outro lado, o fórum concentra temas, em torno dos quais os sujeitos se posicionam. Essa diferença faz com que a professora dirija a discussão mais profunda e coletiva para o fórum, deixando ao *chat* a fluidez e ligeireza no trato com os tópicos:

[...]	
Professora *diz:*	discuta a divergencia das respostas la pelos foruns ok?
	vou te responder por la mesmo...
[...]	
Professora *diz:*	la no forum e o melhor lugar, pra q outros opinem e discutam isso conosco
[…]	

[trecho do *Chat* 3 do PAW, Anexo C, p. 271-272]

A *descentralização temática*, identificada no *Chat* 3, alia-se à variedade que caracteriza os tópicos selecionados, em geral, sem que a coerência seja perdida: pesquisa sobre percepções que os alunos têm do curso; espaço de propaganda da disciplina ofertada; identificação de pessoas conhecidas; relato de atividades vividas fora do curso e dúvidas sobre ele. Esse é um traço peculiar das conversas cotidianas desenvolvidas nos diálogos face a face e, por contágio, nos *chats* também. Além da temática, as configurações da interlocução não cessam de se modificar no desenvolvimento da interação, como lembra Kerbrat-Orecchioni (1996).

Acesso em: 11 mai. 2011.

Por isso, o que prevalece, nesse *chat*, é o tom de intimidade e leveza que tem o diálogo nessa variedade, mesmo com a aparente fuga aos objetivos centrais do curso. Essa fuga pode ser observada, por exemplo, quando a professora pergunta sobre alguém que é da mesma instituição do aluno, o que não tem relação direta com o assunto da conversa. Depois de responder, o próprio Aluno E pede: "mas vamos voltar ao curso" (Anexo C, p. 271).

Dada a sua posição complementar aos outros gêneros do ambiente digital, o *chat* parece ocupar um lugar reservado às relações sociais mais subjetivamente construídas no interior do curso. A partir dessa observação, talvez possamos compreender um certo cuidado pressuposto aos sinais de ludicidade e descontração, alcançados por onomatopeias: "hehehe", "rsrsrs"[76]. Isso parece diminuir ou moderar a tensão de um tom áspero, que a introdução de críticas pode deixar pesar sobre o diálogo, ameaçando, assim, a continuidade da comunicação – frágil em sua posição um tanto acessória no curso.

Professora *diz:*	opsss... ate q enfim alguem me ouviu chamar... eheheh

[trecho do *Chat* 1A do PAW, Anexo C, p. 265]

Professora *diz:*	eheheh... normal... ja estou acostumadinha com marinheiros de primeira viagem... [...]

[trecho do *Chat* 1C do PAW, Anexo C, p. 266]

Aluno D *diz:*	a interface da plataforma é um pouco diferente do normal. A navegação é um pouco complicada... rsrsrs

[trecho do *Chat* 2 do PAW, Anexo C, p. 269]

1.8 Os *Chats* do curso "Pesquisa acadêmica na *web*" (PAW) como totalidade

Temos, aqui, algumas especificidades que um *chat* pode agregar na relação com os outros gêneros que o espaço digital de um curso reúne. É, portanto, nesse contato, que os *Chats* PAW assumem um caráter estratégico de abertura a múltiplas questões, com destaque para as relações intersubjetivas de tom mais afetivo, reservando uma certa leveza aos temas acolhidos, uma vez que o fórum já cumpre o papel de receber as reflexões teóricas e práticas previstas nos objetivos do curso.

Os modos de ensino e de aprendizagem, inscritos nos *Chats* PAW, assemelham-se, portanto, aos *chats* do curso GES, no qual se emparelham um ensino menos programado e

76 São consideradas marcas verbais que reproduzem aspectos não verbais; nesse caso citado, de riso (OLIVEIRA; MEIRA, 2010).

uma aprendizagem aberta, mas mediada pelo professor. No próximo tópico deste capítulo, trataremos das semelhanças e diferenças entre esses dois conjuntos de *chats*.

Uma particularidade presente na interlocução, pelo *Chat* PAW, dá-se na forma apaixonada com que a destinadora aborda os destinatários, apropriando-se da dinâmica própria do discurso direto, que o gênero pressupõe. Assim, a destinadora pretende garantir a progressividade do percurso dos sujeitos, mas, claramente, deixando-lhes uma relativa liberdade de trazer à tona seus questionamentos e se valendo deles para a avaliação melhorativa dos valores envolvidos.

Nos *chats* PAW, os papéis temáticos de professor e aluno guardam estabilidade em relação aos papéis actanciais. O professor é sempre o destinador e os alunos, os destinatários. Estes últimos ocupam posições mais ou menos passivas, dependendo da manutenção ou não do contrato. Quando ele é quebrado na usabilidade do ambiente, os alunos mostram-se mais afetados e, por isso, mais participantes; entretanto, se o destinatário se apresenta como "em débito com o curso", o destinador usa todo seu *poder* para atualizar o contrato assumido.

A reunião de sujeitos integrantes de um universo comum, no papel de bibliotecários, por temas próprios do campo, menção a sujeitos e instituições conhecidos – ou seja: pelas qualificações permanentes (GREIMAS, 1981, p. 87) – é a única marca de coletividade reconhecida nos *Chats* PAW e permite estender as discussões para além do próprio curso.

O tempo se mantém em debreagem enunciativa, *agora*, aspectualizado pela pontualidade de um "bate-papo" de curta duração. Já o espaço do *chat* se ordena no *aqui* ampliado, pois pode ser emparelhado a outros espaços do mesmo ambiente e, ainda, a outros externos a ele. Por um lado, a fixidez é garantida ao espaço do *chat* e, por outro, a mobilidade que o sujeito encontra admite sua dedicação a outras atividades concomitantes.

Entretanto, tal mobilidade é, às vezes, ameaçada. O engessamento da forma do ambiente digital produz a impaciência característica da *parada*, obstáculo que os sujeitos não aceitam passivamente, acostumados que estão à adaptação das tecnologias às suas necessidades. Por isso, o percurso das práticas educativas digitais sofre uma aparente bifurcação, responsável por rupturas entre o conteúdo pedagógico e as tecnologias que o suportam. Bordron (2006), quando aborda a posição semiótica da máquina, assinala a necessidade de que ela seja fisicamente compatível com a "forma de vida" para a qual foi criada. Por exemplo, exige-se que o metrô respeite a fragilidade dos viajantes, seu conforto, seu desejo. Ele afirma ser preciso, então, introduzir, no mecanismo geral da máquina, as

operações de “regulação”. O desconforto sentido pelos sujeitos do curso PAW diz respeito exatamente à necessidade de adaptarem-se ao objeto e não o contrário, mesmo que a tecnologia seja caracterizada, justamente, pelo poder de mutabilidade. Assim se define o corpo do ator na interação estabelecida nos *Chats* PAW.

A robustez do ambiente, como espaço agregador de todas as atividades do curso, estabelece, portanto, uma tensão perceptível desse entorno com a elasticidade do *chat,* que o compõe. Daí a importância do *chat* como “regulador” das tensões resultantes da interação no curso, instaurando um importante espaço para assegurar a progressividade dos percursos.

De forma geral, acreditamos que os *Chats* PAW privilegiam o foco na aproximação entre os sujeitos, de forma a garantir a afetividade num curso predominantemente assíncrono. Inversamente, a apreensão quantitativa de tópicos concernentes ao conteúdo do curso não é priorizada, mas deixada à escolha dos envolvidos. Essa relação parece organizar-se como regime do foco, axiologizado como “aberto”, conforme este quadro:

	Valência da percepção	**Modo de presença**
Estilo dos *Chats* PAW	Regime do foco: abertura para diversos temas, sem aprofundamento, e acento à proximidade afetiva entre sujeitos.	Interativos e abertos à variedade.

Quadro 8 – Correlação entre estilo, valência e modos de presença nos *Chats* GES.

Podemos, assim, realçar, nessa totalidade, os seguintes tópicos: a flexibilidade temática e temporal; a voz apaixonada daquela que encontrou, no ambiente digital, condições ideais para sua prática e as interferências técnicas no percurso de acesso dos sujeitos ao conteúdo. Esses tópicos estão a serviço do processo de melhoração, posto em andamento em relação ao mundo axiologizado.

1.9 O gênero *chat* da esfera educacional

Se, consoante proposta de Bertrand (1993, p. 28), a análise de um texto não consiste em ver renovar o “milagre” do percurso gerativo a cada estudo, mas, sobretudo, “retraçar, em função das convocações realizadas pela enunciação […] o que poderíamos chamar 'caminhos de esquematização'”[77] –; isto é, as singularidades que atualizamos e integramos às formas

77 “[…] retracer en fonction des convocations réalisées par l'énonciation […] ce qu'on pourrait appeler les 'chemins de schématisation'”.

estabilizadas –, perguntamos: afinal, o que distingue esses *chats* realizados na esfera da comunicação pedagógica como uma totalidade diversa de outras: seja de outros tipos de *chats,* de outros gêneros digitais (como o fórum) ou de comunicações presenciais?

Partimos do pressuposto de que o gênero digital não é determinado só pelo suporte, posto que não é a circulação de um texto na *web* que o torna um gênero digital; é, sobretudo, sua linguagem que lhe dá especificidades desse tipo, o que envolve composição, temática e estilo do próprio gênero.

Lembramos, aqui, rapidamente, um episódio que observamos, em um evento virtual, para alimentar esta discussão. Esse episódio se deu em uma mesa-redonda cujo tema era "Redes sociais", que reunia três professores, e ocorreu num *chat* aberto que permitia, num mesmo espaço, a reunião ilimitada de pessoas. Por opção dos professores, a mesa ficou sem moderação; ou seja: qualquer um podia dar sua opinião a qualquer momento. Em determinado ponto da discussão, era tão intensa a participação, dada a polêmica do assunto, que ninguém conseguia se entender, porque eram várias vozes sem orientação e organização. O coordenador da mesa propôs, em função das reclamações, a moderação, pela qual apenas os professores teriam voz, por um tempo, e, quando aberta, todos poderiam fazer perguntas sobre as ideias levantadas. Uma participante fez esta consideração de extrema pertinência, quando se sugeriu a moderação: "acho que devemos "ouvir" primeiro os participantes da mesa e, depois disso, fazer perguntas; afinal, o gênero é mesa redonda e não *chat* livre"[78].

É exatamente nessa distinção orientada por uma temática, uma composição e um estilo, segundo a proposta sobre gêneros de Bakhtin (2010), acolhida para este estudo, que o gênero *chat* vai criando uma identidade nas diversas situações[79]. Isso quer dizer que os *chats* podem ter diferentes códigos e regras, porque é próprio do gênero acolher diferentes dinâmicas, afastando-o de outras totalidades. Voltaremos à relação de retomada e renovação no gênero no Capítulo 3. Trataremos, agora, da estrutura do gênero *chat* em esfera educacional, a fim de verificarmos características que predominam nos dois casos em análise: *Chats* GES e *Chats* PAW.

---

78 Essa mesa redonda foi integralmente publicada e pode ser acessada pelo *link*: <http://textolivre.org/wiki/VIIIevidosol/Ribeiro>. Acesso em: 19 jun. 2011.

79 Segundo Bakhtin (2010), a composição de um gênero diz respeito à estruturação e ao aspecto formal do gênero; a temática, à esfera de sentido de que trata o gênero e o estilo, o modo próprio de conceber enunciados e neles manifestar uma expressividade.

1.9.1 Composição e temática do gênero *chat*

O *chat*, espaço em que se encadeiam mensagens digitadas pelos enunciadores, sincronicamente, traz como marca principal a flexibilidade dos turnos. Chamamos de *chat* de esfera educacional aqueles que, ao contrário dos "*chats* móveis"[80] ou livres, comumente prendem-se e filiam-se a um ambiente digital de ensino/aprendizagem juntamente com outros gêneros para comunicação a distância, ou aqueles que são abertos a diversas interações e que servem à comunicação educacional, como no caso do ambiente usado no curso "*Games* em Educação no *Second Life*": o *Second Life*. Nesse ambiente, o *chat* é transferido de uma esfera essencialmente lúdica para uma esfera lúdico-pedagógica, o que implica inflexões na entonação desse gênero, como veremos.

A estrutura composicional do *chat* de esfera educacional, ainda que flexível, traz como marca frequente uma sequência diagramática que acompanha os turnos, contendo:

1) marcas textuais da distribuição cronológica (em geral, por horário) dos turnos, podendo ser ativadas ou desativadas pelo administrador do sistema;

2) figurativização onomástica, isto é, a iconografia verbal por *nicks* (apelidos) – como no curso GES – ou nomes de batismo e inscrição no curso – no caso do *chat* do curso PAW;

3) verbos *dicendi* ou declarativos (como "diz", "fala", "grita" em tempo presente) que acompanham os nomes e introduzem o enunciado dos atores;

4) sinal de pontuação, dois-pontos, antes de cada fala;

5) a voz (física) do sistema que intercala as mensagens dos interlocutores principais com avisos/notificações.

Recuperamos, a seguir, um trecho de *chat* para cada curso, em que permanecem como elementos essenciais a figurativização onomástica, a pontuação e o enunciado:

[15:08] Professor:	todos receberam?
[15:08] Professor gave you James Gee.	
[15:08] Aluna 5:	sim

[trecho do *Chat* 1 do GES, Anexo A, p. 223-224]

80 Optamos por utilizar o adjetivo "móveis" para designar contas de *chat*/bate-papo como o *MSN*, o *Google Talk* e o *Yahoo Messenger*, acessadas em diferentes espaços, para as quais existem diversos serviços de *web* hoje, como *Meebo*, *eBuddy* e IMO, entre outros, além de programas que agregam diferentes contas, como o *Pidgin* e o *Kopete*, por exemplo. Nesse caso, eles têm uma mobilidade que os *chats* em esfera educacional não têm, por ficarem presos ao ambiente educacional ao qual pertencem. São comumente denominados "mensageiros instantâneos", embora essa designação seja tão geral que sirva para qualquer *chat*.

Aluna B *diz:*	Oi Professora!
Professora *diz:*	tudo bem? alguma duvida? como esta se sentindo no curso?

[trecho do *Chat* 1B do PAW, Anexo C, p. 266]

A comunicação ocorre, quase inteiramente, em discurso direto, com raras intervenções de mensagens de avisos ativadas quando alguma função ou ferramenta do ambiente – como painéis e objetos que compõem o ambiente digital – é acionada. Temos aí um exemplo de "heterogeneidade mostrada" e marcada (AUTHIER-REVUZ, 1984, p. 98), uma maneira de demarcação da palavra do outro no discurso do *chat*, explicitando o que é constitutivo do enunciado.

Nesse gênero, nota-se a coconstrução do enunciado, na medida em que o que se tem, no final da interação, é um entrelaçamento de linhas conversacionais nas quais se identificam coenunciadores de um mesmo texto final.

A presença do narrador é reduzida e dependente da configuração do *chat.* Quando o sistema envia notificações das ações, pelas mensagens do *chat,* a voz é delegada aos interlocutores. Quando isso não ocorre, o que temos são atores que se movem entre os turnos com contornos nem sempre claros, já que o corpo do enunciado é "despedaçado" na sequência de falas, fragmentado em frases telegráficas. Nesse gênero, portanto, o enunciado parece se enunciar por si mesmo, constituindo um simulacro de comunicação direta. A seguir, vemos um exemplo da fragmentação dos enunciados sem a presença de conectores, embora seja possível recuperar a dependência e continuidade entre eles:

[…]	
[15:49] Aluna 7:	num ambiente como sl[81] podemos desnvolver vários games
	aqui no sloodle o legal e que da para fazer o ranking do aluno
	vou passar um enreço de filme para voces
	de uma nova ferramenta do sloodle
	que eu ainda nao instalei
	dedicada a games
[…]	

[trecho do *Chat* 3 do GES, Anexo A, p. 252-253]

Essa organização coloca o *chat* entre a fala e a escrita, decorrendo daí uma posição intermediária também entre as categorias associadas a essas duas modalidades, conforme expõe Barros (2000, p. 59): o planejamento e o não planejamento temático e

81 SL: *Second Life*.

linguístico-discursivo; a ausência ou presença de marcas de formulação e de reformulação e a continuidade ou descontinuidade da fala e da escrita. Prova do afastamento desse gênero das formas estereotipadas de organização da escrita está nas marcas de reformulação, reelaboração, mudança de encaminhamento, sob a forma de procedimentos de correção, paráfrase, hesitação, repetição, interrupção, entre outros (BARROS, 2000, p. 60). Mesmo com o tempo de formulação ou planejamento antes do envio do texto ao destinatário – o que se nota pontualmente em alguns casos, como na cópia de textos previamente elaborados para o espaço do *chat* de maneira a facilitar a lembrança e a cobertura dos tópicos propostos para a exposição –, os atores frequentemente reformulam e complementam o que foi já enviado e visualizado pelos leitores, devido à rapidez de escrita e contingência da situação comunicativa. Barros explica as condições de comunicação que inscrevem esse evento como situação de limiar entre fala e escrita:

> […] a contribuição de cada usuário é digitada e pode ser alterada e reformulada antes de ser enviada ao destinatário e, embora seja o mais próximo da escrita, com ela não se confunde, nem mesmo na questão do tempo, porque no conjunto do texto há mudança de encaminhamento e de planejamento, devido à alternância de locutores, e porque o tempo de formulação é limitado, curto […] (BARROS, 2000, p. 62).

No exemplo seguinte, podemos verificar uma marca de reformulação no *Chat* GES pela expressão "quero dizer":

[…]	
[14:56] Professor:	mas vamos deixar isso de lado
	quero dizer, eu só expus isso pq está no livro
	mas queria tomar outro rumo agora
[…]	

[trecho do *Chat* 2 do GES, Anexo A, p. 240]

Os "erros" ou "inadequações", frequentes devido ao regime acelerado da comunicação escrita, não são só esperados(as), mas valorizados(as) positivamente, dentro do quadro de estratégias interpessoais de presentificação e de pertencimento à interação em ato. É preciso lembrar, ainda, que, nos gêneros digitais, a questão adequado/inadequado é mais complexa, porque o texto se situa entre as regras da modalidade fala e da modalidade escrita.

Um efeito de desordem e heterogeneidade pode resultar da sobreposição de turnos, como lembra Adam (2001, p. 145), devido à relação de concomitância e sucessividade

temporal no compartilhamento de mensagens a qualquer momento e por qualquer sujeito presente na cena enunciativa. O caráter simultâneo, a relativa imprevisibilidade da produção de enunciados e seu aspecto contínuo/fragmentado/acelerado também são marcas esperadas dessa comunicação. A articulação entre os enunciados intercalados, de coesão precária, dá-se, então, pela conexão semântica feita pelo leitor, que os (re)organiza em um texto coerente, por meio de um movimento de vai e vem entre eles. Em geral, não há uma explicação prévia sobre isso, já que "o diálogo – troca de palavras – é a forma mais natural da linguagem" (TODOROV, 1981, p. 292).

Barros (2000, p. 64), então, considera (e, quanto a isso, concordamos com ela), que "a diversidade temporal e aspectual dos discursos falados e escritos produz sentidos e relações interacionais diferentes". A preferência por traços mais próximos da fala, nesse caso, é indicativa da importância da interatividade como fenômeno que articula maiores graus de espontaneidade entre atores. Além disso, a responsividade, a mútua referencialidade, a cooperação, a facilidade de adicionar e modificar informações e a flexibilidade do sincronismo (concomitância) são trunfos para o efeito de relação mais próxima entre os atores, o que implica efeitos de maior liberdade nas práticas desse gênero.

Apoiados, ainda, em Barros (2000, p. 70), para a configuração de papéis dos atores, consideramos seu desdobramento em: papéis conversacionais (realizados, aqui, como expositor-detabatedor-incentivador/receptor-participante), papéis sociais (professor/aluno) e papéis "pessoais", mais facilmente identificados no modo de conduzir do professor (proposição de tópicos e da dinâmica do diálogo/curso, exposição, pergunta/resposta, correção, relatos, entre outros).

Barros explica que, por definição, a fala (conversação espontânea) é simétrica, pois pressupõe alternância de papéis conversacionais, papéis sociais e "pessoais" equilibrados, enquanto a escrita é assimétrica. Além dessas posições extremas, a semioticista pondera que:

> a alternância de papéis tem duas posições intermediárias: a primeira, em discursos que têm características da fala, mas em que não se alternam os papéis de falante e de ouvinte, como nas conferências ou nos noticiários de TV, ou, ao contrário, em discursos que têm certos traços da escrita, mas em que há alternância de papéis, como na comunicação por carta ou por Internet; a segunda, em conversações ou falas em que, mesmo havendo alternância dos papéis de falante e de ouvinte, não há alternância dos papéis conversacionais, como na entrevista e na aula, entre outros (BARROS, 2000, p. 71).

Entretanto, notamos que os *chats* das esferas educacionais ocupam, ainda, uma outra posição intermediária entre o que é chamado, nessa citação, de "comunicação por *Internet*" (*chat* aberto) e "aula", porque a comunicação nos *chats* educacionais pode ser simétrica quanto aos papéis conversacionais, mas, em geral, é a assimetria que prevalece na distribuição dos papéis sociais e "pessoais". Ainda que um aluno seja professor em uma aula, ele, provavelmente, foi indicado por um professor/destinador e a relação professor/aluno, propositor/participante, mantém-se durante a aula, aproximando esse gênero da categorização que Barros (2000, p. 72) traz para "conversa de corredor" entre professor e aluno, a qual "poderá ser simétrica do ponto de vista dos papéis conversacionais (conversa informal), mas, muito provavelmente, será assimétrica na perspectiva dos papéis sociais e 'pessoais'". Haveria a possibilidade de maior equilíbrio nessa organização de papéis? É o que novas propostas para uma "pedagogia libertadora ou libertária" (fortemente presente na obra de Paulo Freire (1982, 2000, 2001, 2004)) têm tentado ao incentivar relações mais ajustáveis nas categorias de pessoa/tempo/espaço, em que o professor se misturaria ao grupo para uma reflexão e discussão mais democrática.

Essa distribuição dos gêneros no *continuum* entre fala e escrita, o que suscita a organização dos papéis conversacionais, deixa ao *chat* da esfera educacional a posição intermediária, não muito exata, entre essas modalidades e gêneros vizinhos, como o *chat* aberto (mais próximo da fala e que envolve maior simetria entre os interlocutores) e a aula magna ou inaugural (mais formal, como a escrita prototípica, implicando relações mais distantes entre os falantes). Arriscamos, na Figura 8, uma gradação entre Gêneros Falados (GF, à esquerda) e Gêneros Escritos (GE, à direita), embora saibamos que essas posições possam variar de acordo com a situação comunicativa em jogo. Certamente, uma aula presencial tradicional pode ser mais interativa e próxima da fala do que uma aula em *chat*, e mesmo se equivaler em termos de estratégias interativas e distribuição dos papéis conversacionais. Dessa forma, tratamos aqui de graus e oscilações tênues entre gêneros; especialmente, os digitais e os marcados pela oralidade, que ainda se caracterizam pela instabilidade e contingência própria da interação verbal:

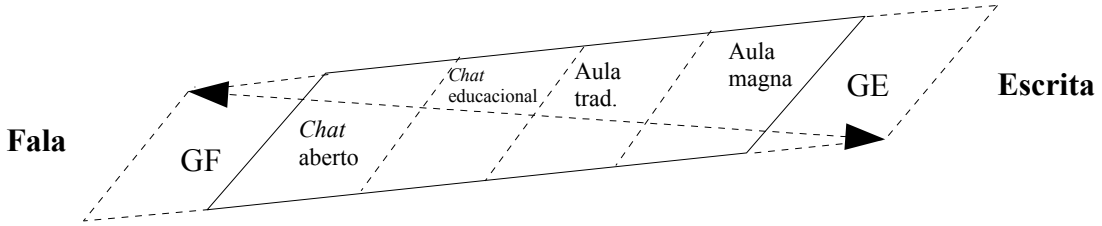


Figura 8 – Esquema de gêneros no *continuum* entre fala e escrita.

Fonte: Baseada no modelo proposto por Marcuschi (1997, p. 136).

O *chat* em esfera educacional se mostrou como gênero aberto a diferentes dinâmicas que regulam os sistemas polêmicos das instâncias narrativas e discursivas. Embora a relação entre os papéis de enunciador/destinador/professor e enunciatário/destinatário/aluno mantenha a hierarquia escolar nesse gênero, a permutação *eu/tu* parece provocar um efeito de coletividade. Os sujeitos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem são manipulados a unir suas competências complementares – o *saber* que cada sujeito compartilha para a formação coletiva –, o que pode ser deduzido da dinâmica dos cursos e de sua classificação como "atualização" e "aperfeiçoamento", ou seja, inseridos na formação continuada. Por isso, o papel de destinador perde, potencialmente, a "fixidez" e pode recair sobre outros atores, além do professor, desde que seja reconhecido o domínio de um saber específico de interesse e que haja abertura para essa permutabilidade no regime do curso.

Essa tendência à simetria interacional se dá, ainda, na eliminação relativa das coerções de uma situação presencial, já que os sujeitos têm liberdade para "tomar" o turno a qualquer momento, e sua fala será igualmente lida por todos os interlocutores. Eles podem, também, julgar sua pertinência, o que explica por que alguns enunciados são simplesmente desconsiderados e outros despertam longas discussões.

Nessa organização actancial, acrescentamos que a imagem da escola, como instituição controladora, é minimizada, enquanto o professor, representante de uma instância intelectual, cresce como autoridade, diante de decisões pragmáticas e teóricas junto aos alunos.

Interessados em compreender os sentidos provocados pelo sistema enunciativo (*eu/aqui/agora*) privilegiado nos *chats,* amparamo-nos em Fiorin (1996, p. 226) para elencar os efeitos de sentidos subordinados à categoria semântica fundamental *aproximação* vs *distanciamento*: "efeitos temporais *stricto sensu*: *conjunção* vs *deslocamento*", "efeitos de sentido modais: *realidade* vs *virtualidade*" e "efeitos aspectuais: *inacabado* vs *não-começado*". A mesma categoria de base (*proximidade* vs *distanciamento*) subjaz, também, aos efeitos produzidos pelo espaço da cena enunciativa, manifestado, segundo Fiorin

(1996, p. 289), como *presentificação* vs *absenteização*. Dessas categorias, ressaltamos os efeitos de "realidade", "inacabamento" e "presentificação", que fazem do *chat* um gênero popular no quadro das estratégias didáticas para driblar a "ausência", risco devido à separação dos sujeitos no espaço físico; o "acabamento", em geral associado ao regime de "programação" atribuído ao contexto escolar e a "virtualidade", negada pela valorização das atividades pragmáticas de sustentação da teoria. Diante dessas estratégias, Fiorin ressalta desta forma o interesse do enunciador:

> a presentificação torna presente, visível, concreto, no espaço do enunciador, algo que estava no espaço enuncivo, fora da situação de enunciação, ou no espaço do enunciatário, o que indica o interesse do enunciador por aquilo que ele "pôs" perto dele (FIORIN, 1996, p. 290).

Se a conversa cotidiana se manifesta como gestualidade para preencher o campo de presença, o *chat,* sempre acoplado a um ambiente de limites definidos para o curso[82], é povoado de *emoticons* ("carinhas" que expressam emoções), onomatopeias de riso, entre outras formas de sincretismos verbo-visuais localizadas no espaço da interação.

Até aqui, detalhamos o que pode ser considerado como traços composicionais do gênero *chat* de esfera educacional. Além deles, deparamo-nos, ainda, com a seguinte distinção composicional: no modo de composição dos *chats* do curso PAW, nota-se, como estratégia retórica, a oralidade e a coloquialidade, que se fazem mais presentes na função de atender a dúvidas pontuais, sem programação prévia. Nos diálogos do GES, em que predomina a exposição mais extensa de conteúdos teóricos ou discussões, essas marcas estão mais apagadas em alguns trechos; por exemplo, naqueles que incluem citações de outros gêneros, como de artigos em *blogs* de caráter científico. Além disso, o *chat* do GES agrega recursos tecnológicos próprios do ambiente *Second Life*, como *emoticons* mais detalhados e uma série de notificações sobre as ações dos atores no ambiente.

Não só a configuração das categorias enunciativas remete a situações típicas da comunicação discursiva, mas dos "temas típicos" também ecoam a expressividade do gênero, conforme afirma Bakhtin (2010, p. 293). Nos cursos estudados, por exemplo, os temas "*games* em Educação" e "pesquisa acadêmica" ressoam no estilo que o gênero *chat* assume em cada curso. Baseado nos estudos de Bakhtin (2010), Fiorin (2008b, p. 5) lembra que "a

82 Embora saibamos e ressaltemos que esse espaço se torna relativamente indefinido pelas inúmeras janelas que os *links* abrem, estamos nos referindo, aqui, ao espaço identitário do ambiente do curso, em geral, e não ingenuamente, iniciado por uma página inicial designada, em Inglês, por *home* (que significa, em Português: casa, lar, e, neste caso, *homepage*, página principal).

temática não é o assunto de que trata o texto, mas é a esfera de sentido de que trata o gênero", ou as "considerações semântico-objetais", segundo o próprio Bakhtin (2010, p. 282). Fiorin (2008b, p. 5) cita como exemplos: "numa conversa de amigos, a temática são os acontecimentos de nossa vida mesmo íntima; numa oração, a temática é o agradecimento ou a súplica a Deus, à Virgem ou aos santos".

Assim, podemos afirmar que, no *chat* de esfera educacional, a temática, invariável, é a conversa síncrona em ambiente digital sobre os objetos cognitivos, em geral associados às tecnologias contemporâneas, que se pretende ensinar e aprender. Os gêneros distinguem-se, também, quanto ao modo de tematizar no conjunto de enunciados que compõe cada totalidade, mobilizado de acordo com o contexto no qual se inscreve e com o endereçamento do enunciado (para quem é direcionado). No *chat*, destaca-se a preferência por exemplos e experiências práticas na abordagem dos objetos cognitivos, viabilizados, em muitos casos, no contato imediato com informações contidas no ambiente digital.

Além disso, notamos que o tratamento temático pode variar de acordo com as funções definidas pelo enunciador para o gênero: nos *chats* GES, a especificidade dos temas se alia à seleção dos tópicos teóricos e práticos para exposição e discussão conjunta (participação de todos), à moda de uma *aula*; já no *chat* PAW, a generalidade de questões rotineiras passíveis de discussão se associa ao modo difuso e pontual de acolher a diversidade de temas relacionados ao curso e de interesse do interlocutor – conversa, em geral, a dois – à moda de um *bate-papo*. Podemos afirmar, portanto, que o *chat* apresenta pelo menos duas funções principais, aula e/ou bate-papo informativo, que orientam o modo de tematizar em cada caso. É essa mais uma marca do caráter multiforme desse gênero como gênero de comunicação contingente e de limiar, o que vem se confirmando neste estudo.

A partir da temática definida para o *chat*, podemos delinear um tema nuclear e percursos temáticos específicos que gravitam em torno dele a cada realização do *chat* (ou seja: a cada unidade da sequência de *chats*). No *chat* do curso GES, identificamos como tema nuclear o lúdico nos ambientes digitais para ensino e aprendizagem.

Nos percursos temáticos específicos de cada encontro desse curso, destaca-se como característica marcante o tecnicismo próprio da área acolhida, consequência, como já mencionamos nas análises, de uma tentativa de formalização do campo estudado:

- Temas específicos do *Chat* 1: principais teóricos sobre *games* em Educação, estado de fluxo, Zona de Desenvolvimento Proximal, senso crítico, história de AIDS (experiência

vivida no *Second Life*);

- Temas específicos do *Chat* 2: *design* instrucional, *design* de *games*, esquema gráfico da Educação (objetivos de aprendizagem definidos *vs.* aprendizagem aberta), aprendizado tangencial;

- Temas específicos do *Chat* 3: *Sloodle*, *Moodle*, ferramentas do *Second Life.*

No segundo curso estudado por nós, o PAW, o tema nuclear pode ser resumido como: os mecanismos e estratégias para busca/pesquisa de informações em ambiente digital.

Destacamos, ainda, os percursos temáticos específicos que saltam de cada *chat* do curso PAW*,* nos quais podemos observar tendência a tratamento de questões mais abrangentes do curso:

- Temas específicos do *Chat* 1: dia do bibliotecário, aprendizagem sobre o ambiente do curso, dinâmica do curso, troca e compartilhamento de ideias, treinamento da *Instituição B*, EaD de qualidade;

- Temas específicos do *Chat* 2: navegação difícil na plataforma do curso, plataformas para EaD (TelEduc, *Moodle,* etc.);

- Temas específicos do *Chat* 3: fórum "ensinar a pescar", papel do bibliotecário, autonomia do usuário, VPN.

O esquema a seguir (Figura 9) visa esclarecer esse sistema de organização temática no gênero *chat,* do mais geral ao mais específico: temática → modo de tematizar → tema nuclear → percursos temáticos específicos.

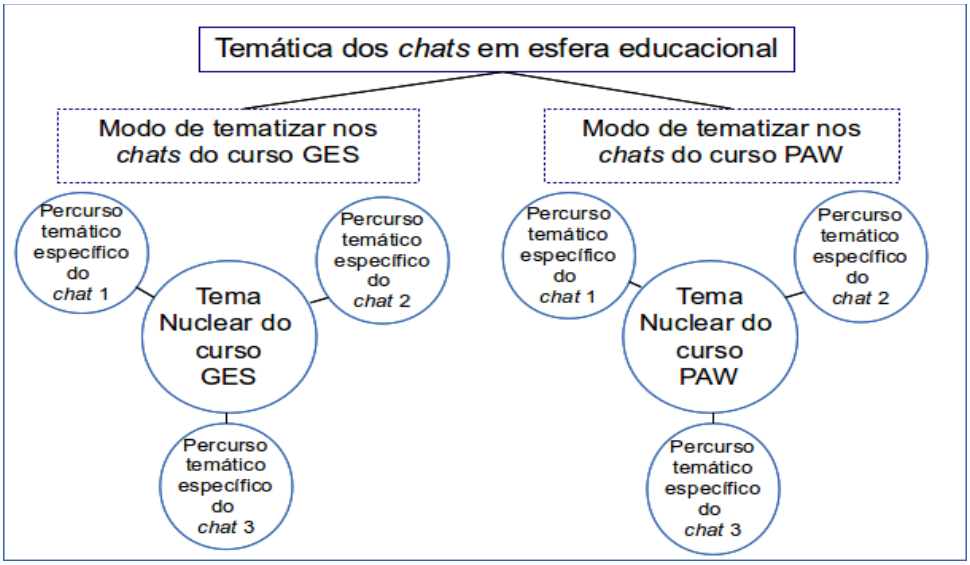


Figura 9 – Esquema da estrutura temática dos *chats* em esfera educacional (criado para este trabalho).

A temática, nesses dois casos, parece remeter a um evento educativo flexibilizado pelo tom de leveza que se associa ao modo de ser no *chat,* em que ecoam também as marcas encontradas na organização composicional.

O fato de não haver um tratamento aleatório em cada evento digital considerado remete a um tom estável da voz no gênero, estilo de um gênero afeito a práticas de ensino e aprendizagem no ambiente digital.

Apresentamos, a seguir, um quadro que sintetiza algumas características dos *chats* dos dois cursos analisados para que possamos ter mais clareza sobre essas totalidades.

Traços do *chat* em esfera educacional		
Totalidades / **Categorias**	***Chats* GES**	***Chats* PAW**
Agendamento de aulas no *chat*	Presente	Ausente
Reunião dos sujeitos	Todos num mesmo tempo e espaço digital.	Ocasional, com os interessados presentes.
Orientação do percurso	Professor mantém o fio condutor, mas permite a destinação por outros sujeitos.	Professor mantém o fio condutor na interação com os sujeitos.
Articulação do *chat* com o ambiente	Fixidez ou permanência no *chat* garantida no mesmo tempo em que a movimentação pelos outros espaços digitais é possível.	Fixidez ou permanência no *chat* garantida no mesmo tempo em que a movimentação pelos outros espaços digitais é possível.
Preenchimento das figuras visuais do ambiente	Figuras em 3D similares ao mundo natural no *Second Life*. Pequenos ícones, data, horário, apelidos e falas no espaço do *chat.*	Figuras icônicas associadas às funções pedagógicas no TelEduc. Pequenos ícones, apelidos e falas no espaço do *chat.*
Atividades reservadas ao *chat*	Discussão extensa dividida entre teorização e prática.	Interação livre, de curta extensão e sujeita às demandas.
Duração	Comunicação instantânea (tempo "real"), com duração de duas horas.	Comunicação instantânea (tempo "real"), de curta duração, mas sem limite de tempo.
Regimes de ensino e de aprendizagem	Programação de ensino ajustável e aprendizagem relativamente aberta.	Sem programação; ensino e aprendizagem são ajustáveis.
Impacto da interação	Pontos de tonicidade e aceleração permeiam o processo das aulas.	Eventos de caráter mais ou menos tônicos e acelerados.
Temática	Especificidade dos temas aliada à seleção de tópicos teóricos e práticos para exposição e discussão conjunta (participação de todos), à moda de *aula.*	Generalidade de questões rotineiras passíveis de discussão associada ao modo difuso e pontual de acolher a diversidade de temas relacionados ao curso e de interesse do interlocutor (conversa, em geral, a dois), à moda de *bate-papo.*
Tom de voz	Ora lúdico, ora pedagógico.	Ora lúdico, ora pedagógico.

Recursos expressivos	*Emoticons,* repetição de letras para reproduzir sons (riso, p. ex.), acrônimos próprios do "internetês" (ex.: LOL), oralidade.	Repetição de letras para reproduzir sons de riso, despreocupação com as normas de acentuação, pontuação e grafia, oralidade.

Quadro 9 – Características dos *Chats* GES e dos *Chats* PAW.

O *chat* é um gênero *contingente* dentro das restrições oferecidas pelo contexto educacional, ou seja, ele abriga diferentes dinâmicas que se encontram no eixo do *sobrevir*, no que se refere à composição, temática e estilo[83].

1.9.2 O estilo do *chat* em esfera educacional

Embora já tenhamos, de certa forma, tangenciado o estilo do gênero *chat* na seção anterior, porque os três componentes (composição, temática e estilo) estão interligados, dedicaremos esse espaço especificamente ao estilo do *chat.*

É preciso lembrar que o conceito de estilo empregado aqui é o de "um modo próprio de dizer de uma enunciação, única, depreensível de uma totalidade enunciada" (DISCINI, 2004, p. 17). Para se chegar a um estilo, é preciso, portanto, compreender como se organizam, na forma do enunciado, os elementos expressivos que lhe garantem especificidade e as significações que daí emergem no conjunto do gênero.

O elemento expressivo, pelo qual o estilo é determinado, é a "relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado" (BAKHTIN, 2010, p. 289). Nessa relação, incluem-se o elemento semântico-objetal, também responsável pela determinação do enunciado, seu estilo e sua composição. Em síntese, Bakhtin (Idem, ibidem, p. 296) considera que o estilo do enunciado é constituído pelos seguintes elementos: "o sistema da língua, o objeto do discurso e do próprio falante e sua relação valorativa com esse objeto". É preciso destacar que, como lembra o pensador russo, a língua como sistema não detém o elemento expressivo por si só, mas este se realiza no enunciado concreto concebido pelo/para o falante.

83 Adotamos a noção de "sobrevir" de Fontanille e Zilberberg (2001), para quem essa noção é uma grandeza semiótica referente a algo que sobrevém ao sujeito; portanto, que acontece de forma inesperada, sem que ele tenha controle sobre isso. Por oposição, os autores sugerem o "devir", relacionado à consecução de um objetivo ou de algo que se não foi planejado, foi ao menos previsto.

Diante dessa proposição, podemos afirmar que os recursos expressivos da língua presentes nos *chats* são empregados pelos atores para marcar sua posição fórica em relação aos objetos em jogo. Sabemos que essa relação, em geral, é determinada por um *dever* inscrito no valor sociocultural da escola e por um *querer,* manifestado na escolha temática e contextual de formação (*competencialização* pela aquisição de *poder* e *saber*). Nesse sentido, podemos destacar das análises uma posição tensa de deslocamento dos sujeitos entre o entusiasmo e curiosidade provocados pelas possibilidades alcançadas com a aplicação das tecnologias contemporâneas aos temas estudados, inclusive pela tecnologia que permite a conversa simultânea, e a ansiedade e preocupação associadas à fase de *competencialização* para apreensão do objeto cognitivo e mesmo de domínio do sistema tecnológico que permite seu acesso.

Nessa relação, destaca-se, ainda, o caráter lúdico, afetivo que, presente no modo de interação dos falantes em *chats* diversos, estende-se para as práticas educativas nos dois casos analisados, mantendo-se os limites que os situam como eventos pedagógicos. Dessa forma, nem todas as manifestações de informalidade, que caracterizam o *chat* aberto e que ameaçariam o enquadramento do evento como pedagógico, estão realizadas no *chat* da esfera educacional, como cumprimentos informais, maiores graus de intimidade e envolvimento emocional dos atores, por exemplo. Detalhamos a seguir, a organização linguística e textual em que o elemento expressivo pode ser melhor delimitado e compreendido nesse estudo do estilo.

É, portanto, na textualização que podemos encontrar o que reverbera do conteúdo como "entonação expressiva" (constitutiva do enunciado), porque esta última determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado (BAKHTIN, 2010, p. 289). Para isso, lembramos que tais mecanismos estão sob as coerções do plano da expressão:

> […] no texto casam-se uma organização da expressão com uma organização do conteúdo. No patamar propriamente textual são observados as coerções do plano da expressão, seja ele visual, sonoro, etc., os sincretismos de expressão nos textos ao mesmo tempo verbais e visuais, verbais e gestuais, entre outros, e as escolhas lexicais, propriamente ditas (BARROS, 2000, p. 58-59).

Partimos do pressuposto de que os traços da oralidade na escrita são diferentes dos expressos na fala. Por isso, o *chat* vai além de uma conversa transcrita, como já defendemos. Numa conversa falada, as pessoas riem (linguagem gestual e sonora) para marcar uma reação

ao enunciado do outro; na escrita em *chat,* os atores usam expressões gráficas próprias para manifestar reações semelhantes, como: "rs" (abreviação do vocábulo "riso"), "hehehe" (onomatopeia de riso) ou ":D" (*emoticon* para sorriso).

Mesmo as "inadequações"[84] (faltas ortográficas ou gramaticas devido à rapidez de digitação e envio das mensagens) são diferentes das cometidas na fala, como é facilmente percebido ao se ler o registro dos *chats,* como "opk" no lugar de "ok", "desgn" no lugar de "design", "est'qa", para "está", entre outras.

Podemos citar, ainda, como exemplos de recursos linguísticos que determinam o estilo oralizado do *chat*:

- prolongamentos vocálicos com funções paralinguísticas (HILGERT, 2000, p. 24): "simmm", "flowwwww", "faliiii", "aiiii", "muuuita", "aee";
- entonação exclamativa: "ótimo! Tema muito interessante!", "ahhh", "humm... legal", "nossa.. uma big lista", "hahaha, muito bom", "olha só!";
- abreviação gráfica das palavras baseada na sonoridade dos fonemas: "n" (não), "aki" (aqui), "pq" (porque), "q" (que), "hj" (hoje).

Ocorre, nesse gênero, incidência de outros casos de contágio de formas orais na escrita. São exemplos disso o uso recorrente do verbo "achar", no sentido de "acreditar", "pensar", e a colocação pronominal, como nesta fala em que a Aluna 7 substitui o pronome oblíquo átono "a" pelo pessoal "ela": "eu ja pesquiso desde 2007 ela" (Anexo A, p. 250). Com essa enumeração, conseguimos exemplificar traços linguísticos resultantes de um processo linguístico já conhecido de adaptação da linguagem às condições de comunicação no ambiente digital, o que determina a entonação expressiva nesse gênero.

Notamos ainda, entre os fenômenos que vão ao encontro da oralidade, o uso recorrente de reticências para representação fônica de entonação ou pausa e a marcação com letras maiúsculas para atrair a atenção, como em: "Aluno C, não e que ele QUER... ele PRECISA..." (Professora, *Chat* 3 do PAW, p. 270); "sabe, fique tranquilo... aqui vc vai ver... vale tudo..." (Professora, *Chat* 3 do PAW, p. 270); "estou super lento.. sem controle.. não sei pq" (Aluno 2, *Chat* 1 do GES, p. 232).

Fatores relativos à visualidade também fazem parte das estratégias de formulação e de marcação das expressões emotivas dos atores, como a criação de imagens a partir da forma das letras, de sua combinação em ícones ou da sua transformação em imagens (*emoticons*: :D,

84 Usamos a noção de *inadequação* numa remissão a um parâmetro da norma urbana de prestígio, na modalidade escrita e em situação de formalidade.

^^, ☺), empregando, assim, ferramentas próprias do ambiente digital, além de interjeições, letras maiúsculas e minúsculas, de forma a adaptar a necessidade expressiva dos sujeitos manifestas no presencial:

> Os dados paraverbais e não-verbais são ainda indicadores muito eloquentes do estado afetivo dos participantes: entonações, olhares, mímicas, e sobretudo a voz, são vetores privilegiados para a expressão de emoções; indicadores também (...) do estado das relações interpessoais (proximidade ou distância, igualdade ou hierarquia, união conflito...) (KERBRAT-ORECCHIONI, 1996, p. 26[85]).

As inflexões que vemos na realização de um evento educativo na esfera da comunicação digital conferem um tom menos impositivo ao *chat*, no qual os sujeitos expressam atenção à inclusão dos envolvidos no projeto de busca do objeto-valor. Independentemente das "inadequações" na escrita da língua, assumidas como naturais na interação síncrona, o que vale é a participação e envolvimento de todos no evento. Aí subjaz uma lógica da concessão, em que as formalidades cedem lugar à abertura do "corpo" – do sujeito e, por extensão, do gênero discursivo – às contingências dessa situação comunicativa. Embora o evento educativo seja, em geral, afeito ao tom de autoridade, rigorosidade na escrita e nas normas, o *chat* educacional permite subverter essas regras em prol da proximidade interpessoal, que afirma a tolerância às imperfeições.

Encontramos marcas de uma autoridade atenuada (embora esteja presente) no emprego das formas temporais no *chat* educacional. É recorrente o uso do futuro composto nas proposições, durante as aulas do GES, e, de forma menos frequente, no curso PAW, que recebe mais perguntas, exposições e relatos. Fiorin (1996, p. 197) explica que o futuro próximo manifestado pelo presente cria um efeito de "realização inevitável" no enunciado, o que, nos *chats,* associa-se, ainda, à necessidade de organização, orientação e direcionamento das atividades, como nestes exemplos:

> "então, *vou apresentá-los* aqui" (Professor, *Chat* 1 do GES, p. 219).
> "*vou dar* um exemplo" (Professor, *Chat* 1 do GES, p. 220).
> "*vamos definir* zdp" (Professor, *Chat* 1 do GES, p. 226).
> "daqui a pouco, *vamos* para a área brasil" (Professor, *Chat* 2 do GES, p. 235).
> "*vou propor* alguns temas para a gente debater" (Professor, *Chat* 2 do GES, p. 235).
> "e conforme a conversa andar, *introduzo* outros conceitos do cap., mas sem seguir a ordem" (Professor, *Chat* 2 do GES, p. 235).
> "bom eu *vou esplicar* rapidamente o que é sloodle para que possamos usá-lo"

85 "Les données paraverbales et non verbales sont encore des indicateurs très éloquents de l'état affectif des participants : les intonations, les regards, les mimiques, et surtout la voix, sont des vecteurs privilégiés pour l'expression des émotions ; indicateurs aussi […] de l'état de la relation interpersonnelle (proximité ou distance, égalité ou hiérarchie, unisson ou conflit...)".

> (Aluna 7, *Chat* 3 do GES, p. 248).
> "nao me lembrei de avisar todo mundo sobre isso... *vou colocar* um aviso..." (Professora, *Chat* 2 do PAW, p. 269).
> "*vou te responder* por la mesmo..." (Professora, *Chat* 1B do PAW, p. 272).

Encontramos, aí, a materialização de uma lógica implicativa – que parece conviver sem conflito com a lógica da concessão em prol da abertura, que citamos anteriormente – em que podemos inferir: se sou o professor, devo apresentar, exemplificar, definir, propor, etc., e, assim, orientar o aluno, conforme uma ideologia já conhecida do modo de ser na escola tradicional. Dessas duas lógicas emerge a tensão entre a flexibilidade formal e a retomada de valores tradicionais da escola, o que ratifica a posição do *chat* em um lugar complexo de convivência entre opostos[86].

É possível encontrar, ainda, considerável uso de verbos no modo imperativo, desenvolvido pelos professores, o que, por sua vez, confirma certa hierarquia do evento educativo. Ainda que não sejam ordens tácitas, em que ao outro só cabe obedecer, esse uso evidencia, em geral, uma separação social (professor/aluno). Nos casos que citamos a seguir, o destinador intervém com conselhos e alertas, ocupando, como já apontamos nas análises, papel de destinador-guia:

> "então *vejam*" (Professor, *Chat* 2 do GES, p. 242).
> "*Aceitem* a land mark e nos encontramos por lá" (Professor, *Chat* 2 do GES, p. 228).
> "*andem*, *toque*, *ouçam*, não há ordem para fazer as coisas" (Professor, *Chat* 2 do GES, p. 230).
> "*reparem* que há um círculo maior" (Professor, *Chat* 2 do GES, p. 238).
> "*clica* sobre esta caixa preita e *escolhe* a opção 2 submit" (Aluna 7, *Chat* 3 do GES, p. 251).
> "isso... *nao deixe* pra depois porque senao v não aproveita tudo q o curso tem a oferecer" (Professora, *Chat* 1B do PAW, p. 266).

Os alunos, por sua vez, como habitualmente acontece nessa esfera educativa, garantem, pelo futuro do presente, seu comprometimento e responsabilidade no curso: "mas queria lhe dizer que tenho gostado muito das dinâmicas e que as *colocarei* em dia essa semana!" (Aluna B, *Chat* 1B do PAW, p. 266).

No caminho da atenuação da autoridade, destacamos enunciados em que o poder parece ser compartilhado em perguntas que valorizam a interatividade, como em: "pessoal,

86 Temos uma *lógica da implicação* quando há encadeamento de ações, modalidade, etc. ligadas por pressuposição do tipo: "se *C*, *então* c_1, c_2, c_3", da ordem do *devir*. A *lógica da concessão* pode ser compreendida como uma inversão de uma relação, do tipo: "embora *querer, saber...,* no entanto *não fazer;* ou apesar de *não saber, não querer,* mesmo assim *fazer*", da ordem do *sobrevir* (FONTANILLE; ZILBERBERG, 2001, p. 209 e 237).

posso indicar um *post*[87] para a gente dar uma olhada e continuar a conversa?" (Professor, *Chat* 2 do GES, p. 237); em pedidos suavizados pelo modo subjuntivo, em que o *dever* dos alunos é sobremodalizado pelo *querer* do professor*:* "eu *queria* apenas que vocês *lessem* a parte ref. ao cap. 1" (Professor, *Chat* 2 do GES, p. 238); ou, ainda, na delegação de poder colaborativo ao aluno, intensificada pela certeza do futuro do presente: "o q vc esta achando? suas sugestoes *serao* muitissimo bem vindas!" (Professora, *Chat* 3 do PAW, p. 270). Ainda nessa linha subversiva, digamos, o aluno pode tomar as rédeas do evento educativo e propor, de forma direta (futuro próximo), um fim no desvio da conversa: "mas *vamos voltar* ao curso" (Aluno E, *Chat* 3 do PAW, p. 271).

Tal organização linguística do tempo, associada a formas de polidez dos destinadores, parece confirmar a tensão estabelecida entre os distintos níveis da hierarquia, que orienta a interação educativa, e a modulação da voz autoritária do professor, que confere ao acontecimento pedagógico-digital tons de abertura.

A "entonação" de que nos fala Bakhtin (2010) vai além das escolhas ortográficas, lexicais e gramaticais. No nível do texto, a entonação está no tipo escolhido para relatar o discurso de outrem e, aqui, ocorre pelo isolamento do discurso do outro, em discurso direto ou citado entre aspas: "é uma espécie de *alternância dos sujeitos do discurso* transferida para o interior do enunciado" (Idem, ibidem, p. 299). Para além da alternância ainda, localizamos o acento entonacional da conversação em *chat* no *modo interativo* como os sujeitos se movimentam na cena enunciativa.

A *interatividade* não está, necessariamente, ligada à concomitância de vozes do diálogo, como veremos em sua manifestação nos fóruns, adiante (Cap. 2), mas à coordenação interactancial direta (LANDOWSKI, 2004, p. 128), que é determinada pela permutabilidade e pelo poder responsivo dos sujeitos-interlocutores e caracterizada pelo ritmo mais acelerado da comunicação. Podemos falar em graus maiores de interatividade quando os interlocutores elevam a frequência de seus turnos sem que haja obstáculos conversacionais ou técnicos para a sua expressão, ou seja, sem que haja inibição da fala pelas regras do evento (interação entre sujeitos) nem pela interface técnica (interação sujeito-máquina). Como define Silva (2001, p. 112), o *sujeito interativo* é aquele que "passa a ser não somente ator, mas autor de todo o processo, ele pode intervir, modificar e criar", isto é, "todo receptor é potencialmente um emissor" que tem "liberdade de participação, de intervenção, de criação" dentro dos limites

87 *Post* diz respeito a *postagem*, termo relacionado, em geral, a uma publicação de um texto na *internet*.

estipulados pela situação comunicativa.

Segundo estudo feito por Hilgert (2000), para se livrarem das coerções da modalidade escrita da língua, os interlocutores dos *chats* investem toda a criatividade no modo de interação, aproximando-a da oralidade do face a face, pela qual, geralmente, pode-se experienciar a interatividade.

O conceito de interatividade se aproxima do que Hilgert (1989, p. 52) define como *dialogicidade*: "a dinâmica de alternância de turnos" na interação. De acordo com ele, quanto mais intensa for essa alternância, maior será a dialogicidade presente. O diálogo, nesse caso, é tomado como heterogeneidade mostrada e marcada (AUTHIER-REVUZ, 1984), mas nem sempre implica pluralidade ideológica no interior dos discursos postos em contato.

Como vetor estilístico (DISCINI, 2012), isto é, segmento orientador do estilo, a interatividade parece se localizar num intervalo entre a integralidade dos atores (*unus*) e a coletividade caracterizante do actante coletivo (*omnis*). Ao sair do eixo do integral em direção ao numérico, a coletividade, implícita nos limites de cada enunciado (turno), parece se estabelecer no centro do discurso do *chat*, lugar habitado, sobretudo, pela convergência entre os sujeitos em torno de temáticas comuns.

A interação mediada pelos objetos tecnológicos pode alcançar níveis em que a aproximação entre os sujeitos e seus valores permita uma experiência sensível de interação direta, por meio de efeitos de copresença na cena enunciativa, quando o *eu* se torna *nós*. O modo simultâneo da conversação em torno de um mesmo programa narrativo favorece o *contágio* do qual nos fala Landowski (2004, p. 125). Ele explica que não se trata de fazer a mesma coisa em sucessão, com um repetindo o que o anterior já fez, mas de fazer "*em concomitância* e eventualmente, em concordância com ele, 'conjuntamente' como dizemos, cooperando para a realização do que, em alguns casos, poderá aparecer mais tarde como uma obra criada em comum" (Idem, ibidem, p. 126[88]).

Com base, ainda, nos estudos de Landowski (2006) sobre interação, percebemos que esse fazer conjunto no *chat* de esfera educacional pode se orientar para um alinhamento unilateral de vários para um (alunos → professor), ainda muito presente nas práticas escolares, ou para um ajustamento recíproco entre eles, quando a hierarquia dos papéis sociais se enfraqueceria em prol da simetria necessária para uma interatividade horizontal. Dificilmente essa hierarquia se apaga no contexto pedagógico; ela apenas se atenua, como já

88 "[...] *en concomitance* et, éventuellement, en accord avec lui, 'ensemble' comme on dit, en coopérant à la réalisation de ce qui, dans certains cas, pourra apparaître après coup comme une œuvre créée en commun".

salientamos. Entretanto, o estilo de conversação do *chat* faz com que, em determinados momentos, os atores se voltem diretamente para o dito, esquecendo-se ou deixando para conferir depois da leitura o autor do enunciado – quando ele não é identificado pelo seu modo de dizer. Esse momento é dominado pelo maior envolvimento dos sujeitos na situação comunicativa, quando o foco está na discussão travada, e menos no papel social do locutor (professor ou aluno).

