

COERÇÕES E AJUSTAMENTO SENSÍVEL NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DIGITAIS*

Daniervelin Renata Marques Pereira – Universidade de São Paulo

RESUMO: A partir da análise de *chats* e fóruns de duas disciplinas *online* acompanhadas no Brasil, em 2010, buscamos respostas para a questão das relações de distanciamento e proximidade entre diferentes práticas educativas. São elas reconfiguradas no espaço digital ou apenas transpostas? Interessados na construção e organização dos efeitos de sentido nas práticas educativas digitais, apresentamos alguns exemplos que permitem algumas reflexões sobre o caminho de retomadas e mudanças nas interações. Observamos, nesse percurso, que algumas estratégias didáticas dos discursos analisados parecem se organizar para produzir efeitos de proximidade entre os sujeitos, ao eleger, por exemplo, a informalidade linguística, que não afeta a assimetria professor/aluno, própria do gênero educativo, mas o sistema modal e aspectual que os une. Alguns indícios encontrados mostram que a ocupação do espaço digital pelos sujeitos encontra percursos para ir além da mera transmissão de informações e, embora respeite as coerções do gênero digital, não implica a perda da sensibilidade reguladora das relações intersubjetivas.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas educativas. Ambiente digital. Estratégias didáticas. Sensível. Semiótica.

INTRODUÇÃO

Tanto os gêneros digitais, *chat* e fórum, por exemplo, quanto o discurso didático convocam usos efetivados pela prática, formas estabilizadas que se atrelam, por sua vez, a “caminhos de esquematização”, identificáveis, segundo Bertrand (1993), em diferentes níveis estruturais, ao especificar e singularizar os textos. Eles atualizam, assim, as formas estáveis reconhecidas, renovando a enunciação pelas possibilidades disponibilizadas na gramática do sistema. Falamos, assim, de determinadas coerções genéricas e tipológicas dos textos em diferentes situações comunicativas e também de modos de presença dos sujeitos que particularizam a cena enunciativa de acordo com recursos textuais e discursivos disponibilizados no sistema.

Essa reflexão nos ajuda a compreender duas forças que identificamos no *corpus* de nossa pesquisa de doutorado (em andamento): três *chats* e três fóruns de cada uma de duas disciplinas *online* (“Pesquisa Acadêmica na Web” e “Games em Educação no *Second Life*”)

* Acesso ao registro da comunicação em Fórum: <<http://www.textolivre.org/forum/viewtopic.php?f=17&t=3820>>.

acompanhadas possuem traços em comum que nos permitem, inclusive, classificar a situação comunicativa como prática pedagógica e certas marcas discursivas que se repetem nos gêneros citados. Em contrapartida e de forma articulada, estão presentes também marcas estilísticas na forma de organização e textualização dessas práticas, vinculadas a transformações necessárias na evolução das interações.

As formas de interação são classificadas por Landowski (2006) como: regime da programação, regime da manipulação, regime do ajustamento e regime do aleatório. O do ajustamento, que nos interessa em particular aqui, prevê na interação uma maleabilidade, em que os sujeitos em contato igualmente podem coordenar suas dinâmicas próprias sob o modo de um fazer conjunto, por uma espécie de “contágio”. Podemos encontrar aí uma explicação para modificações empreendidas pelos sujeitos a cada interação e que resultam em distanciamento entre práticas (entre a aula *online* e a aula presencial, por exemplo). Veremos, adiante, que outros regimes, como o da manipulação, coexistem na interação entre os professores e alunos em diálogos por *chat* e fórum, trazendo à tona além de um fazer persuasivo, próprio do discurso didático, uma presença mais sensível, em que professor e alunos modificam sua participação para atingir diferentes efeitos no interlocutor, de acordo com sua interpretação dos enunciados recebidos.

Pelo limite de tempo e espaço, levantaremos alguns exemplos que nos permitem tratar as questões postas aqui do ponto de vista da construção dos sentidos. Utilizaremos, para tanto, alguns conceitos e concepções da semiótica francesa ou greimasiana.

O JOGO DA INTERAÇÃO

Chamar a interação de “jogo” nos parece bem adequado se concordamos com Greimas (2007, p. 19) quando ele classifica o jogo como um sistema normativo composto de injunções (proibições e prescrições), mas também de posições vazias de não-proibido e não-prescrito. Nesse sentido, assim como o jogador, o interlocutor pode agir conformando-se às posições “livres” do sistema de coerções. Segundo o mesmo autor (*idem*, p. 20), essa “maneira de ser livre” define a desenvoltura do sujeito no jogo.

Sabemos que a interação respeita os limites de um gênero discursivo. O gênero *chat*, por exemplo, mantém uma forma composicional frequente, independente do ambiente em que se concretiza, como explicitamos a seguir (Quadro 1):

[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

(...)

Quadro 1: exemplo de um diálogo em *chat*

A configuração do *chat* em práticas educativas nos permite identificar uma forma específica de comunicação, como é o caso 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”. Procedimentos estereotipados de uma aula, como: apresentação de tópicos a serem discutidos, citação de referências, exposição de conceitos, uso do vocativo “professor” pelos alunos, entre outros, permitem essa classificação. Identificamos, contudo, nas análises, uma estratégia de parodiar comportamentos da tradição escolar (Ver Quadro 2), como a excessiva preocupação com as notas. Por esses afastamentos e aproximações, o *chat* se constitui à moda de aula, tendo, entretanto, especificidades que conferem sua singularidade.

(...)	
[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
(...)	
[15:08] Aluna 7:	anota meu ponto <- postura do aluno tradicional, risos
(...)	