Destacamos, ainda, como vetor estilístico do *chat*, a aceleração, que configura o encontro como da ordem da "passagem" e não da "estadia" (2h por semana, no caso GES, e alguns minutos, no caso PAW), já que a interatividade crescente pressupõe um modo de ser mais rápido, que demanda, como consequência, o improviso.

Em resumo, as características estilísticas presentes na estrutura da interação em *chat* mostraram-se complexas e correlacionadas no que diz respeito à condução do evento didático por cada enunciador: 1) interatividade entre os sujeitos ou maior responsividade, o que implica flexibilidade na permutação de papéis conversacionais (interlocutor/interlocutário ou falante/ouvinte); 2) convergência dos sujeitos para uma coletividade em torno de valores em comum (favorecida pela modulação do tom autoritário que permite a participação de todos por meio do contágio ideológico); 3) ajustamento em graus de força variados, de acordo com o foco dos sujeitos nos objetos em jogo (maior ajustamento) ou na hierarquia de papéis sociais (menor ajustamento) e 4) modo de presença acelerado para estabelecer interatividade.

Segundo Discini (2004, p. 68), não podemos nos esquecer, para descrever o estilo, da heterogeneidade constitutiva: a relação da totalidade com seu exterior, isto é, a relação de *resposta* de um enunciado para outro. De acordo com esse ponto de vista, reconhecemos, a partir da crítica externa à EaD como "imitação" ou "programação", uma tentativa interna, nos dois cursos, de fazer emergir um estilo próprio e ajustado à prática educativa digital, contrariando valores de uma "grade" sistemática de fazeres – inadequados às formas de vida "pós-modernas". Ainda nessa relação com a exterioridade, o *chat* se contamina da vacuidade própria da rede que interliga sujeitos e saberes numa extensão ilimitada, o que se manifesta na ampliação das estratégias espaciais, provocando, em vários momentos, descentralização temática.

Algumas mudanças no *chat*, como os ajustes na rota de busca do objeto, sempre valorizado, parecem recuperar, discursiva e pragmaticamente, o sentido do evento pedagógico, ameaçado pelas práticas rotineiras de ensino-aprendizagem. Nesse percurso, o

espaço digital oferece sua maleabilidade formal, moldada, no caso do gênero *chat*, pelo uso que faz dele um lugar de debate, em que as vozes se misturam sob os *valores de universo*, voltados para a difusão e a universalidade (ZILBERBERG, 2004, p. 91) dos saberes. A constituição desse gênero, carregado do efeito de proximidade, surge, portanto, como resposta ao conjunto de práticas educativas, com as quais dialoga, apresentando um modo próprio de presença. Esse modo, subjacente às escolhas dos dois sujeitos coletivos que habitam os espaços sincrônicos dos cursos investigados, traz à luz a necessidade de uma nova práxis, fundada, por sua vez, em modos de ensino e de aprendizagem ajustados. Sabendo que a afirmação da singularidade desse modo se constrói também na relação com os outros gêneros do próprio ambiente, esperamos acentuar essas especialidades apresentadas até aqui no confronto com as interações em fóruns, em que algumas características, já despontadas no *chat,* situam-no como um espaço complementar às estratégias do curso como um todo.

Dessa forma, podemos afirmar que o *chat* despontou-se como um lugar do ajuste, porque pressupõe disposição para atender ao sobrevir de objetos.

CAPÍTULO II: ANÁLISE SEMIÓTICA DOS FÓRUNS GES E PAW

Antes das análises que se seguirão, explicamos a configuração dos papéis actanciais e seus investimentos semânticos nos fóruns, de maneira geral:

1. Destinador: é o papel actancial associado ao papel temático de professor – que serve também de denominação do ator: Professor (GES) e Professora (PAW) – não só na manipulação e sanção, como também no acompanhamento do sujeito ao longo de sua trajetória de busca de objetos-valores, como destinador-guia. Esse papel actancial se mantém estável aqui quanto às funções assumidas nos *chats*: orientação e incentivo, basicamente.
2. Destinatário: é o papel actancial assumido pelo aluno – papel temático e figuração onomástica acompanhados de números ou letras, para diferenciação dos atores, como "Aluna 1" (GES), "Aluno A" (PAW). Os destinatários podem se tornar sujeitos mais ativos ou menos a cada proposta de ação, dependendo do grau de envolvimento ou afiliação aos valores propostos pelo destinador.
3. Objeto: aquele que é pensado e percebido pelos sujeitos no âmbito de cada curso/disciplina. Ele é construído nos fóruns – e nos dois cursos, de forma geral –, na relação com outros objetos rejeitados por serem estáticos e desatualizados para a prática eficiente dos sujeitos. Como objeto dinâmico (investidos do *poder-fazer* e multiplicar o aprendido), ele é construído a cada interação, no processo de aquisição de suas partes, que levará o sujeito à conjunção com o objeto-saber desejado.
4. Narrador/narratário: são actantes da enunciação enunciada, delegados por enunciador e enunciatário e instalados implícita ou explicitamente no enunciado como destinador/destinatário (eu/tu) (GREIMAS; COUTÉS, 2008, p. 327). Nessa posição, o narrador, em sincretismo com o sujeito cognitivo (aquele dotado do *saber-ensinar* e de saberes particulares: os conteúdos do curso), dá voz aos narratários que, no interior do fórum, interagem no compartilhamento de conhecimentos.
5. Interlocutor/interlocutário: é instalado pelo narrador em debreagem interna de segundo grau[89] no enunciado. A ele é dada a voz e a responsabilidade pelo dito em discurso

89 Segundo Barros (2001, p. 75), enunciador e enunciatário implícitos se manifestam no discurso como narrador/narratário em debreagem de primeiro grau, instalados como eu/tu, os quais, por sua vez, delegam voz, em debreagem de segundo grau, a interlocutor/interlocutário.

direto. O diálogo criado pelos interlocutores reproduz, segundo Greimas e Courtés (2008, p. 268), a simulação do diálogo não-concomitante, no caso dos fóruns.

6. Adjuvante: papel ocupado por tutores que, com pouca presença nos fóruns, assumem o papel de colaborar com professor e alunos na resolução de dúvidas que impedem sua conjunção com os objetos.

A seguir, analisamos duas sequências de fóruns (Fórum 1, Fórum 2 e Fórum 3 do GES e Fórum 1, Fórum 2 e Fórum 3 do PAW) também sob a perspectiva da Semiótica Francesa.

2.1 Fórum 1 do curso "*Games* em Educação no *Second Life*" (GES): ocupação do fórum

> Para organizar um pouco as coisas por aqui, para cada aula criarei pelo menos um post por aqui, assim você podem responder, fazer comentários, tirar dúvidas etc.
> […]
> As aulas seguirão os capítulos do livro *Games em educação: como os nativos digitais aprendem*. Na aula de 31/03, abordei alguns pontos que são discutidos na Introdução do livro.
> […]
> Fiz então uma rápida reflexão sobre a escola de hoje. A escola não ensina as habilidades necessárias no século XXI, que são, entretanto, desenvolvidas jogando games. Além disso, a escola separa radicalmente prazer e aprendizagem. Houve vários comentários interessantes.
> […]

[trecho do Fórum 1 do GES, Anexo B, Professor, p. 256]

Com movimento mais coesivo, o "Fórum Atividade", como é denominado no curso GES, é ocupado para organizar as informações compartilhadas no *chat,* cujas condições enunciativas, de concomitância e efemeridade do diálogo (se não for copiado e salvo), parecem favorecer mais a dispersão como resultado. Esse movimento de linearização é proposto pelo destinador-professor, ainda no papel de guia, tendo em vista destinatários-alunos que, mesmo presentes na aula do *chat,* encontrar-se-iam com falta de uma orientação satisfatória.

Os fóruns GES são, portanto, associados ao *chat* em relação de continuidade – um esforço para se garantir à interação em aula uma memória e debate posterior. O enunciador, presente no *chat* como ator em interação, desdobra-se, no fórum, como narrador organizador e participante, em um *fazer* ao mesmo tempo *interpretativo* e *persuasivo*, o que produz um efeito de aproximação do evento aula. Ao reportar tal evento, o enunciador, como sujeito cognitivo e pragmático, não só *sabe* de tudo, como também comenta e avalia, demonstrando onisciência (BARROS, 2001, p. 83) do vivido. O fórum se apresenta, nesse caso, como uma

proposição de contrato do tipo: "informe-se e participe para conhecer e praticar as estratégias de ensino e de aprendizagem por meio dos *games*". A partir da aceitação desse contrato, o sujeito-aluno pode passar do cognitivo, que é o foco do discurso pedagógico, para o pragmático, uma consequência desejada; portanto, passar da competência à *performance*.

Ressaltamos que o público participante das aulas do curso GES é o mesmo público do fórum. O que ocorre é um deslocamento de perspectiva que se aproxima do exemplo que Greimas e Courtés citam no *Dicionário de Semiótica* (2008, p. 348): a "dança folclórica, apresentada no palco como espetáculo, deixa de ser uma comunicação participativa ao actante coletivo e transforma-se num fazer-ver dirigido ao observador-público". Isto é, o acontecimento vivido e vivenciado pelos atores na cena do *chat* passa a ocupar, no fórum, o lugar histórico de fenômeno observado. No fórum, entretanto, espera-se dos atores também um lugar no espetáculo, como sujeitos que refletem sobre o vivido em aula (*Chats* GES) e são convidados a avançar em suas apreensões sobre os objetos do curso.

Mesclam-se procedimentos de objetividade – principalmente pelas referências de tempo cronológico (dias da semana, datas, horários) e pelas figuras de espaço (os *links*) – e procedimentos de subjetividade, pela valoração axiológica do objeto buscado e da interação vivenciada, característicos do discurso descritivo. Neste, segundo Bertrand (2003, p. 114), "o ponto de vista se refere diretamente à atividade perceptiva", o que ocorre quando o observador, do tipo ator-participante (Idem, ibidem, p. 125), instala-se em debreagem enunciativa, pelo uso do "eu", no lugar e tempo enunciativos, como em: "as maneiras que *enxergo* ser possível utilizar games em educação" (Professor, Fórum 1, p. 257, grifo nosso). Dos comentários avaliativos e apreciativos, frequentemente acoplados à descrição da aula, emana a visão de mundo desse enunciador, instalado como destinador de uma forma de se pensar:

> Fiz então uma rápida reflexão sobre a escola de hoje. A escola não ensina as habilidades necessárias no século XXI, que são, entretanto, desenvolvidas jogando games. Além disso, a escola separa radicalmente prazer e aprendizagem. Houve vários comentários interessantes.

[trecho do Fórum 1 do GES, Anexo B, p. 257]

Nesse trecho, notamos que o papel cognitivo se une ao pragmático, porque a percepção desse destinador tem um sentido e valor positivos na prática educativa, espaço em que ele age, manipula e sanciona.

Como destinador, ele toma decisões para o *fazer persuasivo*: "as aulas seguirão os

capítulos do livro Games em Educação: como os nativos digitais aprendem"[90] (Professor, Fórum 1, p. 256), marcando a hierarquia escolar inscrita no evento, mas também delega parte do *poder-fazer* aos interlocutores: "pedi para vocês confirmarem se ficam claras as diferenças entre elas [as maneiras de uso dos *games* na Educação], e, principalmente, durante o curso, se conseguem propor outras" (Professor, Fórum 1, p. 257).

Ao se debruçar, também em um *fazer-interpretativo* – pela leitura e compreensão dos acontecimentos da aula –, o destinador, no lugar de destinatário, resume as experiências de aula e orienta a continuidade das discussões. Ele emprega manipulações semióticas (tentação, principalmente) para oferecer o que acredita ser bom para seus alunos: apresenta uma sequência linear dos acontecimentos da aula no *chat,* cita informações dessa aula que possam interessar aos destinatários do fórum e que podem ser estendidas pelos *links* e enumera tópicos que orientam os próximos passos no curso. De forma mais esquemática: relata, complementa e orienta.

No percurso narrativo, o objeto visado, a interação em aula (*chat*), mostra-se limitado pela percepção do narrador observador, na medida em que, como lembra Fontanille (1999), ele, necessariamente, será apreendido de forma parcial, incompleta. No caso do fórum educativo do GES, o objeto é visto de um ângulo privilegiado, porque guarda organização e detalhes que revelam o ponto de vista de quem concebeu um caminho e conduziu os sujeitos por ele; daí, sua aparência regular, ordenada e sequencial. Da relação com o objeto, emerge um enunciador cujo perfil também reflete essas mesmas características reveladas por ele e que convergem com as encontradas no *chat* do GES. É aquele que se dedica a facilitar o percurso do sujeito em busca do objeto: "estarei sempre disponibilizando um resumo das aulas aqui no fórum. Quem perder algum encontro, poderá sempre acompanhar o que fizemos, e participar das discussões, aqui no fórum" (Professor, Fórum 1, p. 258).

De forma resumida, o enunciador se coloca no fórum, explicitamente, como narrador em primeira pessoa, das experiências vivenciadas em *chat* – a partir de seu ponto de vista como observador participante, o professor. Ao mesmo tempo, ele é destinador-guia de um novo espaço de interação em busca, ainda, dos objetos e valores do curso em sua totalidade.

Parte da manipulação do destinador, nesse relato, está no excesso de informações condensadas nesses *links,* mais uma estratégia de orientação para o sujeito que precisa compreender o universo temático do curso para integrá-lo. O destinatário é levado, assim, a

90 MATTAR, João. **Games em educação**: como os nativos digitais aprendem. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2010.

crer na fidelidade do minucioso relato e é atualizado (*pode*) a participar do curso: "[...] você podem responder, fazer comentários, tirar dúvidas etc." (Professor, Fórum 1, Anexo B, p. 256). O *querer* desse destinatário, entretanto, não parece ter sido, na maioria das vezes, ativado, já que o *fazer,* compreendido como a participação no Fórum 1, foi reduzido a um comentário que ignora a proposta do enunciador: solicita um relato que o professor já se disponibilizara a fazer no início do texto. Mesmo o incentivo do adjuvante "Tutoria e Interação", pedindo colaboração, tem pouco efeito.

A mensagem transcrita a seguir, enviada por *e-mail* aos participantes, faz, ainda, um apelo à participação dos alunos não só no "Fórum Atividade", como no "Fórum Café":

> Mensagem de 17/05/10 a partir do sistema de gerenciamento do curso GES:
> Olá!
> Completando as informações do email anterior.
> No fórum de atividades, fiz um breve resumo das atividades das 3 últimas aulas, que inclusive enviei para vocês no email anterior. Fiquem à vontade para fazer qualquer comentário, colocar dúvidas etc. no fórum.
> Acabo também de revisar e compilar uma série de links sobre games educacionais em um novo post (nada disso está no livro), vale a pena vocês darem uma olhada, apesar de que é muita coisa!
> […]
> Das pessoas inscritas no curso, ainda não li a apresentação no Fórum Café da [nomes omitidos]. Peço o favor de se apresentarem no fórum, inclusive para sabermos se estão participando dos encontros no *Second Life*, pois com essa questão de nomes diferentes acabamos ficando todos um pouco confusos.
> Até quarta, 14 horas (horário de Brasília) para mais um encontro no *Second Life*.
> [Nome real do Professor]
> [Nome fictício usado no *Second Life* pelo professor].

Confirma-se, por esse trecho, o modo de orientação adotado pelo professor que, tendo notado a ausência e temeroso de não fazer chegar aos participantes as informações sobre o curso, usa vários gêneros digitais do curso (fórum, *chat* e *e-mail*) para captar a atenção deles, os participantes/alunos.

Essa desaceleração própria dos movimentos de organização e retomada, bem como a redução da participação dos sujeitos, podem ter uma explicação na posição do fórum ao fim do percurso de *competencialização*. Sabemos que, no curso GES, as aulas apresentam, como é exposto no fórum, a seguinte ordem: 1) leitura do texto-base, o livro "Games em educação: como os nativos digitais aprendem", discussão dos capítulos no *chat* e, concomitantemente, interação no ambiente *Second Life;* 2) resumo e discussão de questões mais polêmicas no fórum. Por isso, recolhe o fórum diversas referências hipertextuais e intertextuais, do *chat* e de outras fontes, constituindo uma espécie de mapa ou plano geral da aula e do tema abordado

nela. A interação é igualmente livre em ambos os meios, mas o ritmo de envolvimento dos sujeitos acompanha a tendência ao declínio gradual do *chat* para o fórum, enquanto, em razão inversa, cresce a ordenação e previsão do evento. Observamos, assim, nesse declínio, a desaceleração do andamento alcançado no *chat*.

Na trilha da extensão, o enunciador enumera, sem se preocupar com o tamanho do texto, figuras que concretizam o macrotema do curso – um panorama sobre os *games* em Educação: livros, prefácio, projetos, seminário, sites, *games*, entre outros[91]. Nem sempre os dados escolhidos nessa extensa seleção corroboram um ponto de vista. Ao citar um discurso contrário à euforização dos *games* na Educação, o enunciador parece instaurar um espaço de conflitos, em que as relações interdiscursivas são polêmicas, como lembra Fiorin (2006b, p. 45). Esse outro ponto de vista, no Fórum 1, associa a infantilidade ao modo de vida de um tempo anterior, sem a presença das tecnologias contemporâneas: "Deixe as crianças serem infantis: não lhes permita o acesso a TV, jogos eletrônicos e computadores/Internet!" (Valdemar Setzer[92], citado no Fórum 1, Anexo B, p. 257). Numa dimensão argumentativa, o encadeamento de referências convergentes com a posição do enunciador resolve esse campo de conflitos: após o ponto de vista negativo sobre o tema, segue a citação de uma "referência no trabalho com games educacionais no Brasil" (Professor, Fórum 1, p. 257), em que a autora desmistifica a associação implicativa de jogos violentos ao comportamento agressivo de jogadores.

Por trás dessas reflexões, fundamentadas ainda em entidades reconhecidas em nível internacional, como o MIT[93], retorna uma constante no discurso desse enunciador: a busca de uma identidade pedagógica adequada, contrariamente ao que propõe a "escola de hoje", que, segundo ele: "não ensina as habilidades necessárias no século XXI" (Professor, Anexo B, p. 257). A euforização dos jogos para essa empreitada estaria na união dos termos: prazer + aprendizagem, enquanto a escola, disforicamente, os oporia: prazer *vs* aprendizagem.

Apesar dessa proposição um tanto generalizada da educação baseada em *games*, o próprio enunciador, atuando como destinador do curso GES, gerencia momentos não só de prática lúdica, mas de reflexão sobre essa prática: "a ideia é que a gente explore estes e outros games durante as próximas semanas, e possamos discuti-los por aqui" (Professor, Anexo B, p.

91 O termo *extensão*, referente ao eixo da extensidade, para a Semiótica Tensiva, diz respeito à variação em grau da medida tempo-espacial do campo de presença. Dizemos que o campo, na extensão, pode ser concentrado ou expandido/difuso (FONITANILLE; ZILBERBERG, 2001).

92 Valdemar Setzer é um crítico que escreve contra o uso de tecnologias pelas crianças, conforme mensagens em seu site: <http://www.ime.usp.br/~vwsetzer/>.

93 MIT - Massachusetts Institute of Technology.

257).

É difícil não notar que a ocupação do fórum não ocorre exatamente como esperado e frustra a expectativa de continuidade da calorosa discussão no *chat,* como notamos neste trecho:

[…]	
[15:31] Professor:	podemos discutir isto nas 2 próximas semanas
	trocar de gênero
	é um tema muito interessante, pelo menos eu acho
	sugiro que a gente discuta no fórum
	vou criar um tópico especialmente para isso, ok?
[15:31] Aluna 8:	ótimo! tema muito interessante!
[…]	

[trecho do *Chat* 1 do GES, Anexo A, p. 227]

Talvez o que falte a ele, o fórum, seja o primeiro elemento da combinação-chave encontrada pelo enunciador para o sucesso na Educação: prazer + aprendizagem – presente no modo mais lúdico da interação do *chat* (no *Second Life*), mas não no fórum.

Além disso, no "Fórum Atividade" não é permitida a proposição de novos tópicos pelos alunos – apenas o "Fórum Café" tem essa abertura –, impondo a esse gênero a estrutura hierárquica entre os papéis sociais (professor/aluno) e limitando de alguma forma a interatividade entre os interlocutores. As coerções impostas ao gênero engessam, relativamente, o modo de interação, uma vez que os enunciados se organizam como respostas a tópicos já criados, em relação de subordinação ao tema escolhido para cada tópico/fórum. Discursivamente, essa restrição é amenizada, porque, como dissemos, o professor delega parte do poder ao relembrar o convite de colaboração dos alunos nas atividades.

Veremos, nas próximas análises, em que medida essas regras se confirmam ou são reajustadas.

2.2 Fórum 2 do curso "*Games* em Educação no *Second Life*" (GES): estilos de aprendizagem

> […]
> O encontro da semana passada cobriu o capítulo 1 do livro Games em Educação: como os nativos digitais aprendem[94], cujo título é **Estilos de Aprendizagem dos Nativos Digitais**. O capítulo trata de 2 temas principais: estilos de aprendizagem e o conceito de nativos digitais. No final da aula, fizemos um passeio pelos objetos de aprendizagem disponíveis na ilha do Portal Educação.
> […]
> Eis alguns [resultados do teste], que servem para mostrar diferenças marcantes nos estilos de aprendizagem:
> Visual: 7 / Aural: 05 / Read/Write: 4 / Kinesthetic: 6
> Visual: 2 / Aural: 05 / Read/Write: 6 / Kinesthetic: 3
> Visual: 3 / Aural: 04 / Read/Write: 3 / Kinesthetic: 6
> Visual: 4 / Aural: 11 / Read/Write: 5 / Kinesthetic: 6
> Visual: 7 / Aural: 05 / Read/Write: 8 / Kinesthetic: 6
> Visual: 3 / Aural: 05 / Read/Write: 7 / Kinesthetic: 1
> Visual: 4 / Aural: 07 / Read/Write: 8 / Kinesthetic: 6
> Visual: 5 / Aural: 04 / Read/Write: 2 / Kinesthetic: 6
> […]
> Quem tem o perfil de aprendizado visual prefere absorver imagens, vídeos, pôsteres, slides, livros com diagramas e figuras, fluxogramas, gráficos, destaques para palavras, símbolos e espaços em branco.
> Quem prefere aprender lendo e escrevendo absorve informações melhor através de listas, títulos, dicionários, glossários, definições, folhetos, livros, bibliotecas, notas, professores que utilizam bem as palavras e fornecem a informação em sentenças e notas, ensaios e manuais.
> Se o seu perfil é o aural, você gosta de ouvir.
> O perfil cinestésico, por fim, prefere aprender fazendo.
> [...]

[trecho do Fórum 2 do GES, Anexo B, Professor, p. 260]

No resumo que é feito da aula de 07/04/10, ficam marcados, mais uma vez, o trabalho de sistematização, pelo professor, do percurso temático em relevo e a ausência de participação escrita dos alunos. O professor retoma, além disso, a preocupação, já destacada no *Chat* 2, com os processos de ensino e de aprendizagem na prática pedagógica e o elo que os une. Dessa vez, a ênfase é dada aos *estilos de aprendizagem*, identificados pelas preferências quanto aos formatos de recepção do conteúdo: visual, auditivo, leitura/escrita e/ou cinestésico.

Ao dar as coordenadas de "onde" e "como", o destinador guia os sujeitos até determinadas informações consideradas relevantes; nesse caso, por meio de um *fazer* menos injuntivo. Numa tentativa de deixar o espaço do fórum mais aberto, o professor direciona o foco para o *saber-fazer* sobre os diferentes caminhos que se abrem em forma de "sugestões" e "dicas" do texto, como podemos ver: "[...] ficou como sugestão para quem quiser fazer depois. […] Ficou como sugestão também o teste Myers-Briggs […]. É também uma dica muito interessante para quem se interessa pelo tema" (Professor, Fórum 2, p. 261). Essas

94 <http://blog.joaomattar.com/863/>.

"trilhas", ao mesmo tempo que orientam, pressupõem o perfil do grupo, no caso do fórum: mais consumidor do que produtor de informações, como se confirma na ausência de respostas ao tópico.

A condensação de informações presentes nesses fóruns, no modelo de um "redemoinho informativo incessante" (MORAN, 2011) que permeia a *Internet* e a *web*, parece suscitar no sujeito a sensação de estar imobilizado, virtualizado (distante de seu objeto). Em seu horizonte, surgem "dicas" e "sugestões" que tornam complexo o objeto estudado, visto como uma rede de múltiplas direções. Se o esforço do destinador do fórum é feito para mobilizar os destinatários a agir, não parece ter o efeito esperado, ou, talvez, esteja no próprio excesso de orientação o efeito de paralisia que eles aparentam.

Entre as estratégias para facilitar a apreensão do conteúdo, é defendida a (re)configuração do material didático usado, em geral, na educação; material esse que deixa de ter uma função meramente utilitária para em sua forma pesar o valor da personalização: seu papel será, então, o de atrair (pelo *querer*) e auxiliar (pelo *poder*) o sujeito em direção ao objeto final, o *saber*. Percebemos, neste trecho, a relação estilos de aprendizagem-personalização:

> (b) podemos tentar personalizar a educação em função dos estilos de cada um, ou seja, desenvolver estratégias específicas para diferentes alunos, em função de seus estilos de aprendizagem.
> […]
> Quem tem o perfil de aprendizado visual prefere absorver imagens, vídeos, pôsteres, slides, livros com diagramas e figuras, fluxogramas, gráficos, destaques para palavras, símbolos e espaços em branco.

[trecho do Fórum 2 do GES, Anexo B, Professor, p. 261]

O destinador desse valor de personalização não só manipula o sujeito para *querer* ou *dever* adquirir um objeto, mas o acompanha nessa busca, eliminando obstáculos, prevendo suas preferências, de forma que o percurso seja seguro e certo. Afinal, a sanção positiva ou negativa não recairá apenas sobre o sujeito, mas, também, sobre a capacidade didática do professor de ensinar; isto é: a capacidade de manipulação e condução do destinador até o *fazer aprender*.

Detenhamo-nos um pouco nos *estilos de aprendizagem*, como tratados no Fórum 2. Trata-se de uma teoria em que o estilo é calculado a partir de respostas a um determinado questionário que busca identificar as preferências de cada sujeito quanto ao seu modo de aprender. Isso é feito por meio da recorrência de suas escolhas para facilitar seu

autoconhecimento e a preparação de cursos pelo professor. Nesse sentido, os oito resultados apontados pelo questionário Vark (citado a seguir), durante a aula no *chat,* e citados no trecho inicial deste Fórum 2, implicam oito estilos que buscam convergências para pergunta inicial: "como eu aprendo melhor?"[95].

O efeito de individuação de uma totalidade, segundo Discini (2004, p. 66), dá-se na semelhança de procedimentos na construção de sentido, que resulta na identificação de um ator da enunciação. Coerente com essa concepção, a estrutura da proposta para a busca de estilos de aprendizagem parece ter este caminho: identificam-se as preferências dos sujeitos pela recorrência de traços em suas respostas a um questionário e, em seguida, seria feita a modelagem dos objetos, para se aproximar desse perfil. O instrumento de pesquisa – questionário – define quatro coeficientes para se chegar a um estilo de aprendizagem: *visual*, *auditivo*, *leitura/escrita* e *cinestésico,* medidos pelas escolhas de estratégias de apreensão cognitiva em situações de ensino/aprendizagem, como neste exemplo de questão encontrada pelos alunos:

> Você deve fazer um discurso importante numa conferência ou numa ocasião especial. Você iria:
> ( ) fazer diagramas ou utilizar gráficos para ajudá-lo a explicar as coisas;
> ( ) escrever algumas palavras-chaves e praticar seu discurso várias vezes;
> ( ) reunir muitos exemplos e histórias para fazer seu discurso ficar real e prático;
> ( ) escrever todos os detalhes de seu discurso e o decoraria após lê-lo diversas vezes[96].

Mesmo se posicionando a favor dos que acreditam na fidelidade dos resultados que as respostas indicam e nas implicações disso para a teoria dos estilos de aprendizagem, o enunciador, em sua argumentação, põe em questão a ligação entre o ensino e essa teoria, citando posições teóricas ora em relação de oposição, ora de complementaridade com ela, conforme trecho a seguir:

> […]
> Muita gente diz hoje que não há evidência empírica que suporte a teoria, ou mesmo que há estudos que mostram que os alunos não aprendem melhor quando ensinados em função de seus estilos de aprendizagem.
> Um desses estudos (gostaria de conhecer mais) é o capítulo:
> DILLON, Connie; GREENE, Barbara. Learner differences in distance learning: finding differences

95 Vark é um questionário desenvolvido pela empresa de mesmo nome em várias línguas para se depreender, pelas respostas e a análise dos resultados estatísticos, informações sobre o estilo de aprendizagem dos informantes. Disponível em: <http://www.vark-learn.com/english/page.asp?p=questionnaire>. Acesso em: 20 ago 2010.

96 A estatística de cada opção para as perguntas e sua medida para cada coeficiente são automatizadas pelo questionário Vark.

> that matter. In: MOORE, Michael Grahame; ANDERSON, William G. (Ed.). *Handbook of distance education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2003. p. 235-244.
> Analisando algumas pesquisas, as autoras concluem que não é possível extrair conclusões sobre relações significativas entre estilos de aprendizagem e aprendizagem, ou seja, não faz diferença nenhuma ensinar baseando-se em estilos de aprendizagem ou não. E, além disso, insistem em que o importante não é adequar o ensino às preferências dos alunos, mas provocar mudanças nas maneiras pelas quais os alunos aprendem. Ora, isso já falamos por aqui. Análise de pesquisas e principalmente estatísticas muitas vezes permitem interpretações distintas, e falta de estudos empíricos não significa que uma teoria não funcione, apenas que ela precisa ser testada, como aliás todas, continuamente. E a riqueza e os usos possíveis da teoria dos estilos de aprendizagem parecem automaticamente tão óbvios que se pode inclusive questionar que tipo de estudo empírico é necessário para autorizar alguém a utilizá-la.

[trecho do Fórum 2 do GES, Anexo B, Professor, p. 261-262]

Seguindo uma lógica implicativa, o professor argumenta sobre a associação entre ensino e aprendizagem orientada pela teoria dos estilos de aprendizagem. Tal lógica é claramente explicitada no lema da fundação educacional, mencionado para corroborar a tese geral do enunciador de ajustamento entre ensino e aprendizagem: "Se os alunos/indivíduos não aprendem da maneira como ensinamos, então ensine-os da maneira como eles aprendem" (Dr. Rita Dunn Education Foundation, Fórum 2, p. 262). Também sob essa lógica, organizam-se as diferentes maneiras de se aplicar os estilos de aprendizagem: "[...] quem aprende por imagens, terá imagens, quem aprende melhor por texto terá o mesmo conteúdo em texto [...]" (Professor, Fórum 2, p. 261). Como contestar, pois, essa teoria quando "[...] a riqueza e os usos possíveis […] parecem automaticamente tão óbvios [...]"? (Professor, Fórum 2, p. 262). A lógica percebida nesse discurso é um pilar que sustenta sua argumentação e desfaz para o enunciador qualquer dúvida que paira sobre tal questão.

Ainda que essa lógica seja conferida ao discurso, as dificuldades de realização da adequação do material didático aos diversos perfis dos alunos e ainda sua verificação na prática provocam desconfiança: "muita gente diz hoje que não há evidência empírica que suporte a teoria" (Professor, Fórum 2, p. 261).

Essa negação pontual, apresentada no encadeamento implicativo, configura-se, no percurso narrativo, sob a forma de confrontação polêmica entre os sujeitos cognitivos, estudiosos do tema, que resulta da clivagem: a favor ou contra os estilos de aprendizagem. Por meio de trechos do Fórum 2, essas posições são organizadas, no Quadro 10, a seguir, em diferentes tipos gradativos de relação entre ensino e aprendizagem, que nos parecem representativos na narração do professor:

Relação unilateral	Relação de transformação	Relação de ajustamento	Relação de integração
Ensino padronizado, sem orientação para as diferentes formas de se aprender.	O ensino considera os estilos de aprendizagem, mas deseja transformar o modo de aprendizagem do outro.	Ensino ajustado ao estilo de aprendizagem dos alunos.	Ensino ajustado aos estilos de aprendizagem dos alunos e também mobilizado para a transformação do modo de aprendizagem.
"[…] não faz diferença nenhuma ensinar baseando-se em estilos de aprendizagem ou não" (Anexo B, p. 262).	"[…] o importante não é adequar o ensino às preferências dos alunos, mas provocar mudanças nas maneiras pelas quais os alunos aprendem" (Anexo B, p. 262).	"[...] os alunos aprendem melhor quando são utilizadas estratégias de ensino baseadas nos seus estilos de aprendizagem predominantes" (Anexo B, p. 262).	"[...] não interessa apenas ensinar e aprender usando nossos estilos de aprendizagem preponderantes, mas também desenvolver aqueles menos presentes" (Anexo B, p. 261).

Quadro 10 – Gradação entre o ensino e a aprendizagem no discurso do Fórum 2 do GES.

Na direção do mais simples para o mais complexo quanto à dependência e à transformação interna das categorias ensino/aprendizagem, acreditamos que a organização no Quadro 10 contempla as diversas proposições quanto à relação entre essas categorias no texto analisado. Destacamos que a *Relação unilateral* nega a eficiência de um trabalho de adequação, deixando pressuposta, por oposição, a afirmação de uma aprendizagem ideal, para a qual serve uma solução global de ensino. Gradativamente, da *Relação de transformação* para a *Relação de integração,* notamos a afirmação do diálogo entre os dois vetores da educação em direção a uma maior interdependência entre eles; indo do coletivo para a individualização de estratégias de aprendizagem.

Visando compreender melhor os valores que sustentam as concepções sobre a relação cognitiva entre sujeito e o objeto-saber e entender sua conexão com ideologias pedagógicas, buscamos o discurso dessa esfera, que parece orientar a reflexão proposta nesse fórum. Reboul (1989, p. 53) agrupa as teorias pedagógicas em três correntes: clássica, inovadora e funcional. A *corrente clássica* está ligada aos modelos e mais preocupada com o conteúdo a ser transmitido do que com a maneira de transmitir. A *corrente inovadora*, por sua vez, parte do aluno, de suas experiências e desejos próprios, para uma adequação do que o professor ensina. Por fim, a *corrente funcional* ou *tecnicista* tende a fazer da Pedagogia uma ciência exata ou, ao menos, uma técnica eficaz e garantida. Notamos, aí, três pilares que recebem pesos diferentes em cada uma das correntes: o conteúdo (objeto), o aluno (sujeito) e a técnica (fazer).

Embora a tendência do discurso analisado seja para o que se define como "corrente inovadora", de acordo com esse modelo evocado por Reboul (1989), valorizam-se, também, as técnicas para compreensão da maneira como o sujeito aprende (o questionário automatizado é um exemplo de técnica), de tal forma que o *fazer pedagógico* encontre a eficiência. Com esse foco, não importaria exatamente o objeto a ser alcançado, e, sim, a apropriação de um *saber-fazer*, competência pela qual o sujeito seria capaz de aprender o que não sabe a qualquer tempo, não se limitando, assim, a um só objeto previsto no ensino. Dito com outras palavras: o foco está no percurso do sujeito até os diversos objetos almejados; os estilos de aprendizagem aplicados aos materiais e estratégias didáticas seriam, assim, um instrumento facilitador nesse processo.

Em termos semióticos, podemos afirmar que essa ênfase pode estar localizada em duas funções determinantes do percurso narrativo dos sujeitos. Em uma primeira função, o professor (S1) transforma (→) as estratégias didáticas dos alunos, incluindo o material, para tornar a conjunção (∩) do sujeito (S2) com o objeto (O) possível:

$$F_{[\text{adequação ao estilo de aprendizagem}]}: S1_{[\text{professor}]} \rightarrow S2_{[\text{aluno}]} \cap O_{[\text{saber}]}.$$

Na segunda função, os próprios sujeitos-alunos seriam agentes do seu aprendizado, ao transformarem sua situação, com a ajuda do professor, graças às estratégias didáticas adaptadas e, também, ao seu esforço em aprender de forma diferente da que habitualmente prefere:

$$F_{[\text{aprendizagem por modos diversos}]}: S1_{[\text{aluno}]} \rightarrow S2_{[\text{aluno}]} \cap O_{[\text{saber}]}.$$

As duas funções esquemáticas identificadas nesse discurso, adequação aos estilos de aprendizagem e aprendizagem por modos diversos, comprovam que a junção com o objeto se mantém pouco alterada, embora esse objeto possa ser diverso. Nesse caso, o agente e o percurso são flexionados para atenderem aos valores em jogo, conforme as ideologias pedagógicas privilegiadas no discurso do curso GES.

O professor – em última instância, enunciador – inclina-se para a personalização do ensino em atenção a um modo próprio de aprender de cada aluno, constituindo um "estilo de ensino" ou "estilo pedagógico" que, segundo Weisser (1997, p. 76), é percebido por um certo número de subentendidos por trás das ações do educador junto à classe de alunos. Percebemos, por exemplo, pelas marcas discursivas encontradas, a convergência para o perfil de "guia": orientação e argumentação teórica que fundamentam seu ponto de vista; proposição de diversos exemplos práticos que conduzem os alunos por experiências práticas

(lúdicas ou formais); organização das informações em forma de resumos e resenhas, que facilitam o acesso dos alunos aos livros e pesquisas; avisos, dicas e outras orientações práticas para a utilização das ferramentas citadas por ele.

Ao se apoiar nas suas experiências de sala de aula, esse enunciador fortalece sua argumentação em favor da flexibilidade entre o *modo de ensino* e o *modo de aprendizagem* – de acordo com um estilo pedagógico já demarcado nos *chats:* "tenho utilizado com minhas turmas um ou mais desses testes, no início dos cursos, para identificar os estilos de aprendizagem dos meus alunos […] para eu preparar melhor minhas aulas e o material que utilizarei durante o curso" (Professor, Fórum 2, p. 261). Para complementar, ele cita uma referência institucional como argumento de autoridade: em cursos na Boise State University, as práticas se desenvolvem em respeito aos estilos de aprendizagem. Sendo recorrente a presença de pesquisas de fontes norte-americanas no discurso, esse exemplo parece se enquadrar em uma estratégia retórica para reforçar o valor eufórico do ponto de vista defendido, sendo revelador, também, do que espera o público do curso. Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996, p. 351) lembram a pertinência da escolha de autoridades específicas a partir da identificação do auditório, de forma a sustentar o argumento: "as autoridades invocadas são, o mais das vezes, salvo quando se trata de um ser cabalmente perfeito, autoridades específicas; a autoridade delas é reconhecida pelo auditório".

As estratégias desse enunciador, finalmente, não só se adaptam ao seu enunciatário, mas também apresentam a ele valores e referências do universo estudado, que são apropriados no percurso de formação do actante coletivo do curso. Para além da relação professor/aluno, é preciso lembrar que, no contexto de estudos teóricos, está presente a relação entre pesquisadores, o que confere à interação no curso uma perspectiva de continuidade e difusão dos mesmos valores.

O que seria, então, uma totalidade do processo de aprendizagem? De acordo com as ideias abordadas nesse fórum – paralelas ao movimento de flexibilização didática predominante nesse (dis)curso do GES –, essa totalidade seria o conjunto de marcas expressivas, cognitivas e perceptivas que distinguem uma maneira de assimilar o conhecimento, contemplada ou não pelo modo de ensinar. Essa concepção pedagógica evoca a necessidade de continuidade entre o sujeito-aprendiz (seus hábitos e experiências de estudo), de forma geral, e o sujeito-do-curso-X, que tem aí seu estilo respeitado. Entretanto, fala-se, em Pedagogia, de uma necessária ruptura entre a *doxa*, "opinião adquirida pela criança graças

a suas experiências ou graças ao ouvir-dizer, e a *episteme,* o saber que só o ensino permite adquirir" (REBOUL, 2001, p. 35[97]), ruptura essa que pode ser estendida aos modos de aprendizagem. Se é comum que os alunos cheguem à escola com preferências – frequentemente visuais, auditivas e práticas para aprender –, também é evidente o papel da escola de "provocar mudanças nas maneiras pelas quais os alunos aprendem" (Professor, Fórum 2, p. 262).

Nesse sentido, entre a continuidade (de valores tradicionais) e a ruptura (pelo discurso inovador), o discurso do Fórum 2 GES se apropria de questões e questionamentos pedagógicos para afirmar, finalmente, a qualidade adaptativa do meio digital, em que a diversidade, realizada em textos verbais, não-verbais e sincréticos, favoreceria a conjunção qualitativa do sujeito com o objeto-saber.

2.3 Fórum 3 do curso "*Games* em Educação no *Second Life*" (GES): vacuidade e rotina

> A Aluna 7 havia criado um tópico no outro fórum, mas achei mais conveniente criar um aqui.
>
> Por aqui, então, a Aluna 4 e a Aluna 7 podem sugerir horários para os treinamentos, assim como aqueles que estiverem interessados podem se comunicar sobre esses treinamentos, ok?

[trecho do Fórum 3 do GES, Anexo B, Professor, p. 264]

Esse fórum se inicia como uma medida de organização pelo enunciador, que transforma um comentário (no Fórum 1) em um tópico principal (Fórum 3). Nessa intervenção, que evita a "fuga" ao tema em discussão, o destinador propõe que duas adjuvantes assumam o papel de "treinar" os sujeitos no uso das ferramentas do ambiente digital *Second Life*. O Fórum 3 do GES apresenta, portanto, características diferentes dos dois anteriores; deixa de ter como foco o relato e passa a abrigar acordos pragmáticos do curso.

Cabe lembrar que, no discurso dos *chats*, estavam presentes a valorização e a preferência da aprendizagem como descoberta, quando os próprios sujeitos apreenderiam os objetos cognitivos conforme sua necessidade. Já nesse fórum, o professor fala em "treinamento" para uso do ambiente *Second Life* (SL), atividade que ele aproxima dos valores fechados da "instrução" (programação), disforizada em seu discurso (ver *Chat* 2 do GES, Anexo A). Essa ideia, na verdade, aparece, pela primeira vez, no enunciado da Aluna 7, como

97 "l'opinion acquise par l'enfant grâce à ses expériences ou grâce au ouï-dire, et l'*épistémé,* le savoir que l'enseignement seul peut lui permettre d'acquérir".

resposta ao tópico do Fórum 1 do GES, embora o termo "treinamento" só ocorra no discurso do professor:

> Hoje as 21:00 horas estarei a disposição dos colegas que são novatos no SL para **ensinar o uso** da câmera, som, comunicação, etc. Creio que isso pode nos ajudar a aproveitar mais as aulas do Prof.
> Se você quiser participar é só entrar as 21:00 **lá** no Portal da Educação onde são os encontros do grupo.
>
> Abraços a todos e até lá!

[trecho do Fórum 3 do GES, Anexo B, Aluna 7, p. 258]

> […] Por **aqui**, então, a Aluna 4 e a Aluna 7 podem sugerir horários para os **treinamentos** […]

[trecho do Fórum 3 do GES, Anexo B, Professor, p. 264] (grifos nossos)

O conflito entre as concepções de aprendizagem, por exploração ou por treinamento, só pode ser identificado porque o curso, como uma totalidade estrutural, é constituído de valores ideológicos que regem tanto sua prática como aquela suscitada no discurso que ele, o curso, organiza em metalinguagem; ou seja: as estratégias didáticas se desdobram para fora e para dentro da própria prática discursiva. O discurso elogia atividades de descoberta e adaptação, mas, nesse fórum, é prevista uma atividade que é coerente com a definição de treinamento, criticada no *Chat* 2 do GES: "aprendizado de uma habilidade bem específica" (Professor, Anexo A, p. 238-239). O enunciador, então, aceita e acolhe essa demanda vinda de alguns sujeitos que necessitam, nesse caso, da instrução de colegas mais experientes.

Ressaltamos, na fala da Aluna 7, as marcas linguísticas que distanciam o *Second Life* (*lá*) não só do lugar da interação, mas das tradicionais práticas de uso das ferramentas digitais, como o fórum (*aqui*) do ambiente usado, que, por sua relativa simplicidade, não precisa, em geral, de ensinamento específico sobre seu funcionamento.

A brevidade de cada comentário dessa negociação é associada, aqui, a uma certa atonia, já que a temática das postagens repousa sobre a cotidianidade, a banalidade e a simplicidade dos acertos já inscritos nas regras esperadas para a conversação rotineira dos sujeitos[98]. A negociação dos detalhes, que antecede um encontro, em geral, não vão muito além de quem (sujeito), onde (espaço) e quando (tempo), como se comprova no uso do fórum para essa finalidade. Ainda que o ritmo das curtas respostas aumente (o intervalo entre as respostas passa de oito para dois dias), gerando expectativa de envolvimento dos sujeitos,

98 *Atonia* é tomada, pela Semiótica Tensiva, como um valor gradativo no campo da percepção que designa uma perda de intensidade, em oposição ao tônico, que implica maiores graus de intensidade (FONTANILLE; ZILBERBERG, 2001).

notamos uma ruptura do contrato, pois não há um fecho nas interações desse fórum, ou seja, não se sabe se houve ou não um acordo final sobre o horário do "treinamento" e se tal acordo se concretizou. Não se trata apenas de uma questão de número (menor quantidade de turnos e participantes), mas, também, de qualidade. Essa ruptura nos leva a cogitar sobre um desinteresse dos alunos pela proposta desse fórum ou, mesmo, sua inutilidade para eles.

Segundo Kerbrat-Orecchioni (1996, p. 4-5), a noção de interação vai além da troca comunicativa entre locutores que falam alternadamente; é preciso que eles "*se* falem, ou seja, que eles estejam 'engajados' na troca e que eles produzam os signos desse engajamento mútuo, ao recorrer a diversos procedimentos de **validação interlocutória**"[99] (grifos no original). Falta, nesse diálogo do Fórum 3, e que o torna menos dinâmico do que o diálogo do *chat,* uma "sincronização interacional" (não necessariamente temporal), resultante de um trabalho colaborativo que determina os ajustes entre os sujeitos (Idem, ibidem, p. 6).

A ausência dos interlocutores, no Fórum GES, de maneira geral, não parece sinalizar, entretanto, grande perturbação nos sujeitos, como causaria o silêncio em uma conversação simultânea. A "parada" no fórum pode significar desinteresse, mas também um tempo de reflexão, de elaboração do *dizer,* ou, ainda, um intervalo na sequência de experiências mais tônicas vivenciadas no *Second Life.*

A fragilidade da comunicação, nesse caso analisado, é determinada pela baixa força intensiva (afetividade) e extensiva (objetividade), já que a posição secundária do objeto no contexto tratado e sua pouca atratividade para os sujeitos explica a relativa vacuidade que caracteriza essa interação. Essa vacuidade, como resultado da correlação entre a apreensão e o foco, é dada como gradiente de baixa tonicidade. Fontanille e Zilberberg (2001, p. 130) explicam que a apreensão procede por delimitação de uma extensão de objetos em que se exerce a intensidade ótima da percepção; enquanto o foco demanda a seleção de alguns ou de um único objeto sobre o(s) qual(is) recairá uma saliência perceptiva. No Quadro 11, é possível perceber a posição dos termos resultantes dessa correlação e que especificam a categoria presença/ausência:

99 "[…] *se* parlent, c'est-à-dire qu'ils soient tous deux 'engagés' dans l'échange, et qu'ils produisent des signes de cet engagement mutuel, en recourant à divers procédés de **validation interlocutoire**".

	Foco tônico	*Foco átono*
Apreensão tônica	Plenitude	Inanidade
Apreensão átona	Falta	**Vacuidade**

Quadro 11 – Correlação entre apreensão e foco.

Fonte: Fontanille e Zilberberg (2001, p. 131, grifo nosso).

Ainda que haja delimitação dos objetivos que explicam esse fórum, ele não tem dos sujeitos mais que a atenção merecida pelos eventos da "programação". Esse diálogo está, portanto, inscrito na rotina das interações, na ordem dos comportamentos cotidianos esperados. A busca, que inicialmente teria se dado no impulso de compartilhamento do prazer que envolve as experiências intensas do mundo digital *Second Life*, está ameaçada, como já afirmava Greimas (2002, p. 80), a "uma recaída na anestesia, no 'uso e usura'", que se opõe à estesia inerente aos objetos (LANDOWSKI, 2009, p. 77) e ativada nos acontecimentos.

2.4 Os Fóruns do curso "*Games* em educação no *Second Life*" (GES) como totalidade

Completamos, com o fórum, o que consideramos, dentro do recorte feito para a pesquisa, a totalidade do curso GES: interações em *chats* e em fóruns de esfera educacional. O fórum oferece a possibilidade de participação mais extensa do que o *chat*, cujo tempo de início e de fim é limitado: duas horas. O fórum, a depender do momento de sua criação e das regras definidas, pode receber comentários até o último dia do curso, como explicam Paiva e Rodrigues Júnior (2004, p. 172):

> tal característica [acesso irrestrito dos interlocutores às mensagens do fórum] se dá ao contrário da interação oral, pois não podemos voltar no tempo após o encerramento de uma conversa e dispersão dos participantes, uma vez que em um fórum virtual é possível interagir com quem postou uma mensagem hoje e em seguida com outro que publicou sua mensagem alguns dias antes.

Apesar dessa abertura ao diálogo, comprovada figurativamente pela presença do botão "responder" após cada enunciado, ficou evidente a baixa interatividade dos sujeitos nesse espaço, inicialmente dedicado ao debate, o que sinaliza queda de intensidade relacionada ao observado no *chat.*

O que o fórum propõe, por contrato veridictório, é o registro memorialístico da aula como acontecimento, garantindo coerência entre o dizer e o dito. Greimas e Courtés (2008, p.

413-415) definem essa relação enunciativa como *referencialização interna* e Bertrand (1984, p. 13) a simplifica como *referencialização,* em oposição a *referenciação* (construção de referência externa). Trata-se de um modo em que o discurso se apoia em si mesmo ao remeter a enunciados já produzidos, assegurando uma continuidade referencial. Assim acontece quando o enunciador retoma ações e valores do *chat* educacional no fórum, ambos comungando, portanto, de referências comuns do curso. Desenvolvimentos complementam a paráfrase feita, além de novas referências hipertextuais, com o objetivo de estabelecer um espaço de continuidade das discussões iniciadas em aula. Como explica Hilgert (2000, p. 47):

> o parafraseamento, embora tenha igualmente um caráter de tratamento como a correção, reformula, não para anular enunciados antecedentes, mas sim para avançar na construção do texto, com a finalidade de explicar, explicitar, precisar, especificar, exemplificar, denominar, resumir.

É nesse sentido, a partir de uma paráfrase, que segue o Fórum GES, ao propor uma retomada que permita a continuidade das interações no curso.

De forma geral, os fóruns GES se organizam, em termos textuais, como narração, descrição e argumentação na perspectiva do professor, enunciador/destinador, responsável por situar os enunciatários alunos em relação a cada aula no *chat*, complementando-a e orientando com o objetivo de não deixar que entre uma aula e outra houvesse parada da interação. Embora esse procedimento do professor esteja conforme as expectativas do fórum, ele não gerou interação ativa entre os outros participantes. Dos sujeitos-alunos, esperava-se uma participação por comentários, com contribuições sobre as leituras ou continuação das discussões mais polêmicas das aulas em *chat*, mas eles se mostraram investidos do *não-querer*, pois sua atitude se restringiu a alguns comentários que não demonstram envolvimento com o projeto de *fazer* proposto como atividade.

Como resultado do formato escolhido para o fórum, o sistema temporal se organiza em um momento de referência presente*,* o *agora* da narração, circunscrito na data de cada tópico, 07/04/2010 no Fórum 1. Em relação a ele, o momento dos acontecimentos é anterior, 31/03/10: "Falei rapidamente do Prefácio [...]" (Professor, Anexo B, p. 256) ou posterior: "para cada aula criarei pelo menos um post por aqui" (Professor, Anexo B, p. 256). Esse "aqui" não se refere ao espaço limitado do *post* (cada publicação), mas abrange o fórum como um todo, incluindo sua possibilidade de extensão em diversos outros *posts*. Notamos que, no fórum, há preocupação com a organização espacial pelo mapeamento dos espaços da prática

no *chat* do curso e pela compartimentação temática interna do fórum em tópicos ou *posts,* de acordo com a pertinência orientada do tópico principal para as respostas subordinadas a ele.

Os procedimentos de linearidade espacial, marcados, nos fóruns, pela própria organização da língua escrita, manifestam-se na textualização: propriedades visuais que demarcam a topicalização hierárquica em mensagem principal (localização superior) seguida de outras que a acompanham em estrutura em *thread* ou sequência; marcas de pausas/turnos bem delineadas por dados metatextuais que encabeçam cada postagem[100]; contorno por bordas delimitativas e presença de botões, como "responder", após cada enunciado.

Podemos afirmar que o Fórum GES é fortemente determinado pelo modo de presença do professor, cuja voz predomina, retoricamente, na totalidade dos enunciados. A maneira de conduzir os destinatários e a preferência por temáticas teóricas sobre *games* em Educação confirmam uma tendência autoral que recai sobre a realização do gênero *fórum* nesse curso.

De forma geral, identificamos uma proximidade estilística deste uso do fórum com o ensaio acadêmico, por sua organização em torno de um assunto específico para abordagem; pelas pinceladas que mostram interpretação pessoal sobre o dado assunto; pela presença de pesquisa referencial e conclusão, nem sempre muito definida, já que, no GES, o fórum se distingue por abrir o esperado lugar de debate e por sua conexão com aulas que vieram e virão na sequência. Aproxima-se, ainda, da resenha seguida de debate, por partir do resumo de um dado texto para emissão de opinião crítica sobre ele. No conjunto das estratégias que aproximam esses gêneros, ressalta-se, ainda, a exploração da retórica para estabelecer ou dissipar conflitos ideológicos entre diferentes pontos de vista expostos no discurso do fórum, como argumento de autoridade e uso de entidades reconhecidas pelo público para alcançar a atenção esperada.

Acreditamos, por fim, que o estilo do fórum GES é determinado pela estilização parafrástica dos dizeres em aula, das teorias e dos autores relacionados, estabelecendo um campo de extensão temporal maior, de triagem dos assuntos propostos em aula e de acabamento em relação às atividades e valores visados pela prática didática.

---

100 Postar (que deriva "postagem"), segundo Herring (2013, p. 96), é o equivalente aproximado de "tomar o turno" no discurso oral.

2.5 Fórum 1 do curso "Pesquisa acadêmica na *web*" (PAW): do tablado para o plano do fórum

TendiTudo... – Professora (12/03/2010)
Em resposta a: **O quê pesquisar?** – Aluna A (10/03/2010)
Aluna A, com certeza a internet tenditudo... eu tb ja encontrei trabalhos importantissimos localizados via google academico e nao na capes, apesar dos titulos serem do portal capes... o titulo estava la mas nao aquele ano... acontece sim! e o contrario tambem e verdadeiro... ha trabalhos q google academico nao indexou e capes sim... moral da historia? nenhum exclui o outro... pelo sim pelo nao desconfie dos 2... eheheh

[trecho do Fórum 1 do PAW, Anexo D, Professora, p. 274]

Os fóruns do curso PAW se aproximam do que comumente se entende por atividades didáticas em forma de questão-resposta. Ao aceitarem o contrato de dialogar sobre determinado assunto, os sujeitos não somente dizem algo sobre a questão ("o que pesquisar?", nesse Fórum 1), mas também são convidados a dizer algo sobre o que o outro pensa a respeito, na forma de comentário. Esses enunciados são livres quanto à quantidade de postagens e à sua extensão, embora, qualitativamente, precisem se relacionar com as discussões da "aula"[101], porque o fórum é parte dela. Os atores, assim, têm nesse espaço uma margem de manobras extensa para trazer à tona pontos de vista sobre o tema, a partir de suas leituras e experiências profissionais.

No caso do fórum, todos os enunciados são vistos por todos os participantes e passíveis de comentários que tragam acréscimos, correções, dúvidas e outras contribuições que se encadeiam em forma hierárquica de árvore, cujos enunciados podem ser ordenados de modo crescente ou decrescente em relação ao tempo da postagem, como é figurativizado por um ícone do fórum, que dá uma opção oposta à usada no momento:

A não-concomitância da enunciação, materializada pelos espaços entre os enunciados, deixa tempo necessário para o *fazer-interpretativo* dos sujeitos e torna mais fáceis diferentes intervenções que entremeiam os tópicos, modificando a sequência dos enunciados. Em outras

101 De aula é chamado o conjunto de atividades que englobam um dado assunto: "lista de atividades e interatividades", incluindo o fórum; "apresentação do tópico" e outras propostas que abarcam especificidades desse assunto.

palavras: o fórum apresenta uma estrutura móvel, apesar de as dependências possíveis entre tópicos e respostas estarem já inscritas em suas regras de funcionamento.

A possibilidade de intervenção é, no fórum, uma estratégia pedagógica pela qual a professora, como destinadora, corrige, acrescenta, toma decisões a partir das reflexões dos alunos, fazendo-se presente em um espaço que é idealizado para o debate, consoante uma das definições de "fórum" pelo dicionário Houaiss (2009): "reunião, congresso, conferência que *envolve debate de um tema*".

A discussão no curso PAW respeita, em geral, a isotopia "pesquisa acadêmica", cuja polêmica se organiza, no Fórum 1, em torno da função do bibliotecário. A mesma discussão se alastra no *Chat* 3 do PAW – já analisado –, quando o Aluno E se refere à *divergência* observada em dois de seus enunciados em fóruns diferentes. No curso gradativo de suas reflexões, a confrontação dos pontos de vista leva ao *entendimento* e à *convergência* entre as ideias do destinador-professor e do destinatário-aluno. Organizamos, a seguir, o percurso dessa discussão:

Fórum 1 (Aluno E, 10/03, p. 273)	Fórum 1 (Professora, 12/03, p. 274)	Fórum 3 (Aluno E, 15/03, p. 277)
"Enfim, [a pesquisa] é uma atividade que ainda cabe ao bibliotecário".	"entendo q devamos ser mediadores neste processo e ajuda-los estando ao lado e nao fazendo por eles [os pesquisadores]...".	"segundo uma pesquisa que estou desenvolvendo percebo que o próprio usuário quer ter essa autonomia em poder navegar entre as diferentes fontes de informação".

[trechos dos fóruns do PAW, Anexo D]

Aluno E *diz:*	li agora seu comentário sobre o que disse no fórum [1] sobre o texot de Baptista, mas antes respondi o fórum [3] sobre "ensinar a pescar"
Aluno E *diz:*	Acabei que me contradizendo... rs
[...]	
Aluno E *diz:*	Tinha me referido que fazer estratégias, entender perguntas etc. era uma atividade do bibliotecário, mas no fórum "ensinar a pescar" disse que o usuário deve ser independente [...]

[trecho do *Chat* 3 do PAW, Anexo C, p. 270]

A polêmica, aqui, instala-se não só entre sujeitos, mas no interior de um mesmo sujeito-aluno. Nessa negociação, é possível identificar a confiança estabelecida pelo professor, na qual o aluno se baseia para perceber e dissipar a contradição. O sistema de relações intersubjetiva (professor-aluno) e entre gêneros (fórum-*chat*) parece beneficiar a negociação sobre as concepções, já que ela acontece exatamente quando se dá a compreensão

por meio da conversação.

Em geral, a articulação entre enunciados do fórum se estabelece com a retomada simples de ideias presentes nos enunciados anteriores e com alguns acréscimos nas formas de exemplos e argumentação, o que entendemos como próprio das coerções do contexto comunicativo. Notamos, por exemplo, algumas expressões coesivas e anafóricas que ancoram uma mensagem ao tópico principal por meio de referência a enunciados anteriores. Alguns exemplos:

> A direfença entre os conceitos "buscar" e "pesquisar", **apresentada por Baptista**... (Aluno E, Anexo D, p. 273).
> Quanto ao **artigo de BAPTISTA**... (Aluna A, Anexo D, p. 274).
> Pessoal, li o **comentário da Professora** e ainda não li o **texto de Baptista**... (Aluna C, Anexo D, p. 274).

Esse uso é frequente em gêneros didáticos, o que denota, comumente, uma preocupação em se garantir a coerência do dito com o quadro teórico proposto, atendendo-se ao critério de pertinência das avaliações e sanções.

Para além da adequação temática dos enunciados, os Fóruns PAW trazem à luz a questão da relação entre a linguagem e as representações ideológicas criadas entre enunciador/enunciatário em suas produções.

A participação da professora no fórum apresenta algumas diferenças significativas em relação ao modo de presença dos alunos, revelando concepções ideológicas que se confrontam, em uma espécie de "jogo de espelhos". Os comentários da professora, direcionados a um determinado aluno – especificados pelo uso de vocativo e pelo nível informal (palavras abreviadas e sem acentos, oralidade) – e o constante uso de metáforas gastas ("ensinar a pescar", "dar o peixe frito", ser "cozinheira", entre outras), organizadas como ensinamentos práticos, parecem criar, nesse discurso, uma orientação descontraída, tipicamente conhecida por instaurar uma proximidade com o ouvinte. Por outro lado, os alunos, nesses fóruns e em situações de comunicação parecidas, buscam uma expressão mais formal, própria, por sua vez, de uma imagem de contexto didático tradicional, do qual a professora faria parte, nessa convenção. Em outras palavras, os interlocutores convocam simulacros inversos um do outro para, justamente, se adequarem ao universo linguístico e discursivo do parceiro e, assim, conjugarem valores comuns. A professora poderia, como é comum e esperado pelos alunos, usar o padrão culto e formal do Português, aproximando-se da imagem de mestre "cerimonioso" que os alunos têm do professor, mas seu movimento vai

no sentido inverso: ela busca a "descontração" do dizer habitual do aluno e, ainda, de um dizer peculiar à comunicação no ambiente digital.

É importante ressaltar que é retomada, por essa relação linguagem/representação-ideológica, uma hierarquia que caracteriza, historicamente, a relação dos sujeitos na prática educativa.

Fontanille (1982, p. 28), ao analisar alguns diálogos de Platão (em *Protágoras*[102]), opõe a *crença* à *ciência* quando observa que o mestre conta com a admiração dos discípulos, o que implica uma adesão, muitas vezes, à pessoa, e não às ideias, como seria na "ciência". "No discurso didático, é grande a tentação de que o enunciador ocupe imediata e naturalmente uma relação intersubjetiva hierarquizada: como, nessas condições, manter-se no universo das ciências?" (FONTANILLE, 1982, p. 28)[103]. O que se observa, entretanto, no discurso didático do curso *online* – e talvez possamos estender ao discurso didático contemporâneo – é uma "queda" do enunciador do "tablado", de onde sua imagem é idolatrada, para o plano da convivência comum com os alunos, assumindo que também erra e aprende e, arriscando ao estabelecimento de um peculiar contrato de fidúcia.

Latella (1984, p. 33-34) define interação como "uma sucessão de desequilíbrios modais, de busca de reequilíbrio e retorno ao equilíbrio pelos participantes"[104], isto é, uma "transformação mútua e sucessiva da competência modal e cognitiva dos sujeitos postos em presença"[105]. Nessa interação, segundo a autora, ocorre o reconhecimento mútuo pela identificação da estrutura competencial do outro, dada na construção de representações dos sujeitos, o "simulacro do outro". A partir dessa reflexão, notamos, no Fórum PAW, que, embora a expressão linguística possa interferir, em um primeiro julgamento baseado em preconceito linguístico, na competência que os alunos atribuem ao professor, não encontramos marcas textuais e discursivas de que o simulacro do outro seja negativamente caracterizado. Estruturalmente, permanece a tradicional assimetria actancial (destinador/sujeito) e social (professor/aluno), garantida pelo poder concedido institucionalmente; no percurso de doação de valores e de avaliação, guarda o professor a dominância sobre o aluno, ainda que tal assimetria seja equilibrada. Por meio das afirmações

102 PLATON. **Protagoras, Euthydème, Gorgias, Ménexène, Ménon, Cratyle**. Traduction d'Émile Chambry Paris: Garnier-Flammarion, 1967.

103"Dans le discours didactique, la tentation est d'autant plus grande que l'énonciateur est placé d'emblée et par nature dans une relation intersubjective hiérarchisée: comment, dans ces conditions, se mantenir dans l'univers des "sciences"?.

104"une succession de déséquilibres modaux, de recherche de rééquilibrage modal et de retour à l'équilibre des sujets y participant".

105"transformation mutuelle et sucessive de la compétence modale et cognitive des sujets mis em présence".

e normatizações sobre os conteúdos em foco, pela *performance*, portanto, a destinadora procura construir sua competência e comunicá-la aos sujeitos, assegurando, dessa forma, o contrato de confiança que sustenta a prática didática.

Da oposição discursiva "busca *vs* pesquisa" (Fórum 1), surgem repetições temáticas e figurativas que confirmam sua relação com as categorias fundamentais "simples *vs* complexo", por exemplo: é da ordem do mais simples a busca de informação para "saber da previsão do tempo", "onde encontrar pessoas" e, do mais complexo, a pesquisa de "base de dados", que exige "verificar a veracidade, confiabilidade e/ou atualização daquele material" (Anexo D, p. 274). Além dessa orientação principal e estritamente vinculada ao tópico central do fórum, surge outra mais "livre", tanto na enunciação como no enunciado. A Aluna C afirma não ter lido o texto teórico indicado como referência e parte, para sua narrativa, da memória de suas experiências de sala de aula e de trabalho, ao contrário dos outros atores do Fórum 1. Insatisfeita com a relação de dependência estabelecida entre professor e aluno para a leitura, ela introduz uma crítica sobre a forma como se dá a pesquisa na universidade, baseada na oposição de base: opressão (disfórica) *vs* liberdade (eufórica):

> [...] Trabalhando em uma universidade, vejo que isso [imposição de leitura] ainda acontece. Não existe abertura para o debate ou a escolha. Os planos dos professores são fechados e sem direito a sugestões. […] Acredito que a **imposição** dos professores cria uma barreira com o aluno e impede a **criatividade**. Este condicionamento faz com que os alunos fiquem preguiçosos e dependentes. Não conseguem fazer uma associação de assuntos ou selecionar o material para pesquisa sem ajuda.

[trecho do Fórum 1 do PAW, Anexo D, Aluna C, p. 274, grifos nossos]

A opressão é representada pelo controle supostamente excessivo do professor nos percursos de leitura do aluno, ao passo que a liberdade marca a *performance* autônoma do aluno, que *pode-fazer* suas escolhas. O sujeito da enunciação de tal discurso, Aluna C, coloca-se não mais na posição responsiva e obediente à prática demandada no fórum e, de forma mais ampla, aos valores sociais inscritos na hierarquia escolar, mas, sobretudo, ocupa o lugar da análise e da crítica diante do universo do curso e das questões que ele incita. Seria, ainda, o enunciado uma crítica à ação dos próprios colegas no fórum? A aluna sugere, com sua ação, um *dever-fazer* ou *dever-ser*, típico de um "metadiscurso didático" que, segundo Greimas (1979, p. 4), é regido por interdições e prescrições e conhecido por manipular professores e alunos:

> […] a pesquisa do funcionamento ótimo do discurso [didático] não pode

> transformar senão profundamente sua natureza: ela visa construir progressivamente um discurso ideal segundo o /dever-fazer/ ao submeter seu exercício posterior a um conjunto de regras de formação eficazes. O sujeito da enunciação de um tal discurso se encontra na posição do sujeito modalizado pelo /dever-fazer/ […][106].

É possível, num nível mais profundo dessa totalidade de enunciados, identificar um discurso frequentemente apoiado em valores de "liberdade" e "autonomia", que pairam sob as figuras do usuário de biblioteca e do aluno em relação de independência com o bibliotecário e com o professor. O discurso presente nesse texto, como temos salientado, está em convergência com outros já analisados e que acentuam um discurso mais geral de afirmação da abertura do *fazer pedagógico*.

Verifica-se, portanto, um questionamento dos papéis actoriais de diferentes práticas sociais na interseção com valores de flexibilidade das relações: um bibliotecário precisa doar competência aos pesquisadores, assim como o professor aos alunos, não mais de forma vertical, como transmissão de objetos, mas horizontal, pela mediação que pressupõe a doação participativa.

2.6 Fórum 2 do curso "Pesquisa acadêmica na *web*" (PAW): sintaxe e semântica, competência e *performance* na formação e no trabalho

> […] Não aprendi a pesquisar na web durante a faculdade, entretanto estudei as características e importância de fontes de informação confiáveis. Ou seja, a teoria fundamental nos deu o discernimento daquilo que é essencial na pesquisa. Mas foi na extensão que eu encontrei o melhoramento para essa prática.

[trecho do Fórum 2 do PAW, Anexo D, Aluna B, p. 276]

Este fórum parte de um tema frequente no discurso pedagógico: a distância entre "o que se aprende na faculdade" e "a prática profissional" ou, simplesmente, a distinção entre teoria e prática. Os papéis sociais convocados na questão – professor, aluno e profissional da biblioteca – são ocupados, na prática, pelos mesmos atores convidados a se pronunciar como interlocutores no fórum, os alunos do curso PAW. A estratégia didática por trás dessa proposta também é facilmente reconhecida pela frequência com que é usada em sala de aula:

106"[…] la recherche du fonctionnement optimal du discours [didactique] ne peut que transformer profondément sa nature: elle vise à construire progressivement un discours idéal selon le /devoir-faire/ en soumettant son exercice ultérieur à un ensemble de règles de formation efficaces. Le sujet de l'énonciation d'un tel discours se trouve dans la position du sujet modalisé selon /devoir-faire/ […]".

o destinador leva os destinatários a se voltarem para a própria experiência, a partir da qual se orienta sua percepção, e, quando o simples relato é ultrapassado, espera-se que se lancem à reflexão crítica sobre a situação em foco.

Essa questão pode ser vista sob o ponto de vista do programa narrativo em que os actantes destinador e sujeito compartilham um conjunto de valores e crenças nem sempre suficientes para um novo programa narrativo que será encadeado nos percursos dos sujeitos.

Greimas (1979, p. 4) define o metadiscurso didático normativo como aquele que objetiva a competência semântica (saberes sobre diferentes atividades) e a competência modal do sujeito (*querer, dever, poder* e *saber-fazer*), sendo o espaço de formação (da sala de aula), portanto, essencialmente um espaço paratópico[107]. A competência assim formada pressupõe uma programação das *performances* (GREIMAS, 1979, p. 6). Para ele, esse discurso seria caracterizado pela "competencialização": "eu emprego esse termo bárbaro com um pouco de reticência, mas ele descreve perfeitamente essa operação de aumento desejado e programado que me parece especificamente didático" (GREIMAS, 1984, p. 124[108]). Precisamos nos lembrar de que o discurso pedagógico da prática, que implica interação entre professor e aluno, constitui-se de dois sintagmas: a competência e a *performance*, em que o primeiro seria, por definição, condição para a realização do segundo. Nesse discurso, a competência pode se dar concomitantemente à *performance*, já que o *saber* (redigir determinada redação, por exemplo) se constrói à medida que o *fazer* está em processo.

Nas críticas que fazem eco à dita limitação da universidade para preparar o profissional, opõe-se a *performance* esperada à competência adquirida. O espaço da prática profissional, por sua vez, é, comumente, caracterizado como espaço essencialmente utópico, isto é, "aquele em que se realizam as *performances*" (GREIMAS; COURTÉS, 2008, p. 361). A *performance*, como comportamento observável, é comparada à *performance* ideal, critério de uma avaliação somativa, pela qual se sanciona em fim de percurso o sucesso ou fracasso do processo (FONTANILLE, 1987, p. 6). Uma vez que o aluno formado não tem uma *performance* ótima, como os profissionais experientes da área, a culpa recai sobre os professores, responsáveis pela doação de competência:

---

107 O espaço paratópico "é aquele em que se desenrolam as provas preparatórias ou qualificantes, em que se adquirem as competências (tanto na dimensão pragmática quanto na dimensão cognitiva)" (GREIMAS; COURTÉS, 2008, p. 361).

108"J'emploie ce terme barbare avec un peu de réticence, mais il décrit parfaitement cette opération d'augmentation voulue et programmée de la compétence qui me semble spécifiquement didactique".

> Sou aluna de graduação de Biblioteconomia e infelizmente existe sim, uma distância enorme entre o aprendizado e a prática profissional. A razão disto se deve pela obsolência dos professores e seus métodos e a aversão às novas tecnologias.

[trecho do Fórum 2 do PAW, Anexo D, Aluna I, p. 275]

O problema pode ser entendido como uma divergência entre destinadores: entre aquele que dita o que se entende como importante na formação e aquele que define o que se deve exigir na prática profissional; entre aquele responsável pelo *fazer-ser* e aquele que emerge por trás do que realmente é feito. Ou, ainda, em outra instância: entre o que o destinador ensina e o que sujeito aprende. Dessa forma, não se trata apenas de uma descontinuidade espacial, mas, também, de diferentes percursos narrativos traçados pelos atores.

Essa problemática pode se desdobrar, ainda, na diferença entre as competências cognitivas e as competências pragmáticas desses percursos narrativos, se pensarmos que a *performance* da prática profissional pressupõe uma certa competência pragmática (*saber fazer*), mas nem sempre esta é "traduzida" na competência cognitiva (*saber* sobre o *fazer*) da prática pedagógica[109]. Em outras palavras, o professor pode ensinar o aluno a ser um bibliotecário que terá, assim, competência cognitiva, mas o *ser bibliotecário* implica um saber pragmático que só se atualiza na *performance*, isto é, no *fazer*. Assim também parece acontecer nas outras áreas de conhecimento.

Sendo a competência "*aquilo* que faz ser" por meio de um *saber-fazer*, segundo Greimas e Courtés (2008, p. 363):

> a performance surge, então, independentemente de qualquer consideração de conteúdo (ou de domínio de aplicação), como uma transformação que produz um novo 'estado de coisas': está, todavia, condicionada, isto é, sobremodalizada, de um lado, pelo tipo de competência de que se acha dotado o sujeito performador e, de outro, pelo crivo modal do *dever-ser* (de necessidade ou de impossibilidade), convocada a filtrar os valores destinados a entrar na composição desses novos 'estados de coisas'.

Esse novo "estado de coisas", visto pelos profissionais em relação polêmica com a competência adquirida na formação, parece criar nos sujeitos observadores do fórum a percepção da *performance* muito mais como um *saber-fazer,* situado na dimensão cognitiva, do que como aquisição ou produção de valores descritivos (finais), da dimensão pragmática. O valor eufórico, em algumas falas, mostra-se, ainda, reservado à mistura dessas duas

109 Consideramos, assim, que a prática pedagógica é formada por um percurso narrativo que exige do aluno uma competência e uma *performance* diferentes das que são pressupostas no percurso narrativo da prática profissional, já que os percursos são descontinuados pela diferença de destinadores e, consequentemente, de valores envolvidos.

dimensões, como em: "a teoria fundamental nos deu o discernimento daquilo que é essencial na pesquisa. Mas foi na extensão que eu encontrei o melhoramento para essa prática" (Aluna B, Anexo D, p. 276).

O sujeito assume diferentes posições em cada programa narrativo: pode ser parte do percurso de obtenção do objeto final ou ser ele mesmo o foco do percurso. Reboul (1989) acredita que o trabalho escolar, manual ou intelectual, é, essencialmente, diferente do trabalho produtivo (profissional), porque, neste, o trabalhador é o meio de um fim que lhe é exterior; contrariamente, a escola tem no aluno o seu fim. Nessa perspectiva, a escola (destinadora dos saberes) avalia a *performance* de acordo com a competência que ela atribui e isso resume seu processo. Já o mercado (destinador da prática) exige habilidades e competências que nem sempre são previstas ou efetivadas na formação, mas pressupostas no produto final. Entre essas duas orientações, são lembrados, no fórum, os "estágios" – elemento intermediário que faz a conexão entre os saberes adquiridos e as exigências do mercado, ou mesmo sua complementação.

Segundo Illich (1971), nós aprendemos na escola uma "sintaxe" – ou seja, um sistema de regras restritivas e vazias – enquanto, na vida, adquirimos uma "semântica", isto é, um conjunto de experiências ricas de sentidos e de conotações. Em diálogo com as ideias de Illich (1971), Reboul (1989, p. 39) acrescenta: "o saber escolar é para a experiência de vida o que a sintaxe é para a língua, seu princípio organizador". Nesse caso, consideram-se teoria e prática como dois níveis interdependentes do sistema, como acredita o filósofo da educação: "[…] a teoria, longe de preexistir à prática, não é senão uma prática verbal interiorizada […]" (REBOUL, 2001, p. 77[110]). Nessa concepção, o sujeito teria em si uma competência formada por uma mescla de valores teóricos e práticos, sintáticos e semânticos, que é preciso gerenciar nas diferentes atividades do seu percurso[111].

Os enunciadores do Fórum 2 têm pontos de vista já influenciados por seus percursos (como alunos, profissionais, estagiários, etc.) e suas críticas se direcionam, em geral, à desatualização dos professores para os saberes exigidos na prática profissional; críticas essas que soam, em geral, superficiais e estereotipadas. A Aluna I nega totalmente a importância da escola na sua formação, posto que atribui às bibliotecárias que a formaram "tudo" o que aprendeu. De acordo com a Aluna D, a escola apenas ensina conceitos aos alunos, porque os

110"[…] la théorie, loin de préexister à la pratique, n'est elle-même qu'une pratique verbale intériorisée […]".

111 Para a Semiótica, interessa a escola como discurso escolar; logo, como uma sintaxe e uma semântica. Nesta análise, entretanto, trazemos pontos de vista diferentes para tratar da questão abordada pelos sujeitos da pesquisa.

docentes não estão suficientemente atualizados quanto ao fazer prático necessário. A Aluna B, como dissemos, percebe que os passos se complementam no processo de formação e permitem aos sujeitos, em sintonia com o dizer de Illich (1971) e Reboul (1989), citados anteriormente, compreender a "sintaxe" e a "semântica" da estrutura que os sustenta.

A grande quantidade de perguntas da professora e seu foco na experiência dos alunos desta disciplina parece desencadear um discurso disperso e de argumentação pouco desenvolvida, em que o retrocesso da escola (causa) e a despreparação profissional (consequência) surgem em relação absoluta e inquestionável.

Uma das várias questões pelas quais a professora levanta a problemática da distância entre faculdade e prática profissional é: "o tema desse curso, por exemplo, está sendo ensinado na faculdade?". Para essa questão, grande parte dos atores responde negativamente, justificando: os professores têm "aversão às novas tecnologias" (Aluna I, Anexo D, p. 275); como os professores são desatualizados, os alunos sabem apenas "o conceito da palavra pesquisa e quais os tipos de pesquisa" (Aluna D, Anexo D, p. 276) e a Aluna B assume não ter aprendido a "pesquisar na web durante a faculdade" (Anexo D, p. 276). Ora, está subentendido que os sujeitos que se inscrevem em um curso livre chamado "pesquisa na *web*" ou nunca tiveram orientações sobre o tema, ou precisam se atualizar ou aprofundar conhecimentos sobre ele; então, por que acrescentar essa questão na sequência de interrogações que compõem o tópico do fórum? Acreditamos que reside aí uma estratégia argumentativa para influenciar os destinatários na adesão aos valores tecnológicos para uma "adequada" prática profissional e, nesse contexto, reforçar a relevância do curso "Pesquisa acadêmica na *web*" para a formação acadêmico-profissional – procurado para preencher a lacuna deixada pelas instituições de ensino superior.

Por trás da problemática levantada pelos sujeitos em suas críticas, nesse fórum, prevalece um sentimento de falta decorrente da descontinuidade que vai de encontro ao contrato de formação profissional, sobretudo no que diz respeito ao domínio das tecnologias contemporâneas. Para a sensação de completude, seria preciso, então, que, para os atores, prevalecesse o efeito de que essas duas práticas (pedagógica e profissional) não fossem sistemas independentes, mas um processo em que a continuidade garantisse a coerência e a coesão necessárias à formação do sujeito.

2.7 Fórum 3 do curso "Pesquisa acadêmica na *web*" (PAW): objeto dinâmico e objeto estático

> […] Com a internet, hoje temos quase que 1 máquina do tempo (remoto, virtual, real, ilusório, interativo...) que de todos os tempos e formas nos apresenta um Universo Informacional que, mais que amplo, é totalmente complexo e apresenta interfaces ora amigáveis e ora não (favorecendo o jeito "deixa assim que tá legal" ou "quero conhecer/entender +"), onde a falta de critérios e ética são apresentadas sem pudor. […]

[trecho do Fórum 3 do PAW, Anexo D, Aluna J, p. 277]

O Fórum 3 se configura, dentro do curso PAW, não só como questão, mas também como uma resposta a uma polêmica gerada em comentário de um aluno no primeiro fórum aqui analisado: o bibliotecário deve entregar os resultados esperados aos pesquisadores ou lhes ensinar a pesquisar? Dito na forma do chavão usado pela professora: "dar o peixe ou ensinar a pescar?".

Encontramos, nesse fórum, três concepções nos enunciados dos alunos: 1) diante da complexidade informacional da *Internet*, "entregar o peixe frito" traz benefícios imediatos, mas "saber pescar" prepara o sujeito para o futuro; 2) o próprio usuário de bibliotecas demonstra interesse em alcançar autonomia para fazer sua própria "pesca" e 3) os dois caminhos, a recepção do objeto e a sua busca, são possíveis, a depender do perfil do sujeito. A própria professora manifesta sua preferência pela segunda concepção: "eu sempre preferi ensinar o pesquisador a pescar ao inves de dar-lhe o peixe frito... ser "cozinheira" neste processo causa dependencia e fidelizacao e ser mediador ou professor destas tecnicas causa admiracao e consideracao e respeito..." (Anexo D, p. 274). Tais perspectivas opõem fundamentalmente: subordinação e autonomia, categorias essas que projetam sujeitos sociais mais livres (eufórico) ou mais dependentes (disfórico).

Nos dois casos, temos exemplos de "doação/aquisição participativa", ou seja, a atribuição "solidária" de um objeto-de-saber ao destinatário não implica sua perda para o destinador, como a gramática narrativa padrão pressupõe. Abaixo, Greimas (1983, p. 45) esquematiza o que chama de "comunicação participativa":

$$Dr^{dor}\ (\text{Destinador}) \cap O\ U\ Dr^{rio}\ (\text{Destinatário}) \rightarrow Dr^{dor} \cap O \cap Dr^{rio}$$ [112]

Nas comunicações educativas, uma atribuição de objeto-valor está sempre associada a uma não-renúncia, a doação-participativa (VINCENSINI, 1987). A peculiaridade, nesse caso, é a limitação pressuposta no *objeto estático* (entregar o resultado: modalização pelo *ser,* estar

112 ∩ = conjunção com o objeto desejado (O), U = disjunção com o objeto.

em possessão do objeto descritivo) em relação à qualidade *dinâmica* e durativa do segundo (ensinar a pesquisar, modalização pelo *fazer-fazer*). A simples transmissão do objeto é restrita para aquele que tem nele seu fim, ao passo que a doação de um *saber-fazer* ao sujeito concede a ele o *poder* de (re)produzir outros objetos. A qualidade dinâmica ou estática do objeto afeta, portanto, diretamente o sistema modal do sujeito – *quer* ou *deve* e depende do *poder* e *saber* do outro, no primeiro caso; *pode* e *sabe*, no segundo. Acrescentamos, ainda, que a doação/aquisição de um objeto-informação concede ao sujeito uma realização pontual, ao passo que a doação do objeto-saber permite uma realização durativa, passível de ser multiplicada em outras situações. Fontanille e Zilberberg (2001, p. 104) notam essa bifurcação quando identificam:

> […] a existência de um sistema modal fundado sobre a alternância de dois esquemas modais, o primeiro acentuando o sujeito e instaurando-o como sujeito de controle eficaz, o segundo acentuando o objeto e qualificando, ou recategorizando o sujeito como sujeito de acolhimento e de escuta, ou ainda como sujeito "passível" segundo A. Hénault[113].

Essa problemática parece se inscrever, de forma mais geral, na dimensão cognitiva e modal que compreende a Educação. O foco na *aquisição de objetos de estado*, como conteúdo informacional, pode implicar não só a passividade do sujeito, mas a atrofia da dimensão intersubjetiva entre professor e aluno (destinador/destinatário), e ainda uma imagem ilusória provocada pela possessão do objeto: tê-lo não significa que o sujeito seja capaz de o alcançar sozinho. Já na *doação de competência* o objeto de fazer[114] "aprendizagem" permitiria ao sujeito alcançar, por meio de um destinador, saberes, e os adaptar a novas situações. A inclinação que notamos no discurso analisado para recusa da facilidade e adesão à dinamicidade do objeto e das relações de comunicação de valores converge para o viés dito "inovador" da Pedagogia, segundo o qual o motor do ensino está no domínio dos meios que permitem adquirir saberes desejados (REBOUL, 1989).

De acordo com Davidsen (1983), o enunciado de estado não é uma junção unilateral, mas multilateral. Nesse sentido, ele postula que no quadro dos actantes sintáticos narrativos, o Sujeito de estado[115] mantém uma relação de junção (conjunção ou disjunção) com o Objeto de

113 HÉNAULT, A. Structures aspectuelles du rôle passionnel. **Actes Sémiotiques**: Bulletin. "Les passions". v. 11, n. 39. Paris, C.N.R.S., p. 32-42, 1986.

114 O objeto de fazer pressupõe uma relação dinâmica com o sujeito, porque, ao *fazer*, ele está em transformação para a conjunção (posse) ou disjunção (perda) com o objeto.

115 Sujeito de estado é o sujeito que está em conjunção ou disjunção com o objeto de estado, orientado para o *ser*.

estado, o qual, por sua vez, compreende a junção entre um Sujeito de haver (haver no sentido de ter)[116] e um Objeto de haver. Embora "os verbos *ter/haver* e *ser* possam, efetivamente, de um certo ponto de vista traduzir a mesma função lógica de *conjunção*" (Idem, ibidem, p. 15[117]), Davidsen acredita, com base em Benveniste (1966, p. 187) – que postula o *ser* como aquele que estabelece uma relação de identidade (estado consubstancial) entre dois termos e, o *ter*, como o que reúne esses termos, mantendo a sua distinção (estado de pertencimento) –, que as diferenças entre *ser* e *ter* não podem ser neutralizadas. Pensando em seu estatuto hierárquico (englobante/englobado), podemos, então, formular, para a situação encontrada nesse fórum, uma relação de conjunção do Sujeito de haver com o Objeto de haver (pesquisa pronta), mas que não implica, necessariamente, uma relação de conjunção no nível do Ser, já que o Sujeito de estado permanece em disjunção com o Objeto de estado, ou seja, o *ser competente* ou o *saber pesquisar*. A esse estado, ele chama "semi-disjunção" (Idem, ibidem, p. 12). Eis a forma reduzida que Davidsen (1983, p. 11) propõe para essa reflexão:

$$Se\ U/\cap\ Oe\ (Sh\ U/\cap\ Oh)$$[118]

Greimas e Courtés (2008, p. 347) postulam que o objeto não tem qualquer determinação prévia além de sua relação com o sujeito. Sua qualificação, acreditamos, é estabelecida pelos valores eleitos no discurso. Nesse fórum, temos como objeto central a "pesquisa na *web*", sendo ele configurado pelas características da *Internet* e da *web*: "máquina do tempo (remoto, virtual, real, ilusório, interativo...)" (Aluna J, p. 277), "Universo Informacional […] totalmente complexo" (Aluna J, p. 277). Diante desse "rio/mar" (Aluna J, p. 277), o sujeito precisa de "instrução bibliográficas" (Aluna L, p. 277) ou "competência informacional" (Aluno E, p. 277) para saber "navegar" (Aluno E, p. 277) e "pescar". Aí se insere o bibliotecário como destinador, figurativizado como "educador" (Aluno E, p. 277) ou "mamãe" (Aluna J, p. 277), que prepara o destinatário-usuário para o fazer autônomo: "quero conhecer/entender +" (Aluna J, p. 277) ou, por outro lado, entregam-lhe o objeto, se ele for incapaz de realizar a *performance* para encontrá-lo: "deixa assim que tá legal" (Aluna J, p. 277).

A partir desses extratos do Fórum 3, identificamos o objeto valorizado positivamente no curso PAW como dotado de gradientes de complexidade e dinamicidade, marcado pela

116 Sujeito de haver é o sujeito que está em conjunção com o Objeto de haver, um objeto orientado para as qualidades de possessão.

117"[…] les verbes avoir et être peuvent effectivement, d'un certain point de vue, traduire la même fonction logique de conjonction".

118Se = sujeito de estado; Oe = objeto de estado; Sh = sujeito de haver; Oh = objeto de haver e U/∩ = disjunção/conjunção.

autonomia. Os próprios alunos e sujeitos desse fórum buscam se relacionar com esse objeto de forma autônoma, visando provar sua competência e afiliação aos valores dinâmicos: baseiam-se em pesquisa acadêmica, referências teóricas e olhar reflexivo sobre a *Internet* de forma mais global.

Eles demonstram conhecer uma regra do discurso pedagógico: às perguntas dos professores, não se responde com "sim" ou "não"; é preciso argumentar verbalmente, para provar a "compreensão". Para isso, segundo Reboul (2001), é preciso ir além da repetição, ou seja, da apresentação do objeto; deve-se saber explicar e aplicar os saberes, partindo-se das experiências para resolver novos problemas. Dessa forma, o sujeito recobraria o controle sobre o objeto e suas potencialidades.

Percebemos, ainda, que esse sujeito, aluno-pesquisador, pode mudar, a qualquer momento, o seu perfil, de mero receptor para "pescador". Não basta, porém, o simples acesso pontual ao objeto (saber pesquisar); ele precisa ser continuamente desenvolvido pela interação entre bibliotecário/educador e usuário/aluno/pesquisador.

Assim como no curso GES, aqui o professor/profissional é apresentado como guia ou mediador que acompanha o aluno até que sua maturidade e autonomia sejam estabelecidas. Entretanto, a relação que deve uni-los não é de "dependência e fidelização", mas, sim, "admiracao e consideracao e respeito..." (Professora, Fórum 1 do PAW, p. 274).

2.8 Os Fóruns do curso "Pesquisa acadêmica na *web*" (PAW) como totalidade

Destacamos dos Fóruns PAW a referencialização de informações entre *chat* e fórum, quando transformações e/ou reafirmações cognitivas e ideológicas se concretizam no diálogo entre sujeitos.

O fórum desse curso se configurou como espaço de debate, em que várias vozes soam em forma de resposta e comentário, como afirmação ou negação do tópico que encabeça cada fórum. Destaca-se, como estratégia, a preferência por polarizações de pontos de vista, como: busca *vs* pesquisa (Fórum 1), formação acadêmica *vs* prática profissional (Fórum 2), "dar o peixe frito" *vs* "ensinar a pescar" (Fórum 3), pelas quais o processo de *didatização* dos conteúdos é realçado. Essas oposições se orientam em duas linhas principais: simples *vs* complexo, ou teoria *vs* prática, no caso da segunda oposição. Os segundos termos das oposições são euforizados, porque estão conforme a orientação dos atores para a formação de

sujeitos autônomos, por oferecimento, no ensino, de objetos dinâmicos e para a preparação teórica e prática na universidade.

A dinâmica interativa proposta pela professora, de forma a imprimir um tom mais leve à participação, mistura-se a temas de abertura, dinamicidade e autonomia no espaço digital do fórum, e da *web* de forma geral. Por outro lado, como discurso pedagógico, ele comporta marcas históricas que nos permitem reconhecer estratégias próprias do contexto escolar: o contrato do *fazer* (para) *aprender*; a manipulação própria do discurso pedagógico; os atores da enunciação e seus papéis temáticos mais gerais (ensinar, aprender); o espaço em comum de diálogo, entre outras invariantes.

Essa tensão se manifesta, ainda, no nível de formalidade que oscila no modo de dizer da professora do tópico principal (mais formal) para a interação direta com seus alunos (mais informal). Esse estilo de escrita combina com os papéis temáticos assumidos pela professora: *propositora de temas* para debate (no tópico principal) e *incentivadora participante* da interação, ao lado dos alunos (nas respostas e nos comentários). Nesse último caso, ela se aproxima do modo de ser assumido nos *Chats* PAW, quando orienta, corrige e complementa a fala dos alunos. Estes, por sua vez, adaptam, em geral, sua expressão a formas mais próximas do modo de produção escrita tradicional para a esfera educativa (mais formal) e ancoradas às referências teóricas. Porém, eles são, em alguns casos, "contagiados" pelo modo de ser da destinadora, porque organizam suas ideias por sintetização e apropriação de uma linguagem mais coloquial, como aqui: "assim, 1 maneira de ter o futuro +perto é fazer AGORA o que acredito ser correto, ensinar a pescar e como uma "mamãe", promover fórum, workshop para contribuir com a manutenção e preservação do saber pescar e respeitar o rio/mar" (Aluna J, Fórum 3, Anexo D, p. 277). Nesse lugar enunciativo, os alunos são debatedores dos quais se espera colaboração com as discussões no fórum, ancoradas em suas experiências profissionais e em pesquisas acadêmicas.

No nível discursivo dos Fóruns PAW, a professora é a narradora que instala os alunos como narratários, desembreados, por sua vez, como interlocutores em cada fórum. Ela própria, como já explicamos, desdobra-se como interlocutora, ao assumir o papel temático de incentivadora participante e se inserir no diálogo.

Observou-se, nesse conjunto de três fóruns do curso PAW, uma proximidade estilística do debate em sala de aula ou de um exercício didático com pergunta/resposta aberta a todos, em que um tema/questão permite ramificações diversas na forma de uma "árvore":

verticalmente, as relações hierárquicas de associação ao tópico principal, e, horizontalmente, as relações sintagmáticas entre os enunciados de resposta, sucessivos e, algumas vezes, conectados. É assim que, textualmente, os enunciados se diferenciam por topicalização; visualmente, distingue-se a organização espacial das postagens, que são separadas pelo contorno gráfico da tabela disposta na página *online* do fórum.

Temporalmente, no fórum, emprega-se, em geral, o presente omnitemporal ou gnômico, "quando o momento de referência é ilimitado e, portanto, também é o momento do acontecimento" (FIORIN, 1996, p. 150-151). Ou seja, o momento de referência em enunciados como: "[...] pesquisar *é* muito mais do que buscar informação, pois *requer* um entendimento do problema ou dúvida […]" (Aluno E, Fórum 1, p. 277), é um "*sempre* implícito" (FIORIN, 1996, p. 151) que abrange o momento do acontecimento e enunciação (10/03/2010). É interessante observar que essa forma se manifesta nos títulos que encabeçam as mensagens, em caráter afirmativo: "experiência em estágios não-obrigatórios *é* muito importante" (Fórum 2, Anexo D, p. 275) ou injuntivo: "os docentes *devem estar* mais atualizados com a realidade" (Fórum 2, Anexo D, p. 276).

Outro caso recorrente é o uso do pretérito perfeito 2[119] em relatos, como em:

> […] não podia deixar de comentar também uma experiência que *tive* no segundo grau, quando uma professora de literatura *relacionou* uma lista de títulos para os alunos escolherem para ler e depois fazer a ficha de leitura com o resumo da obra.

[trecho do Fórum 1 do PAW, Aluna C, p. 274]

Nesse caso, ocorre, por essa forma verbal, a concomitância entre o momento do acontecimento (experiência no segundo grau) e o momento de referência pretérito (o dia em que a professora relacionou a lista de livros).

Podemos afirmar que o Fórum PAW, assim como o GES, concentra temas por triagem, em torno dos quais os sujeitos se posicionam, raramente fugindo a essa orientação. Tal concentração faz com que a professora dirija a discussão mais profunda e coletiva para o fórum, deixando ao *chat* a fluidez de tópicos.

Ressaltamos, ainda, a preocupação dos atores na formação que deveria ligar universidade e prática profissional pela continuidade de valores válidos para ambas as práticas, conforme o contrato proposto na base dessa relação. A preparação do

119 Concomitância entre "tive" em relação ao marco referencial pretérito: "relacionou". Esse pretérito exprime um "acontecimento limitado, acabado e pontual, expressa sempre uma descontinuidade em relação ao momento de referência" (FIORIN, 1996, p. 156).

aluno/pesquisador/profissional depende, por conseguinte, da sua conjunção com Objetos de haver e de ser, dos quais emergem os valores tão buscados nessa prática: complexidade, dinamicidade e autonomia, principalmente.

2.9 O gênero *fórum* da esfera educacional

Na perspectiva da continuidade em relação à abordagem do gênero *chat*, dedicamo-nos, nesta seção, ao fórum, o qual traz semelhanças em relação àquele, próprias do gênero digital, e diferenças, resultantes dos ajustes próprios às dinâmicas acolhidas nessa totalidade.

2.9.1 Composição e temática do fórum

O léxico "fórum", do latim *forum*, praça pública, remete a estas acepções no dicionário Priberam[120]: "1) Praça pública, na antiga Roma. = FORO. 2) Local destinando à discussão pública. 3) Reunião ou sítio virtual onde se discute determinado tema". Dentre esses verbetes, cujo sema principal é discussão entre vários, é do terceiro que nos ocuparemos aqui.

O fórum de esfera educacional é composto por um tópico principal que incita a participação de todos os inscritos por meio de respostas que se articulam entre si, assincronicamente. Os espaços em branco que separam os enunciados marcam a não concomitância temporal dos outros enunciados, ou seja, os atores não estão "falando" ao mesmo tempo, embora a leitura do fórum fechado e completo, ao final das interações, dê essa impressão. Os enunciados, separados visualmente, são conectados, então, pela força dialógica que mantêm entre si.

Em determinados casos, as respostas, ou turnos, podem atender, verticalmente, apenas ao tópico principal, sem considerar os comentários já feitos. Por outro lado, como é pedagogicamente esperado delas, as respostas podem se complementar, horizontalmente, podendo algumas delas encadear inúmeros comentários e se tornar, por novo direcionamento temático, um outro tópico e, então, um novo fórum (decisão que cabe ao professor). Cada nova mensagem aparece com um adentramento, em relação à mensagem principal e, quando

120Disponível em: <http://www.priberam.pt/DLPO/default.aspx?pal=f%C3%B3rum>. Acesso em: 21 mar. 2011

há um comentário para uma das respostas, ele costuma aparecer com um adentramento maior na página, sinalizando sua relação hierárquica com as partes. A estrutura do fórum em "árvore" (Figura 10) facilita a identificação dessa articulação entre as postagens. Em algumas realizações desse gênero, é possível, ainda, modificar a ordem em que aparecem essas postagens, bem como criar filtros de apresentação por: "última lida", "nova", "lida" e "respondida", como ocorre nos fóruns do curso PAW.

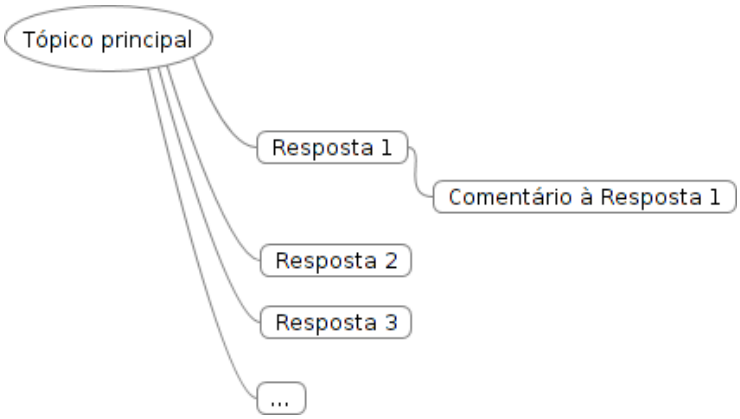


Figura 10 – Diagrama de um fórum (criado para este trabalho).

Como pode ser visto nos Anexos B (p. 256) e D (p. 273), cada tópico dos fóruns é datado, nomeado e identificado pelo nome real de seu enunciador, substituído por um nome fictício, aqui. A partir de uma manipulação inicial, formalizada por pergunta, crítica ou demanda específica, podendo o texto ser tipificado como narrativo, descritivo, injuntivo ou argumentativo[121], as respostas se organizam, em geral, textualmente, por coesão e coerência às ideias iniciais. Nesses enunciados em que o sujeito explicita sua aceitação do contrato, ele manifesta, também, seu ponto de vista, por meio de algumas sequências tipológicas mais comuns, como exposição (de reflexões teóricas, por exemplo), argumentação (opinião sobre um ponto de vista) e narração (relatos de experiência pessoal, por exemplo). Por trás dos textos individuais, surge em geral, discursivamente, um actante coletivo que vai ao encontro de uma mesma ideologia predominante no fórum e no curso.

A estrutura composicional do fórum, ainda que flexível, traz, como marca frequente, uma sequência diagramática, que pode sofrer variações na ordem:

1) título, em geral, negritado, como indicação do tópico em destaque no fórum, no

121 A argumentação aparece com pouca frequência nos tópicos principais, porque ela é esperada justamente durante o debate entre os participantes do fórum, em suas respostas.

modo de descrição ou pergunta;

2) marcas textuais da distribuição cronológica (por datas) dos turnos;

3) figurativização onomástica, isto é, a iconografia verbal por nomes dos autores, substituídos por nomes fictícios, nesta pesquisa;

4) elementos metatextuais facultativos que antecedem a mensagem, como expressões explicativas do tipo "em resposta a", a qual se articula assim: título do comentário + nome do seu autor + "Em resposta a:" + título da postagem de referência + nome do seu autor (Ver trecho a seguir);

TEndiTudo... -Professora (12/03/2010)
⊞ Em resposta a: **O quê pesquisar?** - Aluna A (10/03/2010)

[cabeçalho de uma mensagem do Fórum 1 do PAW, Anexo D, p. 274]

5) delimitação por separação gráfica dos componentes descritivos (título, data e nome) e do texto da mensagem em linhas;

6) ícones com cores de destaque, para sinalizar operações possíveis ao usuário, como botão de resposta, ordenação entre as postagens e volta à página anterior, por exemplo;

7) ordenação hierárquica entre o tópico principal e suas respostas, e, cronologicamente, entre os enunciados de respostas.

No que diz respeito à relação actancial nessa estrutura, podemos afirmar que ocorre, marcadamente, assimetria social (professor/aluno), embora a simetria conversacional (quem fala e quem lê) permaneça flexível como nos *chats*. Em debreagem temporal e espacial enunciativa, esses actantes produzem, em seus discursos, efeitos de proximidade gradativos, e a variação depende, sobretudo, das estratégias retóricas e de registro dos enunciadores.

Embora seja possível o uso de outras modalidades de linguagem, a mais comumente usada é a escrita, permeada pela presença de *links* e de alguns *emoticons*. A formalidade é mais característica desse gênero (fórum), que frequentemente se apoia em abordagens teóricas, referência a autores e a instituições acadêmicas, o que explica o tom mais sóbrio e acadêmico que permeia a maioria dos trechos – característica que tem uma de suas explicações no tempo para reflexão e planejamento do texto (porque a interação é assíncrona), além da consciência da perenidade do texto no ambiente e da avaliação dos enunciados como pertencentes a um curso.

Uma variação peculiar ocorre nos Fóruns PAW, em que o efeito de informalidade e

subjetividade são produzidos pela professora, quando não se atém às regras ortográficas, aproximando seus enunciados de um debate oral informal, como neste trecho:

atividade de bibliotecario? discordo... - Professora (12/03/2010)
⊞ Em resposta a: **O quê pesquisar?** - Aluno E (10/03/2010)
[…] eu sempre preferi ensinar o pesquisador a pescar ao inves de dar-lhe o peixe frito... ser "cozinheira" neste processo causa dependencia e fidelizacao e ser mediador ou professor destas tecnicas causa admiracao e consideracao e respeito... prefiro estar no segundo grupo... durante toda a vida ensinei a pescar, so entreguei peixe frito pra professor q estava no hospital com costelas fraturadas, gessado e imobilizado... eheheh... […]

[trecho do Fórum 1 do PAW, Anexo D, p. 274]

Os fóruns do curso GES mantêm a formalidade esperada, mas mostram, por outro lado, a abertura desse gênero para acolher diversas dinâmicas. Nesse caso, por exemplo, eles adotam um caráter mais organizacional e documental do fórum, e menos avaliativo, em que a participação é complementar às atividades no *chat*, partindo da resenha para o debate. Vemos um exemplo:

14/04/10 - TÓPICO: **Aula 02 - 07/04** (Professor)
Na quarta-feira passada, 07/04, tivemos nosso segundo encontro na ilha Educacao[122] no Second Life. Temos um grupo para o curso no Second Life, **Games em Educacao no SL 1.0**, se alguém ainda não estiver inscrito me avise. O encontro da semana passada cobriu o capítulo 1 do livro Games em Educação: como os nativos digitais aprendem,[123] cujo título é **Estilos de Aprendizagem dos Nativos Digitais**. […]

[trecho do Fórum 2 do GES, Anexo B, p. 260]

Nesse mesmo curso, temos, ainda, um exemplo de "Fórum Café", que acolhe apresentações e combinados práticos do curso, aproximando-se da dinâmica acolhida pelo *chat* PAW, à moda de bate-papo.

Trata-se, ao que tudo indica, de uma eleição de formas genéricas e modos de interação que são determinantes e determinados pela estrutura estilística de cada curso e de cada enunciador. Por trás de uma composição comum, orientada pela organização e ordenação próprias do fórum, cada enunciador estabelece um modo de composição específico, que vale para todos os enunciados; modo esse orientado pela dinâmica de interação escolhida, que trataremos a seguir. Nos Fóruns GES, o enunciador constrói uma extensa trilha hipertextual, deixando diversas referências complementares à aula em *chat*, em linguagem mais formal. Os enunciatários, em suas contribuições mais curtas, também tendem à formalidade, nesses

122<http://slurl.com/secondlife/Ilha da Educacao/39/144/26>.
123<http://blog.joaomattar.com/863/>.

fóruns. Nos Fóruns PAW, o modo de compor da enunciadora é especificado pela forma de permear as contribuições dos enunciatários-alunos (respostas mais formais) com comentários em linguajar mais informal e coloquial, deixando marcas de uma escrita mais rápida (porque nem sempre apresenta acentuação gráfica e é marcada, por vezes, por "inadequados" de letras maiúsculas e minúsculas e por ortografia irregular, por exemplo), que prioriza presença mais leve e descontraída.

O fórum comunga com o curso do qual ele faz parte o mesmo tema nuclear que orienta o actante coletivo. Prova disso é que o mesmo tema nuclear vale, também, para os *chats.* Podemos delinear, portanto, para cada totalidade de fóruns dos cursos, em torno do tema nuclear, outros específicos que gravitam em torno dele a cada realização (ou seja: a cada unidade da sequência de fóruns). Nos fóruns do curso GES, identificamos como tema nuclear (o mesmo dos *chats* GES): o lúdico nos ambientes digitais para ensino e aprendizagem.

Nos percursos temáticos específicos de cada fórum do curso GES, destaca-se, como característica marcante, o detalhamento dos resumos de cada aula, estendidos em caminhos abertos, os *links*:

- Temas específicos do Fórum 1: organização do curso, experiências com *games,* teorias sobre o uso de *games,* desenvolvimento de habilidades e competências nas escolas; violência associada ao uso de *games*;

- Temas específicos do Fórum 2: estilos de aprendizagem dos nativos digitais, objetos de aprendizagem, desenvolvimento de estratégias específicas para cada aluno, pesquisas sobre a teoria dos estilos de aprendizagem, nativos digitais;

- Temas específicos do Fórum 3: treinamento no *Second Life.*

Nos fóruns do curso PAW, o tema nuclear (o mesmo dos *chats* PAW) pode ser resumido como: os mecanismos e estratégias para busca/pesquisa de informações em ambiente digital.

Os percursos temáticos específicos de cada Fórum PAW, com tendência à polarização de pontos de vista sobre o tema nuclear, são:

- Temas específicos do Fórum 1: assuntos pertinentes à aula 1, pesquisa/busca de informações, estratégias de busca, avaliação dos resultados, refinamento da busca, pesquisa acadêmica, leitura na escola;

- Temas específicos do Fórum 2: aprendizado na faculdade e prática profissional, depoimento, obsolescência dos professores, tipos de pesquisa, complementação dos saberes

pelo estágio e prática profissional;

- Temas específicos do Fórum 3: “entregar o peixe frito na bandeja” ou “ensinar a pescar”, Universo Informacional, autonomia, competência informacional, instrução bibliográfica.

A partir desses percursos, podemos definir a temática do gênero *fórum* como o debate assíncrono em ambiente digital sobre as questões que dizem respeito aos conhecimentos, tecnológicos ou não, que se quer ensinar e aprender em cada curso. De forma específica, o modo de tematizar do Fórum GES é influenciado pela dinâmica adotada para o gênero, isto é, pelo modo de narrar e descrever os acontecimentos em aula para propiciar sua continuidade em forma de discussão não-concomitante, à moda de resenha com debate. O Fórum PAW apresenta um modo de tematizar determinado pela discussão de assuntos abordados em leituras de cada aula do curso, à moda de atividade didática do tipo pergunta-resposta.

A seguir (Figura 11), esquematizamos a estrutura temática dos fóruns:

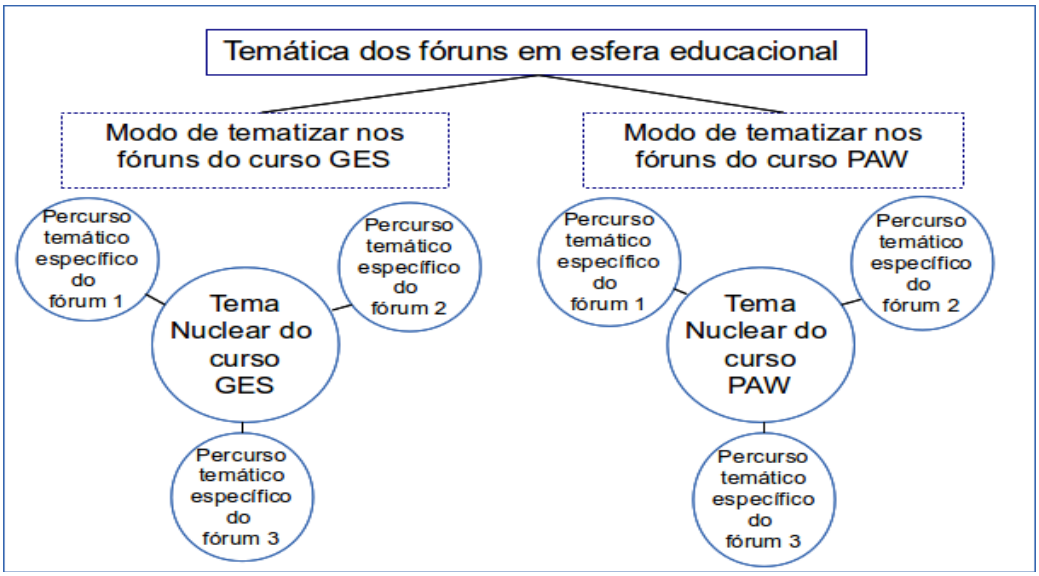


Figura 11 – Esquema da estrutura temática dos fóruns em esfera educacional (criado para este trabalho).

Dessa forma, esse gênero digital apresenta relativa heterogeneidade funcional; ora para resumo das aulas ou apresentações (mais periférico), ora como atividade didática da própria aula (mais central). Ambos, entretanto, aproximam-se, no que diz respeito à dinâmica proposição-réplica, característica do discurso argumentativo.

O ensino no fórum, de forma geral, organiza-se observando propostas que, em alguma medida, são ajustadas segundo as contingências, durante o curso. São exemplos disso: a

abertura de um "Fórum Café" no curso GES, atendendo à necessidade dos alunos de organizarem um treinamento, e, no curso PAW, a criação de um novo fórum que parte de uma questão levantada durante uma das discussões. A tomada de turno/voz, a partir desse perfil, é também ajustável, dentro do limite das respostas do fórum. Assim, o sistema restringe a criação de novos tópicos, por alunos, no fórum (exceto no "Fórum Café" do GES), mas, sim, respostas dentro de cada um deles e, nessas intervenções, a manifestação de proposições é aberta. A interação, portanto, se dá de forma numerosa (várias respostas acompanham o tópico, embora, em geral, cada participante tome o turno apenas uma vez); não é necessariamente linear, porque se insere em qualquer ponto do *continuum* da interação (PAIVA; RODRIGUES JÚNIOR, 2004), mas é limitada pelas condições do sistema para configuração da estrutura do fórum.