Quadro 2: trecho de um dos chats analisados em nossa pesquisa

Um outro exemplo pode ser encontrado no ambiente que abriga os cursos. Aqueles por nós investigados empregam *Teleduc* e o *Second Life*. Ambos têm a participação determinada pelo código do programa, mas essa participação pode conter algumas surpresas. O *Second Life*, ambiente 3D que emprega o que chamamos de “telepresença” (procedimentos técnicos para intensificar o efeito de presença no ambiente digital), mistura mecanismos de reprodução e representação das conversões sociais clássicas do mundo “real” e outros mais abstratos e fictícios, que podem ser criados pelos próprios “residentes” do espaço. O resultado buscado é a sensação de uma maior proximidade, alcançada por esses marcadores de presença, mas também, por trás desse tratamento gráfico, percebe-se a busca de uma liberdade para explorar o potencial de interação entre os sujeitos e objetos (teletransporte, voar, entre outros).

A interação no *Teleduc* é mais limitada em termos técnicos, mas nem por isso impede algumas mudanças na prática educativa pelos sujeitos. Observamos, por exemplo, nesse curso, a tentativa de aumentar os efeitos de subjetividade pelo uso da língua. A professora, ao contrário do que tradicionalmente se espera, mantém uma relação mais informal, mais “leve”, com os alunos (não se preocupa com acentos, usa gírias e abreviações próprias da internet),

enquanto estes últimos, os alunos, ensaiam exatamente o contrário. Estruturalmente, permanece a tradicional assimetria actancial, garantida pelo poder concedido institucionalmente; no percurso de doação de valores e de avaliação, guarda o professor a dominância sobre o aluno. O *modo de presença* da professora, por outro lado, instaura um *querer* e um *poder* na relação intersubjetiva (ela se mostra engajada na tarefa de envolver os alunos nas atividades), motivada, possivelmente, pelo desejo de maior interatividade e proximidade afetiva entre os interlocutores do curso, influenciando também um *aspecto* mais aberto à interação (segundo ela, em um dos *chats*: “ninguem erra aqui... eheheh... tudo faz parte do aprendizado”).

Em termos de relações actanciais, temos um outro exemplo no curso ocorrido no *Second Life* que apresenta sinais de maior flexibilidade: o professor permite que uma aluna assuma a coordenação durante uma aula sobre um assunto pouco conhecido para a maioria – o ambiente *Sloodle*. Acreditamos que a situação comunicativa propicia a permutabilidade de papéis temáticos (professor/aluno) pela novidade que se inscreve no próprio ambiente que acolhe a prática, influenciando, assim, sua reconfiguração.

Nos dois cursos mencionados, alternam-se os regimes de manipulação e de ajustamento, conforme definição de Landowski (2006); ora os destinadores (professores) manipulam os destinatários (alunos) a participar das atividades didáticas, conforme o percurso previsto, ora eles parecem alterar esse caminho em busca de uma adequação ao outro, ao que percebem como necessário para ajustar na interação. No Quadro 3, temos um exemplo da valorização do imprevisto para uma aprendizagem baseada na “descoberta”:

(...)	
[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
(...)	

Quadro 3: trecho de um dos chats analisados em nossa pesquisa

Weisser (1997, p. 2), ao refletir sobre o *fazer pedagógico* e suas formas de abertura, pondera:

(...) em situação de aprendizagem, é sempre o imprevisto que conduz o barco. Entretanto, *o imprevisto não é o aleatório*: cada desvio, cada surpresa podem ser compreendidos *a posteriori*, ao se interrogar justamente sobre os mecanismos de atribuição de sentido que estavam em uso e destacando-se as variáveis didáticas sobre as quais seria conveniente agirmos no futuro” (grifos no original, tradução nossa).

Esse comentário nos remete à questão dos limites da interação, o que orienta a concepção do que é tradição e o que é inovação. Não é possível que uma prática seja tão inovadora que apague em si qualquer relação com as anteriores, mesmo que em forma de

negação. A convocação e a gradativa transformação se manifestam em relação de complementaridade, com tentamos mostrar sinteticamente aqui.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Tentamos, pela apresentação de alguns exemplos de nossa pesquisa, identificar recorrências que corroboram nossa hipótese de flexibilidade das práticas digitais associada à retomada de traços essenciais da prática pedagógica. Destacamos: semelhanças entre a forma composicional, temática e estilo dos gêneros entre chats e fóruns educacionais, apoiados, entretanto, em diferentes modos de presença dos sujeitos; a permutabilidade dos sujeitos entre os turnos do *chat* e do fórum, associada a uma variação actancial no nível narrativo (destinador/destinatário); a proximidade entre professor e aluno (diferentemente da tradicional relação entre mestre e aprendiz); a experiência háptica e lúdica alcançada no uso de um espaço 3D (três dimensões) – o *Second Life* – em um dos cursos. Essas e outras estratégias didáticas indicam uma tentativa gradativa de mudança, própria da evolução das interações, o que sinaliza sutilezas de uma prática digital educativa que se singulariza.

REFERÊNCIAS

BERTRAND, Denis. L'impersonnel de l'énonciation. Praxis énonciative : conversion, convocation, usage. In : *Protée : théories et pratiques sémiotiques*. V. 21, N° 1, hiver 1993, p. 25-32.

DISCINI, Norma. *O estilo nos textos*. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto/FAPESP, 2004.

GREIMAS, Algirdas Julien. Acerca do jogo. Trad. de Jean Portela. *Revista Significação*. São Paulo: Annablume, outono-inverno, 2007, p. 11-22.

LANDOWSKI, Eric. Les interactions risquées. *Nouveaux Actes Sémiotiques*. N° 101, 102 e 103. Limoges: PULIM, 2006.

WEISSER, Marc. *Pour une pédagogie de l'ouverture: approche sémiotique de l'acte d'apprendre*. Paris: PUF, 1997.