2.9.2 O estilo do fórum em esfera educacional

Além da preferência pela linguagem formal, podemos citar como marcas estilísticas a escolha por *links*[124] inseridos nos textos (reconhecidos pelo sublinhado das palavras e pela cor azul), isto é, o caráter hipertextual; estruturação do fórum principal por afirmações (GES) ou por perguntas (PAW); *didatização* dos conteúdos por meio de descrição detalhada, polarização de pontos de vista, concretização por exemplo, metáforas e ditos populares; emprego de termos anafóricos e catafóricos, para estabelecer coesão e coerência entre os enunciados e as ideias do tópico principal. Por outro lado, há poucas referências entre as respostas (ausência de vocativos e *feedback* que remetem aos colegas e ao que disseram), o que nos leva a questionar a participação dos sujeitos para além da sua conexão como simples resposta ao que é dado na mensagem principal. Isso porque, como já afirmamos antes, nos espaços do ambiente digital em que a comunicação se dá pela forma verbal escrita, o que não é manifestado assim não é conhecido pelos leitores.

Destacamos, aqui, o modo de *didatizar* conteúdos no fórum, observado como recorrência de procedimento nos dois casos analisados. O tempo para a escrita mais pausada favorece o surgimento de um espaço para o refinamento dos conteúdos e sua organização de forma mais lógica. Isso pode ser feito por meio de resumo esquemático, em que as

124 Embora, no curso PAW, os *links* estejam pouco presentes no fórum, eles são, geralmente, muito usados para citação de referências.

informações são enumeradas, topicalizadas e melhor explicadas, ou por exemplificação de conceitos teóricos em linguagem mais simples, por meio de chavões, por exemplo, facilmente compreendidos pelos falantes.

O fórum tem como "vetor estilístico"[125], ainda, um andamento mais desacelerado e uma forma de vida do tipo "estada", porque se apresenta como um lugar que pressupõe duração para a leitura e escrita reflexivas, críticas. Ele é, ainda, espaço do registro memorialístico, da permanência das experiências práticas e teóricas dos sujeitos, o que permite retomadas e continuidades das atividades didáticas.

Segundo Herring (2013, p. 95), os fóruns eletrônicos são conhecidos por "conversa de larga escala", por sua abertura espacial a múltiplos falantes. Podemos afirmar, então, que os fóruns não são determinados pelo aspecto acabado que cada mensagem não-concomitante parece manter com as outras, mas, sim, com sua potencialidade de receber várias outras que podem corrigir, complementar, confirmar seus dizeres e, mesmo, alterar toda a ordenação do fórum, pela chegada de novos comentários. Os participantes, dessa maneira, não têm o domínio da enunciação, porque estão respondendo às situações suscitadas na discussão.

O fórum, assim como o *chat,* estabelece uma interação aberta em situação de comunicação, permitindo o sobrevir de objetos que a todo momento cobra dos sujeitos ajustes em seu percurso de tomada de turno, mas assume para si, de forma mais marcada, o estilo formal que o identifica como gênero da esfera pedagógica.

Abaixo, apresentamos o Quadro 12 com os traços principais do fórum em que sintetizamos algumas das depreensões encontradas nessa análise:

Traços do fórum em esfera educacional		
Totalidades / **Categorias**	**Fóruns GES**	**Fóruns PAW**
Agendamento dos fóruns	Pelo menos um fórum por aula e um fórum aberto aos acordos entre alunos.	Pelo menos um fórum por aula.
Reunião dos sujeitos	Assincronicamente (não-concomitante)	Assincronicamente (não-concomitante).
Orientação do percurso	O professor propõe resumo das aulas, incentiva a discussão e organiza outros fóruns abertos.	O professor propõe uma questão que orienta a discussão do tema da aula.

125 Tomamos a noção de "vetor estilístico" de Discini (2012), que entende por esse termo uma direção ou orientação a uma mesma expressividade.

Articulação do fórum com o ambiente	Fórum pertencente a outro ambiente (dedicado exclusivamente à EaD), no qual ele pode ser alternado a outros gêneros (*e-mail*, *chat*, etc.)	Fórum pertencente ao ambiente TelEduc e pode ser alternado, ao mesmo tempo, a outros gêneros em uso
Preenchimento das figuras visuais do ambiente	Ícones, datas, nomes, título dos tópicos, abas que organizam as ferramentas.	Ícones, datas, nomes, título dos tópicos.
Atividades reservadas ao fórum	Resumo e continuidade das discussões iniciadas no *chat* educacional.	Discussão de questões concernentes aos temas de cada aula.
Duração	Aberto durante todo o curso.	Aberto durante todo o curso.
Regimes de ensino e de aprendizagem	Programação de ensino ajustável e aprendizagem relativamente aberta.	Programação de ensino ajustável e aprendizagem relativamente aberta.
Impacto da interação	Atonicidade da presença pela pouca participação dos alunos (apesar das longas postagens do professor) e desaceleração da comunicação.	Tonicidade em alguns pontos da interação (quando há mais respostas sobre uma mesma questão em debate) e relativa aceleração em alguns momentos.
Tom de voz	Predominantemente formal.	Ora formal, ora lúdico.
Recursos expressivos	Grande quantidade de *links*.	Repetição de letras para reproduzir sons de riso, gírias e expressões próprias da *Internet*.
Valores	Triagem de questões discutidas e pertinentes a cada aula, personalização.	Triagem de questões discutidas e pertinentes a cada aula, dinamicidade, autonomia.

Quadro 12 – Características dos Fóruns GES e dos Fóruns PAW.

Destacamos, desse quadro, a maior estabilidade de características do fórum em relação ao *chat,* associação que será tratada no próximo capítulo.

CAPÍTULO III: O ESTILO DOS GÊNEROS DIGITAIS

Não podemos falar em *chats* e fóruns da esfera de comunicação escolar sem pensar no conjunto de gêneros digitais dentro de uma teoria geral dos gêneros. É o que fazemos neste capítulo, tratando das regularidades e sensibilidades que constituem as práticas digitais, as quais, atreladas aos gêneros, neles se manifestam como sistema de regras passíveis de inovações em uso.

Para isso, retomamos nosso percurso até aqui. Ao abstrair as diferenças e semelhanças estilísticas de cada actante coletivo inscrito nos cursos GES e PAW – já que o interesse que os sujeitos têm em comum lhes deu a coesão totalizante que emana do actante coletivo –, colocamos em diálogo dois estilos, GES e PAW, determinados, cada um, por recorrência nos modos de ensinar e de aprender, que subjazem às escolhas em cada enunciado. De forma ainda mais geral, mas sem desconsiderarmos a importância das diferentes maneiras de produzir sentidos, emparelhamos os dois gêneros empregados nos cursos, *chat* e fórum[126], em busca do estilo do *chat* e do estilo do fórum. A partir das peculiaridades do fazer pedagógico no ambiente digital e do caráter estrutural do estilo, do qual trataremos neste capítulo, elencamos algumas características que, sendo recorrentes nos dois casos, podem contribuir para a identificação de um perfil ou estilo dos gêneros digitais.

O que chamamos, então, de gênero digital? Trata-se de uma classe de gêneros determinada pela forma como são realizados no ambiente digital, isto é, pelas especificidades que o modo de ser digital implica para a configuração dos enunciados, no que diz respeito à composição, à temática e ao estilo. Não basta, assim, que ele transite no ciberespaço com suporte digital, mas, sim, que em seu "corpo" haja traços caracterizantes desse pertencimento, como: produção e recepção do texto *online*, presença de *links* e formas que facilitem a leitura em tela, entre outros. No caso dos gêneros digitais realizados na esfera pedagógica, eles são influenciados, também, em maior ou menor grau, pelo modo de ser pedagógico, de acordo com as estratégias adotadas pelo enunciador para a comunicação em cada tipo de gênero, sendo os mais recorrentes: *chat,* fórum, *e-mail*, videoconferência, mural, portifólio e questionário, entre outros[127].

---

126 Neste estudo, analisamos duas sequências de *chats* (*Chat* 1, *Chat* 2 e *Chat* 3 do curso "*Games* em Educação no *Second Life*" – GES – e *Chat* 1, *Chat* 2 e *Chat* 3 do curso "Pesquisa Acadêmica na *Web*" – PAW) e duas sequências de fóruns (Fórum 1, Fórum 2 e Fórum 3 do GES e Fórum 1, Fórum 2 e Fórum 3 do PAW).

127 São variados, em número crescente e multifuncionais. Um mesmo gênero, como o *chat,* pode se desdobrar em videoconferência, pelo acréscimo de uma projeção de vídeo, com a possibilidade de conferência pelo vídeo e conversa pelo *chat.*

A partir do recorte que fizemos para esta pesquisa, cada enunciado (*chat* e fórum) foi analisado pelo percurso gerativo de sentido em busca da recorrência de procedimentos que funda a homogeneidade da "cena genérica"[128]. A análise progressiva, que vai do específico ao geral, desemboca, aqui, na estrutura de regulagem do dizer (enunciação) e do dito (enunciado). Nessa/Dessa estrutura, depreendemos, de forma mais abrangente, a composição e a temática como vetores para o estilo do gênero digital. Tratamos dos vetores, a seguir, para, na sequência, abordarmos alguns ajustes sensíveis que orientam a construção dessa nova classe de gênero (portanto, novo estilo) e as formas de vida que surgem nesse processo.

3.1 Vetores estilísticos do gênero digital

Segundo Maingueneau (2008, p. 116), "os gêneros são instituições de fala sócio-historicamente definidas, sua instabilidade é grande, e eles não se deixam apreender em taxonomias compactas". Isso porque a organização dos gêneros se localiza entre o "fechamento do uso, que determina a história, [e] a abertura do esquema, que determina a estrutura […]" (BERTRAND, 1993, p. 29[129]), ou seja, nos gêneros, podem se estabelecer relações dinâmicas e móveis que "amaciam" as formas estáticas acumuladas na cultura. De forma convergente, na abordagem de Bakhtin sobre os gêneros, estrutura composicional, temática e estilo estabilizariam sua forma a partir das tradições: "em cada época e em todos os campos da vida e da atividade, existem determinadas tradições, expressas e conservadas em vestes verbalizadas: em obras, enunciados, sentenças, etc." (BAKHTIN, 2010, p. 294). Tal fato, porém, não impede certa mobilidade no processo de ajuste às situações enunciativas em que são usados. Essa mobilidade e esse ajuste, segundo o citado filósofo da linguagem, relacionam-se ao domínio que um falante tem do gênero:

> quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso (BAKHTIN, 2010, p. 285).

128 A noção de "cena genérica" é tributária do pensamento relativo à Análise do Discurso (AD). Maingueneau (2008, p. 70) explica que ela é o "contrato associado a um gênero ou subgênero do discurso […]", isto é, trata-se do quadro cênico geralmente associado a um gênero.

129"Fermeture de l'usage que détermine l'histoire, ouverture du schéma que détermine la structure […]"

Fiorin (2008b, p. 4) destaca esse processo como próprio do ir-e-vir da práxis enunciativa:

> os usos sedimentados, resultantes da história, determinam todo ato de linguagem. O enunciador, no momento da enunciação, convoca, atualiza, repete, reitera um "já dado" (gêneros, modos de dizer, etc.), mas também revoga-o, recusa-o, renova-o e transforma-o. Há um domínio do impessoal que rege a enunciação individual.

Onde, então, exatamente, essa flexibilidade pode se manifestar nos gêneros, já que sua definição se constrói sobre o princípio de regularidade? A individualidade é fundada na orientação do ato de linguagem, pela inscrição de um "de quem", um "para quem", um "onde", um "quando", um "sobre o quê", um "como", que são determinados pela situação enunciativa. Os ajustes feitos nesses elementos que constituem as componentes dos gêneros (composição, temática e estilo) são, muitas vezes, coerções das condições de comunicação e/ou preferências do enunciador, de acordo com sua percepção da situação. A título de exemplo: um enunciador-professor, em geral delegado por uma instituição para oferecer um curso, pode escolher um *chat* por sua capacidade de acoplar áudio e vídeo à interação, porque precisa ou quer direcionar o seu curso a um público que considera mais interativo; ele pode escolher o tipo de interação que melhor atende aos seus objetivos e aos do público-alvo, determinando, assim, a organização temporal (por agendamento ou por encontros casuais entre os sujeitos); pode, também, escolher os recortes no tema definido para o curso, e assim por diante.

Portanto, a partir da eleição do gênero, algumas escolhas são determinadas e outras são ajustadas, de acordo com a seleção de elementos que se associarão na composição do enunciado. Dessa configuração, o que se mantém como estabilidade sedimenta o estilo do gênero, e o que varia desenha o estilo autoral ou o modo de presença dos sujeitos. É preciso lembrar, quanto ao estilo autoral, que os gêneros digitais abordados aqui envolvem interação entre diferentes vozes "físicas" (do professor, dos alunos, dos sujeitos citados por eles...) que, pela predominante identidade ideológica, consideramos poder reunir em uma única voz, que ressoa da totalidade formada pelos enunciados do curso, a do actante coletivo.

Discini (2012) postula que composição e temática se arranjam na formação do todo de um gênero e daí vem o estilo, como expressividade ou tom. A semioticista entende, assim, que "a composição e a temática se firmam como vetores do estilo do gênero, na medida em que orientam o gênero para essa mesma expressividade" (DISCINI, 2012, p. 78). Para esse

contexto, o sentido etimológico do termo "vetor", como "traço de direção e de orientação" (DISCINI, 2012, p. 78), parece-nos bem apropriado como proposta metodológica.

Cabe, na análise do gênero, o exame da conexão feita entre temática e estrutura composicional, do seu emparelhamento com os mesmos componentes de um gênero afim e de como ocorre a relação de condicionamento recíproco entre elas e o estilo, como sugere, ainda, Discini (2012, p. 78): "a temática e o conteúdo composicional reverberam no estilo do gênero, e esse estilo repercute nelas enquanto se firma como expressividade ou tom".

Como já salientamos, as configurações enunciativas se associam para "ecoar" a expressividade do gênero. Sendo assim, para o estudo da estrutura composicional, são, comumente, empregadas as operações de actorialização (pessoa), temporalização e espacialização, da sintaxe discursiva, além de todos os elementos distribuídos formalmente no gênero, como tópico, fórmula de cumprimento e escolhas linguísticas, entre outros. A temática, como domínio ou esfera de sentido de um gênero, associa-se à semântica discursiva, pelo estudo, principalmente, dos temas e das figuras. Estes são responsáveis por criar uma identidade entre os vários gêneros de uma mesma prática. Os *chats* e fóruns de uma mesma disciplina, por exemplo, aproximam-se quanto aos temas e figuras nucleares, o que deixa certas marcas comuns no modo de tematizar em cada gênero.

Os gêneros digitais são marcados por uma mudança no seu modo de composição textual, porque, embora se aproximem de outros gêneros por estilização, como da aula, do bate-papo e do debate presenciais, eles manifestam peculiaridades determinadas pelas situações comunicativas. O espaço digital imprime ao gênero não só a condição de ser uma interação escrita entre sujeitos separados por distância física (o que, por si só, já desencadeia diversas alterações na comunicação), mas, também, pela identidade linguística e discursiva que foi sendo construída desde o início de sua ocupação pelos sujeitos-falantes. Dessa forma, as recorrências e as variedades criam identidades para os atores e para a situação enunciativa: "uma variedade cria um efeito de sentido, pois se ajusta a um lugar, a um tempo, a uma situação de interlocução, a um grupo social" (FIORIN, 2008b, p. 6). No caso dos textos produzidos na/para a *Internet*, temos que a ortografia, via de regra, se caracteriza pela simplificação: "evitam-se letras maiúsculas, deixam-se de lado muitos sinais de pontuação e não se grafam todas as letras" (FIORIN, 2008b, p. 3). Esse fenômeno, embora não esteja sempre presente, intencionalmente, nos gêneros aqui estudados, e, sim, como contingência do aspecto acelerado da produção/recepção do texto, é empregado pelos atores em diálogo que,

quase sem perceber, apropriam-se do modo de dizer na rede.

Segundo David Crystal, em entrevista a Shepherd e Saliés (2013), é possível se falar em um novo ramo na área de conhecimento acadêmico, que chama "Linguística da Internet", tendo em vista o impacto que a *Internet* provoca na linguagem e a dificuldade para se analisar seus fenômenos recorrendo-se às abordagens existentes. Ainda segundo esse pesquisador, a Comunicação Mediada pelo meio Digital (CMD) suscita questões relacionadas à mobilidade das fronteiras, que mudam continuamente, como as diferenças em comparação com os textos escritos e orais e, ainda, quanto à "persistência, animação, presença de hipertextos e enquadre" (Idem, ibidem, p. 21). É o que permite que se fale em "Gramática da Internet, [em] Semântica da Internet e assim por diante – assim como […] [em] Estilística da Internet e [em] Análise de Discurso da Internet" (Idem, ibidem, p. 23). Essa reflexão vai ao encontro da concepção de identidade que se constrói pelo ajuste progressivo das variáveis presentes em cada prática.

Fiorin (2008b, p. 6) pondera que: "os gêneros da internet caracterizam-se exatamente pelo fato de serem textos escritos marcados pela oralidade e pela informalidade. Estão entre o oral e o escrito e é essa característica que determina muito de seu estilo". É preciso lembrar que, quando realizados na esfera das atividades institucionalizadas – nesse caso as atividades escolares –, os graus de informalidade e oralidade podem ser menores, devido às coerções do acontecimento pedagógico, o que pode ser aspectualizado, dependendo das estratégias retóricas e discursivas estabelecidas pelo modo de presença do professor como enunciador/destinador. Como mostramos em nossas análises, essa presença pode oscilar, nos gêneros digitais, entre um caráter mais pedagógico (mais formal) ou mais lúdico (menos formal). Essa é uma tensão direcionada, também, pelo e para o vetor *temática*.

É preciso esclarecer que, uma vez que o conteúdo temático depende das escolhas de cada curso/disciplina – o que marca sua identidade –, ele não serve como critério para se estabelecer a diferença entre esse e outros tipos de gêneros, mas, sim, a sua temática, ou modo de tematizar, que é recorrente. Afirmamos, na análise do estilo do *chat*, que a temática se caracterizou por:

- conversa síncrona em ambiente digital sobre os objetos cognitivos – em geral, associados às tecnologias contemporâneas – que se pretende ensinar e aprender.

No fórum, a temática se define como:

- debate assíncrono em ambiente digital sobre as questões que dizem respeito aos

conhecimentos, tecnológicos ou não, que se quer ensinar e aprender em cada curso.

Uma temática dominante do gênero digital na esfera educacional, baseada no encontro dessas definições, seria, então:

- diálogo em ambiente digital visando ao compartilhamento de objetos cognitivos.

Essa orientação situa os eventos no domínio das experiências cognitivas da Educação, embora acrescente a eles o que, na interseção com o campo digital, pode implicar, em termos de ajustamento, para a interação entre os sujeitos e entre os sujeitos e o mundo. Esse ajustamento é o espaço para a subjetividade e se manifesta aqui na relativa liberdade dos enunciadores para configurar os gêneros, como já salientamos, e, no caso do enunciatário, não só no ato de tomada de turno, mas na inscrição de outras direções temáticas, o que ocorre mesmo no fórum, que é delimitado por um tópico a ser abordado. Ainda assim, os sujeitos podem propor outra problemática que apenas tangencie o tópico principal. Ambos, enunciador e enunciatário, ao se ajustarem e ajustarem a cena enunciativa, afetam, consequentemente, a estrutura do gênero, como demonstramos no percurso nesta pesquisa.

Vejamos outras alterações na estrutura composicional do gênero digital que evidenciam essa interseção pedagógico-digital na práxis enunciativa. O tempo dos *chats* e dos fóruns é figurativizado por cronônimos precisos, para delimitação cronológica (marcas textuais de data ou hora). É possível identificar o momento exato do evento, mesmo durante a sua realização, o que facilita a referência "objetiva"[130] ao enunciado em outro momento e lugar, e também confere efeitos de certificação e legitimidade à existência do evento.

Quanto ao espaço, ele recebe os limites dos enunciados, de sua totalidade e de seu entorno, os quais são figurativizados por topônimos variados e por seu preenchimento visual, delimitados como falas, conversas/*chats*, postagens, tópicos, respostas, comentários e fóruns, além dos elementos da cena englobante dos ambientes que acolhem os gêneros *chat* e fórum: o mundo *Second Life*, o ambiente alternativo do curso GES e a plataforma TelEduc. Eles podem ser visualizados na relação parte-todo, mas a sua delimitação espacial é feita apenas após o término do evento. Como acontecimento/enunciação, é preciso lembrar que os gêneros digitais apresentam fluidez temporal e espacial determinada pela flexibilidade das tecnologias contemporâneas, porque não há uma relação preestabelecida entre turno e tempo (pode-se falar livremente durante a interação, não havendo restrição quanto ao número de mensagens a serem trocadas nesse intervalo, como ocorre com as vozes "físicas", no presencial); não há

130 Esclarecemos que "objetivo" é tomado como característica do que é revestido pela relação *parecer-ser* (veridicção), daí o uso das aspas.

limite para o emparelhamento de espaços concomitantes[131] à cena de interlocução (vários gêneros podem ser usados ao mesmo tempo ou podem apontar para outros espaços, por *links*, abertos em abas ou janelas do navegador) e, em alguns casos, podem-se intercalar mensagens e redesenhar sua ordenação espacial, como no caso do fórum. Essa fluidez se manifesta, ainda, nos hipertextos que abrem diversos percursos a partir do *link* disponibilizado no texto, e só podem ser descritos, posteriormente, como uma sequência de espaços visitados.

É possível, portanto, que o espaço ocupado pelo corpo do texto seja encurtado ou estendido; concentrado ou difuso; sendo linear (*chat*), sem possibilidade de mudar a ordenação e sequência das falas/turnos já compartilhados, ou interpolar (fórum), quando respostas e comentários podem se intercalar no *continuum* da interação.

O espaço do gênero digital propicia uma presença altamente subjetivada, manifestada no uso expressivo da primeira pessoa: *eu*. Como enunciador e enunciatário, autor e leitor, ao mesmo tempo, os atores se inserem no enunciado como actante coletivo, dotados de voz. Sua interação se apoia sobre o contrato cognitivo de ensino-aprendizagem, em que se distinguem algumas orientações prévias, como: maneira de ler/interpretar as informações, modo de acesso e uso dos espaços digitais para Educação, formas de relação interpessoal entre professor-aluno e aluno-aluno em uma prática educativa e instruções de interação para cada gênero, entre outras. Esse contrato, nem sempre explícito em cada prática, está inscrito nos gêneros como promessas dentro do regime de crença estabelecido (FONTANILLE, 2013). No caso das práticas educativas digitais, sabemos que o contrato é do tipo veridictório objetivante (FIORIN, 2003), posto que o enunciador se insere em uma ética profissional e intelectual a partir da qual apresenta informações e valores que são legitimados e validados no interior do regime de crença dos saberes acadêmicos ou baseados nas experiências cotidianas, ambos ancorados na realidade.

No âmbito da distribuição dos papéis actanciais, temáticos e figurativos, enfatizamos a relação destinador-sujeito-objeto nos *chats* e fóruns: o destinador-professor se destaca como guia que não só doa competências modais (*querer* ou *dever*, *poder* e *saber*) e sanciona o percurso do destinatário/sujeito, mas, também, acompanha-o durante a *performance*, contribuindo para a construção gradual do objeto (desmembrado nas diversas atividades didáticas). No diálogo com o sujeito, o destinador também toma parte na doação participativa de objetos-valores de interesse comum; isto é: na dimensão pragmática, ambos são sujeitos de

131 Esse limite está condicionado, entretanto, ao processamento e à memória do computador em uso.

fazer e de estado.

Temos dificuldades para estabelecer uma orientação geral para a composição do gênero digital, o que é indício de sua situação instável contemporânea, marcada pelas contingências que caracterizam as práticas digitais. O vetor *composição do gênero digital* manifesta, em geral, tendência para oscilação ou existência simultânea, em um mesmo enunciado; da formalidade e da informalidade; da presença pedagógica e da presença lúdica; de um tempo e de um espaço mais apreensíveis como enunciados, mas fluidos, expansíveis dentro das possibilidades de enunciação abertas pelas tecnologias; da simetria conversacional que dá ao movimento dos "corpos" maior dinamicidade e da assimetria social que permite compreender a hierarquia actorial que os orienta.

Os estilos dos gêneros *chat* e fórum ainda podem ser vistos sob a luz da tensividade, porque, como afirma Discini (2009, p. 613), "o campo de presença [...] pode ser parâmetro para depreensão de estilos". A semiótica tensiva, por meio de suas ferramentas que captam o contínuo, permitem apreender variações no tempo e espaço, para que possamos estabelecer comparações entre sujeitos, objetos, situações, gêneros, etc.. Nessa perspectiva, um observador focaliza ou apreende um dado objeto ou fenômeno em gradientes de tensividade, correlacionando intensidade e extensidade. Tatit e Lopes (2008, p. 60) explicam que as "forças da intensidade" são relativas às "variações de andamento (celeridade e morosidade) ou de acento (tônico e átono)" e as "formas da extensidade" se relacionam às "variações temporais (brevidade e alongamento) ou espaciais (oclusão e abertura)".

Por essa abordagem, podemos notar, conforme nossas análises, de forma geral, que o estilo do gênero *chat* mostrou-se, em grande parte, determinado por turnos mais curtos e inacabados; por uma variante linguística mais informal; por um tom de voz menos autoritário, se comparado ao que predomina em outros gêneros mais formais do discurso pedagógico; pela mistura de valores que faz "participar todos"; pelo andamento mais célere e tempo de escrita mais breve; pelo dizer mais "numeroso", com a abertura que permite o sobrevir do inesperado; pelo modo de presença mais concentrado (presença tônica); pelo espaço mais aberto.

Por sua vez, o estilo do gênero *fórum* é marcado, tensivamente, por turnos mais longos e acabados; por uma variante linguística mais formal; por uma voz mais autoritária, na medida em que a orientação do dizer para a concentração em um tópico temático restringe a liberdade do tom; pelo valor de triagem; pelo andamento mais moroso e o tempo de escrita mais longo;

pelo modo de presença mais difuso; pelo espaço mais aberto.

Essas relações não se esgotam nessa esquematização, mas ela é suficiente para depreendermos alguns contornos do estilo nos dois gêneros. Simplificando um pouco, adaptamos de *Des formes de vie aux valeurs* (ZILBERBERG, 2011, p. 40), o quadro a seguir, que correlaciona as principais valências tensivas encontradas nos *chats* e fóruns:

Gêneros / **Valências**	***Chat***	**Fórum**
andamento	+ celeridade	+ morosidade
tonicidade	+ tonicidade	+ atonicidade
temporalidade	+ brevidade	+ alongamento
espacialidade	+ abertura	+ abertura

Quadro 13 – Correlação entre valências e gêneros.

Fonte: Baseado em Zilberberg (2011, p. 40).

Podemos observar que, pela análise dos estilos tensivos, o gênero digital é marcado, sobretudo, pela abertura de espaço, que, como já pontuamos, implica simetria de papéis conversacionais e confere maior mobilidade ao evento pedagógico-digital. Abordaremos mais detalhes sobre o estilo do gênero digital até as depreensões teóricas, que fecham esta seção.

No Quadro 5, exposto na análise do *Chat* 3 GES, estabelecemos uma relação entre os modos de presença do professor e da Aluna 7, que substituiu o professor em uma das aulas. Coincidentemente, notamos que o modo de presença da professora do curso PAW tem a mesma configuração do encontrado para a Aluna 7, confirmando a proximidade estilística da professora desse curso do modo de ser dos alunos. Também pudemos observar que os modos de presença dos dois professores são mantidos nos dois gêneros de interação: *chat* e fórum. Ainda que o fórum seja ocupado, em geral, por uma presença mais formal, de maior centralidade temática e densidade informacional, a professora do curso PAW, como vimos, permite-se modular esse tom como estratégia didática de interação. O cotejamento dos modos de presença dos dois professores é esquematizado no Quadro 14 a seguir:

Destinadores / Categorias	Professor do curso GES	Professora do curso PAW
Centralidade temática	+	-
Densidade informacional	+	-
Andamento (celeridade)	-	+
Abordagem teórica	+	-
Traços de oralidade	-	+

Quadro 14 – Modos de presença do professor do curso GES e da professora do curso PAW.

Sabemos que a subjetividade pressupõe ajustamento, já que a relação "eu-tu", por maior que seja a intencionalidade do enunciado, resulta de um encontro entre dois modos de ser, de presença, entre dois estilos. Também em um mesmo gênero, usado em duas situações diferentes, há um encontro marcado pela diferença, embora sua estrutura mantenha a unidade entre eles. Os gêneros são afetados, portanto, pelas cenas enunciativas, em que se cruzam a reprodução de regras linguísticas, textuais, discursivas e socioculturais, e os ajustes sensíveis, desencadeados na interação entre "eu-tu", flexionando essas regras. Precisamos compreender melhor o percurso de ajustamento dos sujeitos nessas cenas enunciativas e do próprio gênero, o que se reflete na totalidade que chamamos estilo do gênero digital. Tentaremos algumas trilhas sociossemióticas e tensivas, nas próximas seções, em busca de respostas para essa questão.

3.2 Ajustamento no gênero digital

Nos gêneros digitais, a experiência sensível tem outro estatuto, diferente do das obras literárias, por exemplo, conhecidas pela função estética. A linguagem, nesta última função, apresenta como traços, segundo Fiorin (1999, p. 113): "relevância do plano da expressão, intangibilidade da organização linguística, criação de conotações, desautomatização, plurissignificação". Contrariamente, os textos utilitários se caracterizam pela função de "informar, convencer, explicar, responder, ordenar, etc." (Idem, ibidem, p. 112). O mais esperado seria localizar os gêneros digitais da esfera pedagógica nesse segundo tipo, como mímese do mundo natural, mas as análises mostram que há uma sensibilidade própria dessa interação, que move sujeitos e objetos para graus mais sensíveis, entre a função utilitária e a função estética.

Greimas (2002, p. 74) constata, em suas análises, que, mesmo nas imperfeições dos

objetos do cotidiano, dos fazeres do dia a dia, é possível encontrar, na imanência, o sensível. Tatit (1999, p. 209) corrobora esse pensamento, ao concluir: "afinal, um pouco de estética sempre fará parte integrante de todo e qualquer texto". Por essa extensão dos efeitos sensíveis ao quadro geral dos textos, práticas e objetos, encontramos subsídios para perceber que, apesar de o texto didático/pedagógico não se identificar com a perfeição e, sim, com a falta, com a incompletude que caracteriza a imperfeição, o sujeito cognitivo aí inscrito busca, também, uma aproximação com o estado de plenitude, que é a direção para a realização. Deparamos, em alguns momentos dessa manifestação sensível em situações pedagógicas, com o estado de estesia, em que ocorre união entre os sujeitos, tendo em vista, ainda, a conjunção com experiências e saberes entrevistos.

A noção de estesia (*esthésie*), que serve de base, na Sociossemiótica, para a definição de um regime de interação específico, o do *ajustamento*, tem sua origem na reflexão sobre o "acidente estético", proposta por Greimas em *De l'imperfection* (LANDOWSKI, 2009, p. 193). De forma mais geral, a estesia adquiriu o sentido de experiência sensível e serve de base para a definição do regime de *ajustamento*:

> os procedimentos de ajustamento têm seu motor na apreensão, pelos interactantes, de efeitos de sentido que dizem respeito às qualidades estésicas – à organização plástica e ao desdobramento rítmico – imanentes ao discurso sensível que cada um dos parceiros endereça ao outro através da dinâmica de sua presença em movimento (Genicasca 1984; Greimas 1987; Floch 1997) (LANDOWSKI, 2009, p. 193[132]).

É nesse sentido que tomamos as interações estudadas em sua inteligibilidade, mas sem desconsiderar que o sensível penetra e perpassa o processo, fazendo com que nos deixemos "impregnar pelas qualidades sensíveis inerentes às coisas" (LANDOWSKI, 2009, p. 77).

Acreditamos que faltava ao nosso estudo o ponto de vista social, para o qual as práticas cotidianas em ato, como conjunto de regras socioculturais adaptáveis, são tomadas como processo de significação; significante, assim, para o escopo desta pesquisa. O projeto sociossemiótico de Landowski, já mencionado na análise do *Chat* 2 do curso GES, propõe a análise das interações entre sujeitos ou entre sujeitos e mundo em processo, considerando a possibilidade de emergência de configurações inéditas. Assim, como um prolongamento da semiótica *standard*, "a sociossemiótica se quer como uma teoria da produção e apreensão do

132"Les procedures d'ajustement trouvent leur moteur dans la saisie, par les interactants, d'effets de sens tenant aux qualités esthésiques - à l'organisation plastique et au déploiement rythmique - immanentes au discours sensible que chacun des partenaires adresse à l'autre à travers la dynamique de sa présence en mouvement (Genicasca 1984; Greimas 1987; Floch 1997)".

sentido *em ato*" (LANDOWSKI, 2009, p. 75[133]). Para Fiorin (2013, p. 441), Landowski traz um alargamento dos modelos narrativos, os quais têm um "alcance enorme para a explicação de uma série de fenômenos de significação, que não encontravam lugar adequado no modelo".

Landowski direciona essa abordagem teórica para a produção e a apreensão do sentido em ato, considerando não só as interações mediadas que se constroem na transferência de objetos (fundada na junção), mas incluindo aí, também, as relações baseadas na lógica da união, pela *copresença sensível* entre os actantes (LANDOWSKI, 2009, p. 76). Além do regime de *ajustamento*, em que é esperado o encontro sensível entre os sujeitos, e o do *acaso* ou *acidente*, em que os eventos são fundados na lógica do aleatório, o semioticista lança mão de dois regimes já existentes na proposta de Greimas: a programação, fundada na regularidade, e a manipulação, baseada na intencionalidade.

Os regimes que presidem às interações que ocorrem na cena enunciativa dos gêneros digitais se organizam, basicamente, no modo de *manipulação*, pelo contrato de ensino-aprendizagem, do qual emergem situações de maior *ajustamento*. Isso quer dizer que há um posicionamento pré-definido, em que o enunciador, como destinador, tem e é guiado por uma intencionalidade, doa competências cognitivas e pragmáticas na manipulação para conduzir o destinatário até a conjunção com os objetos. A diferença nas posições sociais se mantém na maior parte do tempo, mas o destinatário também é sujeito volitivo e pode participar ativamente do processo. Em algumas situações, o enunciador pode trocar de posição social com enunciatário, permitindo que ele ocupe o papel de destinador na sala de aula (quando uma aluna assume o papel de professora, por exemplo). A flexibilidade pode alcançar níveis mais altos pela interatividade, com grande participação de todos, sem que se perceba, nitidamente, essa diferença de papéis sociais. Em tais momentos, os sujeitos se ajustam no contato com os artefatos tecnológicos materiais e com a interface do ambiente digital, de forma que a copresença se dê pelo apagamento da distância e pela apreensão estésica do acontecimento que une os atores da enunciação e do enunciado na construção dos sentidos.

O *ajustamento* é um regime de menor frequência nas interações que os gêneros digitais abrigam, mas, sem dúvida, merece um espaço no seu estudo, pela possibilidade que traz de ressignificação das práticas em sala de aula, tão euforizada no discurso. No conjunto de estratégias retóricas e figurativas, as interações mediadas por artefatos tecnológicos buscam a

133"[…] la socio-sémiotique se veut une théorie de la production et de la saisie du sens *en acte*".

simulação de encontros em espaços de convívio entre professor e aluno. Essa forma de interação propicia, a seu modo, uma "dança dos corpos" em que os sujeitos são presentificados na figura de enunciados que se sucedem em andamento mais acelerado (interações concomitantes) ou mais desacelerado (não concomitantes), de acordo com o estilo de cada interação.

Um exemplo de *ajustamento* em meio a estratégias do enunciador na condução das atividades tem destaque nos *chats* do curso GES, quando se observa uma fratura na cotidianidade da aula pelo surgimento de uma questão e, sem seguida, tentativa de se recuperar o estado de surpresa e criatividade estabelecido como estilo de interação. Vejamos, na próxima seção, situações em que esse fenômeno pode ser observado nas práticas digitais e os efeitos dessa mobilização na estrutura do gênero.

3.2.1 Acontecimento nas práticas educativas digitais[134]

Mais do que a simples busca por novidade, alguns professores e alunos encontram no ambiente digital um espaço em que os deslocamentos resultantes da tensão entre o dado e o novo, manifestados tanto na abordagem do tema quanto na organização do espaço, significam esforço para ressignificar o que se tornou banalizado nos percursos do ensino e da aprendizagem. Isso pode ocorrer pela emergência de acontecimentos.

Com base nos estudos de Merleau-Ponty sobre Fenomenologia (1971) – filtrados por Greimas (2002) na abordagem do impacto que a experiência estética provoca e, também, por outros estudiosos (FONTANILLE e ZILBERBERG, 2001; TATIT, 2010; e DISCINI, 2010, por exemplo) que se dedicam ao desdobramento da noção de acontecimento –, sabemos que ele não precisa necessariamente ser estético, mas pode referir-se a qualquer situação que irrompe do campo de presença fundando a percepção sensível, relativa ao encontro do homem com o mundo (DISCINI, 2010).

O acontecimento está, por oposição ao estado, associado a uma quebra, mesmo que momentânea, de uma dada rotina historicamente construída, fazendo com que o sujeito seja fisgado pelo objeto. No caso específico do discurso pedagógico, o objetivo mais geral é da ordem do inteligível, ou seja, do *fazer-saber*. Entretanto, é o processo, até sua realização, que

134Essa questão já foi explorada em um artigo publicado por nós: PEREIRA, Daniervelin Renata Marques. O acontecimento em meio ao exercício da prática pedagógica. **CASA** (Araraquara), v. 9, p. 1-14, 2011. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/casa/article/view/4425>. Acesso em: 02 jul. 2013.

pode acolher "acontecimentos", como "encontros" ou "experiências" estésicos. No *chat,* a construção simultânea e coletiva do texto favorece ainda mais a sinuosidade dos percursos, como veremos a seguir.

Nos dois trechos abaixo, de duas aulas em *chats* subsequentes, dia 14/04/2010 e dia 28/04/2010, do curso GES, configuram-se duas situações que merecem destaque: 1) um tópico dá novo rumo à discussão pela introdução de uma questão inesperada dentro do quadro teórico proposto e leva os sujeitos a um conflito e 2) ocorre a proposição de um novo percurso para a aula, baseado no sucedido nessa primeira situação, negando, assim, o "exercício" ou "estado" estabelecido pela recorrência de uma mesma estratégia nas seções de *chats* antecedentes:

[…]	
[15:18] Professor:	Mihaly Csikszentmihalyi
	ele fala sobre o estado de fluxo
[…]	
[15:23] Professor:	No estado de fluxo, há harmonia na consciência, o que ocorre quando a energia psíquica - ou atenção - é investida em objetivos realistas, e quando nossas habilidades estão em um nível equivalente ao das oportunidades para a ação.
	Nesses momentos de estado de fluxo, crescemos e nos tornamos seres mais complexos.
[15:24] Aluna 1:	**tem a ver com a zona de desenvolvimento proximal, ne?**
[15:24] Professor:	O oposto da experiência ótima, que pressupõe concentração, seria a entropia ou desordem psíquica.
[15:24] Aluna 4:	caramba nem sabia que existia este termo
[15:24] Aluno 2:	hmm... legal
[15:24] Professor:	vygostky
	a diferença entre o que eu faço sozinho e o que faço com o suporte do outro
[15:24] Aluna 1:	essa ideia de vc está num nível de desenvolvimento, aprendizagem
[15:25] Professor:	mas tem a ideia do suporte
[15:25] Aluna 7:	não acho
[15:25] Professor:	não acha o que? rs
[15:25] Aluna 4:	estou perdida no assunto desculpem...
[15:25] Professor:	vamos definir zdp [zona de desenvolvimento proximal]
[15:26] Aluna 4:	heheheheh
[15:26] Aluno 2:	na idéia do fluxo a experiência individual é que é o foco né?.. ZDP parece que esteja mais a ver com um potencial
[15:26] Professor:	Aluna 1, se vc quis dizer p.ex.
	que em desenvolvimento, estmaos em fluxo
	aí acho que é uma relação interessante
[15:27] Aluna 1:	pensei nisso qd vc comentou q no jogo tem algumas questões como dificuldades no nível em q vc está
[15:27] Aluna 7:	sim mas as vezes os games nos colocam fora dessa zona, mas sao tao envolventes que prosseguimos jogando
[15:27] Aluna 1:	nao pode ser difícil demais, mas tbm nao muito fácil

[…]	
[15:32] Professor:	aí entra o professor
	nessa fase pós-fluxo
	só dando o game nas mãos do aluno não resolve
[15:33] Professor:	e aí, temos a zdp, o games sozinhos não consegue muitas vezes realizar a reflexão
[…]	

[trecho do *Chat* 1 do GES, Anexo A, p. 225-227] (grifo nosso)

[…]	
[14:11] Professor:	daqui a pouco, vamos para a área brasil
	programei uma aula diferente das anteriores
	em geral, nas anteriores, eu segui o fluxo dos capítulos do livro
	quem está lendo deve ter percebido
	em alguns casos, acrescentei coisas, links, etc. que não tinham no livro
[14:12] Professor:	mas segui a ordem dos capítulos
[…]	
[14:15] Professor:	não vou seguir a ordem do livro
	mas vou propor alguns temas para a gente debater
	na aula passada, no final, acho que conseguimos pela primeira vez uma colaboração muito interesantes
[14:16] Professor:	com a questão do senso crítico e do fluxo
	então, queria ver se a gente consegue reproduzir isso hoje
	com outro tema
	então, vou introduzir o tema geral
	e conforme a conversa andar, introduzo outros conceitos do cap., mas sem seguir a ordem
[…]	
[16:06] Professor:	eu tinha planejado, como nas últimas aulas
	uma atividade em outra ilha on second life
[16:07] Professor:	mas ficmaos poraqui mais do que eu imaginava
	desculpem, fazemos isso na próxima aula
[…]	

[trecho do *Chat* 2 do GES, Anexo A, p. 235-245]

3.2.1.1 Eureka!

No primeiro trecho, o professor aborda o tema do fluxo na experiência humana, o que ele relaciona ao próprio tema do curso: uso de *games* em Educação. A discussão provoca uma associação feita pela Aluna 1 entre estado de fluxo e Zona de Desenvolvimento Proximal[135]. Essa participação na aula causa certo alvoroço, entre discordâncias e incompreensões, ao

135 Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é um conceito elaborado por Vygotsky que define a distância entre o *nível de desenvolvimento real*, determinado pela capacidade de resolver um problema sem ajuda, e o *nível de desenvolvimento potencial*, determinado por meio da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com outro companheiro.

mesmo tempo em que desperta um interesse singular em torno do assunto. O professor responde, propondo a definição do termo, ou seja, realiza uma *parada da continuação*[136] para domínio da situação perturbadora que se instaurou.

A fratura, aqui, irrompe na rotina construída pela continuidade de um modo de ensino baseado em um roteiro ou sequência de atividades didáticas propostos pelo destinador-professor e concretizados, sem grandes mudanças, na interação até o momento da questão. Na prática pedagógica, essa rotina pode se dar na recorrência metodológica e da dinâmica nas atividades, na unilateralidade da comunicação, na apresentação de objetos-saberes já conhecidos pelos interlocutores, por exemplo; situações em que a construção monótona e "univocal" é estabelecida, em geral, pela predominância, consensual ou imposta, do poder de decisão do destinador sobre os destinatários[137]. O que ocorre na fixação de continuidade rotineira às atividades do dia a dia, como observa Greimas (2002), é o seu esvaziamento de sentido, só recuperado na descontinuidade instaurada pelo sobrevir de experiências inesperadas que, no campo desta pesquisa, só o modo de ensino e o modo de aprendizagem abertos podem acolher.

A importância dessa fratura na mobilização dos sujeitos em busca de uma mesma conjunção pode ser percebida no momento final do curso, quando o professor reelabora a reflexão inicial, introduzindo o novo elemento acolhido nas discussões e atribuindo-lhe um valor positivo dentro do quadro teórico em discussão. Acreditamos que tais enunciados entre professor e alunos manifestam, no interior do evento pedagógico, um tipo de acontecimento próprio dessas práticas.

O desafio do aparecimento de um novo objeto – nesse caso, uma associação teórica não prevista – é um acontecimento que pode emergir nas interações entre professor e alunos e causar diferentes reações (imediatas, em eventos síncronos): rejeição, desconsideração, desagrado, surpresa, iluminação e revelação, entre outras, que sinalizam a valoração positiva ou negativa da intervenção. No primeiro trecho supracitado, o destinador, responsável pela progressão/continuidade narrativa (TATIT, 2010), não rejeita nem desconsidera a fala da aluna, mas, passada a surpresa, coloca essa fala em discussão, provocando uma reflexão que, de acordo com seu posicionamento, pode significar avanço nos estudos sobre o tema.

Após o surgimento de um elemento novo na sala de aula, os sujeitos se dedicam, então, à (re)organização da cena enunciativa, como estratégia de *ajustamento*, e o professor,

136 Ver explicação na seção 1.3.
137 Tomamos a noção de "univocal" como efeito de discurso, o qual é constitutivamente dialógico.

como destinador, desempenha um papel fundamental ao acolher o tópico lançado, dar continuidade à discussão e, assim, permitir a assimilação e a compreensão do acontecimento. Como um destinador transcendente, ele "articula disjunção e conjunção como estágios de um mesmo progresso que mantém o sujeito em continuidade. Propõe uma sutura em lugar da fratura" (TATIT, 2010, p. 20).

Na cena enunciativa, notamos que se estabelece, entre enunciador e enunciatário (destinador e destinatário como atores do discurso), uma interação por *ajustamento* no mesmo patamar de tempo e de espaço e em relação transitiva que une os atores em copresença pela redução da distância em torno de uma ação em que são parceiros (OLIVEIRA, 2013). O *ajustamento*, assim, implica a abertura da sala de aula para situações inusitadas, mas não aleatórias:

> […] em situação de aprendizagem, é frequente o imprevisto que dirige o barco. Mas o imprevisto não é o aleatório: cada desvio, cada surpresa pode ser compreendida *a posteriori,* ao se interrogar sobre os mecanismos de atribuição de sentido que estavam em ação, observando as variáveis didáticas sobre as quais conviria agir no futuro (WEISSER, 1997, p. 2[138]).

Nesse intervalo do acontecimento pedagógico, o tempo do surgimento e reação dos sujeitos é mais curto que a tentativa de organização que acompanha esse momento. O espaço passa de difuso a concentrado, na medida em que os sujeitos são atraídos para o centro do campo de presença, para compartilhar suas dúvidas e soluções. Os sujeitos, assim, aproximam-se uns dos outros para perceber, sentir e compreender não só a questão em debate, mas, também, os parceiros, em suas ações e reações. A "dança dos corpos", materializada pelo movimento de turnos, estabelece, nessa cena enunciativa, uma interação discursiva do tipo *ajustamento*, regida pela sensibilidade, que dirige as relações recíprocas entre os sujeitos. Dessa forma, a ação "corpo a corpo" é um esforço coletivo para apreensão dos sentidos que vão se construindo nos processos de associações, interpretações, descobertas que os movem na tecitura do texto.

O que constatamos, portanto, é que a dimensão cognitiva, inteligível, própria do evento pedagógico, não só não impede o surgimento do sensível nas interações, mas participa do processo de *ajustamento* entre sujeitos e entre eles e os objetos de saber confrontados; essa

138"[…] en situation d'apprentissage, c'est souvent l'imprévu qui mène la barque. *Mais l'imprévu n'est pas l'aléatoire*: chaque déviation, chaque surprise peuvent être comprises *a posteriori*, en s'interrogeant justement sur les mécanismes d'attribution du sens qui ont été à l'œuvre, en repérant les variables didactiques sur lesquelles il conviendrait d'agir à l'avenir […]".

dimensão se situa no trânsito entre inteligibilidade e sensibilidade. Segundo Zilberberg (2009, p. 381), "o acontecimento no plano do conteúdo tem por plano da expressão a **surpresa** e por manifestante discursiva preferencial a exclamação [...]"[139] (grifo no original). A fratura do acontecimento pedagógico, nesse caso, significa romper com a repetição de saberes e fazeres cotidianos da sala de aula e alcançar, no plano cognitivo, uma conjunção inesperada, descoberta que arrebata o sujeito, no plano sensível, e o leva a uma exclamação, que poderia ser traduzida por "Eureka![140]".

3.2.1.2 Em busca da ressignificação

No segundo trecho, que parece ter sido impulsionado por uma certa nostalgia ou saudade da perfeição que se anunciou na vivacidade de uma discussão polêmica, podemos notar a posição do professor como aquele que projeta, ou pelo menos deseja, um novo acontecimento, baseado no ocorrido na aula anterior. Ele propõe, então, uma mudança, ao deixar de lado a sequência dos capítulos do livro que sustentavam as discussões nas aulas, até então, porque percebe que, na última experiência, eles haviam conseguido "pela primeira vez uma colaboração muito interesantes" (Professor, *Chat* 2 do GES, Anexo A, p. 235). Entretanto, algo mudou: agora, o cenário é organizado para um novo acontecimento. Como lembra Tatit (2010, p. 54), o sujeito já é preparado pelo destinador para ver e sentir o fenômeno como acontecimento, ou seja, há já algo de esperado no inesperado. Na primeira aula citada, a associação é totalmente inesperada (fratura), enquanto, na segunda, pode-se falar de uma escapatória (GREIMAS, 2002), ou seja, uma busca consciente de "ressemantização do cotidiano [,] […] de reprogramá-lo no sentido de favorecer nosso contato com os acontecimentos estéticos" (TATIT, 2010, p. 51), tais como os que ocorrem na fratura. O resultado é a perda do controle temporal, o que se revela quando o professor diz: "ficmaos poraqui mais do que eu imaginava"[141]. Ele foi, aqui também, tomado pelo fenômeno, sem conseguir interromper o fluxo da aula para cumprir a proposta para essa aula, alcançando, de

139"[…] l'événement dans le plan du contenu a pour plan de l'expression la surprise et pour manifestante discursive préférentielle l'exclamation […]".

140"**Eureka**, **Eureka!** ou **Heureka** (em grego, *ηὕρηκα*/*εὕρηκα* – "*Encontrei!*") é uma famosa exclamação atribuída ao matemático grego Arquimedes de Siracusa (287–212 a.C.)", usada na "celebração de uma descoberta, um achado ou o fim de uma busca". Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Eureka_%28exclama%C3%A7%C3%A3o%29>. Acesso em: 02 jul. 2013.

141 Frase exata: "ficamos por aqui mais do que eu imaginava", sem o problema de digitação ocorrido na conversação do *chat*.

certa forma, a mudança de rumo esperada.

Nesse caso, a intencionalidade dos sujeitos rege a *estratégia* ou *manipulação* pelas quais se desenvolvem negociações e contratos entre eles. Diferentemente do *ajustamento*, mas de forma complementar, a interação aqui mantém ou busca uma regularidade baseada em experiências vivenciadas, o que orienta a interação para a busca de conjunção com um valor euforizado na prática.

Esses dois enunciados apresentados – da fratura e de uma tentativa de escapatória (para usar os termos de Greimas (2002)) e ressignificação – podem ser emparelhados aos regimes de interação propostos na Sociossemiótica, *ajustamento* e *manipulação*, respectivamente, tornando possíveis graus de mais sensibilidade ou mais intencionalidade, embora nenhum dos dois negue o aspecto do encontro colaborativo que reúne os sujeitos como parceiros em torno dos sentidos buscados. É por isso que Fiorin (2013, p. 440) afirma que a interação, no sentido restrito, só se estabelece nesses dois modelos. A *manipulação*, governada pela lógica da intencionalidade, é a negação do acaso/acidente e o *ajustamento*, regido pela lógica da sensibilidade, é a negação da programação. O primeiro, de acordo com Fiorin (2013, p. 438), prevê a não possibilidade, é regido pela não causalidade, apresenta uma regularidade nem totalmente esperada, mas também não absolutamente imprevisível. A manipulação, já presente no modelo narrativo padrão, pressupõe uma competência modal (*crer, querer, dever, saber* e *poder*). Nas práticas digitais, a principal forma de realização da manipulação é a tentação, marcadamente sob o ponto de vista objetivo[142]. Nesse caso, a persuasão ocorre pelo oferecimento de valores positivos que levarão os sujeitos a agir para alcançar seus objetivos. O segundo tipo de interação, o *ajustamento*, prevê a não-necessidade, é regido pela não-regularidade e manifesta uma causalidade que pode ser compreendida. Nesse modelo, a interação é prevista entre iguais, em que as partes coordenam suas dinâmicas respectivas sobre o modo de um *fazer conjunto*, isto é, sob uma competência estésica (LANDOWSKI, 2006, p. 43). Trata-se, então, de uma exploração da multidirecionalidade que já está inscrita no ato semiótico: "esse ajustamento possui tantas direções quanto há de elementos em um ato semiótico" (BORDRON, 2009, p. 53[143]).

Os dois regimes têm em comum o estatuto de sujeito que o parceiro da interação tem, independente de sua natureza actorial (animal, paisagem, pessoa, etc.) e o fato de as mesmas

142 Landowski (2006, p. 42) classifica a promessa (ou tentação) e a ameça (ou intimidação) como pontos de vista objetivos e a sedução e a provocação como subjetivos.

143 "Cet ajustement possède autant de direction qu'il y a d'éléments dans un acte sémiotique".

causas não produzirem os mesmos efeitos (LANDOWSKI, 2006, p. 41): "aquele que nós manipulamos ou ao qual nos ajustamos não está aprisionado aos limites de um papel temático, mas dependente das reações abertas de uma 'competência'" (Idem, ibidem, p. 41[144]) modal ou estésica. Vemos, na Figura 12, um esquema dos regimes de interações citados aqui:

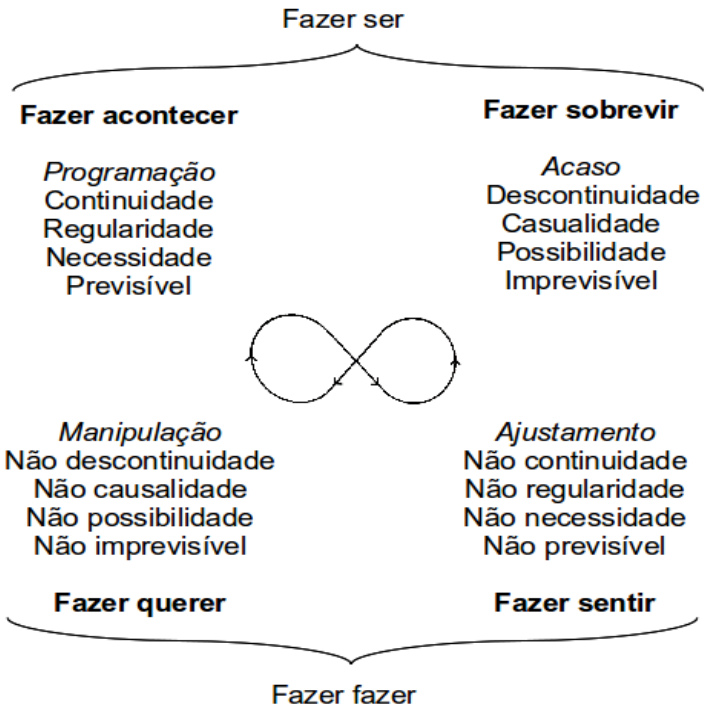


Figura 12 – Esquema dos regimes de interação.
Fonte: Adaptada de Landowski (2006, p. 72; 2009, p. 79) e da síntese feita por Fiorin (2013, p. 438).

O tipo de presença que emerge das interações em gêneros digitais parece confluir para o modo de *fazer conjunto,* que implica "não tomar nenhum texto, objeto, prática como pronto e nem mesmo como produto acabado, mas como enunciado que faz sentido com o enunciatário se colocando na interação" (OLIVEIRA, 2013, p. 241). A própria natureza da interação e as condições de sua produção no digital, portanto, agregam a ele valores de inacabamento corroborados pelo contínuo ajuste dos sujeitos entre os acontecimentos e os estados que se alternam.

O contato com a tecnologia 3D (3 dimensões) – pelo mundo digital *Second Life* – também no curso GES, parece desempenhar papel relevante na construção de efeitos estésicos entre sujeitos e objetos do mundo digital, já que esse discurso figurativo se caracteriza

144"[…] celui qu'on manipule ou avec qui on s'ajuste, n'est pas enfermé dans les limites d'un rôle thématique mais suspendu aux réactions ouvertes d'une 'compétence'".

exatamente por propiciar uma relação sensorial entre sujeito e objeto, despertando uma "sensibilidade reativa" (LANDOWSKI, 2006, p. 44). Esta diz respeito às reações aos impulsos elétricos, mecânicos ou outros que temos em relação aos objetos. O acesso, pelos artefatos materiais (teclado, mouse, tela, etc.), às figuras que simulam imagens do mundo natural – como bicicleta, barco, etc. – ou a objetos do imaginário – como um botão que aciona o teletransporte instantâneo – ocorre, sobretudo, como deslumbramento e fascinação, pelas qualidades visuais, auditivas e táteis. É o que faz Gualdoni (2009) classificar o *Second Life* como uma espécie de "ultra-arte", com efeitos próximos dos provocados pelo *trompe-l'œil*[145]. Por esse recurso de simulação, provocada pelo desdobramento do natural no digital ou recriação propiciada pelas tecnologias, as figuras dos atores em cena, seja o nome e identidade criados ou o avatar, projetam o enunciador/observador no próprio enunciado, oferecendo-lhe sua forma e configuração peculiares ao meio e recebendo igualmente suas características pelas escolhas enunciativas: "é ali onde o sujeito descobrirá se consegue projetar-se e deslizar-se nela [a configuração], se é capaz de deixar-se 'contagiar'" (LANDOWSKI, 1999, p. 274[146]). Uma das formas de "contágio" do digital, no *Second Life*, é a substituição dos movimentos dos lábios, para sinalizar a fala, pelos gestos de digitação, que os avatares expressam em cena. Nesse caso, a interação que permite o sujeito vivenciar uma situação cotidiana no mundo digital pela mutabilidade dos objetos digitais depende do mútuo *ajustamento* entre sujeito e objeto para que os efeitos previstos no contrato se realizarem.

Não só o *chat* e o espaço 3D (*Second Life*) abrigam tipos de interação sensível. Também no fórum o sujeito é surpreendido pelo sobrevir de objetos, porque é igualmente aberto à participação dos inscritos. É o que ocorre quando, a partir de uma ideia trazida em enunciado de um aluno, a professora tem um *insight* para uma nova proposta de atividade:

> […] durante toda a vida ensinei a pescar, so entreguei peixe frito pra professor q estava no hospital com costelas fraturadas, gessado e imobilizado... eheheh... ensine e tera o respeito dele... faca e tera dependencia e fidelizacao... poderiamos abrir outro forum so pra discutirmos isso... estou indo fazer isso...[147]

[trecho do Fórum 1 do PAW, Anexo D, p. 274]

Ainda como forma de negar a programação, encontramos a fala da professora do curso

145 Em Português: "engana o olho". É uma técnica artística que, com truques de perspectiva, cria uma ilusão óptica que mostra objetos ou formas que não existem realmente.

146"Es allí donde el sujeto se descubrirá si consegue proyetarse y deslizarse en ella, si es capaz de dejarse 'contagiar'".

147 Essa ideia se concretiza no fórum 3, intitulado "ensinar a pescar ou entregar o peixe frito na bandeja?".

PAW ao se opor ao valor positivo de um material didático como "apostilas eletrônicas" e alçar as atividades ajustadas ao meio e contexto como "EaD de qualidade". Com valor negativo, encontramos a chegada de um estranho no espaço de uma das aulas do curso GES que interrompe a aula com um xingamento (*Chat* 1 do GES, p. 224), assustando a todos.

O surgimento de objetos e de experiências sensíveis, como acontecimento, não está, portanto, limitado a algumas práticas digitais, já que estamos tratando de fenômenos da ordem do inesperado, mas eles dependem de uma abertura de campo para o sobrevir de objetos, o que ocorre, com mais frequência, nas interações simultâneas, como no *chat*. As práticas que envolvem os gêneros catálogo telefônico e bula, por exemplo, permitem pouca ou nenhuma instabilidade de presença, pois são regulados pela programação. Já uma carta escrita coletivamente em *Wiki*[148], por exemplo, permite múltiplas variações à cena enunciativa, que determinam a genérica.

Os gêneros digitais, como o *chat* e o fórum, têm, como influência ou "contágio" desses fenômenos mais intencionais ou mais sensíveis, impactos em seu vetor *composicional* e *temático*, reconfigurando assim o estilo. Vimos que as instâncias enunciativas – pessoa, tempo e espaço – são flexibilizadas para produzir efeitos de impacto (curto período do acontecimento), de atenção para apreensão do objeto ou para projetar um novo encontro (intervalo maior de tempo), que resultam na aproximação entre os sujeitos. Quanto ao vetor *temática*, é possível perceber que a interação varia de uma conversa orientada pelo *fazer manipulador* de um sujeito para o *fazer colaborativo* e *participativo* de vários, aumentando, assim, os graus de dinamismo e interesse que envolvem os sujeitos em torno de um objeto em discussão. O estilo do gênero digital, dessa forma, ganha tons mais plásticos e criativos como reflexo dos ajustes enunciativos propostos pelos sujeitos e pelo aspecto inacabado que a abertura dos espaços digitais implicam para a cena genérica. Dessa forma, embora moldado por formas de gênero, nosso discurso pode revelar subjetividade na escolha de marcas criativas e não só estereotipadas e padronizadas (BAKHTIN, 2010, p. 282), como se costuma atribuir à concepção de gênero.

A subjetividade ou modo próprio de presença dos sujeitos que constroem um enunciado pode se manifestar na entonação expressiva e na reacentuação dos gêneros, seja pela escolha de tons diferentes dos tipicamente encontrados nas formas padrões do gênero,

148 *Wiki* é uma ferramenta *online* que permite a edição coletiva de documentos, ficando cada contribuição registrada no histórico de modificações feitas no texto. Ver mais detalhes em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Wiki>.

seja pela mistura de gêneros, como explica Bakhtin (2010, p. 284):

> […] é possível uma reacentuação dos gêneros, característica da comunicação discursiva em geral; assim, por exemplo, pode-se transferir a forma de gênero da saudação do campo oficial para o campo da comunicação familiar, isto é, empregá-la com uma reacentuação irônico-paródica; com fins análogos pode-se misturar deliberadamente os gêneros de diferentes esferas.

Como já pontuamos, os gêneros digitais da esfera educacional apresentam tom lúdico, como contágio de gêneros afins do ambiente digital, o que reacentua a entonação formal comumente predominante em gêneros dessa esfera. Ainda podemos lembrar, com resultado dessa plasticidade, a intertextualidade estilística que aproximou os gêneros digitais *chats* e fóruns de outras formas já conhecidas, como a aula e o bate-papo. Voltaremos a essa questão na seção 3.4.1.

3.3 Forma de vida e vida nas formas dos gêneros digitais

Como já explicamos, baseados em Bakhtin (2010), um gênero pode ser mais programado, estabilizado, ou mais livre de acordo com a relação que o enunciador mantém na composição do seu enunciado em relação ao protótipo regularizado pelo uso. Em casos de maior grau de estabilidade e coação, os sujeitos têm papéis temáticos fixos e estereotipados e a regularidade é fundada nas coerções sociais. É o que chamamos de gêneros tradicionais.

Os gêneros digitais em esfera educacional têm se mostrado, com base em nossas análises, como uma forma de gênero que alcançou maior grau de dinamicidade pelas potencialidades dos recursos tecnológicos digitais associados a valores ideológicos de maior abertura nas práticas pedagógicas. A constante busca dos gêneros digitais, seja para atividades em cursos inteiramente *online* ou para complementação das atividades presenciais, tem como decorrência o surgimento de novas formas de vida nesse contexto.

Assim como a Sociossemiótica, a Semiótica das Práticas procura abarcar o contexto em suas análises, para além do texto, mas dentro da semiose (solidariedade entre planos do conteúdo e da expressão). Essa abordagem trata das práticas como níveis de pertinência em hierarquia: signos e figuras, textos-enunciados, objetos e suportes, práticas e cenas, situações e estratégias e formas de vida (FONTANILLE, 2008).

Trazemos, para este estudo, a noção de “formas de vida”, proposta pela Semiótica das

Práticas, que se aproxima do conceito de "estilo", como podemos notar na fala de Fontanille (2013, p. 136):

> […] falamos de "forma de vida" quando identificamos um estilo estratégico coerente, recorrente, relativamente independente das situações temáticas, e suficientemente potente para influenciar todas as práticas e todas as manifestações semióticas de um grupo ou de um tipo social e cultural[149].

Segundo esse semioticista, a coerência é uma propriedade central das formas de vida. Uma prática é coerente quando ela conserva ao longo do curso o mesmo objetivo (horizontal), com conteúdos de mesma natureza e sobre um mesmo nível de análise. Uma forma de vida obedece a uma coerência vertical, no nível da expressão – "[…] tratamento dos signos, dos textos, das práticas e das estratégias integrados à forma de vida […][150]" (FONTANILLE, 2013, p. 137) – e no nível do conteúdo – conserva-se igualmente uma "coerência entre os valores, os estilos, os papéis, as qualidades sensíveis, os ritmos, os regimes temporais e as paixões" (Idem, ibidem, p. 137). A coerência vertical, ainda segundo Fontanille, manifesta forte congruência entre os diferentes níveis e diferentes tipos de conteúdos que participam de uma forma de vida.

Ao verificarmos essa coerência vertical, podemos identificar, portanto, uma forma de vida que se constrói ao longo dos níveis de uma prática. Uma vez que a totalidade dos gêneros que reunimos aqui é vista como uma totalidade coerente a que chamamos "gêneros digitais", cada unidade (de *chat* e de fórum) condensa e representa, por sua vez, a forma de vida pedagógico-digital confirmada na organização dos traços da expressão e do conteúdo. Essa forma de vida resulta, então, da seleção e valoração (positiva ou negativa) de estilos de *fazer pedagógico* condizentes com as escolhas no ambiente digital. Acreditamos poder identificar essas formas de vida na relação entre os regimes de interação, que apresentamos anteriormente, aliados a concepções pedagógicas e, de forma mais ampla, a concepções culturais, que permitem revelar, no quadro desta pesquisa, os valores que orientam os sujeitos na contemporaneidade. Essa relação resumiria os traços da expressão e do conteúdo dos quais tratamos até aqui.

Os regimes de interação – *programação*, *acaso*, *manipulação* e *ajustamento* – estão ligados a formas ou estilos de vida nas práticas educativas, de acordo com os *modos de ensino*

149"[…] on peut parler de *forme de vie* quand on identifie des styles stratégiques cohérents, récurrents, relativement indépendants des situations thématiques, et suffisamment puissants pour influencer toutes les pratiques et toutes les manifestations sémiotiques d'un groupe ou d'un type social et culturel".

150"[…] traitement des signes, des textes, des pratiques et des stratégies intégrés à la forme de vie […]".

e os *modos de aprendizagem* que definimos na análise do *Chat* 2 GES a partir de discussão feita nessa aula e que trazemos, aqui, como representativos das concepções dos cursos GES e PAW, de maneira mais ampla. Apresentamos, a seguir, o Quadro 15 que correlaciona esses modos, os regimes e os estilos resultantes, e passaremos à explicação em seguida.

Modos de ensino	**Modos de aprendizagem**	**Regimes de interação**	**Formas de vida**
Instrução	Aprendizagem programada	Programação	Instrutor – receptor
Treinamento ou ensino formal	Aprendizagem de uma habilidade específica	Manipulação	Professor tradicional – aluno tradicional
Educação + ensino	Aprendizagem aberta mediada pelo educador	Ajustamento	Educador – educando
Educação	Aprendizagem livre	Acaso	Aprendiz

Quadro 15 – Estilos de vida relacionados aos modos de ensino e de aprendizagem e aos regimes de interação.

É preciso lembrar que esses níveis se relacionam em gradação e nem sempre ocorrem em apenas uma das formas de vida resultantes; eles podem se imbricar e oscilar dependendo da interação entre os sujeitos.

A *programação* nega, em sua essência, a interação, já que o instrutor e o receptor não têm suas intencionalidades e sensibilidades respeitadas; eles, instrutor e receptor, são instâncias delegadas de um sistema fechado em que os actantes não podem ter estatuto de sujeito, posto que não têm voz. No *treinamento*, professor e alunos[151], à moda do ensino-aprendizagem tradicionais, são produtos da forma institucionalizada da escola, que prevê uma intenção de se ensinar um programa de saberes e a intenção de se aprender para alcançar os objetivos previstos no programa. O *ajustamento* implica um espaço de encontro sensível entre educador e educando, para aprendizagem significativa pela aquisição de competências que tornam os sujeitos autônomos em outras situações além da sala de aula. A interação *casual* não implica uma figura de destinador direto, já que o encontro do aprendiz com os objetos é fortuito, podendo ocorrer aprendizagem nas diferentes atividades do dia a dia, sem que seja prevista.

Assim como no discurso da crítica pedagógica, que ressoa na classificação apresentada, os sujeitos dos cursos PAW e GES também encontram "vida" na forma

151 Empregamos os termos "professor" e "aluno" ao longo de nossa tese por serem mais comumente conhecidos, mas alguns estudiosos da Pedagogia preferem, com razão, o uso de educador/educando como identificadores de papéis sociais mais representativos de uma sala de aula crítica.

pedagógico-digital, em que educador e educando presenciam uma prática ajustada às variantes da situação educativa e suas ações ensaiam uma aproximação a essa forma de vida, que justifique, enfim, a ocupação de um novo espaço.

Como podemos constatar, o Quadro 15 pode perfeitamente se aplicar, também, às práticas pedagógicas presenciais, já que essa coerência está alocada em um plano mais abstrato de organização do sentido. É preciso, pois, questionarmo-nos sobre os elementos que o espaço digital agrega a essa forma de vida.

3.3.1 Ser pedagógico e Ser digital

A partir de Bakhtin (2010, p. 266), podemos afirmar que a função pedagógica nas condições de comunicação digital imprimem um estilo, uma temática e uma composição próprios dos gêneros estudados. Esse ponto de encontro entre o modo de *ser digital* e o *ser pedagógico* pode se dar em diferentes graus nos gêneros digitais da esfera educativa.

Não nos interessa, para a identificação do modo de *ser no digital*, a única e exclusiva capacidade da máquina de processar nossos comandos, pelos quais validamos nosso estilo individual, e, sim, o que, nesse meio, fazemos diferentemente para adequar nossa expressão. Podemos caracterizar esse ser pelo que ele restringe como condição e o que ele estabelece como possibilidades de variação. A separação física limita a comunicação à mediação tecnológica das ferramentas digitais de escrita, áudio e vídeo, e demanda um contrato claro sobre a organização da comunicação (horários, espaços, cronograma, etc.) de maneira inteligível e registrada em espaços assíncronos, de acesso contínuo, para que todos possam tomar conhecimento e relembrar as regras estabelecidas para a interação (nem sempre há, em cursos *online*, encontros coletivos e concomitantes, para que essas regras sejam apresentadas). Ao mesmo tempo, essas mesmas ferramentas abrem um leque de opções que a comunicação presencial não oferece. É conhecida a abertura comunicativa do digital que permite a tomada de voz mais livre (o ocultamento da face é determinante para a desinibição no comportamento[152]), elevando os níveis de interatividade. No plano da linguagem, a liberdade se manifesta na construção de uma variante linguística própria: alguns neologismos têm permeado a composição dos enunciados, principalmente vindos da língua inglesa (ex.:

152 A questão da proteção de face é tratada com detalhes em: GOFFMAN, Erving. **Ritual de interação**: ensaios sobre o comportamento face a face. Tradução de Fábio Rodrigues Ribeiro da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

linkamos), mas também de derivados da expressão oral (ex.: cadê?), além de inúmeras abreviações (ex.: qq, qto, qdo) e problemas de digitação que são efeitos da celeridade da comunicação no meio.

O modo de *ser pedagógico* é caracterizado pela função formalizante que garante o estatuto institucional da prática. Por meio da recursividade de uma certa estrutura escolar é que o gênero se associa à esfera educativa. Observa-se, por exemplo, a permanência dos papéis sociais ou actoriais (professor/aluno), embora eles possam ser menos estáveis pela delegação do papel de destinador-professor a outro ator em cena. A sanção pragmática tem pouca presença, enquanto a cognitiva é distribuída durante a interação e não concentrada apenas no fim. A escola, como destinadora transcendente, tem seu papel de dirigente enfraquecido nas interações. Mantém-se a preferência pela manipulação por tentação, pela qual o destinatário que crê nos valores apresentados no contrato de ensino-aprendizagem *queiram* ou *devam agir* para alcançá-los. Por esse contrato, os sujeitos são modalizados pelo *poder de expressão* e *colaboração* em um mesmo projeto coletivo de apreensão do objeto buscado. Dessa forma, embora a competência de deter maior *saber* sobre esse objeto recaia, por padrão, sobre o professor como destinador, a *performance* – isto é, a expressão escrita sobre as questões tratadas – cabe a todos pelo *poder* adquirido no contrato. Uma parte das estratégias didáticas guarda identidade com as clássicas atividades pedagógicas, como debate em torno de um assunto, pergunta-resposta e resumo memorialístico dos encontros; outra parte agrega variações pelas facilidades que traz o meio, como: a experimentação em aula dos objetos estudados (como *games online* ou artigos citados e rapidamente encontrados na *Internet*), construção coletiva de textos por ferramentas *online* de edição, compartilhamento digital de informações armazenadas no computador de cada sujeito, entre outras que mesclam as necessidades didáticas aos recursos do meio digital.

Nos gêneros digitais da esfera educativa, identificamos a ocorrência da paráfrase de atividades das interações pedagógicas, especialmente da "aula", enquanto se parodiam valores tradicionais que guiam alguns comportamentos estereotipados e pouco reflexivos dos sujeitos nessas atividades. A mistura que se propõe dos modos de *ser digital* e de *ser pedagógico* implica ajustes que não resultam, entretanto, em uma oposição drástica quanto ao fazer observável em uma aula presencial. Um exemplo é a organização da aula, no *Chat* GES, com horário em comum para encontro de todos, próxima do modo de agendamento do presencial. Os pequenos ajustes propostos em cena, porém, são significativos para a mudança buscada

pelos sujeitos do evento pedagógico-digital. Nota-se, por exemplo, maior interação entre os sujeitos, margem de manobras didáticas e da organização espacial mais extensa, sendo que sujeitos e objetos são contagiados por certo inacabamento próprio da enunciação coletiva como discurso em ato.

Dessa complementaridade, entre o *ser digital* e o *ser pedagógico*, emergem, pelo que observamos, valores de universo, que, segundo Fontanille e Zilberberg (2001, p. 242), "além da sua 'extensidade', definem-se pelo caráter aberto, participativo e pluralizante", contrariamente aos valores de absoluto, que "supõem a predominância da valência do fechamento sobre a da abertura e a predominância da valência da triagem sobre a da mistura" (Idem, ibidem, p. 53).

Sob esses valores, podemos identificar a tentativa de dar linearidade às práticas de forma a estabelecer a legibilidade, direção e organização aos percursos dos sujeitos, que parecem querer determinar, pelas modalidades *fazer-saber* e *fazer-ser*, a complexidade e a extensão próprias do meio digital que ocupam. Em outras palavras: embora as variações apresentadas pelos gêneros *chat* e fórum tragam significativas inovações para a prática educativa *online*, sua totalidade discursiva ainda é fortemente marcada por valores fundamentais da tradição escolar, que reverberam no percurso narrativo dos sujeitos. De acordo com Fontanille (2013, p. 136), pode-se "identificar uma prática dominante […] que ritmiza e ordena as outras"; esta é "frequentemente a chave que permite compreender um estilo estratégico do gênero"[153]. Ou, ainda, podemos falar em um grau mais forte de *assunção enunciativa* (BERTRAND, 2009, p. 166) do *ser pedagógico* nos enunciados trazidos à luz. É o que ocorre na forma de vida pedagógico-digital ao permitir que o modo pedagógico de certa forma orquestre a prática de tal forma que, ao receber uma tonalidade lúdica e mais aberta, não perca sua identidade institucional.

Mudam-se, então, alguns valores e formas, mas permanecem, nos gêneros digitais, as mesmas peças que compõem o jogo, o que faz com que identifiquemos essas práticas como sujeitas a variações decorrentes da progressividade que caracteriza suas ações, mas condicionadas ainda às formas determinantes de seu pertencimento discursivo.

153"[…] l'identification de la pratique dominante […], c'est-à-dire celle qui rythme et ordonne toutes les autres, est souvent la clé qui permet de comprendre le style stratégique de la famille".

3.4 Gênero digital e mistura

Sabemos que, como ficou evidenciado nas análises, os gêneros utilizados em uma mesma prática, como a pedagógica, tendem ao diálogo e à referenciação[154]. Observamos tal fato na "conversa" entre *chats* e fóruns de um mesmo curso, na recorrência de características de um mesmo gênero em dois diferentes cursos e, ainda, de traços da prática pedagógica tradicional que reverberam nos dois gêneros. Isso porque, como já destaca Bakhtin (2010, p. 299), no âmbito dos limites precisos dos enunciados, estes refletem o "processo do discurso, os enunciados do outro, e antes de tudo os elos precedentes da cadeia". Essa concepção nos permite examinar os gêneros como totalidades, a partir das quais se identificam vestígios de seus contatos e contágios, embora, na mistura[155] resultante, esses elementos assumam outra identidade.

Temos empregado o termo "digital" para caracterizar gêneros de ocorrência em ambientes de acesso *online*, ao adotarmos uma forma que se tornou popular na contemporaneidade. Esse termo designa o sistema que compõe os computadores, as calculadoras, os equipamentos de áudio e vídeo e o sistema de telecomunicações. No âmbito das ciências tecnológicas, representações digitais e analógicas se distinguem pela oposição entre estados discretos *vs.* estados variáveis. As informações no sistema digital são formadas a partir da distinção básica 0 e 1. Um exemplo é o código Morse, em que, para transmitir uma palavra ou número, o sistema telégrafo usava dois símbolos: pulsos elétricos curtos e longos representavam os pontos e traços nesse código (TOCCI *et al.*, 2011, p. 2). Já nos sistemas analógicos as quantidades "podem variar ao longo de uma faixa contínua de valores" (Idem, ibidem, p. 4), como nos velocímetros analógicos de carros.

Nessa fase de constituição dos gêneros digitais, o caráter definido parece se restringir à organização de sua linguagem binária[156], já que seu uso, e mesmo sua estrutura, apresentam marcas de presença do aspecto variável, o qual especifica as representações analógicas. Eles se constituem, pois, na tensão que caracteriza a práxis enunciativa: entre a força reguladora da arquitetura lógica dos códigos digitais, que se estende pela via textual e discursiva na forma de regras comunicacionais pressupostas na convocação de práticas em uso, e as nuances que

154 Construção de referência entre gêneros, como foi o caso ocorrido no *Chat* 3 do curso PAW.

155 O termo "mistura" é muito empregado, na Semiótica Tensiva, em oposição a "triagem", para designar uma operação discursiva recorrente na práxis enunciativa. Fontanille e Zilberberg (2001, p. 29) afirmam que "numa semiótica da mistura [...] favorece[-se] o 'comércio' dos valores".

156 Linguagem binária diz respeito à forma digital de organização, de armazenamento e de distribuição da informação, ou seja, seu poder de tradutibilidade da informação em bits (*binary digits*) (cf. TENÓRIO, 2003).

traduzem as peculiaridades dos caminhos percorríveis no fazer discursivo, os quais levam o digital a se contagiar ou a se dissolver no analógico.

Isso se deve ao processo de formação dos gêneros digitais, marcado, sobretudo, pelo lugar intermediário no *continuum* entre a língua e a fala, pela tensão entre a informalidade do lúdico e a formalidade do pedagógico, entre o advir e o sobrevir, pela interseção entre o pedagógico e o digital. Dessa progressiva composição que, segundo Zilberberg (2004, p. 71), contrapõe-se à oposição, resulta uma mescla dos valores das práticas pedagógicas presenciais e das práticas digitais, ou, conforme o discurso dos enunciadores dos cursos analisados, entre a tradição e a inovação. Na posição de mescla, falamos de dominâncias que administram as valências "triagem" e "mistura" como médias em relação aos casos extremos de separação (triagem plena e mistura nula) e fusão (triagem nula e mistura plena) (ZILBERBERG, 2004, p. 77).

A tensão e a mistura identificadas nessas práticas, que tornam possível reconhecer modos de ser em concorrência, no caminho para uma fusão, evoca o evento metamórfico da presença. A Semiótica Tensiva trata o problema da distância e da ligação entre diferentes regimes de significação coocorrentes no interior de um mesmo enunciado, rejeitando a substituição de uma grandeza por outra e afirmando a análise em termos de interseção entre categorias semânticas produzidas no interior das grandezas em questão (BERTRAND, 2009, p. 166). Acreditamos que, assim também, no caso analisado, trata-se de coexistência de valores, ora conflituosa (quando se quer abandonar as linhas de forças do ser pedagógico e afirmar apenas os valores de abertura e liberdade do meio digital), ora em concordância (quando a união do *ser pedagógico* e do *ser digital* significam soma vantajosa aos sujeitos). No processo de transformação que as práticas educativas no meio digital implicam, perdem-se alguns aspectos de cada entidade: as formas oralizadas, típicas do digital, são mais moderadas para não afetar a compreensão do outro e não resultar em uma exclusão do evento pedagógico, e deste evitam-se as formas avaliativas tradicionais que enfraquecem a espontaneidade do evento, por exemplo. A perda desses aspectos se dá no revestimento de formas novas, resultantes da metamorfose (BORDRON, 2009). As integralidades se diluem no que, enunciado a enunciado, se constrói como projeto híbrido (COLAS-BRAISE; BEYAERT-GESLIN, 2009), o qual supõe a copresença em um conjunto sincrético das duas formas postas em contato (e das que cada unidade acrescentou) em seu processo de melhoração, como esperam os enunciadores.

Um dos processos que leva a essa mescla de traços entre gêneros e práticas e seus valores é a intertextualidade, à qual damos ênfase a seguir.

3.4.1 Intertextualidade estilística

Embora os limites linguísticos e textuais do enunciado possam ser relativamente simples de se delimitar – pela alternância dos sujeitos nos enunciados –, de acordo com Bakhtin (2010), o que prevalece na classificação dos gêneros e na sua distinção de outros são antes limiares tênues, determinados pelo cruzamento de referências imediatas ou não:

> […] em qualquer enunciado, quando estudado com mais profundidade em situações concretas de comunicação discursiva, descobrimos toda uma série de palavras do outro semilatentes ou latentes, de diferentes graus de alteridade (BAKHTIN, 2010, p. 299).

> O falante não é um Adão, e por isso o próprio objeto do seu discurso se torna inevitavelmente um palco de encontros com opiniões de interlocutores imediatos (na conversa ou na discussão sobre algum acontecimento do dia-a-dia) ou com pontos de vista, visões de mundo, correntes, teorias, etc. (no campo da comunicação cultural) (BAKHTIN, 2010, p. 300).

Na práxis enunciativa do *chat* em esfera educacional, observa-se um diálogo com outros gêneros dessa esfera, dos quais ele guarda vestígios, como a aula, no formato de discussão aberta. Outros traços do *chat* aproximam-no de uma conversa cotidiana face a face. Entre eles estão: a prontidão no envio/recebimento da resposta; a volatilidade da mensagem; presença de multimodalidades e oralidade. O fórum guarda, por sua vez, traços de debate, como o cruzamento de pontos de vista em torno do tópico central.

Essa assimilação (empréstimo) de elementos entre gêneros tem conduzido a uma polêmica classificação do fenômeno como simples transposição da comunicação de um suporte a outro. Alguns autores, como Araújo (2004, 2007), acreditam que há uma transmutação de expressões da interação face a face ou por telefone, próprias de situações cotidianas de conversação, para o domínio da *web*. O termo "transmutação" é pertinente, porque carrega um sentido de transformação nuclear: "formação de uma nova espécie através do acúmulo progressivo de mutações na espécie original" (HOUAISS, 2009), que vem ao encontro da nossa crença sobre os gêneros.

Defendemos, aqui, que novos gêneros surgem em situações comunicativas diferentes,

porque cada gênero é um todo formado por estratégias peculiares, ainda que abrigue características de outros gêneros. Bakhtin (2010, p. 293) postula que os gêneros, de estrutura relativamente estável, deixam margem para flexões: "os gêneros se prestam de modo bastante fácil a uma reacentuação […] daí resulta alguma coisa nova […]".

Para defender a distinção do *chat* e do fórum em esfera educacional como gêneros diferentes da aula, bate-papo e debate presenciais, podemos nos valer dos mesmos princípios de inserção e pertencimento usados por Saussure (1995, p. 31) para explicar a completa integração de termos à língua: "[…] o termo emprestado não é considerado mais como tal desde que seja estudado no seio do sistema; ele existe somente por sua relação e oposição com as palavras que lhe estão associadas, da mesma forma que qualquer outro signo autóctone". Nesse sentido, esses gêneros não são práticas presenciais transpostas, em forma de escrita, para o digital, já que eles se distinguem desses gêneros em diversos pontos de sua estrutura composicional, modo de abordagem temática e, consequentemente, estilo. Eles existem, conforme já defendemos, como uma identidade, mesmo que a alteridade os atravessem em sua totalidade.

A contínua renovação e derivação de novos gêneros tem sua explicação no modo de vida do ser humano, como explica Bakhtin (2010, p. 262):

> a riqueza e diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que *cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo* (grifo nosso).

Ao pensar nos gêneros digitais usados na Educação, podemos vê-los como "galhos" do tronco "comunicação pedagógica", do mesmo nível de "galhos" do presencial; isto é: os gêneros presentes em atividades digitais surgem em diálogo com os já existentes a partir da difusão das tecnologias na contemporaneidade.

Para provar que o *chat* educacional, por exemplo, não é apenas o gênero *conversa cotidiana* ou *escolar* realizada no formato digital, poderíamos fazer esta experiência: retirar o *chat* do seu suporte mais usado, o computador; do ambiente que o acolhe; extrair o texto produzido e enformado pela sua tradicional caixa de diálogo e o texto final não seria nem um discurso a ser reproduzido oralmente, nem o resultado de uma comunicação escrita e trocada por correspondência, por exemplo. Não seria nada além de um extrato a ser analisado cientificamente, como fazemos aqui. Isso porque, além das mudanças que sofre o conteúdo,

os recursos diferentes de expressão, da fala ou da escrita, estão relacionados a diferenças de sentidos (BARROS, 2000, p. 74) que imprimem características próprias a esse tipo de interação.

Concordamos com Hilgert (2000, p. 52-53), quando afirma que, embora seja indiscutível que "a natureza processual e dinâmica" da conversação falada, decorrente da interatividade em tempo real, a aproxime da conversação pela *Internet*, "é evidente que o fato de a conversação pela *Internet* ter de se realizar por escrito e estar limitada ao que se pode fazer por meio do computador lhe dá características próprias" (HILGERT, 2000, p. 52).

É, portanto, uma liga cuja separação de elementos não pode ser feita senão por abstração, já que os gêneros "são artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano" (MARCUSCHI, 2010, p. 31) e resultam de uma práxis enunciativa, sendo, portanto, os elementos do contexto fundamentais para a determinação da singularidade do gênero. Segundo Fiorin (2008b, p. 4), "a práxis enunciativa da internet está, em primeiro lugar, criando novos gêneros, como o blog, o chat, o e-mail, etc.".

O que ocorre é a intertextualidade de estilos, segundo a qual identificamos a recuperação de elementos de "aula" nas atividades dos *chats* GES e de "bate-papo" com fundo educacional, nos *chats* PAW; de "debate", nos fóruns PAW e de "resenha seguida de debate", nos fóruns GES. Apoiados em Discini (2004, p. 223-329), identificamos as relações intertextuais estilísticas de paráfrase (captação) e/ou polêmica (subversão) nas formas de *parecer* e *ser* dos textos, seja no âmbito do enunciado, seja no da enunciação. Para Discini, a imitação e a captação de um estilo acontece em menor grau na paráfrase, ou, em maior grau, na estilização de estilo, o que significa:

> relacionar-se com o estilo de referência em complementaridade ética, a qual, concretizando-se na expressão e no conteúdo de totalidades afins de discursos enunciados, representa filiação às mesmas formações discursivas na construção de mundos similares, não só por aquilo que dizem tais discursos enfeixados nas respectivas totalidades, mas pelo modo de dizer e pela razão para dizer o que dizem […] (DISCINI, 2004, p. 304).

Baseados nessa definição, acreditamos na relação de intertextualidade estilística entre o gênero *chat* e as práticas da "aula" e de "bate-papo educacional", e entre o gênero *fórum* e as práticas de "debate" e "resenha" – estas práticas em seus modelos mais estereotipados –, em que ocorre uma estilização do estilo-de-referência pela retomada de elementos mínimos definidores e indicadores do pertencimento a uma mesma esfera de comunicação.

Nesse contexto estudado, a intertextualidade pode surgir como polêmica no *parecer*, quando, no enunciado, surgem críticas, como mostramos nas análises, quanto ao comportamento em aulas tradicionais dos professores (que fazem uso de roteiros nas aulas), dos alunos (obcecados por notas) e quanto ao material didático (sem uma identidade digital). Entretanto, no *ser* que sustenta esse gênero, a retomada de elementos do universo educacional tradicional está impregnada na enunciação. Podemos citar a hierarquia dos papéis temáticos de professor e aluno, o espaço enunciativo e expressivo[157] organizado para os cursos, as figuras escolares retomadas (ex.: professor, alunos, aula, curso, avaliação, mural e bloco de notas, entre outras) – marcas facilmente identificadas no enunciado. De forma mais abstrata, ressaltamos, como exemplo, os valores de formação e da necessidade de teorização, difundidos na academia. Essa paráfrase como retomada, portanto, não é absoluta ou máxima em relação ao estilo-de-referência, como lembra Discini (2004, p. 252), porque cada curso manifesta um modo de presença próprio em seus gêneros, o que nos permite distingui-los dos outros. Assim, ainda que o conjunto de temas e figuras de um texto remeta a outro,

> […] instaura-se a polêmica de estilos, porque o repertório de temas e figuras de mundo de uma totalidade e respectivo *modo de usar,* ao materializar visões de mundo, materializam formações ideológicas diversas, fazendo contradizerem-se as totalidades, fazendo polemizarem-se entre si os estilos (DISCINI, 2004, p. 288).

Mesmo entre temas e figuras depreendidos há algumas dessemelhanças, bem como no seu modo de retomada. Os temas nucleares nos dois cursos, GES e PAW, respectivamente: "o lúdico nos ambientes digitais para ensino e aprendizagem" e "os mecanismos e estratégias para busca/pesquisa de informações em ambiente digital" e as figuras próprias do ciberespaço (como: *hiperlinks*, avatares, teletransporte, telepresença, operadores booleanos, sites de busca, *blogs*) manifestam-se, nos *chats* e fóruns, especificando sua identidade digital. Observa-se que a permutabilidade e mútua referencialidade entre os locutores é determinante para a interatividade nos gêneros digitais, além da concomitância de espaços digitais pelo acesso aos *links* e da concomitância temporal da comunicação, viabilizada pelo encontro, agendado ou não, em *chat*. Essa diferença não está só no nível discursivo. No narrativo, os papéis actanciais são mais flexíveis, como já vimos. Alguns valores se destacam no nível mais profundo: a flexibilidade e dinamicidade perpassam as duas totalidades abordadas e são valoradas, pelos sujeitos, como trunfo dessa prática. Podemos citar, ainda, a ludicidade,

157 Citamos, aqui, a organização dos personagens/avatares em círculo em torno do professor, uma *hexis* corporal que corrobora o lugar social de cada enunciador/enunciatário.

frequentemente presente nas criações digitais, que confere um tom escolar mais flexível a esse gênero.

Por fim, lembramos que a intertextualidade entre formas de expressão em cada gênero manifesta a liberdade dos sujeitos, nessas práticas, para sobrepor seus estilos às regras de cada gênero. É o que ocorre no fórum do curso PAW, em que a professora escreve à moda de *chat,* embora, nesse gênero, a formalidade seja uma característica normalmente respeitada.

3.5 Depreensões teóricas

As duas linhas de teorização selecionadas para esta pesquisa, a Semiótica e a teoria bakhtiniana sobre os gêneros, convergem no projeto de organização da produção de sentidos, cada uma a seu modo. Aquela se ocupa da geração de sentido a cada nível de organização do sentido no texto – fundamental, narrativo e discursivo – aliada às concepções graduais e sociais que adquiriu em seu desenvolvimento. Esta estabelece como prioridade o enunciado como totalidade dialógica, cujo sentido é construído na relação entre suas marcas de composição e temática, determinantes do estilo de um gênero. Ambas partem, invariavelmente, das formas de regulagem do dizer e do dito, desdobram-se em formas sintáxicas e em variedades de preenchimentos semânticos a cada prática, até afirmar uma totalidade cujo percurso de constituição revela gradativamente seu estilo.

No entrelaçamento complementar entre as abordagens semióticas e a abordagem dos gêneros, podemos chegar a uma estrutura em que os traços do estilo atravessam o percurso gerativo (agregado a novos olhares, como o tensivo, o sociossemiótico e o das práticas), encontrando ressonâncias na estrutura composicional e temática, que regulam essa estrutura. Vejamos o Quadro 16 a seguir:

GÊNERO DIGITAL NA ESFERA EDUCACIONAL	
CHAT	**FÓRUM**
Sequência 1: *Chat* 1, *Chat* 2 e *Chat* 3 do curso GES Sequência 2: *Chat* 1, *Chat* 2 e *Chat* 3 do curso PAW	Sequência 3: Fórum 1, Fórum 2 e Fórum 3 do curso GES Sequência 4: Fórum 1, Fórum 2 e Fórum 3 do curso PAW
Análise semiótica dos enunciados (cada unidade das sequências) pelo percurso gerativo de sentido, pelo qual o princípio regulador do dizer do sujeito se apresenta como uma	

arquitetura discursiva ao longo de uma totalidade indicativa de um estilo: **Forma de vida**: estratégias recorrentes afirmam uma forma de vida própria à prática, no limiar entre ser pedagógico e ser digital. **Nível discursivo**: composição pelas marcas linguísticas nas instâncias enunciativas de tempo, espaço e pessoa; temática associada ao domínio semântico e amparada na formação discursiva (temas e figuras); estilo, pela presença da tonalidade expressiva, amparada na aspectualização das categorias em jogo. **Nível narrativo**: alternância dos sujeitos, troca de valores, sob a contínua orientação do destinador-guia pelo percurso do sujeito. *Manipulação* e *ajustamento* como regimes de interação. **Nível fundamental**: oposição entre categorias mínimas e valoração fórica. **Tensividade**: noções de gradação, de tonalidade, valências da intensidade: tonicidade e andamento, e da extensidade: tempo e espaço, remetem a modos de presença que configuram a expressividade no gênero.
Estrutura de regulagem do dizer (enunciação) e do dito (enunciado) expressa por meio dos vetores *composição* e *temática*, determinantes do estilo.

Quadro 16 – Relação esquemática entre as bases teóricas semiótica e bakhtiniana.

A partir do Quadro 16, podemos entender como a arquitetura discursiva e genérica se constrói das bases até a superfície do esquema de constituição dos gêneros. No nível mais profundo, encontramos formas reguladoras que se sustentam na sedimentação de usos, estabelecidos na cultura, em forma de tipos, estereótipos ou esquemas. No percurso gerativo de sentido, surgem tensões entre o que a enunciação convoca como uso e o que ela, em tensão, reclama como novas formas, adaptadas aos valores e valências que os sujeitos selecionam em seu fazer enunciativo. Retraçando novos caminhos, os destinadores se apropriam de recursos linguageiros para manipular os destinatários a acreditarem no sistema de valores adotados e a realizarem o projeto de construção de uma comunicação que atualiza, a cada enunciado, as práticas, de acordo com os objetos que, prevista ou imprevistamente, surgem no percurso de produção de sentidos. Esse fazer enunciativo obedece à configuração própria do evento, ajustando-se às instâncias de tempo, espaço e pessoa, à formação discursiva (temas e figuras) e ideológica, mas, também, ganha certa abertura para ajustar as variantes ao seu ponto de vista, viabilizado pela aspectualização. Gradativamente, as formas de vida vão se constituindo pelas recorrências estabelecidas nos níveis de pertinência: signos, textos, objetos, cenas e estratégias, esboçando um certo lugar que o sujeito ocupa. Por fim, a cada enunciado da sequência instituída para análise, em comparação com práticas ou gêneros afins, confirmam-se modos próprios de compor, tematizar e estilizar de cada enunciador/curso. Dessas totalidades, emerge, então, o estilo de uma classe de gêneros; neste

caso, os gêneros digitais.

Na análise das quatro sequências genéricas (*Chats* GES, *Chats* PAW, Fóruns GES e Fóruns PAW), foi possível depreender dois modos de presença, determinados pelo estilo de cada um dos enunciadores dos dois cursos: um modo de presença determinado pelo andamento mais rápido, no *chat*, e um modo de presença especificado por maior formalidade e desaceleração, no fórum. Esses modos de presença influenciam uma composição, uma temática e um estilo do *chat*; uma composição, uma temática e um estilo do fórum. Orientados pelas quatro diferentes dinâmicas, duas dos *chats* (aula, bate-papo) e duas dos fóruns (resenha das aulas e atividades, seguidos de debate), encontramos um modo de compor, um modo de tematizar e um modo de estilizar para cada atualização que é feita dos gêneros nos cursos, de maneira que, ao atender às peculiaridades de cada curso, a apropriação do gênero sofre variações, sem negar sua sustentação sobre uma estrutura genérica comum, conforme representação no Quadro 17:

CHAT	Composição	Modo de compor do *Chat* GES	FÓRUM	Composição	Modo de compor do Fórum GES
		Modo de compor do *Chat* PAW			Modo de compor do Fórum PAW
	Temática	Modo de tematizar do *Chat* GES		Temática	Modo de tematizar do Fórum GES
		Modo de tematizar do *Chat* PAW			Modo de tematizar do Fórum PAW
	Estilo	Estilização do *Chat* GES		Estilo	Estilização do Fórum GES
		Estilização do *Chat* PAW			Estilização do Fórum PAW

Quadro 17 – Componentes genéricos e modos específicos de cada curso.

Dessa forma, confirma-se, mais uma vez, a ancoragem das práticas e gêneros no cruzamento entre valores individuais e sociais.

A interação, questão recorrente no estudo dos gêneros digitais, só recentemente tem sido contemplada como campo de estudos pela Semiótica em sua complexidade social, levando em conta o aspecto sensível na relação dialógica entre os sujeitos. Ela pode ser

analisada, na Semiótica, como práxis enunciativa, na medida em que é vista como processo de ir-e-vir entre a enunciação individual e a enunciação coletiva. Por esta fala de Bakhtin (2010, p. 294-295), vemos que também há um espaço para essa reflexão em sua abordagem:

> a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. Em certo sentido, essa experiência pode ser caracterizada como processo de *assimilação* – mais ou menos criador – das palavras *do outro* […] Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos.

Nessa perspectiva, lembramos que "a enunciação individual não se realiza independentemente das enunciações coletivas que a precederam e que a tornam possível" (FIORIN, 2008b, p. 4). A interação, retomando Latella (1984, p. 33-34), que a define como "uma sucessão de desequilíbrios modais, de busca de reequilíbrio e retorno ao equilíbrio pelos participantes", é responsável pelo processo de contínuo ajustamento entre os sujeitos, fazendo com que adaptem seu modo de ser ao outro, ao objeto e a seu entorno e, ao mesmo tempo, que estes sejam moldados para, em algum grau, expressar sua sensibilidade. O modo de ser interativo, portanto, designa uma estratégia de, ao alcançarem níveis maiores de proximidade, os sujeitos realizarem a "presença" no espaço digital.

É comum o pensamento de que a interação como troca de objetos cognitivos entre os sujeitos está restrita a um agir, a uma competência para *fazer* que leva a uma determinada *performance*, mas, também, há uma competência para o *ser*, em que se inscreve uma paixão, como *estado da alma*, porque o sujeito discursivo também é um sujeito que "sofre, que sente, que reage, que se emociona" (GREIMAS; FONTANILLE, 1993, p. 155). De acordo com as análises feitas, as práticas educativas baseiam-se em um contrato fiduciário proposto pelo destinador, como sujeito que institui uma falta e leva o destinatário a *crer* que certo objeto é positivo e necessário para supri-la. O sujeito que adere a esse contrato pode se realizar de acordo com o simulacro criado, tornando-se satisfeito, ao *querer ser* e *saber ser;* ou insatisfeito, por *saber não-ser* e *querer ser* capaz de realizar uma atividade proposta em aula, por exemplo. O *estado passional* da insatisfação ou revolta contra a opressão pelo *dever fazer*, conforme o programa e o despreparo dos professores ou instituição de ensino para cumprir o contrato de formação estabelecido, foram projetadas na relação entre os sujeitos, bem como a ansiedade diante das promessas de *poder fazer* das tecnologias contemporâneas que, algumas vezes, deixam a desejar, ou a surpresa diante de experiências que os sujeitos não sabiam ser

possível viver no meio digital. Essa construção do sujeito, de suas esperas, seguidas da realização ou frustração dos seus desejos, são dedutíveis na totalidade dos discursos, a qual reflete um sujeito orientado não só pelo inteligível, mas, fortemente, pelo sensível.

Precisamos explicar, ainda, a relação entre os gêneros e a classe que os reúne, por meio da asserção do seu caráter partitivo. Assim como a linguagem é concebida como sistema complexo composto por subsistemas relativamente autônomos e em interação uns com os outros, também podemos pensar que os gêneros mantêm essa organização: o sistema dos gêneros digitais, por exemplo, é formado pelo conjunto de subgêneros ou gêneros, simplesmente, cada um com pontos em comum, que permitem sua conexão com o sistema global, mas guardando suas particularidades. Os estilos dos subgêneros dependem dessas particularidades que criam sua identidade, e o estilo do gênero digital depende dos pontos em comum que estabelecem uma rede englobante dos subgêneros. O estilo do gênero *chat* tem, por exemplo, como traço marcante, a concomitância temporal da comunicação, que eleva seus graus de interatividade (interação mais célere). O estilo do gênero *fórum* tem, por sua vez, a não-concomitância, que garante ao sujeito tempo maior de planejamento do texto e, por isso, eleva os graus de formalidade nesse sistema. Ambos guardam, como característica comum, a abertura para tomadas de voz, o que implica simetria de papéis conversacionais, marcante nos gêneros digitais.

Dessa forma, precisamos encontrar, para o estilo dos gêneros digitais, características mais estáveis que compõem o sistema como um todo, sendo, portanto, da ordem do ser discursivo. São características que, sendo comum a todos os subsistemas do conjunto/coleção, abrangem a totalidade de manifestações do gênero, de tal forma que prevaleça, para a classificação dos subgêneros, as que lhes permitem participar do conjunto a despeito das características individuais. Já os subgêneros apresentam, além dessas características estáveis, traços mais instáveis, que surgem na prática e se ajustam às necessidades específicas da interação, sendo, portanto, da ordem do ter. Falamos, então, de atribuições selecionadas do sistema para determinado subgênero, mas que não precisam, necessariamente, estar sempre presentes em outros subgêneros afins.

São as peculiaridades de cada subgênero que, acreditamos, determina sua entonação expressiva própria como um conjunto de flexões que convivem, ao mesmo tempo, com as coerções locais da língua (planos fonético, (orto)gráfico, lexical, gramatical e semântico-lógico), com as coerções textuais (coesão e coerência) e com as coerções

discursivas (práticas discursivas historicamente e socialmente determinadas) (ADAM, 2001, p. 20). Isso é um reflexo do funcionamento do próprio discurso, que é "uma atividade ao mesmo tempo **condicionada** (pelo contexto) e **transformativa** (deste mesmo contexto)" (KERBRAT-ORECCHIONI, 1996, p. 22, grifos no original[158]). O estilo, como "arquitetura discursiva" (DISCINI, 2010), pode ser depreendido, então, da recorrência de escolhas em todos os níveis textuais e discursivos, incluindo o nível tensivo, aquém das estruturas profundas propostas por Greimas (FONTANILLE; ZILBERBERG, 2001). Discini (2004, p. 67) explica essa relação pela natureza homogênea e heterogênea do estilo, no diálogo entre o *eu* e o *não-eu*:

> O fato de estilo garante essa homogeneidade, já que pressupõe uma semelhança de procedimentos na construção do sentido que, por sua vez, constrói o ator da enunciação, efeito de individuação de uma totalidade. E heterogênea, pois supõe uma relação dialógica entre a grandeza inteira e discreta, o *unus,* com outras unidades integrais, num desdobramento do diálogo do discurso com as formações ideológicas de uma cultura.

"Conhecer o estilo dos gêneros viabiliza uma economia da leitura", como ressalta Discini (2009, p. 603). Isso porque, ao acessar um universo discursivo, o sujeito carrega algumas expectativas quanto ao modo de dizer, ao domínio e ao estilo dos objetos que ele veicula. Ele pode mesmo esperar surpresas já inscritas no modo de ser do gênero, como é o caso da publicidade.

O estilo pode se manifestar, então, na distribuição dos turnos ao longo da interação (mais curtos e inacabados ou mais longos e acabados); no registro linguístico (variantes em níveis mais formais ou informais); na escolha do lugar social (mais ou menos autoritário), que remete a um tom de voz (mais formal, mais lúdico, mais afetivo, etc.); no tipo textual; no sistema de valores e de percepção de mundo (mistura, que implica embaçamento dos limites, ou triagem, com contornos mais nítidos); no andamento (mais célere, com diluição dos contornos, ou menos célere, que resulta na "expansão do olhar para um mundo reinstaurado na inteligibilidade dominante" (DISCINI, 2009, p. 600)); no regime de interação escolhido (*programação, manipulação, ajustamento* ou *acaso*); no dizer numeroso (maior abertura temática) ou concentrado (maior direcionamento temático) (Idem, ibidem, p. 613); em modo de presença mais difuso, com presença mais átona, ou mais concentrado, de presença mais tônica (o que não implica a mesma relação para a extensão textual) e na posição tímica do

158"Le discours est une activité tout à la fois **conditionneé** (par le contexte), et **transformative** (de ce même contexte)".

sujeito em relação ao objeto almejado (desejável ou prejudicial). São esses alguns dos elementos que contribuem para o desenho da entonação ou expressividade do gênero, termos esses usados como bases da noção bakhtiniana de estilo (BAKHTIN, 2010).

Com base nas análises feitas, podemos, enfim, afirmar que os gêneros digitais apresentam algumas tendências estilísticas, embora saibamos que, como gêneros em fase de limiar e não em estado de limite, elas possam variar para atender aos objetivos dos sujeitos a cada realização.

Eis, então, algumas características gerais dos gêneros digitais em situação de ensino-aprendizagem:

- enunciação predominantemente verbal escrita, devido ao contexto de interação a distância;
- flexibilidade espacial, que aumenta os graus da acessibilidade (participação dos excluídos);
- alternância entre gêneros acoplados a um mesmo espaço, e mesmo de espaços externos (por *links*), ao mesmo tempo;
- dialogicidade e complementaridade entre os gêneros de um mesmo curso;
- intertextualidade estilística com práticas popularizadas pelo uso;
- hipertextualidade e interatividade como aspectos contraídos do meio digital;
- simetria e permutabilidade de papéis conversacionais;
- assimetria predominante de papéis sociais ou actoriais (professor/aluno);
- estatuto de pessoa tendendo à identificação coletiva no curso;
- acolhimento de diferentes dinâmicas em um mesmo gênero;
- *didatização* de conteúdos como estratégia de maior acessibilidade dos conteúdos;
- flexibilidade na formalidade característica da esfera educacional pela presença do tom lúdico e afetivo.

O estilo do gênero digital é resultado, portanto, de misturas por caminhos hiper e intertextuais em que a criatividade não ameaça a natureza pedagógica do evento, mas permite – e cabe ao enunciador/destinador/professor, em diálogo com os enunciatários/destinatários/alunos, saber explorar – os ajustamentos de ordem sensorial (sujeito-máquina/interface) e sensível (sujeito-sujeito) para ressignificação do ensino-aprendizagem pelas nuances do casamento pedagógico-digital.

Precisamos aprofundar, ainda, os mecanismos teórico-metodológicos que sustentam as relações propostas, porque esse é, acreditamos, um caminho profícuo para o desenvolvimento epistemológico desse campo interdisciplinar das formas de comunicação humana.

CONCLUSÃO

Neste estudo, os valores presentes nos gêneros digitais em esfera educativa, situados em lugar de limiar, determinados e determinantes da presença dos sujeitos envolvidos, deslocam-se desde a tensividade, passando pelos níveis do percurso gerativo e encontrando homologações com categorias do plano da expressão. Diante disso, esse limiar está presente no modo de discursivização e de textualização do ambiente e na organização dos gêneros digitais. Esse lugar do limiar, comprovado ao longo da tese, sustenta-se em uma presença metamorfoseada, a partir da mistura entre esferas de comunicação, já que temos o discurso pedagógico proposto na sua função primordial de ensino-aprendizagem, como partilhamento de saberes, sob a dominância da maximização desse objeto de valor. Ao nos inclinarmos a observar os *chats* e fóruns, encontramos um discurso que tem no "impuro" uma meta, ou seja, a ludicidade impregna o discurso pedagógico, enquanto a presença dos atores é dada em um "real" contaminado pelo ambiente virtual. Devido ao fato de os turnos de fala não sofrerem as coerções comuns em uma aula presencial, temos a mistura de vozes "físicas", elevando o grau de mobilidade da cena e de inacabamento, do qual não escapa o professor, embora, iterativamente, ele segure as rédeas do evento.

Demonstramos, ao cabo das análises, a organização dos gêneros *chat* e fórum entre duas forças da linguagem: a centrífuga (em que se manifesta a criatividade) e a centrípeta (que conserva traços históricos dos usos) (BAKHTIN, 1993). Como pertencentes à esfera de comunicação pedagógica no ambiente digital, eles apresentam regularidades que nos permitiram depreender um estilo comum, inerente aos gêneros digitais, e, ao mesmo tempo, ajustamentos próprios do modo de presença em cada um. É preciso lembrar que as características que generalizamos para o gênero digital ainda precisam ser comprovadas e complementadas em pesquisas posteriores de outros gêneros realizados na mesma esfera, como *e-mail*, videoconferências e *blogs*, entre outros. Essas características, portanto, mostram uma orientação, uma tendência sustentada pelo escopo desta pesquisa.

Comprovamos, portanto, que os graus de presença não precisam, necessariamente, de uma proximidade espacial física. O som, por exemplo, trata de um certo grau de presença, de ordem intensiva (BORDRON, 2009, p. 50). A presença analógica, porque variável, no digital também se mostrou possível, por meio das estratégias discursivas, figurativas, retóricas,

adotadas ao sabor de uma experiência agitada pelas potencialidades das tecnologias digitais. Isso porque

> muito mais do que um meio, a linguagem é algo como um ser, e é por isso que consegue tão bem tornar alguém presente para nós: a palavra de um amigo no telefone nos dá ele próprio, como se estivesse inteiro nessa maneira de interpelar e despedir-se, de começar e terminar as frases, de caminhar pelas coisas não-ditas (MERLEAU-PONTY, 1991, p. 43).

Logicamente, como qualquer meio, o digital pode ser mal ou subutilizado, acolhendo, no lugar de eventos significativos, apenas trivialidade que tomam a rede de vacuidade e superficialidade. Nesse ponto, lembramo-nos do contexto que nos guiou à escrita do projeto desta tese. Trouxemos, então, o problema de adaptação ou ajustamento dos materiais didáticos ao meio digital, que era, ao mesmo tempo, uma estratégia para se evitar o estranhamento do público e demonstração de despreparo dos profissionais diante do desafio de se identificar um modo de ser próprio das práticas com as quais se defrontavam, geralmente, pela primeira vez. Perguntávamo-nos, a partir daí, sobre a noção de "significativo" para os sujeitos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem.

No quadro desta pesquisa, observamos que, na maioria das vezes, os alunos são conduzidos pelo professor, que os guia, como é esperado, por reunir, em tese, um repertório maior e mais aprofundado de experiências sobre o tema focado. Esse encontro coeso, que é formado na sala de aula *online*, levou-nos a identificar uma unidade ideológica a que chamamos actante coletivo, correspondente à necessária complementaridade ensino ↔ aprendizagem. Dessa maneira, o tema principal do curso/disciplina/encontro, primeiro elemento "significativo" que une os sujeitos na prática, vai, em geral, consolidando-se no percurso narrativo. Essa união não impede, como vimos, a expressão do aluno, já que a tomada de turno é não só esperada como inevitável, pela abertura dos gêneros digitais. É o que propicia acontecimentos pelo sobrevir (inesperado) de opiniões, pontos de vista, questões, etc., nem sempre convergentes com os valores privilegiados pelo enunciador-professor – por isso mesmo, de repente, suscita uma expressão: Eureka! – e que podem orientar novas abordagens, metodologias e didáticas nas próximas atividades do curso. Essa livre expressão, que permite transformações e ajustes, é o caminho para a realização de uma presença (dada na relação entre o inteligível e o sensível) significativa para cada sujeito em cena, na medida em que eles trazem, além de pelo menos um interesse em comum (o do curso), diferenças que não devem ser suplantadas pela sobreposição de apenas um posicionamento. Nessa perspectiva, o

que faz do professor um bom educador é, com efeito, sua sensibilidade para propor ajustamentos na sala de aula, respeitando as peculiaridades de sua composição.

Ainda sobre a interação nos gêneros digitais da esfera educacional, ressaltamos o valor da autonomia, constantemente presente nos discursos dos professores e alunos ouvidos aqui. Ela já se manifesta no enfraquecimento de determinações restritivas que antecipam e prescrevem a rotina nas práticas educativas digitais e da escola como único espaço em que pode se dar o ensino e o aprendizado. Lembramos, então, da crítica de Illich (1971) sobre o monopólio da Educação no espaço fechado da escola, segundo a máxima: "fora da escola não há salvação". Longe de se submeter a essa coerção, enunciadores e enunciatários de curso a distância já ocupam novos espaços em que a experiência educativa se dá de forma mais aberta e lúdica, sem negar a importância do papel de orientador da prática reflexiva pelo professor. Tentam, assim, devolver aos espaços de ensino-aprendizagem o sentido grego de "lazer"; isto é: espaço para se dedicar às ideias e ao espírito, que "escola" (skole) tinha.

Outra questão que precisamos pontuar é o tratamento dos gêneros digitais da esfera educacional e, também, a relevância do ensino sobre os gêneros nas práticas educativas, tendo em vista que, como afirma Bakhtin (2010, p. 284), "[...] o uso criativamente livre não é uma nova criação de gênero – é preciso dominar bem os gêneros para empregá-los livremente" e com sabedoria. A facilidade como tem se dado o livre acesso aos usos dos gêneros digitais, especialmente aos da esfera privilegiada por nós, nem sempre é acompanhada de reflexão sobre os códigos desses gêneros e sobre as possibilidades que eles oferecem. Baltar et al. (2005) alertam, entretanto, para o perigo de uma gramatização dos gêneros na prática pedagógica, por meio de atividades descritivistas ou prescritivistas que teriam, nos gêneros, um fim. A orientação no ensino deve ser diferente da adotada na pesquisa, priorizando mais o fazer criativo.

Nosso movimento aqui foi, como pesquisadores, tentar avançar na descrição dos gêneros digitais e na reflexão e teorização sobre eles e sobre o modo de ser que daí se depreende, a partir da análise de duas práticas educativas autênticas, visando à alimentação de discussões sobre o uso que é feito deles e sobre outras trilhas que podem ser tomadas na direção da apropriação e reformulação dos modos de ensino e de aprendizagem iluminados nas análises. O olhar semiótico que nos acompanhou nesse percurso ajudou a revelar sentidos que, escondidos na rotina do fazer educativo, precisavam ser, primeiro, revelados para, depois, provocar o alargamento do debate para além das fronteiras do inteligível, para os

limiares do sensível, tão pouco visitados, principalmente quando se trata de interações em ambiente digital. Estas mostraram que podem, sim, dar lugar à subjetividade, pela atualização das formas da linguagem para as especificidades desse meio.

As vozes e os corpos materializados por educadores e educandos em interação nesses gêneros mostram-nos que o ajustamento estésico e a emergência de acontecimentos são tão possíveis quanto necessários, como estratégias para realização da presença, por meio dos efeitos de sentidos gerados. Como vimos, o confronto direto, concomitante, entre eles, faz surgir a sensibilidade reguladora das relações intersubjetivas em interação que precisa ultrapassar algumas formalidades, para afirmar a fluidez característica da conversa, consoante os valores de abertura que os sujeitos valorizam como afinidade ideológica. No próprio ato de escolha dos gêneros digitais, esse sensível se manifesta: a estratégia didática, no fundo, busca provocar nos sujeitos um deslocamento do *dever fazer* para o *querer fazer,* que se associa comumente ao gosto de navegar na *Internet.*

Essa escolha não é algo tão fácil, visto que o uso das novas tecnologias contemporâneas gera, em alguns casos, conflito ideológico entre as gerações, como lembra David Crystal, em entrevista (SHEPHERD; SALIÉS, 2013, p. 27): para quem nasceu antes da era da *Internet* (chamados "imigrantes digitais"), o "letramento impresso é fundamental e o da tela, periférico. Para pessoas nascidas e educadas desde então, os "nativos digitais", vem sendo o contrário". Um exemplo é que o uso de celulares em sala de aula são ainda proibidos e os professores reclamam que os alunos não leem, quando "na realidade os adolescentes leem o tempo todo – no telefone celular, no Facebook..." (Idem, ibidem, p. 27). O que esse estudioso da "Linguística da Internet" preconiza sobre o letramento pelas novas mídias é convergente com a postura dos sujeitos ouvidos em nossa pesquisa: partir do estilo de aprendizagem dos alunos, para se tornar a prática pedagógica mais eficiente:

> é de extrema importância a leitura ser uma rotina na vida desses jovens. Talvez não estejam lendo o que os adultos querem que eles leiam (Shakespeare, Dickens...), mas *estão* lendo. Então, o desafio pedagógico é encontrar modos de encurtar a distância até a literatura sofisticada – de usar a tecnologia como ponto de encontro com ela. Em vez de proibir mensagens de texto em sala de aula, precisamos usá-las para fazer poesia (e romances, em algumas partes do mundo). Precisamos tornar o letramento digital uma prioridade nas bibliotecas das escolas. Precisamos distribuir notebooks para as crianças, caso ainda não os tenham. E, de forma geral, precisamos trabalhar em prol de um clima de respeito pelo modo de os jovens verem o mundo em vez de condená-lo (SHEPHERD; SALIÉS, 2013, p. 27).

Nesse contexto contemporâneo, damos alguns passos no longo caminho que ainda se

apresenta no que educadores, educandos (inclusive os da nossa pesquisa) e críticos de diversas áreas apontam sobre a urgente necessidade de se avançar nas pesquisas e práticas de letramentos. Essas práticas precisam ter no horizonte o perfil do sujeito moderno, as possibilidades oferecidas pelas tecnologias, o contexto de uso dos saberes adquiridos, sem negar, entretanto, a importância do contato presencial, do material impresso, dos valores tradicionais, do respeito ao lugar de onde cada um fala. É assim que, na prática educativa digital, projeta-se a imagem desse sujeito dúbio, que busca significação e plenitude na mistura entre os encantos do novo e o conforto e a familiaridade do tradicional.

REFERÊNCIAS

ABLALI, Driss; DUCARD, Dominique (Dir.). **Vocabulaire des études sémiotiques et sémiologiques.** Paris: Honoré Champion Éditeur, Besançon: Presses Universitaires de Franche-Comté, 2009.

ADAM, Jean-Michel. **Les textes**: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explixation et dialogue. Collection créée par Henri Mitterand. 2. ed. Paris: Armand Colin, 2001.

ALDRICH, Clark. **Virtual Worlds, Simulations, and Games for Education**: A Unifying View. Disponível em: <http://www.clarkaldrichdesigns.com/2009/12/virtual-worlds-simulations-and-games.html>. Acesso em: 12 de fev. 2011.

ALVES, Rubens. A sombra enorme. In: **A casa de Rubens Alves.** (*online*). Disponível em: <http://www.rubemalves.com.br/asombraenorme.htm>. Acesso em: 13 mai. 2011.

ARAÚJO, Júlio César. A conversa na Web: o estudo da transmutação em um gênero textual. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p. 91-109.

ARAÚJO, Júlio César. Momentos interativos de um chat aberto. In: ARAÚJO, Júlio César (Org.). **Internet & ensino**: novos gêneros, outros desafios. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 21-34.

ARAÚJO, Júlio César (Org.). **Internet & ensino**: novos gêneros, outros desafios. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

AUTHIER-Revuz, Jacqueline. Hétérogénéité(s) énonciative(s). **Langage**, 73. Paris: Larousse, 1984. p. 98-111.

BACHELARD, Gaston. **Le rationalisme appliqué**. Paris: Presses Universitaires de France, 1973.

BAKHTIN, Mikhail. O discurso no romance. In: BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. Tradução de Aurora F. Bernadini *et al.*. 3. ed. São Paulo: Hucitec; Unesp, 1993. p. 71-210.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. Tradução de Aurora F. Bernadini *et al.*. 3. ed. São Paulo: Hucitec; Unesp, 1993.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BALTAR, Marcos; NARDI, Fabiele Stockmans de; FERREIRA, Todeschini Ferreira; GASTALDELLO, Maria Eugênnia. O interacionismo sociodiscursivo na formação dos professores: o perigo da gramaticalização dos gêneros. **Signum**, Londrina-PR, v. 8, n. 1, p. 159-172, 2005.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Entre a fala e a escrita: algumas reflexões sobre as posições intermediárias. In: PRETI, Dino (Org.). **Fala e escrita em questão**. São Paulo: Humanitas; FFLCH/USP, 2000. v. 4, p. 57-78.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria do discurso**: fundamentos semióticos. 3. ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2001.

BARROS, Diana Luz Pessoa de; ESPAR, Teresa (Coord.). **Perfiles semióticos. Greimas em América Latina: Bifurcaciones**. Universidad de Los Andes. Ediciones del Rectorado. Grupo de Investigaciones Semiolinguísticas (GIS), 2003.

BENVENISTE, Emile. **Problèmes de linguistique générale**. Paris: N.R.F., Bibliothèque des Sciences Humaines, 1966. v. 1.

BERTRAND, Denis. Sémiotique du discours et lecture des textes. In: **Langue française**. Sémiotique et enseignement du français. v. 61, n. 1, p. 9-26, 1984.

BERTRAND, Denis. L'impersonnel de l'énonciation. Práxis énonciative: conversion, convocation, usage. **Protée**: théories et pratiques sémiotiques, v. 21, n. 1, hiver 1993, p. 25-32.

BERTRAND, Denis. **Caminhos de semiótica literária**. Tradução do Grupo CASA. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

BERTRAND, Denis. La provocation figurative de la métamorphose. In: COLAS-BLAISE, Marion; BEYAERT-GESLIN, Anne (Dir.). **Le sens de la métamorphose**. Limoges: Presses Universitaires de Limoges, 2009. p. 161- 173.

BIOCCA, F. The Cyborg's Diemma: Progressive Embodiment in Virtual Environments, In: **Journal of Computer-Mediated Communication**, v. 3, n. 2, 1997. Disponível em: <http://www.ascusc.org/jcmc/vol3/issue2/biocca2.html>. Acesso em: 15 nov. 2011.

BORDRON, Jean-François. Vers une sémiotique des machines. **Nouveaux Actes Sémiotiques**. Limoges: Presses Universitaires de Limoges. Université de Limoges, n. 109, 2006.

BORDRON, Jean-François. Sémiotique de l'action. In: ABLALI, Driss; DUCARD, Dominique (Dir.). **Vocabulaire des études sémiotiques et sémiologiques**. Paris: Honoré Champion; Besançon: Presses Universitaires de Franche-Comté. 2009. p. 49-54.

BORDRON, Jean-François. Métamorphose et identités. In : COLAS-BLAISE, Marion; BEYAERT-GESLIN, Anne (Dir.). **Le sens de la métamorphose**. Limoges: Presses Universitaires de Limoges. 2009. p. 49-62.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. Tradução de Daniela Kern e Guilherme Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006.

CAÑIZAL, Eduardo Peñuela; CAETANO, Kati Eliana (Org.). **Olhar à deriva**: mídia, significação e cultura. São Paulo: Annablume, 2004. p. 169-193.

CASSIRER, Ernst. **A filosofia das formas simbólicas**. V. 2. Tradução de Cláudia Cavalcanti. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede –** a era da informação: economogia, sociedade e cultura. Tradução de Roneide Venâncio Majer e Jussara Simões. V. I. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

COLAS-BLAISE, Marion; BEYAERT-GESLIN, Anne. Vers une sémiotique de la métamorphose. In: COLAS-BLAISE, Marion; BEYAERT-GESLIN, Anne (Dir.). **Le sens de la métamorphose**. Limoges: Presses Universitaires de Limoges, 2009. p. 7-19.

COLAS-BLAISE, Marion; BEYAERT-GESLIN, Anne (Dir.). **Le sens de la métamorphose**. Limoges: Presses Universitaires de Limoges, 2009.

DAVIDSEN, Ole. Le contrat réalisable: contribution à l'élargissement et à la consolidation du concept de schéma narratif canonique. **Actes sémiotiques**. Documents. Groupe de Recherches Sémio-linguistiques (EHESS). Institut National de la Langue Française. v. 46. 1983.

DELEUZE, Gilles. L'œil et la main. In: DELEUZE, Gilles. **Francis Bacon**: Logique de la sensation. v. 1. Paris: La Différence, 1981. cap. XVIII.

DELEUZE, Gilles. **Francis Bacon**: Logique de la sensation. 2 v. Paris: La Différence, 1981.

DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.) **Gêneros textuais e ensino**. Rio de janeiro: Lucerna, 2010.

DISCINI, Norma. **O estilo nos textos**. 2. ed. São Paulo: Contexto/FAPESP, 2004.

DISCINI, Norma. Semiótica: da imanência à transcendência (questões sobre o estilo). **Alfa**, São Paulo, v. 53, n. 2, p. 595-617, 2009. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/2133>. Acesso em: 29 jul. 2013.

DISCINI, Norma. Da presença sensível. **Cadernos de Semiótica Aplicada (CASA)**, v. 8, n. 2, p. 01-28, dez. 2010. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/casa/article/view/3330>. Acesso em: 29 jul. 2013.

DISCINI, Norma. Para o estilo de um gênero. **Bakhtiniana**. São Paulo, v. 7, n. 2, jul./dez. 2012, p. 75-94. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/9934>. Acesso em: 29 jul. 2013.

DISCINI, Norma. **Estilo e corpo**. Tese (Livre Docência em Teoria e Análise Semiótica do Texto). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, jun. 2013.

FABBRI, Paolo. Champs de manœuvres didactiques. In : HAMMAD, Manar (Dir.). Sémiotique didactique. **Actes Sémiotiques**. Groupe de recherche sémio-linguistique EHESS. Institut de la Langue Française (CNRS). v. 7, p. 9-14, janvier, 1979.

FIORIN, José Luiz. **As astúcias da enunciação**. São Paulo: Ática, 1996.

FIORIN, José Luiz. Objeto artístico e experiência estética. In: LANDOWSKI, Eric; DORRA, Raúl; OLIVEIRA, Ana Claudia de (Ed.). **Semiótica, estesis, estética**. São Paulo: EDUC, Puebla: UAP, 1999. p. 101-117.

FIORIN, José Luiz. O contrato de veridicção no romance. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de; ESPAR, Teresa (Coord.). **Perfiles semióticos. Greimas em América Latina: Bifurcaciones**. Universidad de Los Andes. Ediciones del Rectorado. Grupo de Investigaciones Semiolinguísticas (GIS), 2003. p. 137-152.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2006a.

FIORIN, José Luiz. Interterdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006b. p. 161-193.

FIORIN, José Luiz (Org.) **Introdução à linguística**: objetos teóricos. São Paulo: Contexto, v. 1. 2007.

FIORIN, José Luiz. A Semiótica Discursiva. In: LARA, Gláucia Muniz Proença; MACHADO, Ida Lúcia; EMEDIATO, Wander (Org.). **Análises do discurso hoje**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2008a. v. 1. p. 121-144.

FIORIN, José Luiz. A internet vai acabar com a língua portuguesa? **Texto Livre**: Linguagem e Tecnologia [*online*], v. 1, n. 1, p. 01-8, outono de 2008b. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/10>. Acesso em: 26 jul. 2013.

FIORIN, José Luiz. Estruturas narrativas. In: OLIVEIRA, Ana Claudia de (Ed.). **As interações sensíveis**: ensaios de sociossemiótica a partir da obra de Eric Landowski. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2013. p. 435-452.

FLOCH, Jean-Marie. Syncrétiques (sémiotiques). In: GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph (Ed.). **Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage II**. Paris: Hachette, 1986. p. 217-219.

FONTANILLE, Jacques. Un point de vue sur “croire” et “savoir”. Les deux systèmes de l’adéquation cognitive. **Actes sémiotiques**. Documents. IV, 33, 1982.

FONTANILLE, Jacques. **Les espaces subjectifs**: introduction à la sémiotique de l'observateur. Paris: Hachette, 1989.

FONTANILLE, Jacques. De la sémiotique de la présence à la structure tensive. In: LANDOWSKI, Eric; DORRA, Raúl; OLIVEIRA, Ana Claudia de (Ed.). **Semiótica, estesis, estética**. São Paulo: EDUC/Puebla: UAP, 1998. p. 213-239.

FONTANILLE, Jacques. **Sémiotique et Littérature**: essais de méthode. Paris: Presses Universitaires de France, 1999.

FONTANILLE, Jacques. **Semiótica do discurso**. Tradução de Jean Cristtus Portela. São Paulo: Contexto, 2007.

FONTANILLE, Jacques. **Sémiotique des pratiques**. Paris: Presses Universitaires de France, 2008.

FONTANILLE, Jacques. Médias, régimes de croyances et formes de vie. In: OLIVEIRA, Ana Claudia de (Ed.). **As interações sensíveis**: ensaios de sociossemiótica a partir da obra de Eric Landowski. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2013. p. 131-148.

FONTANILLE, Jacques; ZILBERBERG, Claude. **Tensão e Significação**. Tradução de Ivã Carlos Lopes, Luiz Tatit e Waldir Beividas. São Paulo: Discurso Editorial: Humanitas/FFLCH/USP, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martins. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004. (Coleção leitura).

FRIAS, Paulo. **‘Novos colonos’. Comunicação, representação e apropriação do espaço em mundos virtuais online**. **A comunidade portuguesa em Second Life®**. 2010. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2010.

GEE, James Paul. **Good Video Games and Good Learning**: Collected essays on video games, learning and literacy. New York: Peter Lang, 2007.

GOFFMAN, Erving. **Ritual de interação**: ensaios sobre o comportamento face a face. Tradução de Fábio Rodrigues Ribeiro da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GREIMAS, Algirdas Julien (Org.). **Ensaios de semiótica poética**. Tradução de Heloysa de Lima Dantas. São Paulo: Cultrix, 1975.

GREIMAS, Algirdas Julien. Pour une sémiotique didactique. In: HAMMAD, Manar (Dir.). Sémiotique didactique. **Actes Sémiotiques**. Groupe de recherche sémio-linguistique EHESS. Institut de la Langue Française (CNRS). v. 7, janvier, 1979. p. 3-8.

GREIMAS, Algirdas Julien. **Semiótica e Ciências Sociais**. Tradução de Álvaro Lorencini e Sandra Nitrini. São Paulo: Cultrix, 1981.

GREIMAS, Algirdas Julien. **Du sens II**: essais sémiotiques. Paris: Éditions du Seuil, 1983.

GREIMAS, Algirdas Julien. Acerca do jogo. Tradução de Jean Portela. **Revista Significação.** São Paulo, Annablume, outono-inverno, 2007, p. 11-22.

GREIMAS, Algirdas Julien. **Da imperfeição**. Tradução de Ana Claudia Oliveira. São Paulo: Hacker Editores, 2002.

GREIMAS, Algirdas Julien; FONTANILLE, Jacques. Entretien. **Langue française**. v. 61, n. 1. Sémiotique et enseignement du français, 1984. p. 121-128.

GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph (Ed.). **Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage II**. Paris: Hachette, 1986.

GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph. **Dicionário de semiótica**. Tradução de Alceu Lima *et al*.. São Paulo: Contexto, 2008.

GREIMAS, Algirdas Julien; FONTANILLE, Jacques. **Semiótica das paixões**: dos estados de coisas aos estados de alma. Tradução de Maria José Coracini. São Paulo: Ática, 1993.

GUALDONI, Flaminio. **Trompe-l'œil**. Traduction de Evelyne Giumelli et Maria Mercedes Kechler. Turin: Skira, 2009. (Skira MiniART Books).

HAMMAD, Manar (Dir.). Sémiotique didactique. **Actes Sémiotiques**. Groupe de recherche sémio-linguistique EHESS. Institut de la Langue Française (CNRS). v. 7, janvier, 1979.

HILGERT, José Gaston. **A paráfrase**: um procedimento de constituição do diálogo. 1989, Tese (Doutorado em Linguística). FFLCH/USP, 1989.

HILGERT, José Gaston. A construção do texto falado por escrito: a conversação na internet. In: PRETI, Dino (Org.). **Fala e escrita em questão**. São Paulo: Humanitas; FFLCH/USP, 2000. v. 4, p. 17-55.

HÉNAULT, A. Structures aspectuelles du rôle passionnel. **Actes Sémiotiques**: Bulletin. "Les passions". v. 11, n. 39. Paris, C.N.R.S., p. 32-42, 1986.

HERRING, Susan. Piso conversacional e gênero na CMC. Tradução de Tânia G. Saliés. In: SHEPHERD, Tânia G.; SALIÉS, Tânia G. **Linguística da internet**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 95-124.

IMPRENSA ABED (imprensa@abed.org.br). **Avaliação de cursos EAD** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por: Daniervelin Pereira (daniervelin@yahoo.com.br). Em 13 mar. 2013.

INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. 1 CD-ROM.

ILLICH, Ivan. **Une societé sans école**. Paris: Seuil, 1971.

JAKOBSON, Roman. **Lingüística e Comunicação**. São Paulo, Cultrix, 1995.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. **La conversation**. Paris: Éditions du Seuil, 1996.

KOCH, Peter; OESTERREICHER, Wulf. **Gesprochene Sprache in der Romania**: Französisch, Italienisch, Spanisch. Tübigen: Max Niemeyer, 1990.

LANDOWSKI, Eric. Sobre el contagio. In: LANDOWSKI, Eric; DORRA, Raúl; OLIVEIRA, Ana Claudia de (Ed.). **Semiótica, estesis, estética**. São Paulo: EDUC/Puebla: UAP, 1999. p. 269-278.

LANDOWSKI, Eric. **Presenças do outro**. Tradução de Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Perspectiva, 2002.

LANDOWSKI, Eric. **Passions sans nom**. Essais de socio- sémiotique III. Paris: Presses Universitaires de France. 2004.

LANDOWSKI, Eric. Les interactions risquées. **Nouveaux Actes Sémiotiques**. Nº. 101, 102 e 103. Limoges: Presses Universitaires de Limoges, 2006.

LANDOWSKI, Eric. Socio-Sémiotique. In: ABLALI, Driss; DUCARD, Dominique (Dir.). **Vocabulaire des études sémiotiques et sémiologiques**. Paris: Honoré Champion; Besançon: Presses Universitaires de Franche-Comté, 2009. p. 73-80.

LANDOWSKI, Eric. Esthésie. In: ABLALI, Driss; DUCARD, Dominique (Dir). **Vocabulaire des études sémiotiques et sémiologiques**. Paris: Honoré Champion Éditeur, Besançon: Presses Universitaires de Franche-Comté, 2009. p. 193.

LANDOWSKI, Eric; DORRA, Raúl; OLIVEIRA, Ana Claudia de (Ed.). **Semiótica, estesis, estética**. São Paulo: EDUC, Puebla: UAP, 1999.

LARA, Gláucia Muniz Proença; MACHADO, Ida Lúcia; EMEDIATO, Wander. (Org.). **Análises do discurso hoje**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2008.

LATELLA, Graciela. Les sujets antagonistes dans l'interaction. In : BERTRAND, Denis ; FONTANILLE, Jacques (Dir.). **Actes Sémiotiques**. Bulletin. Polémique et conversation. VII, 30. Juin 1984. p. 33-34.

LEAL, Viviane Pereira Lima Verde. O chat quando não é chato: o papel da mediação pedagógica em chats educacionais. In: ARAÚJO, Júlio César (Org.). **Internet & ensino**: novos gêneros, outros desafios. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 48-63.

LIBERATO, Yara; FULGÊNCIO, Lúcia. **É possível facilitar a leitura**: um guia para escrever claro. São Paulo: Contexto, 2007.

LINDEN RESEARCH. **Second Life**. Ambiente virtual tridimensional. San Francisco, CA, 2003. Disponível em: <http://secondlife.com>. Acesso em: 12 ago. 2013.

LINDEN RESEARCH. **SOODLE**: Simulation-Linked Object-Oriented Dynamic Learning Environment. Software Livre. GNU Public License. Disponível em: <http://www.sloodle.org>. Acesso em 14 ago. 2013.

LUCKESI, C. C. Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade. In: PASSOS, Elizete Silva (Org.). **Cadernos de Pesquisa NUFIHE**. Salvador: Programa de Pós-Graduação em Educação UFBA, 1998, v. 1, p. 09-25.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Ludicidade e atividades lúdicas - uma abordagem a partir da experiência interna. **Cipriano Carlos Luckesi** [website]. 2005. Disponível em: <http://www.luckesi.com.br/artigoseducacaoludicidade.htm>. Acesso em: 12 mar. 2013.

NOVA ESCOLA. **50 questões básicas sobre Construtivismo**. mar. 1995. Disponível em: <http://www.ufpa.br/eduquim/construtquestoes.htm>. Acesso em: 21 abr. 2011.

MACHADO, I. L.; MELLO, R. (Org.). **Gêneros**: reflexões em análise do discurso. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/forum.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2013.

MAINGUENEAU, Dominique. **Cenas da Enunciação**. Tradução de Sírio Possenti e Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva (Org.). Curitiba: Criar Edições, 2008.

MARCONI, Mariana de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e escrita. **Signótica**. Revista do Mestrado em Letras-Linguística. Goiânia: UFGO, 9, 1997, p. 119-145.

MARCUSCHI, L. A. & XAVIER, A. C. (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de janeiro: Lucerna, 2010. p. 19-38.

MATTAR, João. **Games em educação**: como os nativos digitais aprendem. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2010.

MATTE, Ana Cristina Fricke. Análise Semiótica da Sala de Aula no tempo da EAD. II CONGRESSO DE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO. *Anais online*, dezembro de 2009. Disponível em: http://tecnologiasnaeducacao.pro.br/revista/a1n1/pal3.pdf. Acesso em: 24 abr. 2011.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. Tradução de Reginaldo Di Piero. São Paulo: Freitas Bastos, 1971.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O primado da percepção e suas consequências filosóficas**. Tradução de Constança Marcondes César. Campinas: Papirus, 1990.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Signos**. Tradução de Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

MOODLE: Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment. Software livre. 2001. Disponível em: <**http://moodle.org/**>. Acesso em: 14 ago. 2013.

MORAN, José Manuel. O que é educação a distância. **Informe CEAD - Centro de Educação a Distância**. SENAI, Rio de Janeiro, ano 1, n. 5, out-dez. 1994 (atualizado em 2002), p. 1-3. Disponível em <http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>. Acesso em: 29 jun. 2010.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. 5. ed.. Campinas: Papirus, 2011.

MORAN, José Manuel. A educação que desejamos: novos. In: MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. 4. ed., Campinas: Papirus, 2011, Cap. 4. p. 101-111. Disponível em: <**http://www.eca.usp.br/moran/utilizar.htm**>. Acesso em 14 ago. 2013.

OLIVEIRA, Ana Claudia de. Interações discursivas. In: OLIVEIRA, Ana Claudia de (Ed.). **As interações sensíveis**: ensaios de sociossemiótica a partir da obra de Eric Landowski. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2013. p. 235-249.

OLIVEIRA, Ana Claudia de (Ed.). **As interações sensíveis**: ensaios de sociossemiótica a partir da obra de Eric Landowski. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2013.

OLIVEIRA, Robson Santos de; MEIRA, Luciano R. de Lemos. Uso de marcas verbais para aspectos não verbais da conversação em salas de bate-papo na Internet. **Intercom** – Revista Brasileira de Ciências da Comunicação (*online*). São Paulo, v. 33, n. 1, p. 105-126, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/ojs-2.3.1-2/index.php/revistaintercom/article/viewFile/149/142>. Acesso em: 08 mai. 2011.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e; RODRIGUES JUNIOR, Adail Sebastião. Fóruns *on-line*: intertextualidade e *footing* na construção do conhecimento. In: MACHADO, I. L.; MELLO, R. (Org.). **Gêneros**: reflexões em análise do discurso. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004. p. 171-189. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/forum.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2013.

PASSOS, Elizete Silva (Org.). **Cadernos de Pesquisa NUFIHE**. Salvador: Programa de Pós-Graduação em Educação UFBA, v. 1. 1998.

PEREIRA, Daniervelin Renata Marques. **Atividades didáticas para ensino de português em ambiente digital**: uma análise semiótica. 2010. 319 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

PEREIRA, Daniervelin Renata Marques. Limiar e limite no percurso de constituição da Educação a Distância. **Educação & Tecnologia**. CEFET-MG: Belo Horizonte, 2012, v. 17, n. 1, p. 54-65.

PEREIRA, Daniervelin Renata Marques; MATTE, Ana Cristina Fricke. Discursos sobre a web 2.0 e a educação: uma análise semiótica. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. (UNICAMP), v. 49, p. 293-304, 2010.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da Argumentação. A Nova Retórica**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PETERS, Otto. **A educação a distância em transição**: tendências e desafios. Tradução de Leila Ferreira de Souza Mendes. São Leopoldo, RS: Unisinos, 2004.

PIETROFORTE, Antônio Vicente. **Semiótica visual**: os percursos do olhar. São Paulo: Contexto, 2004.

PLATON. **Protagoras, Euthydème, Gorgias, Ménexène, Ménon, Cratyle**. Traduction d'Émile Chambry Paris: Garnier-Flammarion, 1967.

PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. **On the Horizon**. v. 9, n. 5, 2001. p. 1-6.

PRETI, Dino (Org.). **Fala e escrita em questão**. São Paulo: Humanitas; FFLCH/USP. v. 4. 2000.

PRIBERAM. **Dicionário Priberam de língua portuguesa** [*online*]. Disponível em: <http://www.priberam.pt/DLPO/>. Acesso em: 10 mai. 2013.

PROPP, Vladimir. **Morfologia do conto maravilhoso**. Tradução de Jasna Paravich Sarhan. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1984.

RASTIER, François. Sistemática das isotopias. In: GREIMAS, Algirdas Julien (Org.). **Ensaios de semiótica poética**. Tradução de Heloysa de Lima Dantas. São Paulo: Cultrix,

1975. p. 96-125.

REBOUL, Olivier. **La philosophie de l'éducation**. Paris: Presses Universitaires de France, 1989.

REBOUL, Olivier. **Qu'est-ce qu'apprendre**. Pour une philosophie de l'enseignement. 9e ed. Paris: Presses Universitaires de France. 2001.

REDAÇÃO ÉPOCA. **Vida útil:** 10 grandes invenções. Retrospectiva 2000 – 2009. Edição 606. 28 de dezembro de 2009, p. 135-136.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 20. ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

SHEPHERD, Tânia G; SALIÉS, Tânia G. O princípio: entrevista com David Crystal. In: SHEPHERD, Tânia G.; SALIÉS, Tânia G. **Linguística da internet**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 17-35.

SHEPHERD, Tânia G.; SALIÉS, Tânia G. **Linguística da internet**. São Paulo: Contexto, 2013.

SILVA, Ignacio Assis. **Figurativização e metamorfose**: o mito de narciso. São Paulo: Editora Unesp, 1995.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

SNYDERS, Georges. **Pédagogie progressiste**. Paris: Presses Universitaires de France, 1975.

TATIT, Luiz. A abordagem do texto. In: FIORIN, José Luiz (Org.). **Introdução à linguística**: objetos teóricos. São Paulo: Contexto, v. 1. 2007. p. 187-209.

TATIT, Luiz. A duração estética. In: LANDOWSKI, Eric; DORRA, Raúl; OLIVEIRA, Ana Claudia de (Ed.). **Semiótica, estesis, estética**. São Paulo: EDUC, Puebla: UAP, 1999. p. 195-209.

TATIT, Luiz. **Semiótica à luz de Guimarães Rosa**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2010.

TATIT, Luiz; LOPES, Ivã Carlos. **Elos de melodia e letra**: análise semiótica de seis canções. Cotia: Ateliê Editorial, 2008.

TELEDUC: software livre para EaD. Versão 4.2.0. Campinas: UNICAMP, 2006. Disponível em: <http://www.teleduc.org.br/>. Acesso em: 12 ago. 2013.

TENÓRIO, Robinson Moreira. **Cérebros e computadores**: a complementaridade analógico-digital na informática e na educação. São Paulo: Escrituras, 2003.

TOCCI, Ronald J.; WIDMER, Neal S.; MOSS, Gregory L. **Sistemas digitais**: princípios e aplicações. Tradução de Jorge Ritter. 11. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

TODOROV, T. **Mikhaïl Bakhtine, le principe dialogique**. Paris: Le Seuil, 1981.

TORI, Romero. **Educação sem distância**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010.

VALENTE, Carlos; MATTAR, João. **Second Life e Web 2.0 na educação**: o potencial revolucionário das novas tecnologias. São Paulo: Novatec, 2007.

VINCENSINI, Jean-Jacques (Dir.). **Actes sémiotiques**. Bulletin. Sémiotique didactique. Groupe de Recherches Sémio-linguistiques (EHESS). Institut National de la Langue Française (CNRSS). X. 42. Juin 1987.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes. 1984.

ZILBERBERG, Claude. As condições semióticas da mestiçagem. Tradução de Ivã Lopes. In: CAÑIZAL, Eduardo Peñuela; CAETANO, Kati Eliana (Org.). **Olhar à deriva**: mídia, significação e cultura. São Paulo: Annablume, 2004. p. 169-193.

ZILBERBERG, Claude. **Razão e poética do sentido**. Tradução de Ivã Lopes, Luiz Tatit e Waldir Beividas. São Paulo: Edusp, 2006.

ZILBERBERG, Claude. Tocquevile et la valeur de la valeur. **Alfa**. (online), v. 53, n. 2, p. 365-389, 2009. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/viewFile/2121/1739>. Acesso em: 10 mai. 2012.

ZILBERBERG, Claude. **Elementos de gramática tensiva**. Tradução de Ivã Lopes, Luiz Tatit e Waldir Beividas. São Paulo: Ateliê Editorial, 2011.

ZILBERBERG, Claude. **Des formes de vie aux valeurs**. Paris: Presses Universitaires de France, 2011. (Colection Formes Sémiotiques).

WEISSEBERG, Jean-Louis. **Présences à distance**: déplacement virtuel et réseaux numériques. Paris: L'Harmattan, 1999.

WEISSER, Marc. **Pour une pédagogique de l'ouverture**: approche sémiotique de l'acte d'apprendre. Paris: Presses Universitaires de France, 1997.

WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia:P%C3%A1gina_principal>. Acesso em: 2010 a 2013.

WÖLFFLIN, Heinrich. **Conceitos fundamentais da história da arte**: o problema da evolução dos estilos na arte mais recente. Tradução de João Azenha Júnior. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

ANEXO A – *Chats* 1, 2 e 3 do curso "*Games* em Educação no *Second Life*"[159]

As aulas em *chat* do curso GES ocorreram às quartas-feiras, de 14h às 16h, conforme este calendário:

Dia 31/03/10
Dia 07/04/10
Dia 14/04/10 (*chat analisado nesta tese*)
Dia 28/04/10 (*chat analisado nesta tese*)
Dia 05/05/10
Dia 12/05/10
Dia 19/05/10
Dia 09/06/10 – Prorrogação (*chat analisado nesta tese*)

Chat 1 do curso "*Games* em Educação no *Second Life*" (GES): ocupação do espaço

Resumo: A aula do dia 14/04/2010, terceira deste curso, é uma continuidade da proposta de apresentação e discussão sobre *games* em Educação. Nesta aula, especificamente, são citados seis estudiosos do tema do curso, *games* em/para a Educação, seus respectivos sites, referências bibliográficas e outras informações sobre peculiaridades de cada abordagem teórica apresentada. Um jogo de crítica social é sugerido como exemplo de uma das perspectivas dos teóricos: o McDonald's Videogame, que estabelece um momento de descontração. Uma intensa discussão sobre a concepção do estágio de "fluxo" (concentração máxima) durante a imersão em *games* e sua ligação com a teoria de Vygotsky ocupa grande parte desse encontro. É proposto que a discussão continue no AVA[160] (especificamente no fórum), o que não ocorre. A aula finaliza com uma atividade prática no *Second Life* (SL): visita a um ambiente em que se conta a história de um paciente que morreu de AIDS, personagem chamado Uncle Bean. O espaço permite diversas experiências, como vídeos relativos ao assunto, acesso a documentos, passeio de bicicleta, barco, etc. "The Virtual Worlds Story Project[161]" criou o ambiente para propiciar uma aprendizagem sobre HIV/AIDS e promover também o compartilhamento de histórias pelos visitantes do espaço; a comunicação, então, dá-se pela língua inglesa nesse espaço. Durante a experiência, cada um podia passear pelo local e explorá-lo como quisesse. Não há um encontro dos participantes após essa experiência, porque o horário da aula acaba e todos se desconectaram. Na aula seguinte, surgem alguns comentários sobre a visita.
Obs.: O professor sempre ressaltava em cada atividade prática no SL que cada um poderia ficar livre para explorar o que quisesse, porque, diante de uma vasta quantidade de novidades, era impossível prever um passeio em comum que fosse completo.

---

159 Mantivemos toda comunicação em sua apresentação original, na ordem e forma de escrita. Na medida do possível, inserimos, também, ícones que foram encontrados no ambiente das interações. Lembramos ainda, que os nomes dos personagens presentes nas figuras dos anexos foram apagados de forma a preservar a identidade dos sujeitos.
160 Ambiente Virtual de Aprendizagem.
161 Site oficial: <http://www.tvwsp.com/>.

Nosso esclarecimento sobre a parte inicial suprimida no recorte do *Chat* 1 (abaixo)[162]: *A aula desse dia se inicia com a apresentação dos alunos, presentes no* Second Life *para a aula, com os nomes da sua "*Real Life*". Há uma indicação de bibliografia pedida por um aluno e o relato de dois problemas técnicos percebidos pelo professor: 1) o acesso restrito dele no AVA, ambiente que permite comunicação com os outros alunos por e-mail; restrição que impedia seu acesso a todas as ferramentas do sistema e 2) desinformação de alguns alunos sobre as aulas no* Second Life*, consequência do primeiro problema. O professor informa, então, que resolverá o problema da melhor forma e comenta sobre a inserção no fórum do resumo da primeira aula, de 31/03, pedindo participação dos alunos por meio de comentários. Na sequência, ele inicia a abordagem do capítulo 2 do livro "*Games em educação*: como os nativos digitais aprendem", de João Mattar, com o levantamento de ideias gerais de seis autores que se dedicam à teoria de* games *em Educação. Iniciamos o* Chat *1 pelo programa proposto e, em seguida, pelo quarto autor citado.*

[…][163]	
[14:23] Professor:	o cap. 2 do livro
	O USO DE GAMES EM EDUCAÇÃO
	basicamente faz uma revisão dos principais autores que trabalham a teoria de games em educação
	então, vou apresentá-los aqui
[14:24] Aluno 2:	ok
[14:24] Professor:	dar uma ideia geral do que eles defendem
	e colocar alguns links para a gente explorar, para cada um
	são basicamente 6 autores
	que considero os + importantes em teoria de games educacionais
[14:25] Professor:	no final, tem uma breve discussão sobre um conceito
	e então gostaria de fazer uma viagem com vcs hj
[…]	
[14:40] Professor:	aliás, todos os autores de que vamos falar não têm traduções
	são muito novos
[…]	
[14:43] Professor:	bom, David Gibson (resumo das teorias), Schaffer (games para profissões) e Aldrich (blog, conceitos etc.)
	number 04
	rs
	Ian Bogost
[14:43] Aluno 2:	legal.. parece bem técnico. òtimo[164] pra quem gostar de por a mão na massa e criar jogos.
[14:43] Professor:	sim, é bastante técnico

162 Como já foi explicado, algumas partes dos *chats* foram suprimidas devido à larga extensão dos textos. Como critério, foi adotada a seleção de trechos com ideias significativas para os sujeitos e com diferentes recursos da expressão e do conteúdo, de forma a dar uma noção geral dos assuntos, métodos e técnicas de abordagem.

163 Na coluna da esquerda, inserimos as informações sobre horário e autor, seguidas, na coluda da direita, do enunciado produzido. Essa organização das falas segue a ordem e divisão encontradas no original; apenas usamos tabela por se aproximar da diagramação do *chat* e permitir melhor compreensão pelos leitores.

164 Reproduzimos a escrita tal como ocorre no original, respeitando o modo de comunicação do gênero.

[14:44] Professor:	Ian Bogost é autor de
	Persuasive games: the expressive power of videogames
	http://www.persuasivegames.com
	fundador desta empresa
[14:45] Professor:	muitos já são minigames
	e tem muita coisa legal
	tem tb a página dele
	http://www.bogost.com/
	muito rica
[14:46] Professor:	ele defende o seguinte
[14:46] Aluno 2:	Nossa.. é muita coisa pra ler.. muito interessante.
[14:46] Professor:	os games têm uma capacidade retórica
	expressiva
	que nenhuma outra mídia possui
	então, ao contrário do que em geral pensamos
	ele considera que os games têm um poder enorme de crítica social
[14:47] Professor:	vou dar um exemplo
	vamos ver se todos conseguem acessar
	que não é dele
	mas exemplificar bem a ideia
[14:47] Aluno 3:	algum game exemplifica bem isso?
[14:47] Aluno 2:	interessante ponto de vista... ele dá algua luz sobre os jogos criticados por aí?
	ok
[14:48] Professor:	http://www.mcvideogame.com/index-por.html
	este é um jogo do mcdonalds, não sei quem conhecia
	mas é uma crítica ao mcdonalds, rs
[14:49] Professor:	de uma empresa italiana, especializada nisso - games de crítica social etc.
[14:49] Aluno 2:	hahahaaha.
	eu não conhecia.. interessante.
[14:49] Aluna 1:	sim, legal
[14:49] Aluna 6:	rsrsr
[14:49] Professor:	vou dar uns minutinhos para vcs jogarem o jogo do mcdonalds para podemros falar dele
[14:49] Aluno 2:	ok
[14:49] Professor:	leiam a intro etc.
[14:49] Aluna 6:	ok
[14:49] Aluno 3:	coloquei umas vaquinha lã, hehe
[14:49] Aluna 4:	as pessoas acabam tendo que se tornar corruptas neste jogo não é?
[14:51] Professor:	enfim
	é um game viciante
	ninguém foi para a falência ainda?

[14:52] Professor:	http://www.mcvideogame.com/index-por.html
	estamos jogando uns minutinhos este jogo
	anti-fast food
[14:53] Aluna 5:	não... só estou ganhando dinheiro
[14:53] Professor:	rs
	mas uma hora perde
[14:53] Aluno 3:	eu fali, rs
[14:53] Aluno 10:	Seu desgraçado! Levou nossa empresa à falência! Anos e anos para criar uma tradição foram destruídos por um diretor!
[14:53] Aluna 4:	a ve ainda não consegui jogar direito hehehe
[14:53] Professor:	sim
[14:53] Aluno 10:	acabei de receber a mensagem
[14:53] Professor:	este é o texto quando você leva o mc à falência
	rs
[14:53] Aluno 10:	hehehehe
[14:53] Aluna 5:	faliiii
[14:54] Professor:	além de ser muito legal
	ele exemplifica bem o conceito do Bogost
	games usados para crítica social etc.
	que não deixa de ser educar
	a empresa que fez este game
	é italiana
	e tem vários outros assim
[14:54] Aluna 4:	o orkut está com um game sobre a dengue
[14:54] Professor:	então naquela página do Bogst
[14:54] Aluna 1:	hahaha, muito bom
[14:54] Professor:	tem outros exemplos
[14:55] Aluna 7:	so podia ser eles defendem o slow-food com unhas e dentes
[14:55] Professor:	games persuasivos
	sim, Aluna 7, é para vender mais macarrão
	pasta
[14:55] Aluna 7:	:)
[14:55] Professor:	bom
	o autor 05
[14:55] Aluna 7:	ai tem que ser a putanesca que e rapido de fazer, haha
[14:55] Professor:	é o Marc Prensky

[14:56] Professor:	que cunhou a expressão nativos digitais
	de todos, é o que mais me agrada
	acho que ele é o mais claro, mais clarividente etc.
	ele tem vários livros e textos publicados
	não é exatamente um designer de games
	mas acho que é o que consegue organizar melhor a teoria sobre uso de games em educação
	Digital game-based learning
[14:57] Professor:	foi lançado em 2001
	e ainda hj é uma referência na área
	tem uma resenha em
	http://blog.joaomattar.com/2009/01/24/digital-game-based-learning/
	é um livrão!
[14:57] Aluno 2:	ok
[14:58] Professor:	tem outro
	Don't bother me, Mom, i´m learning!: how computers and video games are preparing your kids for 21st century success and how you can help!
	http://blog.joaomattar.com/2009/07/13/don-t-bother-me-mom-i-m-learning-how-computer-and-video-games-are-preparing-your-kids-for-21st-century-success-and-how-you-can-help/
	ele tem uma página na net
	http://www.marcprensky.com/
[14:59] Professor:	este segundo livro
	tem um site legal de apoio
	http://www.gamesparentsteachers.com
	muito legal, vale a pena depois olhar com calma
	tem várias dicas de como usar games comerciais em educação
	vcs vão reconhecer vários
	http://www.gamesparentsteachers.com
[15:00] Aluno 2:	nossa.. uma big lista
[15:00] Professor:	sim, e em cada caso, há algumas dicas
	então vejam
	isso é importante
	não estamos necessariamente falando de design de games ainda
	estamos falando da teoria do uso de games em educação
[15:00] Aluno 2:	certo
	então, isso vale p.ex. para pegar games comerciais e usar
[15:02] Professor:	Digital game-based learning
	de todos os livros
	este me parece o mais legal, mesmo sendo de 2001

[15:03] Professor:	ok
	vale a pena ler o prensky
	acho que ele ter formação em letras ou humanas, então escreve muito bem
	rs
	por fim, o último autor
[15:03] Aluna 1:	:)
[15:03] Aluno 2:	rsrsrs
[15:03] Professor:	James Paul Gee
[15:04] Professor:	este parece que pelo menos alguns já conheciam
[15:04] Aluno 2:	sim
[15:04] Professor:	What video games have to teach us about learning and literacy
[15:04] Aluna 1:	sim
[15:04] Professor:	este é talvez o mais antigo, um clássico
	popularizou a discussão sobre o uso de games em educação
	ele defende que existem princípios de aprendizagem incorporados aos videogames
	mesmo comerciais
	então, alguns dos trabalhos mais bonitos que ele faz
[15:05] Professor:	é pegar games comerciais, e estudar o que há de pedagógico neles
	e ele encontra muita coisa, é incrível
	outro livro dele é
	Good video games and good learning: collected essays on video games, learning and literacy
[15:06] Professor:	http://blog.joaomattar.com/2009/07/10/good-video-games-good-learning-collected-essays-on-video-games-learning-and-literacy/
	tem uma passagem muito legal
	vou reproduzir aqui
	todos sabem usar notecards?
[15:06] Aluna 6:	sim
[15:07] Aluno 3:	acho q n
[15:07] Aluno 2:	não.. é uma ferramenta aqui do SL?
[15:07] Aluna 4:	posso ajudar se necessário
	é daqui sim
[15:07] Aluna 1:	tbm nao sei
[15:08] Professor:	vamos ver oq ue acontece
	vou jogar o note em vcs
[15:08] Aluno 2:	ok
	blz.. consegui receber
[15:08] Professor:	todos receberam?
[15:08] Professor gave you James Gee[165].	

165 *James Gee* é o nome do arquivo enviado pelo professor como "notecard", um gênero digital encontrado no *Second Life,* semelhante ao bloco de notas. Nessa caixa de texto, aparecia exatamente o seguinte:
"Essa estrutura também sugere uma variedade de papéis para os professores e outros adultos no aprendizado de

[15:08] Aluna 5:	sim
[15:08] Aluno 3:	recebi não
[15:08] Aluna 7:	eu nao
[15:09] Professor:	é só abrir e ler
[15:09] Aluna 6:	sim
[15:09] Aluna 7:	Ok, recebi.
[15:09] Aluno 2:	sim
[15:11] Professor:	duas coisas interessantes nas citações
	a comparação entre o designer de games eo professor
[15:12] Professor:	imersão e emersão
	orientação e imersão
	não há oposição entre as 2
[15:12] Aluna 4:	imergir é entrar dentro emergir e sair de dentro
[15:13] Visitante 1[166]:	PO.... EU ESPERO ASSIM DO FUNDO DO CORAÇÃO... BIXOO
	QUE VOCE VA TOMAR NO MEIO DO SEU CUUUUUUU
[15:13] Aluna 6:	que é isso?
[15:13] Professor:	Aluna 4 vc tem poderes?
[15:13] Aluna 4:	sim
[15:14] Professor:	o professor não morre, com o uso de games em educação
	essa é uma das reflexões
[…]	
[15:17] Visitante 1:	que ta acontecendo aki
	?
[15:17] Professor:	ele é uma referência
[15:18] Professor:	uma aula, Visitante 1
	pode participar
[15:18] Visitante:	de que

jovens. Como os designers de games, os professores têm que ser designers de sistemas de aprendizado que levem os aprendizes a processarem suas experiências orientadas por objetivos, como discutido nos princípios anteriores. Eles precisam fazer isso ao mesmo tempo em que possibilitam um sentido de atuação e propriedade por parte dos aprendizes. Os professores precisam oferecer informação clara, modelagem, exemplos trabalhados e orientação no nível apropriado, em geral 'just in time' e 'on demand'. Muito provavelmente eles precisem oferecer mais informações claras, modelagem e orientação para principiantes, assim como fazem bons games e bons tutoriais de games. Por fim, os professores constroem e pesquisam 'comunidades de prática' onde cada aprendiz possa utilizar os recursos de boas ferramentas e tecnologias, e de outros aprendizes, em diferentes níveis de expertise. Em tais comunidades, o conhecimento é distribuído (disseminado por múltiplas pessoas e suas ferramentas e tecnologias inteligentes) e disperso (existe on site e off site com links). (p. 158). Não há, portanto, necessariamente uma oposição entre orientação e imersão - precisamos muito das duas, balanceadas diferentemente em diferentes pontos na trajetória do aprendiz - assim como ocorre em qualquer bom videogame. (p. 159). Good video games and good learning: collected essays on video games, learning and literacy - James Paul Gee". Referência do texto: GEE, James Paul. **Good Video Games and Good Learning***:* Collected essays on video games, learning and literacy. New York: Peter Lang, 2007.

166 Usamos o termo "visitante" para designar usuários do *Second Life* que não estavam inscritos no curso, mas que podiam acessar o ambiente do curso, porque o espaço é aberto a qualquer pessoa com registro, isto é, com cadastro nesse mundo digital.

	?
[15:18] Professor:	sobre games em educação
	bom
	para terminar
	uma pequena reflexão
	não sei se vcs conhecem
	Mihaly Csikszentmihalyi
	ele fala sobre o estado de fluxo
[15:18] Aluna 7:	flowwwww
[15:19] Professor:	na verdade ele praticamente não fala de games
[15:19] Aluno 2:	legal
[15:19] Professor:	mas virou bibliografia básica em games
	o livro dele é genial
	http://blog.joaomattar.com/2009/02/03/flow-the-psychology-of-optimal-experience/
	tem uma grande resenha aqui
	inclusive com muita coisa que não está no livro[167]
[15:20] Professor:	pq não é de games
	pq ele explora o estado de fluxo
[15:20] Aluno 2:	bacana.. esse tbm só existe in english, né?
[15:20] Professor:	quando ficamos em fluxo?
	pois é, não sei se tem tradução, acho que não Aluno 2
	ou melhor, qd vcs ficam em fluxo?
	valendo como pergunta, rs
[15:21] Professor:	ninguém fica em fluxo nunca? rs
[15:21] Aluno 2:	durante o orgasmo seria um bom exemplo?
[15:21] Professor:	rs, sim Aluno 2
[15:21] Aluna 1:	hehe
[15:21] Professor:	mas outros exemplos
	no amor
[15:22] Aluna 7:	eu fico aqui no sl
[15:22] Professor:	rs
[15:22] Aluna 7:	dependndo do lugar
[15:22] Aluno 2:	em game, penso na possibilidade de concentrar toda a atenção na tarefa, quase me esquecendo do mundo ao meu redor.
[15:22] Professor:	essa é uma ideia do fluxo, concentração
	algumas definições que ele dá
	A experiência ótima é algo que nós fazemos acontecer, quando nossas mentes ou corpos chegam aos seus limites, em esforços voluntários para alcançar um objetivo difícil e valioso
[15:23] Professor:	No estado de fluxo, há harmonia na consciência, o que ocorre quando a

167 Livro base do curso, de Mattar: "*Games* em educação: como os nativos digitais aprendem" (cf. Referências).

	energia psíquica - ou atenção - é investida em objetivos realistas, e quando nossas habilidades estão em um nível equivalente ao das oportunidades para a ação.
[15:23] Aluna 7:	no vwbpe[168] meu namorado entrou em casa e ficou por la por 3 horas ate eu perceber que ele estava la, risos
[15:23] Professor:	Nesses momentos de estado de fluxo, crescemos e nos tornamos seres mais complexos.
[15:24] Aluna 1:	tem a ver com a zona de desenvolvimento proximal, ne?
[15:24] Professor:	O oposto da experiência ótima, que pressupõe concentração, seria a entropia ou desordem psíquica.
[15:24] Aluna 4:	caramba nem sabia que existia este termo
[15:24] Aluno 2:	hmm... legal
[15:24] Professor:	vygostky
	a diferença entre o que eu faço sozinho e o que faço com o suporte do outro
[15:24] Aluna 1:	essa ideia de vc está num nível de desenvolvimento, aprendizagem
[15:25] Professor:	mas tem a ideia do suporte
[15:25] Aluna 7:	não acho
[15:25] Professor:	não acha o que? rs
[15:25] Aluna 4:	estou perdida no assunto desculpem...
[15:25] Professor:	vamos definir zdp[169]
[15:26] Aluna 4:	heheheheh
[15:26] Aluno 2:	na idéia do fluxo a experiência individual é que é o foco né?.. ZDP parece que esteja mais a ver com um potencial
[15:26] Professor:	Aluna 1, se vc quis dizer p.ex.
	que em desenvolvimento, estmaos em fluxo
	aí acho que é uma relação interessante
[15:27] Aluna 1:	pensei nisso qd vc comentou q no jogo tem algumas questões como dificuldades no nível em q vc está[170]
[15:27] Aluna 7:	sim mas as vezes os games nos colocam fora dessa zona, mas sao tao envolventes que prosseguimos jogando
[15:27] Aluna 1:	nao pode ser difícil demais, mas tbm nao muito fácil
[15:27] Professor:	a reflexão que eu queria fazer esra justamente esta
	aliás, que aparece no final deste capl do livro
	será que o fluxo, que o gamer fica
[15:28] Professor:	desenvolve o senso crítico?
	senso crítico não signfica estar fora, olhar para si mesmo etc.?
	chego a uma conclusão
	que mesmo em fluxo
[15:29] Professor:	posso estar vendo as coisas por múltiplas perspectivas
[15:29] Aluna 7:	nao sei se desenvolve ou se anula, em alguns momentos, tetris a gente sabe

168 Virtual Worlds Best Practices in Education: <http://www.vwbpe.org/>.
169 Zona de Desenvolvimento Proximal, conceito de Vygotsky.
170 Essa referência não está presente no texto verbal escrito, porque foi dada na conversa oral, que ocorria em alguns momentos. Os dados do áudio não foram considerados neste *corpus* por serem muito raros e também por não termos conseguido registrá-los.

	que sempre perde, mas eu jogo ate o dedo dar tilt
[15:29] Professor:	o que aliás acontece sempre no jogo
[15:29] Aluna 1:	humm, interessante essa questão da percepção do jogador no momento do fluxo
[15:29] Professor:	jogar games desenvolve múltiplas perspectivas
[15:29] Aluna 7:	sim multiplas perspectivas e habilidades
[15:29] Aluno 2:	certo.. é uma controvérsia e tanto, já que o jogador passa bom tempo reagindo a estímulos visuais e auditivos apenas..atendendoa reflexos.
[15:29] Aluna 1:	eh uma questão pscanalítica hehe
[15:30] Professor:	enfim
	no final desse cap. há uma reflexão sobre isso
	podemos discutir isto nas 2 próximas semanas
[15:31] Aluna 8:	parece-me que ele perde a consciência de si mesmo, embora possa ver a partir de outras perspectivas
[15:31] Professor:	trocar de gênero
	é um tema muito interessante, pelo menos eu acho
	sugiro que a gente discuta no fórum
	vou criar um tópico especialmente para isso, ok?
[15:31] Aluno 2:	sim.. acho que em sala de aula, um jogo educativo sempre tera esse momento de tomada de consciência.. que é o oposto da alienação.
[15:31] Professor:	com certeza todo mundo tem alguma ideia sobre isso
[15:31] Aluna 4:	isso ajudaria a compreender mais poius é um assunto novo para mim ^^
[15:31] Aluna 1:	blz
[15:31] Aluna 7:	legal
[15:31] Aluna 8:	ótimo! tema muito interessante!
[15:31] Aluna 7:	eu coloco la as referencias que deram na palestra
[15:32] Professor:	aí entra o professor
	nessa fase pós-fluxo
	só dando o game nas mãos do aluno não resolve
[15:32] Aluna 8:	não ocorre a tomada de consciência sem uma reflexão posterior?
[15:32] Aluna 7:	(espero que nao seja no refluxo, risos)
[15:33] Professor:	o professor tem então uma função nobre
	sim Aluna 8
	alguns autores defendem isso
	que sem um momento posterior ao game, ao fluxo
	o processo educativo não se completa
[15:33] Aluna 8:	gostei da idéia de refluxo (hehehehe)
[15:33] Professor:	e aí, temos a zdp, o games sozinhos não consegue muitas vezes realizar a reflexão
[15:34] Professor:	e então o professor é essencial
	na hora do refluxo
[15:34] Aluna 1:	:)
[15:34] Professor:	tem professor refugo, agora criamos o refluxo

[15:34] Aluna 7:	ou pode se completar 'ao necessariamente no assunto desejado, ja que no game e possivel ter varios pontos de vista
[15:34] Professor:	na verdade
	vamos ver isso tb na aula que vem
[15:34] Aluna 1:	ok
[15:34] Professor:	os novos projetos de games educacionais
[15:35] Professor:	trabalham com a ideia de orientar o professor
	como aproveitar o momento de fluxo
	trazem orientações para o rpofessor
	vamos ver vários exemplos
	eles não pressupõem, inclusive, que o professor tenha que jogar tanto quanto os alunos
[15:35] Aluna 7:	acho que é o melhor dos mundos essa orientação
[15:35] Professor:	quanto os nativos digitais
[15:35] Aluna 8:	Piaget tem um livro: Fazer e COmpreender
[15:35] Professor:	mas eles são orientados a como aproveitar a experiência do game
[15:36] Aluna 8:	simmmm
	sim
	ok
[15:36] Aluna 1:	verdade
[…]	
[15:41] Professor:	vamos para um lugar
	que é uma viagem pela vida de uma pessoa
	um paciente que morreu de AIDs
[15:41] Aluno 2:	legal
[15:41] Professor:	então, vamos conhecer onde ele morava
	onde ele foi tratado etc.
[15:41] Aluna 4:	oi
[15:41] Professor:	new york antiga
[15:41] Aluna 5:	oks
[15:42] Aluna 4:	Aceitem a land mark[171] e nos encontramos por lá
[15:42] Aluno 2:	ok
[15:42] Aluna 1:	ok
[15:42] Aluna 7:	eu vou por ultimo pra ter certeza que todos estao la
[15:42] Aluna 4:	explorem o local, é fantastico, vamos tentar antes se encontrar por lá
[15:42] Aluna 8:	sim
[15:42] Aluna 4:	ok
[15:42] Aluno 2:	recebi
[15:42] Aluna 6:	sim
[15:42] Aluna 1:	eu nao recebi
[15:42] Professor:	quem não recebeu peça para a Aluna 4
[15:43] Professor gave you Story Quest Island (112, 244, 21).[172]	

171 *Landmark* é uma localização precisa para teletransporte de um lugar a outro no *Second Life*.

[15:43] Coordenadora da ilha:	Hi Julianaa
	Whoa
[15:43] Teleport completed from http://slurl.com/secondlife/Ilha%20da%20Educacao/32/155/25	
[15:43] Coordenadora da ilha:	Hey there Professor
[15:43] Aluno 3:	it really is raining people
[15:43] Professor:	hi
[15:43] Coordenadora da ilha:	Professor please meet Criadora do espaço
[15:43] Professor:	some more people coming
[15:43] Aluna 6:	hi
[15:43] Criadora do espaço:	Hello Professor!
[15:43] Coordenadora da ilha:	She is an instructor at New Mexico University
[15:43] Professor	hi Criadora do espaço
[15:43] Aluno 2	hi there.. who are you?
[15:43] Coordenadora da ilha:	Hi Aluno 2
[15:43] Aluno 2	ahh.. cool.. I studied there in 2008
[15:44] Professor	i will speak a little bit in portuguese here, ok?
[15:44] Coordenadora da ilha:	I'm the creator of the Story Quest you're visiting
[15:44] Criadora do espaço:	Nice Aluno 2!
[15:44] Aluno 2	Las Cruces, right?
[15:44] Criadora do espaço:	Right ☺
[15:44] Professor:	a Coordenadora do espaço construiu isso tudo aqui
[15:44] Coordenadora da ilha:	and this is Criadora do espaço
	she teaches at NW University
	Professor
	did you want me to explakin
[15:44] Professor:	a Criadora do espaço é professora
[15:44] Coordenadora da ilha:	and if so in voice?
[15:44] Aluno 2:	yeah..
	me too
	thanks
[15:45] Professor:	vou traduzir o que ela falar
	ela construiu isso aqui, rs
	de uma maneira engraçada
	a ideia é trazer vocês para o mundo da AIDs

172 Mensagens enviadas pelo sistema.

	para conhecer e viver a doença
[15:46] Professor:	go on
[15:46] Aluno 3:	he's doing a nice jog translating!
[15:46] Aluno 2:	cool
[15:46] Professor:	andem, toque, ouçam, não há ordem para fazer as coisas
	é uma viagem
	ela vai dar um guia para cada um de nós
	como há 6 partes
[15:47] Aluna 4:	sim
[15:47] Professor:	todos podem criar um notecar?
[15:47] Aluna 7:	clica em mundo
[15:47] Aluna 1:	sim
[15:47] Aluno 2:	ok I've got mine. thanks
[15:47] Professor:	ela distribuiu um notecard para todos
	quem não recebeu avise
[15:48] Aluno 3:	eu não
[15:48] Professor:	este notecard tem o fluxo todo
	então vocês podem voltar
[15:48] Aluna 11:	eu nao recebi
[15:48] Professor:	ela está pedindo 10 palavras que vêm à mente qd vocês pensam em AIDS[173]
	pensem ou escrevam
[15:48] Aluno 2:	death
[15:48] Aluno 3:	eunem eu
[15:48] Aluna 1:	tbm nao recebi
[15:48] Aluna 7:	eu nao
[15:48] Aluna 4:	vida limitada
[15:49] Aluno 12:	eu não
[15:49] Aluna 12:	n recebi..
[15:49] Aluno 3:	ok, nice
[15:49] Professor:	pessoal, o notecard deve chegar para vocês
	ela está mandando de novo
[15:49] Aluno 2:	should we start writing the words down as requested?
[15:50] Aluna 12:	recebi..
[15:50] Professor:	escrevam 10 palavras que vêm à mente qd pensam em AIDS
	de preferência em um novo notecard
	para criar um novo
[15:50] Aluno 2:	ok.. death, bed, hospital, disease, blood, medicine, darkness, terrified, fear
[15:50] Professor:	quem tiver dificuldade, pode p.ex. usar o que mandei para vocês
[15:50] Aluno 2:	ahh.. ok..
[15:50] Coordenadora da	you don't need to share yet

173 Nesse momento, alguns participantes estão usando áudio em inglês e o professor faz a tradução, por escrito, para quem não fala a língua ou não tem o recurso de áudio ativado.

ilha:	Wait
[15:50] Aluno 2:	sorry
[15:50] Coordenadora da ilha:	I want you to hang onto them
	No it's okay
[15:51] Aluno 2:	alright
[15:51] Professor:	pessoal, cada um vai ficar aqui quanto tempo quiser, é claro
[15:51] Coordenadora da ilha:	but there is another piece later ;-)
[15:51] Professor:	mas não deixem de voltar depois, o percurso todo é genial
	há ilhas diferentes
	agora parem de escrever
	rs
	gravem o notecard
	e a ideia é olhar para ele depois da viagem
[15:52] Coordenadora da ilha:	Please make sure that your media players are on
	We will walk down the path
[15:52] Professor:	ela quer que confirmemos se estaõ com a câmera ativada
	do lado da nota musical
[15:52] Aluno 3:	yeah, it's on
[15:52] Professor:	pq haverá vídeos, som etc.
[15:52] Aluna 11:	eu to sem o note ate agora
[15:52] Aluna 7:	yes
[15:53] Aluno 3:	lol[174]
[15:53] Professor:	no barco, só 2 de cada vez entrarão
[15:53] Aluna 4:	na barra inferior da tela cliquem no play ao lado da nota musical e da camera
[15:53] Aluno 2:	ok
[15:53] Professor:	peguem uma barra
[15:53] Aluno 3:	lol
[15:53] Professor:	perto da Aluna 11
	aí no inventário, escolham wear
	vai para o inventário, depois de tocarem
[15:54] Aluna 4:	é o mesmo esquema das cadeiras de roda[175] mas sem ter que pagar por elas
[15:55] Aluna 4:	sigam ela
[15:55] Professor:	vamos segui-la
	aqui pelo caminho
	pode ir Aluna 4, com uma nova leva
[15:56] Aluna 4:	vamos pessoal
[15:57] Aluna 4:	está ok?

174 **LOL** é um acrônimo para "laugh out loud" (que em português significa algo como "muitas risadas"), "laughing out loud" (algo como "rindo muito alto"), ou ainda *lots of laughs* ("um monte de risos"). (WIKIPEDIA. <http://pt.wikipedia.org/wiki/LOL>. Acesso em: 18 dez. 2010).

175 Referência a outra experiência vivida em aula anterior.

[15:58] Aluno 2:	eu segurei o objeto mas ele não apareceu
[15:58] Captain: When everyone is seated, each rider please touch the bright yellow flower on the shore to your left.[176]	
[15:58] Captain: After the poem begins, touch the compass at the front of boat and the boat ride will start...	
[15:58] Professor:	entrem no barco, e toquem na flot, do lado esuqerdo
	para receber o poema
[15:58] Aluna 11:	ixi
[15:59] Aluna 1:	a porta se fechou
[16:00] Aluno 2:	só um intante.. estou tentando chegar ai
	estou super lento.. sem controle.. não sei pq
[…]	

Figura 13 – Cena de interação na "Ilha da Educação", local estabelecido para as reuniões.

176 Notificações do próprio sistema quando o usuário acessa algum objeto da cena.

Figura 14 – Acesso, durante a aula, a um jogo de perspectiva crítica, o *McDonald's Videogame*.

Figura 15 – Passeio do grupo pelo espaço “Story Quest Island”, atividade prática da aula.

Figura 16 – Acesso às opções de uso da bicicleta pelo menu.

Chat 2 do curso "*Games* em Educação no *Second Life*" (GES): modos de ensino e de aprendizagem

Resumo: O professor anuncia no início da aula (28/04/2010) a programação de atividades diferentes para o encontro de duas horas. É iniciada uma discussão teórica sobre um esquema em círculos que relaciona Educação, Instrução, Treinamento e Ensino, com destaque para uma pequena área de intersecção, colorida de verde, entre ensino e educação. Nessa área, estaria localizada a aprendizagem fora dos objetivos programados, sendo, por isso, mais dinâmica e aberta, mas com a mediação do professor. Sugere-se, então, que o trabalho com *games* poderia ocupar essa área. Há uma longa explanação sobre o assunto e são apresentados outros conceitos, como "aprendizado tangencial". A visita a outros espaços do mundo digital *Second Life* não acontece, dada a extensão do debate teórico que toma as duas horas do encontro, envolvendo todos os sujeitos.
Obs.: Esta aula foi consecutiva à citada anteriormente (*Chat* 1), de 14/04/2010.

Esclarecimento sobre a parte inicial suprimida no recorte do *Chat* 2 (abaixo): *o professor solicita a apresentação de dois novos alunos que não conseguiram acessar o* Second Life *antes e, ao mesmo tempo, pergunta aos outros alunos sobre o "passeio", denominação do próprio professor, feito na aula anterior, de 14/04, já que não houve encontro no final dessa experiência. Iniciamos os diálogos com os comentários das alunas participantes do evento mencionado.*

[…]	
[14:08] Aluna 1:	gostei bastante da experiência de andar de bicicleta e no barquinho
[14:08] Aluna 4:	realmente esqueci o mundo ao meu redor
[14:09] Aluna 1:	a questão da noção espacial é a mais complicada, eu acho
[14:09] Aluna 4:	só fiquei triste pois os vídeos não funcionaram para mim, mas a Coordenadora da ilha me passou o link do youtube
[14:09] Aluna 1:	pra movimentar o avatar
[14:10] Aluna 4:	fiquei perdida de onde eu tinha que ir também, e o fato de eu não compreender inglês dificultou bastante, mas foi maravilhoso para mim
[…]	
[14:11] Professor:	daqui a pouco, vamos para a área brasil
	programei uma aula diferente das anteriores
	em geral, nas anteriores, eu segui o fluxo dos capítulos do livro
	quem está lendo deve ter percebido
	em alguns casos, acrescentei coisas, links, etc. que não tinham no livro
[14:12] Professor:	mas segui a ordem dos capítulos
[14:12] Aluna 4:	Professor se quiserem podem ir indo eu fico aqui e vou encaminhando opessoal que chegar
[14:12] Professor:	vou só pedir para que todos me respondam com um ok, para ter certeza de que estão todos acompanhando
[14:12] Aluno 10	ok
[14:12] Aluna 4:	opk
[14:12] Professor:	quem me dá um ok, rs
[14:12] Aluna 1:	ok
[14:12] Aluna 11:	ok
[14:13] Aluna 7:	ok
[14:13] Professor:	ok
[14:13] Aluno 3:	ok
[…]	
[14:15] Professor:	vou propor alguns temas para a gente debater
	na aula passada, no final, acho que conseguimos pela primeira vez uma colaboração muito interesantes
[14:16] Professor:	com a questão do senso crítico e do fluxo
	então, queria ver se a gente consegue reproduzir isso hoje
	com outro tema
	então, vou introduzir o tema geral
	e conforme a conversa andar, introduzo outros conceitos do cap., mas sem seguir a ordem
[14:16] Aluna 4:	que eu não compreendi bem o que significava...
[14:16] Professor:	o que significava?
[14:16] Aluna 4:	senso crítico e do fluxo
[14:17] Aluna 4:	fiquei perdida na conversa e ficamos de conversar mais no fórum, depois vou lá e coloco mnha dúvida

[14:17] Visitante 2 grita:	EAI Visitante 3
[14:17] Professor:	ok
	vi inclusive que tem uma pergunta sua lá, respondo depios daaula
[14:17] Visitante 3 grita:	e aiiiiiiii (;
[14:17] Professor:	então, o tema geral do capítulo é o seguinte
	na verdade é uma tese
[14:18] Professor:	que não sou só eu que defendo, mas que eu tenho desenvolvido, e como disse vou apresentar no seminário de games na semana que vem em salvador
	a tese em resumo é esta
[14:19] Professor:	1. O Designer Instrucional (tradicional) não serve mais para produzirmos materiais para os nativos digitais
	2. O Design de Games pode nos ajudar muito para aperfeiçoar o Design Instrucional para nossos novos alunos
[14:19] Aluna 7:	O designer ou o desgn?
[14:20] Professor:	3. E não estou falando aqui apenas de fazer games para colocar num curso projetado por um Designer Instrucional (DI, a partir daqui)
[14:20] Professor:	Design no 1, correto Aluna 7
[14:21] Professor:	4. Estou falando de incorporar o Designer de Games (DG) no processo todo, usar os conceitos de gameplay[177], personagens, fases, avaliação contínua etc.
	Há 2 frases o livros que queria citar
	que não são minhas
	e então abrir um pouco para ouvir vcs
[14:22] Professor:	Designers de games têm uma melhor compreensão sobre a natureza do aprendizado do que designers de currículos
	esta é do Seymour Papert, do MIT
	"Designers de games têm uma melhor compreensão sobre a natureza do aprendizado do que designers de currículos."
[14:23] Professor:	frase 2
[14:23] Aluno 2:	interessante
[14:23] Professor:	"Assim que você acrescenta um designer instrucional em uma equipe [de game design], a primeira coisa que eles fazem é arrancar a diversão."
[14:23] Professor:	como sei que temos designers instrucionais aqui
	eu queria ouvir um pouco vocês
[14:24] Professor:	a reação a essas 2 "provocações"
	aliás, quem tem voz pode falar, é legal ouvir as vozes[178]
[14:25] Aluna 4:	quando fiz minha pós em DI fiquei decepcionada pois estudavamos muiiita teoria mas nada era realmente feito na prática, ficavamos presos a modelos educacionais e teorias de aprendizagem
[14:25] Aluno 2:	eu gostaria de pedir aos designers presentes que esclarecem um pouco mais essa distinção: instrucionais e de gameplay, se possível.

177 *Gameplay* ou *playability*, traduzido como Jogabilidade, é um termo na indústria de jogos eletrônicos que inclui todas as experiências do jogador durante a sua interação com os sistemas de um jogo, especialmente jogos formais, e que descreve a facilidade de seu uso, a quantidade de vezes que ele pode ser completado ou a sua duração" (WIKIPÉDIA. <http://pt.wikipedia.org/wiki/Gameplay>. Acesso em: 02 ago. 2010).

178 As falas por áudio não foram registradas e não são analisadas nesta tese.

[14:25] Professor:	vamos primeiro definir um pouco o que é um designer instrucional
[14:25] Aluna 4:	eu tive muita dificuldade com minha monografia pois algumas idéias minha não batiam com o que eu tinha que fazer pois era "correto"
[14:26] Professor:	a definição de design instrucional, andrea filatro: […] a ação intencional e sistemática de ensino, que envolve o planejamento, o desenvolvimento e a utilização de métodos, técnicas, atividades, materiais, eventos e produtos educacionais em situações didáticas específicas, a fim de facilitar a aprendizagem humana a partir dos princípios de aprendizagem e instrução conhecidos
[14:27] Aluna 1:	as frases são do mesmo autor?
[14:27] Aluno 2:	ok
[14:27] Professor:	a primeira frase é do papert, a segunda de um game designer, que falou numa palestra do marc prensky
[14:27] Aluna 1:	pq parecem complementares
	a ideia de diversão e aprendizado
[14:28] Professor:	sim, parecem mesmo
[14:28] Aluna 7:	deve ser por isso que serious games não implacam
[14:29] Professor:	então, vamos fazer o que o Aluno 2 sugeriu
	primeiro falar um pouco mais de designer instrucional
	quem quer definir um pouco o que um DI faz, a formação, onde ele se encaixa etc.?
[14:30] Professor:	aliás, quem é DI aqui?
	ou quem se classificaria como DI?
[14:31] Professor:	sei que a Aluna 4 fez pós em DI
[14:31] Aluna 4:	O DI pode ter qualquer formação desde que compreenda didática e seja criativo. o DI auxilia no planejamento, execução, implementação e avaliação de cursos e projetos sempre pensando na mlehor faorma possivel de repassar o conteúdo aos alunos, interativamente e divertidamente.
[14:31] Aluna 4:	bom estes são alguns conceitos simples
[14:31] Aluna 7:	eu fiz pos em di, e acho que duas categorias de DI um que planeja estrategias de curso outro que gerencia a implementacao
[14:31] Aluna 4:	geralmente há toda uma equipe de profissionais que trabalham em conjunto
[14:32] Professor:	mais alguém, além da Aluna 4 e da Aluna 7?
[14:32] Aluna 4:	é até meio dificil definir algumas coisas pois cada local e instituição atribui funções diferentes ao DI
[14:32] Aluna 7:	nao me considero DI, ma quis fazer pra comlementar minah formação
[14:33] Aluna 12:	eu trabalho com DI, mas não fiz pós..
[14:33] Aluna 1:	a ideia da equipe é bem lembrada no livro Games em Educação
[14:33] Professor:	pessoal, posso indicar um post para a gente dar uma olhada e continuar a conversa?
[14:33] Aluna 1:	também acho q o designer instrucional e o de currículos devem trabalhar juntos
[14:33] Aluna 4:	eu não acompanho o processo de implementação do curso mas faço mais a parte de planejamento
[14:33] Aluna 4:	quem gerencia mesmo é o gerente de produção

[14:34] Aluna 1:	professor, sim
[14:34] Professor:	é o seguinte
	vou indicar um endereço
	o post é longo
	e posterior ao livro[179], ou seja, foi desenvolvida melhor a tese
	eu queria apenas que vocês lessem a parte ref. ao cap. 1
	levará alguns minutos
	aí voltamos aqui
[14:35] Aluna 12:	ok..
[14:35] Professor:	acho que vai enriquecer muito
	http://blog.joaomattar.com/2010/02/08/instructional-design-2/
[14:35] Aluno 10:	ok
[14:35] Aluna 4:	ok
[…]	
[14:43] Professor:	vejam que na imagem, o DI está associado principalmente a material sem professor
	tipo material pronto, para o aluno estudar sozinho
[14:44] Professor:	reparem que há um círculo[180] maior
	educação
[14:44] Aluna 1:	sim
[14:44] Professor:	que (para os autores) inclui qq atividade que gere algum aprendizado
[14:45] Aluno 10	certo
[14:46] Professor:	exemplos: ficar andando pelo sl, sem rumo, gera algum aprendizado
	só que isso não foi planejado como experiência de aprendizado
	a instrução
	instruction
	seriam as experiências de educação planejadas
[14:46] Aluno 2:	ok
[14:46] Professor:	com objetivos de aprendizagem definidos
	é um círculo que está
	dentro do círculo maior de educação
	até aqui tudo bem?
[14:46] Aluna 4:	sim
[14:46] Aluna 12:	sim
[14:46] Aluno 10	sim
[14:46] Aluna 1:	sim
[14:47] Professor:	reparem que há outro círculo menor, training
	que para os autores seriam as situações voltadas para o aprendizado de uma habilidade bem específica

179 "Games em educação: como os nativos digitais aprendem", de João Mattar (Cf. Referências).
180 Ver Figura 18 deste anexo, logo após os diálogos deste *Chat* 2.

[14:47] Aluna 4:	ok
[14:47] Professor:	tipo operar uma máquina
	usar melhor o second life, rs
	etc
	isso no fundo não nos interessa muito
[14:48] Professor:	o que me interessa é o outro círculo
	teaching
	teaching seriam as experiências de educação em que o professor tem um papel
	reparem em primeiro lugar que o teaching ocupa um espaço muito pequeno do círculo de instruction
[14:49] Professor:	isso (como os próprios autores defendem) indica um dos fundamentos do DI: produzir material para autoaprendizado
	sem pensar na mediação do professor
	é esse modelo que deu nos nossos "tutores" no Brasil
	que recebem 10% ou menos do que um professor recebe, na UAB[181] p.ex.
[14:50] Professor:	e que acabam funcionando mais como monitores do que como professores
	isso eu já venho defendendo faz tempo
	agora queria chamar a atenção para uma interessante intersecção
	inclusive onde entrarão os games
[14:51] Professor:	reparem que há uma pequena intersecção entre teaching e education
	fora da zona de instruction
[14:51] Aluno 2:	certo
[14:51] Professor:	só para deixar claro, instruction é a zona do DI
	segundo os próprios autores, o design instrucional está ligado a atividades com fins de aprendizagem programados
	então, essa intersecção, que depois pinto de verde no post, está fora da área do DI
[14:52] Professor:	isso está claro para todos?
[14:52] Aluno 3:	ok
[14:52] Aluno 10	sim
[14:52] Aluna 1:	sim
[14:52] Aluna 7:	não sei
[14:52] Aluna 4:	sim
[14:52] Professor:	diga Aluna 7
[14:53] Professor:	se preferir fale, vi que vc est´qa com voz
	perfeito
	ouço muito bem pode falar
[14:53] Aluna 1:	tbm ouço
[14:54] Professor:	ok vamos lá
	vamos dar então só um passo para trás

181 Universidade Aberta do Brasil.

	estamos vendo as ideias de 2 autores
	[que são referências em DI, não são as minhas]
	mas que, é claro, não são as únicas
	poderíamos discutir o quanto de voltado para o autoensino e o quanto o DI considera o professor
[14:56] Professor:	mas vamos deixar isso de lado
	quero dizer, eu só expus isso pq está no livro
	mas queria tomar outro rumo agora
[14:56] Aluna 7:	eu acho que o auto ensino ocorre mais por pressao da empresa/IES que do DI
[14:56] Professor:	no livro, a área do DI é a área das atividades planejadas de educação, com objetivos de aprendizagem definidos
[14:57] Professor:	ok, mas deixando isso um pouco de lado, com a parte anterior, vc concorda?
	ou seja
[14:57] Aluna 7:	sim
[14:57] Professor:	que a área do DI envolve atividades planejadas, com objetivos de aprendizagem etc.?
	ok
	então
	agora reparem
[14:57] Aluna 7:	se organizar pedagogicament um jogo estraga
[14:57] Professor:	a área que pintei de verde no post
	vamos chegar nos jogos
	a área verde
	é a área em que há teaching
	e em que ha´education
[14:58] Professor:	mas não há instruction
	quem me explica um pouco o que é esssa área?
[14:58] Aluno 3:	o foco que vc quer é um ensino sem o objetivo completamente pré-determinado?
[14:58] Professor:	onde ocorre education (aprendizado) com professor, mas sem objetivos programados
[14:58] Aluna 1:	o aprendizado mais natural?
[14:58] Professor:	na verdade não é o foco que eu quero, Aluno 3, mas é essa área de intersecção
[14:59] Professor:	aprenzidado natural, mas com Professor
[14:59] Aluno 3:	e isso reverbera nos games
[14:59] Aluna 1:	entendi
[14:59] Aluno 10:	auto apredizado? aprender fazendo diariamente? algo do tipo
[14:59] Professor:	certo, porque há uma área enorme de education, fora de instruction, mas sem professor
[14:59] Aluno 2:	talvez a aprendizagem aí seja mais exploratória então.. direcionada mais plo aprendiz..
[14:59] Professor:	essa área pequenininha é a área de teaching e education, sem instruction

[14:59] Aluno 10:	ok
[14:59] Professor:	sim, Aluno 2, mas com o professor
[14:59] Aluna 7:	é a area onde e aprede a arender a partir dor referenciais e com o professor como facilitador do processo?
[14:59] Aluno 2:	certo
[15:00] Professor:	veja que nessa área há o professor
	sim, Aluna 7, algo assim
	agora veja, eu queria fazer outra ponte, e então voltar para ligar com games
	em uma das aulas anteriores
	eu sugeri este vídeo
	http://www.youtube.com/watch?v=rN0qRKjfX3s
	aliás, a Aluna 1 fez uma pergunta sobre isso no fórum, que já vamos discutir aqui
[15:01] Professor:	este vídeo fala de games e de aprendizado tangencial
	alguém lembra o que é isso?
	o vídeo propõe que os games possibilitam o aprendizado tangencial
	ou seja
[15:01] Aluno 3:	aprendizado q acontece quando não está claro um ambiente de aprendizagem?
[15:01] Professor:	na verdade, não só isso
[15:02] Professor:	mas qd não está claro um objetivo de aprendizagem
	quando não está pré-determinado - você vai aprender nesta lição isto, ou aquilo etc.
	ao final desta aula, você saberá etc. etc.
[15:02] Aluno 3:	quando vc tá exposto a coisas, certo
[15:02] Aluno 10:	tipo jogos como brain age?
[15:02] Professor:	(aliás, não consigo ler isso), rs
	perfeito, Aluno 3 e Aluno 10
[15:03] Professor:	qd vc está exposto, como na nossa viagem na última aula
	provavelmente todo mundo se perdeu
	provavelmente ninguém sabia muito bem por onde ir
	mas na exploração etc. acaba ocorrendo aprendizagem
[15:04] Professor:	isso é o que o vídeo defende, vale a pena vcs assisitirem, é curto mas bem legal
[15:04] Aluna 1:	há um situação incõmoda que é preciso vencer
[15:04] Professor:	tangentil learning
	aprendizagem tangencial
[15:04] Aluno 3:	é engraçado o vídeo
[15:04] Professor:	o que você aprende quando e´exposto a alguma coisa
	bom
[15:04] Professor:	agora voltando aos nossos círculos
	(como eu disse, estamos indo um pouco além do cap. 3)
[15:05] Professor:	onde está o aprendizado tangencial nos círculos?

	quem me diz?
	prova
	chamada oral!
[15:06] Aluno 3:	lol
[15:06] Aluna 1:	:D
[15:06] Professor:	aprendizado tangencial não tem objetivos pré-definidos
	então tem que estar fora de instruction, certo?
[15:06] Aluna 11:	na area verde, uai
[15:06] Professor:	pera
[15:06] Aluna 1:	na parte de educação?
[15:06] Professor:	mais do que na área verde
	em tudo o que é education, mas está fora de instruction, certo?
[15:06] Aluna 1:	sim
[15:07] Professor:	pq instruction (a zona do DI) envolve objetivos de aprendizagem pré-definidos
[15:07] Aluno 10:	ok
[15:07] Professor:	a zona verde tem uma especificidade
	é um sub-grupo do aprendizado tangencial
	qual?
	(vale 1 ponto na média)
[15:07] Aluna 7:	o professor
[15:07] Professor:	isso
[15:08] Professor:	então vejam
	3 coisas
	1. O aprendizado tangencial está fora do DI
	eles não se encontram
[15:08] Aluna 7:	anota meu ponto <- postura do aluno tradicional, risos
[15:08] Professor:	ou seja, nesta raciocínio, Design de Games e Design Instrucional não se bicam
[15:08] Aluna 1:	mas objetivos de aprendizagem pré-definidos é diferente de planejamento da aula, ne?
[15:08] Professor:	sim
[15:09] Professor:	aliás, estamos respondendo a sua pergunta no forum, Aluna 1
	mas, o mais importante
[15:09] Aluna 1:	Aluna 7, sou testemunha
[15:09] Aluna 4:	ok
[15:09] Aluna 1:	hehe
[15:09] Professor:	2. Existe uma zona do aprendizado tangencial em que o professor pode estar presente
	e aqui é o que eu acho mais interessante
[15:09] Professor:	e já vou parar
	só mais esta parte
[15:10] Professor:	em primeiro lugar

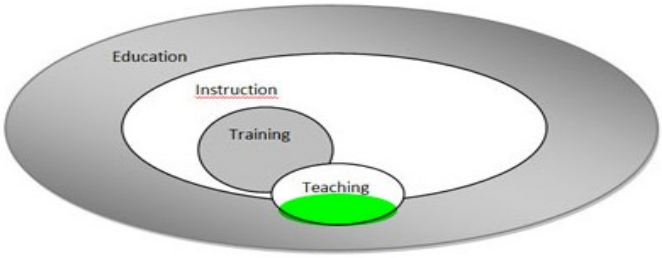
	3a) me parece que há uma enorme área a ser explorada pelo DI
	que é justamente essa da atuação do professor no aprendizado tangencial
[15:11] Professor:	por que o DI não pode explorar isso, pq o DI não pode planejar esssa atuação do professor nessa zona que é a zona em que habitam os nativos digitais?
	para os autores do livro, não, pq o DI só atua na zona da instruction
	deu para entender este pulo (pq ainda tem o último)?
[15:12] Professor:	para mim, interessa o DI que está disposto a planjear, pensar etc,. justamente esta área, de um aprendizado mais construtivista, mas com professor
	isso está claro, independente de concordarem ou não?
[15:12] Aluno 10:	sim
[15:13] Professor:	pelo menos para o Aluno 10, rs
[15:13] Aluna 1:	está
[15:13] Professor:	ok
[15:13] Aluno 3:	blz
[15:13] Aluno 2:	está claro
(…)	
[15:19] Professor:	então, vejam que linkamos 3 coisas aqui
	o vídeo do tangential learning, o cap. do livro de DI e os relatórios do MIT
	tudo para apontar para aquela área verde
[15:20] Professor:	é lá (acredito eu, esta é a minha tese) onde o design de games educacionais se localiza
	e lá onde o DI mais avançado tb pode se desenvolver
	não começando com objetivos de aprendizagem, aí fatiando o conteúdo em aulas
[15:21] Professor:	mas começando, como no caso do Design de Games, com o envolvimento, a interação
	e prevendo múltiplas maneiras de aprender, múltiplos aprendizagem, por explroação etc.
	e levando em consideração o professor (o que o DI muitas vezes não faz)
	UFA]
	vou deixar vcs falarem
	esta é a minha tese!
	no fundo eu a pari nesta nova versão aqui, agora, rs
[15:22] Aluna 11:	rsrsrs
[15:22] Aluna 1:	bom, apesar de ter poucas leituras ainda sobre games, me parece bem coerente essa tese
[15:22] Professor:	mas vamos lá, dúvidas comentário setc.
[15:22] Aluna 1:	e me parece ser um local difícil de ocupar, esse da área verde
[15:22] Aluna 9:	está dificil perguntar, cheguei atrasada.
[15:22] Aluna 9:	mas vc falou algo interesante, sobre o esquecimento do professor e de que ele nao sabe jogar..

[15:23] Professor:	é este o espaço onde o design de games educacionais pode mais nos ajudar, em DI e em EaD, e educação em geral
[15:23] Aluna 1:	como saber o momento em que estamos na área verde?
[15:23] Aluno 3:	onde posso encontrar a aprendizagem tnagencial definida, tipo, autores, esse do vídeo?
[15:24] Professor:	e é lá tb onde os DIs podem colaborar, não só produzindo material pronto para um impostutor atuar como monitor
	a área verde tem uma dica - nunca começa com objetivos de aprendizagem
[15:24] Aluno 2:	"impostutor".. rsrsssr
[15:24] Professor:	o DI normalmente começa por aí, o Design de Games diz NÃO
[…]	
[15:26] Professor:	é a zona sem objetivos de aprendizagem definida, em que você pressupõe a atuação do professor como guia, como algúem já disse, em que o aprendizado é mais individualizado, livre
	ok, Aluna 1?
[…]	
[15:28] Aluna 11:	Prof, eu me confundo um pouco com a questao dos objetivos de aprendizagem pq, se ha o ideal de se utilizar o game na educação, ja parte de um objetivo, nao é?
[15:29] Professor:	já falo Aluna 11
	só repsonder a Aluna 9 e o Aluno 3, rs
[15:29] Aluna 9:	gostei do q a Aluna 11 falou
[15:29] Aluna 11:	;)
[15:29] Professor:	não só o DI muitas vezes esquece do proffessor, e centra apenas na produção de conteúdo]
	como em games educacionais fizemos a mesma coisa
	achamos que um bom game educacional resolveria o problema da aprendizagem
	assim como uma boa instrução, produzida pelo DI, resolver o problema
	não funcionou
	então
[15:30] Professor:	os 2 relatórios do MIT lembram disso
	que temos, mesmo com os games, que levar em conta o professor
[15:30] Aluna 9:	entaooo
[15:30] Professor:	e isso significa
[15:30] Aluna 9:	ainda bem
[15:30] Professor:	considerar que ele não vai jogar tanto quanto o aluno
[15:30] Aluna 9:	realmente
[15:30] Professor:	mas orientando-o sobre como aproveitar o que o aluno jogar
	com módulos para avaliação (vamos falar disso na aula que vem)
	com material de apioo etc.
[15:31] Aluna 9:	aproveitar o que o aluno jogar e o ludico q isso oferece
[15:31] Professor:	sim, Aluna 9, isso mesmo
[…]	
[15:50] Professor:	Aluna 7

[15:50] Aluna 7:	sim
[15:50] Professor:	só para não deixar de responder para vc
	acho que foi a última que faltou
	é realmente um desafio planejar alguma coisa sem objtivos
[15:51] Professor:	é aqui inclusive que o design de games tem a nos ensinar
	em relaçção AO DI tradicional
	o design de games critica o DI dizendo que ele tem obsessão por controle
	por tudo certinho, em matrizes, objetivos determinados, aí explode os objetivos, aí cria os conteúdos etc.
[15:52] Professor:	o livro que eu indiquei, que é referência (e, inglês) é todo assim
	objetivos de aprendizagem, aí análise das tarefas, aí produção dos objetivos menores etc. etc.
	vira um check-list de projeto
	o que o design de games critica muito
	dizendo que funciona para o DI
	para quem está planejando
	mas não necessariamente para o aluno
[15:53] Professor:	então, como é o processo de design de games?
	sei que temos designers de games aqui e eles podem complementar
	o game é claro que tem um objetivo
	mas no game, o jogador é parte do processo
	ele é quase um co-autor
	as decisões que ele toma definirão um pouco da experiência que ele viverá
[15:54] Professor:	ele de alguma forma definirá as suas estratégias, até os seus objetivos
	no caso de games mais livres, como o mist, ou mesmo aqui no sl, na semana passada, isso chega ao limite
	então, a dica seria ir por aí
	construir um material não todo certinho, como começo, meio e fim
	mas um material no qual o proprio aluno, e o professor
	pudessem participar
[…]	
[16:06] Professor:	eu tinha planejado, como nas últimas aulas
	uma atividade em outra ilha on second life
[16:07] Professor:	mas ficmaos poraqui mais do que eu imaginava
	desculpem, fazemos isso na próxima aula
[…]	

Figura 17 – Reunião na "Ilha da educação" – início da aula, 28/04/2010.

Isso já daria uma boa discussão, mas mais interessante ainda é como os autores classificam o *ensino* (*teaching*): experiências que são facilitadas por um ser humano – não um DVD, um livro ou um site, mas um professor vivo. Isso poderia ser então um novo grupo, dentro de instrução, pois nem toda a instrução pressupõe o professor. Mas é possível ocorrer aprendizado com o professor e sem instrução, então o gráfico que eles apresentam no livro fica assim (refeito por mim):



A intersecção que me interessa mais é justamente essa entre o ensino e a educação, mas fora do âmbito do design instrucional. O que ela representa? Dizem os autores:

"Há ocasiões em um ambiente educacional em que um professor não foca experiências de aprendizagem em direção a nenhum objetivo de aprendizagem particular. Nessas ocasiões, professores podem oferecer muitas atividades de aprendizagem, e objetivos de aprendizagem podem emergir durante essas atividades, em geral dos próprios aprendizes quando eles se defrontam com essas atividades. Por exemplo, parte da educação infantil

Figura 18 – Página acessada por *link* durante a aula.

Fonte: <http://blog.joaomattar.com/2010/02/08/instructional-design-2/>. Acesso em 05 out. 2013.

Figura 19 – Final da aula no Second Life, 28/04/2010.

Chat 3 do curso "*Games* em Educação no *Second Life*" (GES): modos de presença no *chat*

Resumo: Esta aula, em 09/06/2010, não estava prevista no cronograma do curso, mas é sugerida, em consulta por *e-mail*, para que uma atividade planejada pudesse ser cumprida. Embora o professor estivesse presente no início da aula, com a transferência para outro espaço em que os participantes aprenderiam sobre o tema do encontro com uma das colegas, ele não se reúne mais com os alunos. O tema da aula, especialidade dessa aluna que se responsabiliza pela orientação, é a integração do *Second Life* a um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) muito utilizado por vários professores, o *Moodle*. O *Sloodle* (*Simulation Linked Object Oriented Dynamic Learning Environment*), como é chamado, tem como característica principal viabilizar a interação entre sujeitos que estejam ou no *Second Life* ou no *Moodle* por meio do *chat* e por meio de outras atividades didáticas em comum. Além dessa experiência, a colega aproveita o tempo para ensinar a usar questionários e a criar objetos dentro do *Second Life*.

[…]	
[14:01] Professor:	e ae Aluna 7, conseguimos ir no sloodle?
[14:01] Aluna 7	sim
[14:01] Professor:	tem uma landmark?
[14:01] Aluna 7:	tenho
[14:02] Aluna 7:	ja te passo

	eu não to vendo vc
	risos
[14:02] Professor:	pode passar para o grupo direto
	eu fico na retaguarda, se chegar alguém
	na verdade vamos só lá, então fique tranquila com o tempo
[14:03] Second Life: Teletransporte de http://maps.secondlife.com/secondlife/Ilha%20da%20Educacao/40/147/25 concluído	
[14:05] Aluna 7:	ah
	a ilha tra tazendo pro ponto inicial
	tentem a lm[182] de novo
	por favor
[14:07] Aluna 7:	Aluna 1 tenta para eu ver se funciona
[14:08] Aluna 1:	Aluna 7 temos que ir em inventário e TP[183] de novo?
[14:08] Aluna 7:	tp nesse que mandei
[14:08] Aluna 4:	oi pessoal
[14:09] Aluno 10:	oi
[14:09] Aluna 7:	tem mai alguem?
	pessoal sentem nesta mesa
	cada cadeira ocupada acrescenta uma nova
[14:11] Aluna 4:	que legal
[14:11] Aluna 7:	é uma ferramenta chamada mystitool
	Aluna 4 venha para cá
[…]	
[14:16] Aluna 7:	o Professor está aqui?
[14:16] Aluna 4:	não
	ele estava esperando outras pessoas na ilha
[14:17] Aluna 7:	bom eu vou esplicar rapidamente o que é o sloodle para que possamos usá-lo
	o Sloodle é um programa que conecta o Moodle ao SL
	é um mashup entre os dois
[14:17] Aluna 4:	mashup?
[14:18] Aluna 7:	então ele tenta trraduzir para o mundo 3D o que voce tem em um ambiente de aula web tradicional
	o interressante disso é que voce aproveita as caracter´sticas dos dois ambientes
	mashup é quando vc junta dois programas web 2.0 formando um novo
[14:19] Aluna 4:	olha só!
[14:19] Aluna 7:	por exemplo vc pode pegar suas fotos do flickr e associar ao google maps
	ai as pessoas clicam no mapa e veem as fotos na regiao onde foram tiradas

182 *Landmark* possibilita o transporte para pontos definidos dentro *Second Life*.
183 TP: teletransporte.

[14:19] Aluna 1:	hummm
[14:19] Aluna 7:	oi Aluna 12 puxa uma cadseira
[14:19] Aluna 12:	valeu..
[14:20] Aluna 7:	entao o sloodle é um mashup entre o moodle e o SL
	na tela tem a definição do que é sloodle
[14:21] Aluna 7:	estão conseguindo ler?
[14:21] Aluna 4:	depois tem como passar os slides pra gente?
[14:21] Aluna 7:	sim tem
	Ele e desenvolvido por uma comunidade
[14:22] Aluna 7:	que decide que ferramenta devera ser desenvolvida e como
	a ideia e criar ferramentas sem uma forma definitiva ai cada um adapta ao ambinte que quer criar
	entao agora vou mostrar o sloodle na pratica para voces
[14:23] Aluna 7:	vamos fazer uma comparacao com o curso que estamos fazendo
	todos tivemos que nos inscrever não foi?
[14:23] Aluna 4:	sim
[14:23] Aluna 7:	então a primeira coisa que faremos é nos inscrever
[14:23] Aluna 12:	ok
[14:24] Aluna 1:	sim
[14:24] Aluna 7:	a partir dai teremos acesso tanto ao moodle qto as ferramentas do sloodle
[14:24] Aluna 4:	volto logo
[14:24] Aluna 7:	a vantagem disso é que posso ter em um curso pessoas que estão no SL e outras que nao estao por exemplo por limitacao de banda
	e mesmo assim elas vao se comunicar
[14:25] Aluna 7:	e podem trabalhar de forma colaborativa
	porem os alunos que participam pelo SL tem o componente ludico mais próximo
	uma vez que é possivel tranformar a aparencia da ferramenta
[14:25] Aluna 1:	verdade
[14:26] Aluna 7:	eu fiz o seguinte criei 15 usuarios no moodle para nao perdermos tempo com cadastro
[…]	
[14:27] Aluna 7:	precisamos nos cadastrar, pois o moodle precisa reconhecer nossos avatares para guardar as notas
	venham um por um para se cadastrar
[…]	
[14:35] Aluna 7:	Aluno 14
	participante6
[14:35] Aluno 14:	♪ ♫ Oi oi Oi ♫ ♪
[14:35] Aluna 7:	me avisa qdo terminar
[14:36] Aluno 14:	aee, entrei , obrigado
[14:36] Aluna 7:	ok

[…]		
[14:39] Aluna 1:	mas o aluno q está só no moodle pode participar do chat em tempo real?	
[14:39] Aluna 4:	Aluna 7	
[14:39] Aluna 7:	pode sim	
	vou entrar pelo moodle agora e falar com vcs	
[…]		
[14:40] SLOODLE 1.1 WebIntercom[184]:	participante4 4	que massa isso!
	participante 7	enter
	participante 2	teste
	Aluna 7:	enter
	participante 7	oi
	participante 3	1, 2, 3...
	Aluna 7:	oi pessoal sou eu a Aluna 7, mas a partir do moodle
[…]		
[14:41] Aluna 7:	o que voces estao vendo em verde	
[14:42] Aluna 7:	e a fala de quem esta no moodle	
[14:42] Aluna 1:	muito legal :)	
[14:42] Aluna 7:	e quem esta no moodle	
	ve escrito (SL) antes da fala	
[14:42] Aluna 1:	essa integração é recente?	
[14:42] Aluna 7:	para saber que vem do sl	
	nao	
	eu ja pesquiso desde 2007 ela	
[14:42] Aluna 1:	nossa!	
[14:42] Aluna 7:	foi no final de 2006 inicio de 2007	
[14:43] Aluna 4:	caramba e um monte de pós a distancia nem utilizam esta ferramenta	
[14:43] Aluno 3:	sim	
[…]		
[14:59] Aluna 7:	pesoal vamos ver outra ferramenta	
[15:00] Aluna 7 grita:	venham ver a ferramenta de enquetes	
[15:01] Aluna 7:	então voce pode pedir a opiniao dos alunos	
	escolher marcacao de turmas etc	
	e ve o resultado das escolha na hora	
[…]		
[15:03] Aluna 7:	proxima ferramenta	
[15:04] Aluna 7:	estao vendo a caixa com a quiromante?	
	é um glossario sobre o SL que coloquei la no moodle	
	se eu esqueço o significado de uma pavra	
	venho perto dele	

[15:05] Aluna 7:	e digito /def mais a palavra
	/def avatar
[15:05] SLOODLE 1.1 MetaGloss:	Avatar = é a representação do jogador dentro do second life- o bonequinho, ou o conjunto de partes que montam uma criatura (cavalo,dragão, gato, monstro, robo, etc)
[…]	
[15:14] Aluna 7 grita:	todos voces sabem criar um objeto?
[15:14] Aluno 10:	nao
[15:14] Aluna 1:	nao
[15:14] Aluna 12:	n
[15:14] Aluna 5:	não
[15:14] Aluna 7:	vamos entao ver como se faz
[15:15] Aluna 7:	com o botão direito do mouse cliquem no chao
	aparecera um menu disco com varias opçoes entre elas criar ou create
[…]	
[15:29] Aluna 7:	agora vamos um a um entregar a tarefa para mim
[15:29] Aluna 1:	sim!
[15:29] Aluna 7:	prestem atrencao que e meio chatinho
	entao repito pra todos
[15:29] Aluna 1:	ok
[15:30] Aluna 4:	sim
[15:30] Aluna 7:	quem quer ser o primeiro?
[15:30] Aluna 1:	pode ser eu?
[15:30] Aluna 7:	ok
	clica sobre esta caixa preita e escolhe a opcao 2 submit
	e me avisa
[15:31] Aluna 1:	a caixa do inventário?
[15:31] Aluna 7:	depois abre o inventario, mantem a tecla control pressionada
	nao so abre seu inventario para ver seu objeto
[15:31] Aluna 1:	ta aberto
[15:32] Aluna 7:	pressiona control
[15:32] Aluna 1:	onde está a caixa preta?
[15:32] Aluna 7:	clica nela
	escolhe submit
[…]	
[15:35] Aluna 7:	pessoal vamos para a proxima feramenta
	pois essa demora
[15:35] Aluna 12:	ok..
[15:35] Aluna 7:	melhor deixar para o final se sobrar tempor
[…]	
[15:35] Aluna 7:	a proxima ferramenta e a mais usada em disputas
	se chama quiz chair [185]
[15:36] Aluna 7:	os alunos sentam nestas cadeiras e respondem quiestionarios

[15:36] SLOODLE 1.1 Quiz Chair:	Ready to attempt: Quizz da copa.
[…]	
[15:36] Aluna 7:	pode começar sim
	o Aluno 10 ta acertando
[15:36] SLOODLE 1.1 Quiz Chair:	Parabéns! Você acertou!
[15:36] Aluna 7:	o Aluno 10 ta na frente
[15:37] Aluno 10:	chutometro
[15:37] Aluna 7:	Aluna 4 ta pior
[15:37] Aluna 4:	XD
	sou péssima em futebol
[15:37] SLOODLE 1.1 Quiz Chair:	Resposta Incorreta! Tente de novo!
[…]	
[15:45] Aluna 7:	voces já participaram de cursos online no moodle?
[15:45] Aluna 12:	nao
[15:45] Aluna 4:	eu já fiz dois cursos mas nenhum trabalhou com o moodle
	ops
	sloodle
[15:46] Aluna 7:	o que percebo é que o componente de ser no mundo em 3d torna a experiencia mais interessante
[15:46] Aluna 12:	estou participando de um que começou ontem, mas ainda não explorei..
[15:46] Aluna 1:	sim, eu ja
[15:46] Aluna 7:	é o que o prof chama de interface gamificada
	legal Aluna 12
[15:46] Aluna 1	com o moodle eu já tive
[15:46] Aluna 7:	entao vai ver as ferramentas que experimentou aqui so que no formato web
	sem ser 3d
	e voces já desenvolvem jogos
	?
[15:48] Aluna 12:	n..
[15:48] Aluna 1:	nao
[15:48] Aluna 13:	nao
[15:48] Aluna 5:	não
[15:48] Aluna 7:	então um jogo como vimos não precisa necessariamente ter uma interface toda complexa
[15:48] Aluna 4:	não, só alguns story boards mas para joguinhos simples de clicar e arrastar, nada tão elaborado
[15:49] Aluna 7:	num ambiente como sl podemos desnvolver vários games

184 As mensagens, nesse caso, são mediadas pelo *Sloodle* e podem ser vistas tanto no *chat* do *Moodle* como no *chat* do *Second Life*.

185 A cadeira sobe, quando o aluno acerta, e desce, quando ele erra.

	aqui no sloodle o legal e que da para fazer o ranking do aluno
	vou passar um enreço de filme para voces
	de uma nova ferramenta do sloodle
	que eu ainda nao instalei
	dedicada a games
[15:50] Aluna 7:	um instante
[15:50] Aluna 1:	jóia
[15:50] Aluna 4:	oba
[15:50] Aluna 7:	http://www.youtube.com/watch?v=SRVVrAp_64U
[…]	
[16:08] Aluna 7:	eu agora acabei o assunto da aula
[16:09] Aluna 7:	o professor deve ter tido problema para se conectar
	o qua fazemos Aluna 4?
[…]	
[16:15] Aluna 12:	valeu Aluna 7, foi muito legal sua aula..
[16:15] Aluna 5:	Também gostei da sua aula, achei bem interessante os objetos.
[16:15] Aluna 4:	Adorei também, gostaria de receber as mensagens de treinamentos aqui
[16:15] Aluna 7:	obrigada a vocês pela chance de mostrar um pouco da minha pesquisa
[…]	

Figura 20 – Encontro na “Ilha da educação” para a aula do dia 09/06/2010.

Figura 21 – Alunos reunidos no ambiente que dá acesso ao Sloodle.

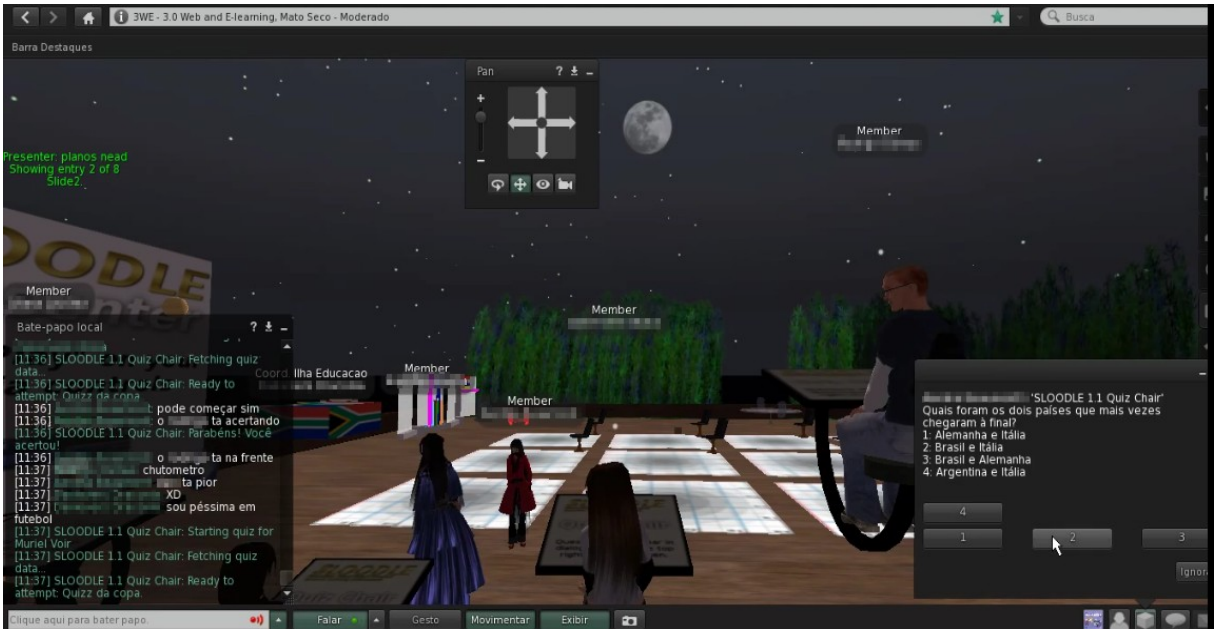


Figura 22 – Apresentação da ferramenta *Quizz Chair*.

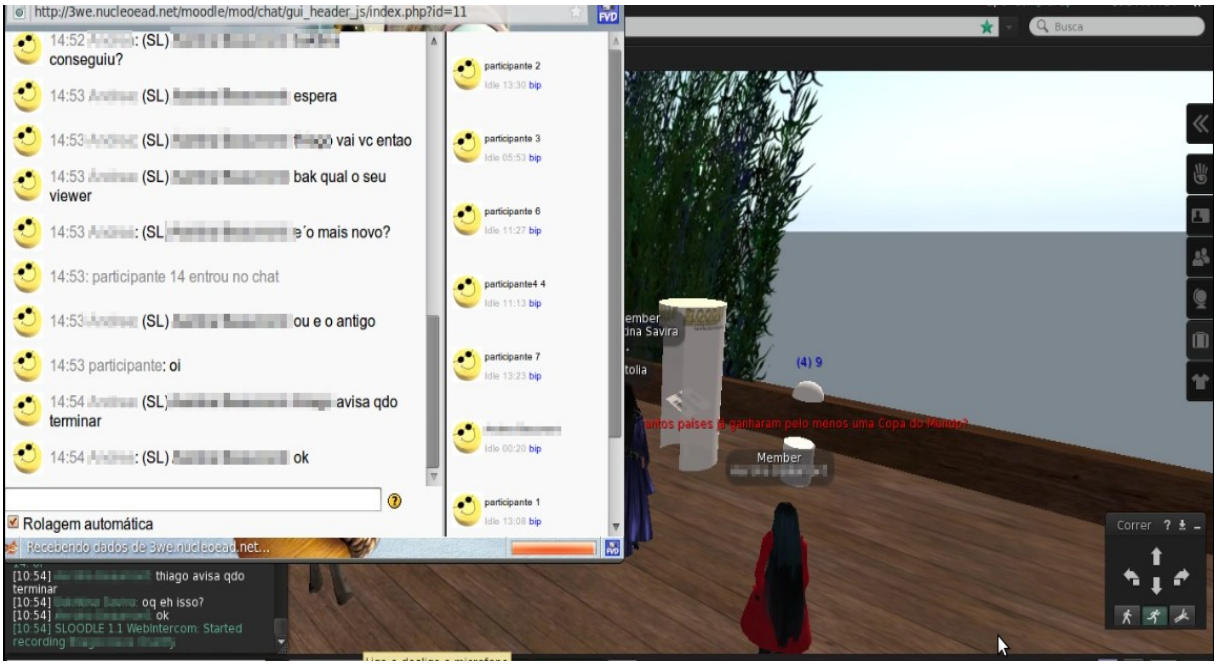


Figura 23 – Acesso ao *Sloodle* pela integração de *chats*: no canto superior (à esquerda), aparece o *chat* do *Moodle*, sobreposto ao do *Second Life* (canto inferior).

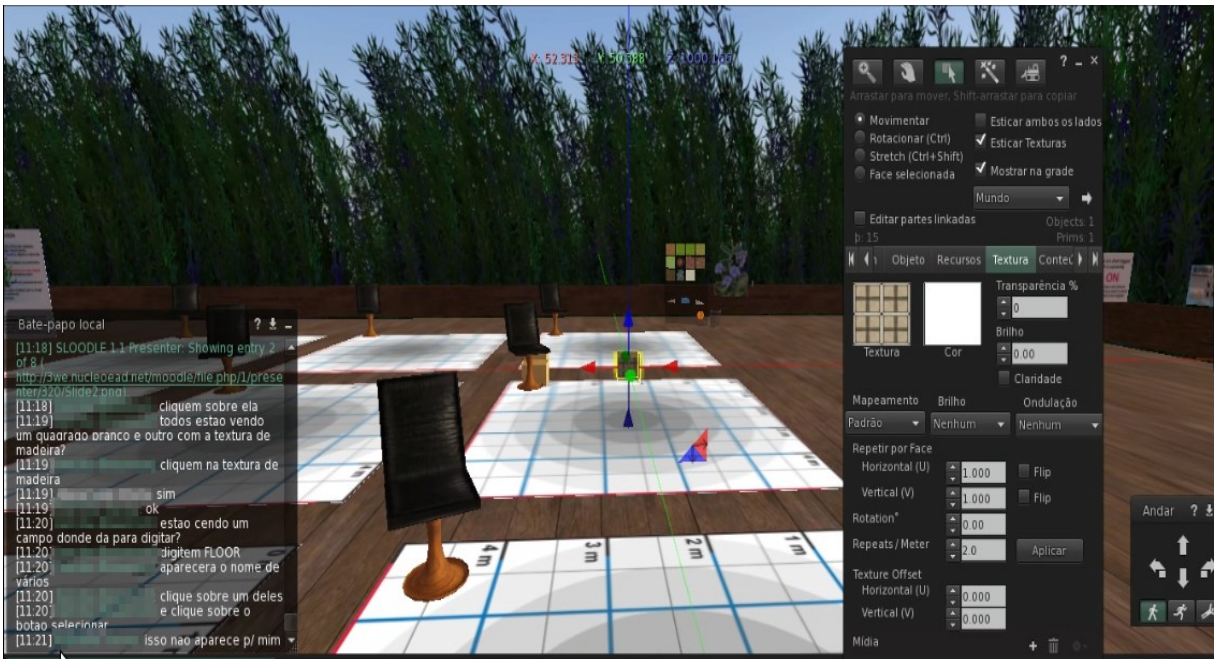


Figura 24 – Criação de objetos no *Second Life*.

ANEXO B – Fóruns 1, 2 e 3 do curso "*Games* em Educação no *Second Life*"

Os tópicos do fórum deste curso foram regularmente criados para resumir as aulas em *chat,* para integrar na discussão os alunos que não estavam presentes no encontro. Os fóruns são intitulados:
Fórum: Aula 01 – 31/03 (*analisado nesta tese*)
Fórum: Aula 02 – 07/04 (*analisado nesta tese*)
Fórum: Aula 03 (14/04)
Fórum: Treinamento para Iniciantes no Second Life (*analisado nesta tese*)
Fórum: Aulas 04 (28/04), 05 (05/05) e 06 (12/05)
Fórum: Aulas 07 e Encerramento

Fórum 1 do curso "*Games* em Educação no *Second Life*" (GES): ocupação do fórum[186]

Resumo: Esse é o primeiro fórum após a primeira aula, o qual traz um longo resumo sobre ela, incluindo os diversos *links* citados. As respostas ao tópico principal abordam outras questões do curso.
Obs.: Os fóruns são externos ao *Second Life,* integrados a um ambiente digital privado, da instituição responsável pela oferta do curso.

07/04/10 - TÓPICO: Aula 01 do dia 31/03 (Professor)
Para organizar um pouco as coisas por aqui, para cada aula criarei pelo menos um post por aqui, assim você podem responder, fazer comentários, tirar dúvidas etc. No nosso primeiro encontro (31/03), falei inicialmente um pouco sobre a organização do curso - teremos um total de 8 encontros no Second Life, todas as quartas-feiras das 14 às 16 horas (horário de Brasília), pulando apenas o dia 21/04, que é feriado. Então, nosso último encontro será no dia 26/05. O ponto de encontro é sempre a ilha Educacao[187], do Portal Educação, mas durante o curso visitaremos várias outras ilhas onde têm sido realizadas experiências com games em educação. Além disso, nas próximas semanas teremos também convidados que têm desenvolvido trabalhos com games educacionais. As aulas seguirão os capítulos do livro Games em educação: como os nativos digitais aprendem[188]. Na aula de 31/03, abordei alguns pontos que são discutidos na Introdução do livro. Falei rapidamente do Prefácio[189], escrito pelo professor David Gibson, que espero esteja conosco em alguma aula, ou que o visitemos em alguma das aulas dele. No Virtual Worlds Best Practices in Education de 2009, ele ministrou a palestra Games-based Learning Theory: A synthesis of ideas to help plan, implement and assess serious games[190], em que procurou resumir várias teorias sobre o uso

186 Diante da grande quantidade de *links* internos, o endereço, como encontrado, será citado em notas de rodapé, quando não ficar explícito no texto impresso.
187<http://slurl.com/secondlife/Ilha da Educacao/39/144/26>
188<http://blog.joaomattar.com/863/>
189<http://blog.joaomattar.com/2010/02/25/games-em-educacao-como-os-nativos-digitais-aprendem-prefacio-david-gibson/>
190<http://blog.joaomattar.com/2009/04/04/games-based-learning-theory/>

de games em educação.

Fiz então uma rápida reflexão sobre a escola de hoje. A escola não ensina as habilidades necessárias no século XXI, que são, entretanto, desenvolvidas jogando games. Além disso, a escola separa radicalmente prazer e aprendizagem. Houve vários comentários interessantes.

Mencionei o projeto New Media Literacies[191], desenvolvido no MIT, que pesquisa as habilidades e competências necessárias para que os jovens possam participar adequadamente do mundo de hoje. Cf. JENKINS, Henry et al. Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st century[192]. MacArthur Foundation, 2006. Parece que essas habilidades e competências são mais desenvolvidas jogando games do que nas escolas. O MIT Media Lab transforma a expressão *hard work em hard fun*.

Mencionei também o livro: HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*, um clássico no estudo de jogos, que alguns conheciam.

Debatemos então o fenônemo da violência associada com os games. Checamos o site[193] de Valdemar Setzer, que tem o lema: "Deixe as crianças serem infantis: não lhes permita o acesso a TV, jogos eletrônicos e computadores/Internet!". Checamos também o site[194] da Lynn Alves, que alguns conheciam, que é uma referência no trabalho com games educacionais no Brasil, e especialmente sua tese *Game over: jogos eletrônicos e violência*, que está disponível online em 2 partes: 1[195] e 2[196].

Falei então sobre a *Serious Games Initiative*, que começa em 2002 e produziu alguns games como: Immune Attack[197] (FAS – Federation of American Scientists), Food Force[198] (ONU) e Quest Atlantis[199] (Indiana University School of Education). O Aluno 5 disse que o Immune Attack é interessante mas, para ser bem usado, pressupõe conhecimentos de educação - explique isso um pouco mais para nós, Aluno 5 (que na verdade é o nosso porco-espinho). A ideia é que a gente explore estes e outros games durante as próximas semanas, e possamos discuti-los por aqui.

Falei também da *RBJE — Rede Brasileira de Jogos e Educação*, fundada em 2005, e dos Seminário Jogos Eletrônicos, Educação e Comunicação - o VI[200] será de 06 a 07 de Maio, na UNEB.

Apresentei também as maneiras que enxergo ser possível utilizar games em educação, e pedi para vocês confirmarem se ficam claras as diferenças entre elas, e principalmente, durante o curso, se conseguem propor outras:

1. Propor atividades relacionadas ao universo dos games
2. Explorar como os games podem colaborar com a educação
3. Analisar o que há de pedagógico em games comerciais
4. Integrar games (comerciais ou não) na educação
5. Games educacionais
6. Alunos desenvolverem games

191<http://www.newmedialiteracies.org/>
192<http://www.newmedialiteracies.org/files/working/NMLWhitePaper.pdf>
193<http://www.ime.usp.br/~vwsetzer>
194<http://www.lynn.pro.br/>
195<http://www.lynn.pro.br/pdf/teseparte1.pdf>
196<http://www.lynn.pro.br/pdf/teseparte2.pdf>
197<http://fas.org/immuneattack/>
198<http://www.food-force.com/>
199<http://atlantis.crlt.indiana.edu/>
200<http://realidadesintetica.com/seminario/>

7. Integrar o designer de games no design instrucional
Ufa, foi isso!

07/04/10 - RESPOSTA: por Tutoria e Interação[201]

Saudações à todos os participantes desse curso!

Aguardamos a sua colaboração e enriquecimento desse fórum.

12/04/10 - RESPOSTA: por Aluno 15

Boas,

Infelizmente não pude estar presente nas duas primeiras aulas do curso. Gostaria de saber se existe a possibilidade de ser dispinibilizada as discussões que ocorreram nestas duas aulas?

De qualquer forma, esta quarta estarei presente.

13/04/10 - RESPOSTA: por Aluna 7

Olá eu sou a Aluna 7

Hoje as 21:00 horas estarei a disposição dos colegas que são novatos no SL para ensinar o uso da câmera, som, comunicação, etc. Creio que isso pode nos ajudar a aproveitar mais as aulas do Prof.
Se você quiser participar é só entrar as 21:00 lá no Portal da Educação onde são os encontros do grupo.

Abraços a todos e até lá!

14/04/10 - RESPOSTA: por Professor

Aluno 15, estarei sempre disponibilizando um resumo das aulas aqui no fórum. Quem perder algum encontro, poderá sempre acompanhar o que fizemos, e participar das discussões, aqui no fórum.

Voltar para o Fórum

Responder

201 Tutoria e Interação é o nome do responsável por incentivar a interação nos ambientes dos cursos; é, portanto, um apelido usado pelos tutores.

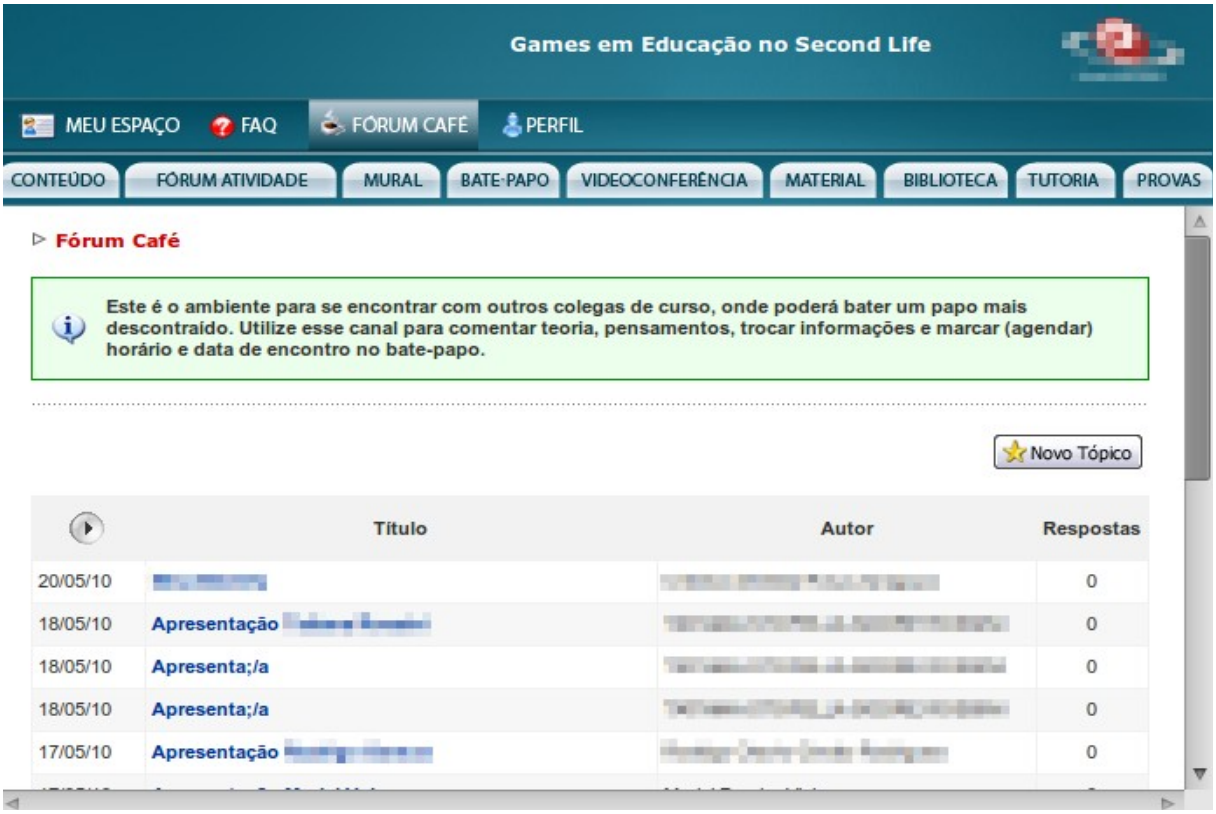


Figura 25 – Ambiente do "Fórum Café", usado no curso GES.

Figura 26 – "Fórum Atividade", usado no GES.

Fórum 2 do curso "*Games* em Educação no *Second Life*" (GES): estilos de aprendizagem

Resumo: Assim como o Fórum 1, esse também se dedica ao resumo de uma aula. O tema que orientou a discussão em aula e, consequentemente, o resumo dela, foram os estilos de aprendizagem e o conceito do termo *nativos digitais*.

14/04/10 - TÓPICO: **Aula 02 - 07/04** (Professor)
Na quarta-feira passada, 07/04, tivemos nosso segundo encontro na ilha Educacao[202] no Second Life. Temos um grupo para o curso no Second Life, **Games em Educacao no SL 1.0**, se alguém ainda não estiver inscrito me avise. O encontro da semana passada cobriu o capítulo 1 do livro Games em Educação: como os nativos digitais aprendem[203], cujo título é **Estilos de Aprendizagem dos Nativos Digitais**. O capítulo trata de 2 temas principais: estilos de aprendizagem e o conceito de nativos digitais. No final da aula, fizemos um passeio pelos objetos de aprendizagem disponíveis na ilha do Portal Educação. Estilos de Aprendizagem No início da aula, cada um dos participantes respondeu ao questionário Vark[204] (você pode escolher o idioma português, na janela superior direiamos um pouco os resultados. Eis alguns, que servem para mostrar diferenças marcantes nos estilos de aprendizagem: Visual: 7 / Aural: 05 / Read/Write: 4 / Kinesthetic: 6 Visual: 2 / Aural: 05 / Read/Write: 6 / Kinesthetic: 3 Visual: 3 / Aural: 04 / Read/Write: 3 / Kinesthetic: 6 Visual: 4 / Aural: 11 / Read/Write: 5 / Kinesthetic: 6 Visual: 7 / Aural: 05 / Read/Write: 8 / Kinesthetic: 6 Visual: 3 / Aural: 05 / Read/Write: 7 / Kinesthetic: 1 Visual: 4 / Aural: 07 / Read/Write: 8 / Kinesthetic: 6 Visual: 5 / Aural: 04 / Read/Write: 2 / Kinesthetic: 6 Não fizemos o questionário Honey-Alonso de Estilos de Aprendizagem[205] porque é muito longo, mas ficou como sugestão para quem quiser fazer depois. Confiram apenas, antes de começar, se o quadro que aparece no final da página está ok, pois ele não funciona bem com todos os browsers - se o quadro não estiver aberto corretamente, nem adianta começar a responder o questionário, porque no final ele não dará a resposta e o tempo de responder as perguntas será perdido. Ficou como sugestão também o teste Myers-Briggs, que pode ser realizado online no site MBTI Complete[206]. No site Learning Styles[207] é possível realizar testes segmentados por idade (3-6, 7-9, 10-13, 14-18 e acima de 18), baseados no modelo *Learning Styles Inventory* do casal Dunn (falo deles daqui a

202<http://slurl.com/secondlife/Ilha da Educacao/39/144/26>.
203<http://blog.joaomattar.com/863/>.
204<http://www.vark-learn.com/english/page.asp?p=questionnaire>.
205<http://www.vark-learn.com/english/page.asp?p=questionnaire>.
206<https://www.mbticomplete.com/en/index.aspx>.
207<http://www.learningstyles.net/>.

pouco).

Tenho utilizado com minhas turmas um ou mais desses testes, no início dos cursos, para identificar os estilos de aprendizagem dos meus alunos. Isso tem sido interessante tanto para gerar um movimento de auto-reflexão por parte dos alunos, pois eles podem inclusive comparar os resultados com os dos colegas, como para eu preparar melhor minhas aulas e o material que utilizarei durante o curso.

Podemos aplicar estilos de aprendizagem em educação de pelo menos duas maneiras diferentes:

(a) disponibilizar materiais em diversos formatos, para atender os diferentes estilos de aprendizagem dos alunos, ou seja, quem aprende melhor por imagens terá imagens, quem aprende melhor por texto terá o mesmo conteúdo em texto, quem aprende melhor por vídeos terá o mesmo conteúdo por vídeo etc.; em todos os cursos que tenho feito na Boise State University, o material está sempre disponível em diferentes formatos;

(b) podemos tentar personalizar a educação em função dos estilos de cada um, ou seja, desenvolver estratégias específicas para diferentes alunos, em função de seus estilos de aprendizagem.

Os alunos podem também aproveitar melhor seus estudos em função da identificação de seus estilos de aprendizagem preponderantes.

Quem tem o perfil de aprendizado visual prefere absorver imagens, vídeos, pôsteres, slides, livros com diagramas e figuras, fluxogramas, gráficos, destaques para palavras, símbolos e espaços em branco.

Quem prefere aprender lendo e escrevendo absorve informações melhor através de listas, títulos, dicionários, glossários, definições, folhetos, livros, bibliotecas, notas, professores que utilizam bem as palavras e fornecem a informação em sentenças e notas, ensaios e manuais.

Se o seu perfil é o aural, você gosta de ouvir.

O perfil cinestésico, por fim, prefere aprender fazendo.

Na verdade, é importante lembrar que não interessa apenas ensinar e aprender usando nossos estilos de aprendizagem preponderantes, mas também desenvolver aqueles menos presentes.

Lembrei que durante o 7º SENAED - Seminário Nacional ABED de Educação a Distância[208], tivemos uma movimentada lista de discussão[209] sobre estilos de aprendizagem cujo conteúdo continua disponível online. A discussão durou 1 semana (na verdade 9 dias) e tem muito material interessante. A partir dessa lista, a Daniela Melaré, uma pesquisadora brasileira que agora trabalha em Portugal, montou um grupo no Ning: Estilos de Aprendizagem e Educação a Distância. Como se ensina e se aprende no virtual???[210] É também uma dica muito interessante para quem se interessa pelo tema.

Outras fontes para pesquisar sobre o tema são a Revista de Estilos de Aprendizage[211] da UNED e o

208<http://www.joaomattar.com/7senaed/index.php?title=Página_principal>.
209<http://br.groups.yahoo.com/group/MDSENAED/>.
210<http://estilosead.ning.com/>.
211<http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/>.

Institute for Learning Styles Research Journal[212] (ILSR-J).

Muita gente diz hoje que não há evidência empírica que suporte a teoria, ou mesmo que há estudos que mostram que os alunos não aprendem melhor quando ensinados em função de seus estilos de aprendizagem.

Um desses estudos (gostaria de conhecer mais) é o capítulo:

DILLON, Connie; GREENE, Barbara. Learner differences in distance learning: finding differences that matter. In: MOORE, Michael Grahame; ANDERSON, William G. (Ed.). Handbook of distance education. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2003. p. 235-244.

Analisando algumas pesquisas, as autoras concluem que não é possível extrair conclusões sobre relações significativas entre estilos de aprendizagem e aprendizagem, ou seja, não faz diferença nenhuma ensinar baseando-se em estilos de aprendizagem ou não. E, além disso, insistem em que o importante não é adequar o ensino às preferências dos alunos, mas provocar mudanças nas maneiras pelas quais os alunos aprendem. Ora, isso já falamos por aqui. Análise de pesquisas e principalmente estatísticas muitas vezes permitem interpretações distintas, e falta de estudos empíricos não significa que uma teoria não funcione, apenas que ela precisa ser testada, como aliás todas, continuamente. E a riqueza e os usos possíveis da teoria dos estilos de aprendizagem parecem automaticamente tão óbvios que se pode inclusive questionar que tipo de estudo empírico é necessário para autorizar alguém a utilizá-la.

Talvez pela data em que foi elaborado, o capítulo de Dillon e Green não faz referências ao trabalho do casal Rita e Kenneth Dunn, que vem realizando diversas experiências com a teoria dos estilos de aprendizagem. O casal Dunn defende que os alunos aprendem melhor quando são utilizadas estratégias de ensino baseadas nos seus estilos de aprendizagem predominantes. As experiências do casal Dunn revelaram que os alunos cujas características são contempladas por intervenções educacionais adequadas a seus estilos de aprendizagem têm rendimento melhor do que aqueles dos quais os estilos de aprendizagem não são respeitados. O lema da Dr. Rita Dunn Education Foundation[213] é: "Se os alunos/indivíduos não aprendem da maneira como ensinamos, então ensine-os da maneira como eles aprendem." Cf. p.ex. A Conversation with Dr. Rita Dunn[214].

Nativos Digitais

No segundo momento da aula, discutimos o conceito de nativos digitais. A expressão foi desenvolvida por Marc Presnky em diversos artigos e livros:

Digital game-based learning: practical ideas for the application of digital game-based learning[215]. St. Paul, MN: Paragon House, 2007 (publicado originalmente em 2001)

Digital natives, digital immigrants[216]. *On the horizon*, Vol. 9, No. 5, October 2001, p. 1-2. MCB University Press.

Do they really think differently?[217] *On the horizon*, Vol. 9, No. 6, December 2001. MCB University

212<http://www.auburn.edu/~witteje/ilsrj/>.
213<http://drritadunneducationfoundation.org/default.html>.
214<http://www.auburn.edu/~witteje/ilsrj/Journal Volumes/Volume1Fall2007 PDFs/Conversation with Dr. Rita Dunn.pdf>.
215<http://blog.joaomattar.com/2009/01/24/digital-game-based-learning/>.
216<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky - Digital Natives, Digital Immigrants – Part1.pdf>.

Press.

Don't bother me, Mom, i´m learning!: how computers and video games are preparing your kids for 21st century success and how you can help![218] St. Paul, MN: Paragon House Publishers, 2006.

Listen do the natives. *Educational leadership*, December 2005/January 2006, volume 63, number 4, pages 8-13.

Eu sugeri também a leitura do excelente capítulo:

DEDE, Chris. Planning for Neomillennial Learning Styles: Implications for Investments in Technology and Faculty[219]. In: OBLINGER, Diana G.; OBLINGER, James L. (Editors). *Educating the net generation*. Educause, 2005.

Como ilustração, o Aluno 2 sugeriu também a entrevista Entenda a geração Y[220].

Exploramos um pouco as diferenças entre os imigrantes e nativos digitais. Comentei também que há várias críticas à noção de Nativos Digitais, e indiquei inclusive um post recente, The Digital Natives / Digital Immigrants Distinction Is Dead, Or At Least Dying[221], que compila algumas delas. Há vários links, inclusive do próprio Prensky repensando o conceito em 2009:

Prensky, M. 2009. H. sapiens digital: digital immigrants and digital natives to digital wisdom[222]. Innovate 5 (3).

que ficaram como sugestão para discutirmos.

Objetos de Aprendizagem - ilha Educacao

No final da aula, fomos conhecer o maravilhoso espaço de objetos de aprendizagem[223] da ilha Educacao.

Voltar para o Fórum

Responder

217<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky - Digital Natives, Digital Immigrants – Part2.pdf>.
218<http://blog.joaomattar.com/2009/07/13/don-t-bother-me-mom-i-m-learning-how-computer-and-video-games-are-preparing-your-kids-for-21st-century-success-and-how-you-can-help/>.
219<http://net.educause.edu/ir/library/pdf/pub7101o.pdf>.
220<http://vocesa.abril.com.br/desenvolva-sua-carreira/videos/entenda-geracao-y-532811.shtml>.
221<http://edtechdev.wordpress.com/2010/03/19/the-digital-natives-digital-immigrants-distinction-is-dead-or-at-least-dying/>.
222<http://innovateonline.info/pdf/vol5_issue3/H._Sapiens_Digital-__From_Digital_Immigrants_and_Digital_Natives_to_Digital_Wisdom.pdf>.
223<http://slurl.com/secondlife/IlhadaEducacao/184/118/501>.

Fórum 3 do curso "*Games* em Educação no *Second Life*" (GES): vacuidade e rotina

Resumo: Duas alunas que têm experiência prática no *Second Life* se oferecem para ajudar os iniciantes do curso no conhecimento das ferramentas básicas do ambiente e em outras dúvidas mais técnicas sobre ele. Entretanto, não há grande interesse, e o treinamento não é realizado.

14/04/10 - TÓPICO: **Treinamento para Iniciantes no Second Life** (Professor)
A Aluna 7 havia criado um tópico no outro fórum, mas achei mais conveniente criar um aqui. Por aqui, então, a Aluna 4 e a Aluna 7 podem sugerir horários para os treinamentos, assim como aqueles que estiverem interessados podem se comunicar sobre esses treinamentos, ok?

16/04/10 - RESPOSTA: por Aluna 4
Oi Pessoal, Que horário seria mais adequado a vocês para o treinamento?

24/04/10 - RESPOSTA: por Aluna 1
Eu posso durante a semana à noite. Sugiro terça, 21h. Alguém pode? Abrs, Aluna 1

26/04/10 - RESPOSTA: por Aluna 13
Terça a noite não posso (tenho estagio), poderia ser na quarta? :-)

28/04/10 - RESPOSTA: por Aluna 1
Sim, eu posso quarta a noite. Abrs, Aluna 1

Voltar para o Fórum

Responder

ANEXO C – *Chats* 1, 2 e 3 do curso "Pesquisa acadêmica na *web*"

Os *Chats* PAW não ocorreram em data e horário marcados, porque era parte da dinâmica desse *chat* servir ao bate-papo entre os colegas, para tirarem dúvidas e para que a professora incentivasse a participação de todos no curso. Os dias e horários de encontro não constam no registro feito dos dados.

Chat 1 do curso "Pesquisa acadêmica na *web*" (PAW): ocupação do *chat* PAW[224]

Resumo: Nas interações em *chat* desse curso, a professora, no papel de orientadora, não raro, estimula os alunos a participar das atividades, a conhecer novas pessoas e a pedir ajuda. Nos *Chats* 1A e 1B, por exemplo, ela incentiva os alunos a participar e aproveitar o máximo do curso. No *Chat* 1C, a professora afirma que está acostumada a ajudar pessoas com dificuldades, para que entrem no "mundo maravilhoso q é a EaD de qualidade".

Chat 1A

Aluna A *diz:*	Bom dia Professora, primeiramente feliz Dia do Bibliotecário!!!!
Professora *diz:*	opsss... ate q enfim alguem me ouviu chamar... eheheh
	verdade!!! é HOJE...
	tinha me esquecido... eheheh
	passei msg pra todos vcs e me esqueci disto!! bem lembrado!
	se precisar de qq ajuda, me chame...
Aluna A *diz:*	obrigada e desculpe pelos erros de postagem acabei de ler
Professora *diz:*	ja esta se achando no ambiente? com pouco tempo ja da pra entendermos onde ficam os botoes
	aqui ninguem se desculpa nao... estamos todos aprendendo...
	ninguem erra aqui... eheheh... tudo faz parte do aprendizado
	a maioria esta aprendendo nao so o conteudo do curso mas tambem a se movimentar neste ambiente virtual
Aluna A *diz:*	sim apesar de trabalhar com a tecnologia no dia-a-dia, já viu, brinquedinho novo rssssss
Professora *diz:*	entao fique tranquila e vamos em frente! bom dia do btecario pra vc!
	eu tb amo brinquedinhos novos...
Aluna A *diz:*	mas vamos em frente no momento estou escrevendo e lendo o final do artigo do Albrecht, hj está um tanto atribulado pois estpu logada e ao mesmo tempo atendendo os alunos.
	Bom dia e bom trabalho!
	Fui!

224 Optamos por disponibilizar mais de um *chat* para a temática "incentivo", que reúne esses três diálogos, já que os exemplos trazem diferentes contribuições para nossa reflexão.

***Chat* 1B**

Professora *diz:*	boa tarde Aluna B
Aluna B *diz:*	Oi Professora!
Professora *diz:*	tudo bem? alguma duvida? como esta se sentindo no curso?
Aluna B *diz:*	Eu estou em débito com o curso! Estive toda a semana passada envolvida em treinamento na *instituição A* (é que sou bibliotecária nova)
Professora *diz:*	sp[225] q estiver conectada de uma olhada se tem mais alguem online pra trocarem ideias
Aluna B *diz:*	Mas queria lhe dizer que tenho gostado muito das dinâmicas e que as colocarei em dia essa semana!
Professora *diz:*	eu sei q a correria e grande pra todo mundo, mas vai valer a pena vc se dedicar, te garanto..
Aluna B *diz:*	Ah! Isso é boa dica
Professora *diz:*	isso... nao deixe pra depois porque senao vc nao aproveitara tudo q o curso tem a oferecer
	nas turmas anteriores varios fizeram amizades legais entre si... se ajudaram, precisa ver q bacana... as vezes eles mesmos tiravam duvidas uns dos outros via chat e eu daqui da plateia so assistindo e curtindo esse compartilhamento q acho o maximo!!!
Aluna B *diz:*	Pode deixar. Até o feriado estará tudo em dia. Dúvidas entrarei em contato sim.
Professora *diz:*	ok, ficamos combinadas assim entao... ate+
Aluna B *diz:*	Que legal. Isso é muito bom. Bibliotecários e suas redes de informação!
	Certo! Abraços.

***Chat* 1C**

Professora *diz:*	como esta indo, Aluna C?
Aluna C *diz:*	Professora,
Professora *diz:*	mais segura agora?
	vc viu o treinamento da *Instituição B* hj a tarde? e daquele treinamento q vc ficou decepcionada? eu nao pude assistir...
Aluna C *diz:*	Estou bem e mais confiante que posso dar conta. Como é a primeira vez que faço um curso à distância estou um pouquinho estressadinha mas à medida que consigo vencer os obstáculos sinto-me mais a vontade e segura.
Professora *diz:*	eheheh... normal... ja estou acostumadinha com marinheiros de primeira viagem... adoro isso, e um prazer infinito dar-lhes minhas maos pra q entrem nesse mundo maravilhoso q é a EaD de qualidade
	ha muita porcaria por ai chamando-se de EaD mas q nao passam de apostilas eletronicas
	estamos tentando, pela *Instituição C*, oferecermos cursos a distancia de qualidade
	e acredito q estamos conseguindo pelo feedback de nossos alunos tanto deste curso como dos demais

225 sp = sempre

Aluna C *diz:*	Quanto ao treinamento a decepção aconteceu em função de que eu não conseguia escutar as perguntas dos alunos só as respostas da Professora. Achei que ela demorou demais contextualizando e pouco tempo para prática. Não consigui entrar nas telas para fazer os testes para pesquisa e no final ela falou dos IP's das máquinas que estavam licenciados eram os da *Instituição D*. Os alunos que assistiram de forma presencial estavam apáticos e pouco interagiram com a professora. Mas valeu para aprender o que não devemos fazer.
	Professora,
Professora *diz:*	sinto muito mas *Instituição B* teria q melhorar capacitacao...
	ja tentei convence-los da importancia de colocarem tudo isso em Ead mas nao fui feliz...
Aluna C *diz:*	Acredito na *Instituição C* embora para mim esta modalidade é nova "sou resistente" no meu olhar é a melhor forma para nós bibliotecários nos atualizarmos em função da localização geográfica.

Figura 27 – Espaço de interação do Curso PAW.

Aula

Fórum

Lista de e-mails

Blogs

Mural

Referências

Bloco de Notas

Portifólio

Chat

Usuários online

Buscas

Enquetes

Figura 28 – Menu do curso PAW: à esquerda, como aparece ao usuário e, à direita, a descrição de cada ícone.

***Chat* 2 do curso "Pesquisa acadêmica na *web*" (PAW): obstáculos da presença no ambiente digital**

Resumo: Outro tema recorrente nos *chats* desse curso é o uso do ambiente digital, o qual impedia, por exemplo, a opção "voltar" do navegador, cuja consequência era desconectar o usuário do espaço. O procedimento indicado nesse caso era usar os ícones do painel de navegação da esquerda para acessar cada uma das ferramentas: fórum, *chat*, etc. Essa situação pode ser vista no *Chat* 2 e em um trecho do *Chat* 3.

***Chat* 2**

Professora *diz:*	boa noite
	ja revisei teu questionario
	o q vc esta achando do curso? ou e a primeira vez q acessa?
Aluno D *diz:*	boa noite
	já acessei em outros dois dias, mas ainda estou me adaptando...
	a interface da plataforma é um pouco diferente do normal. A navegação é um pouco complicada... rsrsrs
Professora *diz:*	eu nao acho...
	quais outras plataformas de ead vc conhece?
Aluno D *diz:*	você já está acostumada...
Professora *diz:*	vc navega clicando no menu a tua esquerda e nunca jamais em tempo algum de VOLTAR no navegador... senao vc sai fora
	quais outras vc conhece?
Aluno D *diz:*	moodle, cederj... Que por acaso tb não são muito boas...
	achei complicado navegar entre o conteúdo... Quase sempre tendo que clicar em "educação" e começar tudo de novo...
Professora *diz:*	conhece teleduc?
Aluno D *diz:*	mas não esquenta que é só questão de tempo e me adapto...
Professora *diz:*	nao... clique sempre no menu a esquerda pra mudar de ferramenta
Aluno D *diz:*	teleduc, não
Professora *diz:*	nao me lembrei de avisar todo mundo sobre isso... vou colocar um aviso...
	prefiro TecEdu ao moodle...
Aluno D *diz:*	avisar sobre o q?
Professora *diz:*	conheco WebCT tambem... ja tive cursos nestes 3
	avisar q nao se deve VOLTAR pelo navegador porque senao vc sai da sala de aula e tem q clicar em EDUCACAO novamente, q e o q esta acontecendo com vc
	ate qq hora dessas entao e bom curso!
Aluno D *diz:*	ah tá

Chat 3 do PAW: descentralização temática

Resumo: No *Chat* 3, aluno e professora dialogam sobre o papel do bibliotecário na interação com os pesquisadores a partir de reflexões suscitadas pelas atividades nos fóruns e pela pesquisa do próprio aluno. A liberdade de acesso à informação fica marcada no diálogo.

Chat 3

Aluno E *diz:*	Olá, Professora
Professora *diz:*	oi Aluno E
	tudo bem?
	vc faz bteconomia em sao carlos nao e?
	graduacao?
Aluno E *diz:*	Olá, tudo bem
	sim, sou aluno de graduação
Professora *diz:*	como vc soube de nosso curso?
	na enquete as respostas nao sao identificadas...
	eu gostaria de ter TODOS alunos de bteconomia do pais neste curso...
Aluno E *diz:*	li agora seu comentário sobre o que disse no fórum sobre o texot de Baptista, mas antes respondi o fórum sobre "ensinar a pescar"[226]
Professora *diz:*	o q vc esta achando? suas sugestoes serao muitissimo bem vindas!
Aluno E *diz:*	Acabei que me contradizendo... rs
	Soube pela página da *Instituição E*
Professora *diz:*	estou revendo todas vossas atividades e chegarei la...
Aluno E *diz:*	Estou gostando, é um tema que gosto muito!
Professora *diz:*	sabe, fique tranquilo... aqui vc vai ver... vale tudo...
	qto a metodologia, q aos textos das aulas, opine sobre tudo por favor
	este curso melhorou muito com as sugestoes das turmas anteriores
Aluno E *diz:*	Tinha me referido que fazer estratégias, entender perguntas etc. era uma atividade do bibliotecário, mas no fórum "ensinar a pescar" disse que o usuário deve ser independente
	é que o tema que escolhi no meu perfil de busca, catálogos online, é o mesmo da minha iniciação
	e como estou fazendo as coletas de dados neste mês, percebi que o usuário também quer ter a mesma autonomia que nós
	me desculpe ter saído de repente, minha internet está ruim hoje
Professora *diz:*	Aluno C, nao e que ele QUER... ele PRECISA...

226 Ver Fórum 3.

	veja bem, vc sabe o q e VPN[227] ? na *Instituição E* vcs podem acessar internet com conexao *Instituição E*?
	saber pesquisar na web e uma atividade q todo pesquisador deve saber, ter autonomia...
	e somos nos os mediadores neste processo
Aluno E *diz:*	Me esqueci o que é a sigla... é o acesso remoto as bases de dadps?
	Certo
Professora *diz:*	entendo q com isso ganhamos credibilidade com usuario e nao perdemos espaco em nenhum aspecto
Aluno E *diz:*	Sim, é verdade
Professora *diz:*	eles podem acessar as mesmas bases q nos, da biblioteca, de suas proprias casas, se tiverem VPN
	pra mim isso nao e filosofia... é a minha PRATICA de 30 anos de profissao, aqui na *Instituição F* em rio claro
Aluno E *diz:*	O acesso VPN é só para pós-graduação e docentes, infelizmente
Professora *diz:*	sempre defendi q devemos ensina-los a pescarem e nunca darmos peixe frito na bandeja...
	nem teu centro academico conseguiu brigar por isso?
Aluno E *diz:*	Ah... foi bom vc falar isso! Tenho um colega recém-formado que está trabalhando aí na *Instituição F* em Rio Claro
Professora *diz:*	graduacao nao pode ser prejudicada, vcs desenvolvem TCC
Aluno E *diz:*	O Renan, a senhora o conhece?
Professora *diz:*	teremos muitas vagas nos proximos anos
	conheco o renan ele ja fez curso presencial comigo
	sobre o SEER[228] do ibict
	curso nao, foi uma oficina seer
	me pareceu ser muito inteligente e curte informatica
	ele ja esta na chefia da secao de referencia daqui
Aluno E *diz:*	que bom! ele comentou mesmo do curso do SEER
Professora *diz:*	Aluno F dedique-se ao curso e faca propaganda dele ai na *Instituição E*
Aluno E *diz:*	mas vamos voltar ao curso
	ok!
Professora *diz:*	passe pra lista de alunos, graduacao pos e docentes
Aluno E *diz:*	tenho tido algumas dificuldades em passar de uma página para outra
Professora *diz:*	sim vamos..
	discuta a divergencia das respostas la pelos foruns ok?

227 *Virtual Private Network*.

228 Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas. Disponível em: <http://seer.ibict.br/index.php?option=com_content&task=view&id=243&Itemid=1>.

	vou te responder por la mesmo...
Aluno E *diz:*	geralmente quando clico em "voltar" aparece a página inicial do CBCON[229]
Professora *diz:*	la no forum e o melhor lugar, pra q outros opinem e discutam isso conosco
Aluno E *diz:*	combinado
Professora *diz:*	nao use voltar
	q vc sai do sistema
	clique sempre direto no icone da ferramenta pra onde vc quer ir
Aluno E *diz:*	im, é isso mesmo que tem acontecido
Professora *diz:*	foi bom vc me lembrar disso... vou passar mail pra todos a respeito
	senao vc tem q logar novamente
Aluno E *diz:*	por exemplo, se eu quiser abrir um fórum e continuar aqui no chat, é possível?
Professora *diz:*	nao use voltar dentro do curspo
	sim, vc continua no chat
	pode ir e voltar qdo quiser - pode fazer o teste agora
	va pra outra area do curso clicando sobre ela e depois volte pro icone do chat
	quem estiver com vc em chat pode continuar escrevendo q vc visualiza tudo qdo voltar pra ca, sem problemas

229 Centro Brasileiro do Conhecimento: <http://www.cbcon.com.br/>.

ANEXO D – Fóruns 1, 2 e 3 do curso "Pesquisa acadêmica na *web*"

Os tópicos do curso são divididos em 3 (três) eixos complementares: "o que pesquisar?", "como pesquisar?" e "onde pesquisar?". Além das atividades de leitura, questionário, produção em blog e lista de e-mail, diversos fóruns foram criados como espaço de debate no curso, entre eles:
Fórum: Aula 1: O que pesquisar? (*analisado nesta tese*)
Fórum: Qual a distância entre o que se aprende na faculdade e a prática profissional? (*analisado nesta tese*)
Fórum: ensinar a pescar ou entregar o peixe frito na bandeja? (*analisado nesta tese*)
Fórum: Novo Portal de Periodicos da CAPES
Fórum sobre GOOGLE
Fórum sobre DOI e HANDLE - turma 2 do curso PAW

Fórum 1 do curso "Pesquisa acadêmica na *web*" (PAW): do tablado para o plano do fórum

Resumo: Com base na leitura de um texto teórico sobre pesquisa pelos mecanismos tecnológicos e para a compreensão mais profunda da organização das informações, os alunos postaram suas opiniões nesse primeiro fórum do curso. São 32 postagens ao todo, sendo três comentadas pela professora e uma comentada por um dos alunos. Selecionamos duas dessas postagens respondidas pela professora e uma que parece destoar do restante dos enunciados.

Fórum 1: Aula 1: O QUÊ PESQUISAR (10/03/2010) - Professora
Neste fórum nós conversaremos sobre todos os assuntos pertinentes à aula 1. Referência da aula 1: BAPTISTA, Dulce Maria. A utilização da internet como ferramenta indispensável na busca contemporânea de informação: alguns aspectos relevantes. In: Revista Informação & Informação (*online*), v. 12, nº 1, jan/jun, 2007. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/1754/1501>.

última lida nova lida respondida

Em resposta a: **O quê pesquisar?** - Aluno E (10/03/2010)
A direfença entre os conceitos "buscar" e "pesquisar", apresentada por Baptista, é fundamental para que possamos diferenciar entre o uso da tecnologia e a recuperação de informações. A leitura é muito pertinente para aclarar essa noção que por vezes passa despercebida. De fato, pesquisar é muito mais do que buscar uma informação, pois requer um entendimento do problema ou dúvida, a formulação de uma estratégia de busca, avaliação dos resultados, o refinamento da busca... Enfim, é uma atividade que ainda cabe ao bibliotecário.

atividade de bibliotecario? discordo... - Professora (12/03/2010)

⊞ Em resposta a: **O quê pesquisar?** - Aluno E (10/03/2010)

Aluno F, de bibliotecario pesquisador sim, mas q atividade de pesquisa academica, estrategia de busca etc q vc nomeou e atividade de pesquisador sim! entendo q devamos ser mediadores neste processo e ajuda-los estando ao lado e nao fazendo por eles... eu sempre preferi ensinar o pesquisador a pescar ao inves de dar-lhe o peixe frito... ser "cozinheira" neste processo causa dependencia e fidelizacao e ser mediador ou professor destas tecnicas causa admiracao e consideracao e respeito... prefiro estar no segundo grupo... durante toda a vida ensinei a pescar, so entreguei peixe frito pra professor q estava no hospital com costelas fraturadas, gessado e imobilizado... eheheh... ensine e tera o respeito dele... faca e tera dependencia e fidelizacao... poderiamos abrir outro forum so pra discutirmos isso... estou indo fazer isso...[230]

Em resposta a: **O quê pesquisar?** - Aluna A (10/03/2010)

Certamente encontramos muito "lixo" informacional na net, tem de tudo, desde aquele texto descartável até mesmo artigos científicos, como experiência própria, durante um levantamento biblioggráfico encontrei no google acadêmico um artigo que não constava no Portal de Periódicos da Capes. Quanto ao artigo de BAPTISTA, achei muito bem explicitado e coerente a diferença entre buscar e pesquisar, deixa bastante claro que, estamos buscando uma info a partir do momento que queremos saber da previsão do tempo, onde encontrar pessoas e etc., e pesquisando por exemplo em uma base de dados, onde deverei verificar a veracidade, confiabilidade e/ou atualização daquele material.

TEndiTudo... -Professora (12/03/2010)

⊞ Em resposta a: **O quê pesquisar?** - Aluna A (10/03/2010)

Aluna A, com certeza a internet tenditudo... eu tb ja encontrei trabalhos importantissimos localizados via google academico e nao na capes, apesar dos titulos serem do portal capes... o titulo estava la mas nao aquele ano... acontece sim! e o contrario tambem e verdadeiro... ha trabalhos q google academico nao indexou e capes sim... moral da historia? nenhum exclui o outro... pelo sim pelo nao desconfie dos 2... eheheh

montar árvore descendente

[…]

Despertar do gosto pela leitura – Aluna C (12/03/2010)

Pessoal, li o comentário[231] da Professora e ainda não li o texto de Baptista, mas não podia deixar de comentar também uma experiência que tive no segundo grau, quando uma professora de literatura relacionou uma lista de títulos para os alunos escolherem para ler e depois fazer a ficha de leitura com o resumo da obra. A impressão que tive na época, pois lembro muito bem, foi de que ela estava "ensinando" os alunos a gostar de ler, ou estava realizando um trabalho mecânico sem entusiasmo e por obrigação. Eu disse a ela que lia bastante desde pequena pois sempre fui incentivada pela minha família, e, tinha algumas obras que pensava em ler e gostaria de escolher eu mesma uma delas para fazer o fichamento. A professora negou e tive que escolher uma entre as selecionadas por ela. Li a obra, detestei e não cheguei a terminar. Achei muito violenta, tinha mutilações e violência e fiquei chocada na época. O título era "O cabeleira", de Franklin Távora. Não esqueci jamais. Se eu não tivesse o hábito da leitura, acho que esta teria sido a minha última leitura. Trabalhando em uma universidade, vejo que isso ainda acontece. Não existe abertura para o debate ou a escolha. Os planos dos professores são fechados e sem direito a sugestões.

230 Essa ideia se concretiza no Fórum 3.

231 Não foi possível descobrir a que comentário a aluna se refere.

Quando trabalhava na referência, ouvia com frequência os alunos dizerem que a bibliografia dada pelo professor era suficiente pois ele não iria exigir mais nada além daquilo. Lembro agora de uma aula maravilhosa que tive de história da arte com a professora Zilá Lawson (ótima professora), que realizava debates em grupo na sala de aula com as cadeiras em círculo. Ela sugeria um assunto e dizia para lermos o que fosse de nossa escolha para debater e trocar idéias. Nos nossos encontros, todos participavam ativamente pois o prazer de ler e pesquisar era natural e não imposto. Acredito que a imposição dos professores cria uma barreira com o aluno e impede a criatividade. Este condicionamento faz com que os alunos fiquem preguiçosos e dependentes. Não conseguem fazer uma associação de assuntos ou selecionar o material para pesquisa sem ajuda. Tenho mais exemplos para dar, mas vou ler o texto de Baptista antes e depois volto a debater com os colegas. O que vocês acham ?

[…]

montar árvore descendente

Fórum 2 do curso "Pesquisa acadêmica na *web*" (PAW): sintaxe e semântica, competência e *performance* na formação e no trabalho

Resumo: De caráter mais assumidamente subjetivo, pois compreende as diversas experiências dos sujeitos participantes, o segundo fórum encadeia uma série de perguntas para levar os alunos a relatar suas percepções da relação prática *vs.* teoria e propor sugestões como solução de possíveis problemas expostos. Encontramos um total de 29 respostas (postagens) que, vez ou outra, contêm referências explícitas às anteriores.

última lida nova lida respondida

Fórum 2: Qual a distância entre o que se aprende na faculdade e a prática profissional? (10/03/2010) - Professora
Vc tem acompanhado algum aluno que esteja fazendo Biblioteconomia hoje? Qual a relacao entre o que ele esta aprendendo com as suas reais necessidades nas atividades do dia-a-dia? Vamos conversar um pouco sobre isto? O tema deste curso, por exemplo, esta sendo ensinado na faculdade? Se existe esta distancia, qual a causa? O que vc acha disso? Qual a contribuicao que vc, como profissional, poderia dar para minimizar este problema, caso exista? se vc e docente, qual sua opiniao sobre este assunto? se e aluno, qual seu depoimento?

[…]

montar árvore descendente

Experiência em estágios não-obrigatórios é muito importante – Aluna I (15/03/2010)
Sou aluna de graduação de Biblioteconomia e infelizmente existe sim, uma distância enorme entre o aprendizado e a prática profissional. A razão disto se deve pela obsolência dos professores e seus métodos e a aversão às novas tecnologias. Nos estágios obrigatórios ficamos

muito presos ao processamento técnico e só temos a chance de aprender sobre outras atribuições biblioteconômicas em cursos e estágios remunerados não obrigatórios. Tive a oportunidade de ter excelentes bibliotecárias me orientando e agradeço à elas tudo o que aprendi até hoje, que vai muito além do que aprendemos em sala de aula.

[…] montar árvore descendente

Os docentes devem estar mais atualizados com a realidade – Aluna D (16/03/2010)
Sou bibliotecária da *Universidade 1* formada também por esta. E na minha época de estudante bem como os estudantes de agora não são ensinados a realizarem pesquisas eles apenas sabem o conceito da palavra PESQUISA E quais são os tipos de pesquisa, mas se pedirmos para realizarem uma pesquisa bibliográfica costumam ir ao google comum ou ao scielo. Este fato é real em decorrência dos poucos professores que sabem realizar a pesquisa, desta forma, como educar alguém? Se quem ensina não sabe e/ou ao menos assume que não sabe? Os docentes mais novos fazem trabalhos sobre o assunto ou levam bibliotecários que trabalham com este serviço para, às vezes, explanarem sobre o assunto. Desta forma, o nosso profissional formado sai com pouca bagagem para as práticas investigativas. Acredito que nossos professor devem se atualizar à respeito das praxis exigidas pelo mercado de trabalho.

[…] montar árvore descendente

Aprendizado e prática profissional - Aluna B (16/03/2010)
Algumas matérias do currículo do estudante de biblioteconomia variam bastante de instituição para instituição. De uma forma geral, acredito que estágio e aprendizado acadêmico se complementam na formação profissional. Saí da faculdade a pouco menos de um ano e o que aprendi nos estágios complementou e preencheu lacunas que eu tive durante a graduação. Problemáticas que muitas vezes não são sanados por falta de tempo e em alguns casos porque devem sim, serem percebidos e solucionados na prática profissional. Não aprendi a pesquisar na web durante a faculdade, entretanto estudei as características e importância de fontes de informação confiáveis. Ou seja, a teoria fundamental nos deu o discernimento daquilo que é essencial na pesquisa. Mas foi na extensão que eu encontrei o melhoramento para essa prática.

[…] montar árvore descendente

Fórum 3 do curso "Pesquisa acadêmica na *web*" (PAW): objeto dinâmico e objeto estático

Resumo: O Fórum 3 parte de uma metáfora, "entregar o peixe frito" ou "ensinar a pescar", para levar à reflexão sobre o papel do bibliotecário na sua relação com os pesquisadores. Ele reúne 29 postagens sobre o assunto.

Fórum 3: ensinar a pescar ou entregar o peixe frito na bandeja? (12/03/2010) – Professora
vamos discutir isso? o bibliotecario deve fazer a pesquisa academica na web para os pesquisadores (entregando o peixe frito na bandeja) ou deve ensina-lo a ser independente neste processo (ensina-lo a pescar)? qual sua opiniao? quais as vantagens e/ou desvantagens de um e de outro processo?

[…] última lida nova lida respondida

Ensinar a pescar ou entregar o peixe frito na bandeja? - Aluna J (14/03/2010)
Entregar "peixe frito" na bandeja proporciona facilidades, que por conta de se ter a tal comodidade, tão valorizada nos dias de hoje, deixa-nos estarrecidos somente por imaginar o que o futuro nos trará. Então, penso que trazer o futuro +perto seja reconfortante, acontece que não temos disponível a tal "máquina do tempo". Com a internet, hoje temos quase que 1 máquina do tempo (remoto, virtual, real, ilusório, interativo...) que de todos os tempos e formas nos apresenta um Universo Informacional que, mais que amplo, é totalmente complexo e apresenta interfaces ora amigáveis e ora não (favorecendo o jeito "deixa assim que tá legal" ou "quero conhecer/entender +"), onde a falta de critérios e ética são apresentadas sem pudor. Assim, 1 maneira de ter o futuro +perto é fazer AGORA o que acredito ser o correto, ensinar a pescar e como uma "mamãe", promover fórum, workshop para contribuir com a manutenção e preservação do saber pescar e respeitar o rio/mar. Agora, aos que foram do time que receberam o peixe frito, fiquemos no aguardo para ensiná-los a pescar também.

[…] montar árvore descendente

Ensinar a pescar - Aluno E (15/03/2010)
No que tange a pesquisa acadêmica na web, atualmente vejo o bibliotecário como um educador. Os programas de capacitação que as colegas acima citaram são de extrema valia para o usuário, pois segundo uma pesquisa que estou desenvolvendo percebo que o próprio usuário quer ter essa autonomia em poder navegar entre as diferentes fontes de informação (embora utilizei "navegar", não estou excluindo as fontes impressas, que também têm seu valor). Assim, cabe a nós transmitir esse conhecimento por meio dos programas supracitados. Mas não basta apresentar os produtos e serviços da biblioteca apenas no começo do ano, mas sim continuar divulgando-os durante todo o ano letivo, a fim de que cada vez mais o usuário possa desenvolver, por si só, a competência informacional. Não conheço a realidade dos docentes, mas acredito que como as colegas mencionaram, muitas vezes é mais viável entregar-lhes o "peixe frito na bandeja".

[…] montar árvore descendente

Os dois: ensinar a pescar e entregar o peixe frito na bandeja – Aluna L (17/03/2010)
O bibliotecário deve realizar as duas atividades, tudo vai depender do interesse do usuário, do tempo do usuário, da necessidade do usuário, etc. O que vale é a 4ª Lei de Ranganathan: Poupe o tempo do leitor. Se ele não está disposto a pescar, não adianta mostrar os benefícios da pesca... Essa questão é bem trabalhada no livro "A prática do serviço de referência", de Denis Grogan. O autor aponta diversos estudos, bem antigos por sinal, em que alguns autores defendem entregar apenas a informação desejada pelo usuário,pois o usuário seria incapaz de encontrar a informação sozinho; já outros, são defensores da instrução bibliográfica, deixando os usuários confiantes em si mesmos para realizar suas buscas.

[…]