

A ESCOLARIZAÇÃO DO GÊNERO *CHAT*: REFLEXÕES NA PERSPECTIVA DA SEMIÓTICA DISCURSIVA

Luiza Helena Oliveira da SILVA
Naiane Vieira dos REIS
Universidade Federal do Tocantins
luiza.to@uft.edu.br
naianevieira@hotmail.com

Resumo:

Este trabalho analisa implicações do uso do *chat* com fins pedagógicos em aulas de um curso de Letras, em regime semipresencial, considerando o modo como os acadêmicos se apropriam desse gênero digital e a reconfiguram à luz do contexto didático. Tomando como subsídio teórico a semiótica discursiva em suas reflexões mais recentes sobre a interação e regimes de sentido, a pesquisa problematiza a relação com o outro mediada pelo *chat* e o modo como sofre as coerções das relações intersubjetivas. Num primeiro momento, mediante o reconhecimento de papéis actanciais previamente definidos e apontando para a previsibilidade de um pretense exercício didático, confirma-se o que a semiótica designa como regime da programação. Na medida em que a interação avança, os professores em formação vão se apropriando das possibilidades do *chat*, caminhando na direção da subversão do contrato pedagógico inicial. Instauram-se diálogos paralelos, apontando para novas formas de interação (im)previstas. Este trabalho parte de uma pesquisa inicial que mobiliza a semiótica para compreensão do letramento digital, buscando contribuir para a reflexão sobre os usos da internet no âmbito da escolarização. Insere-se nas pesquisas do GESTO (Grupo de Estudos do Sentido – Tocantins). Apoio CAPES.

palavras-chave: gêneros digitais; letramento digital; interação; semiótica discursiva.

Introdução

Nova Poética

Vou lançar a teoria do poeta sórdido.
Poeta sórdido:
Aquele em cuja poesia há a marca suja da vida.
Vai um sujeito,
Sai um sujeito com a roupa de brim branco muito bem engomada, e na primeira esquina passa um caminhão,
salpica-lhe o paletó de uma nódoa de lama:
É a vida.

O poema deve ser como a nódoa no brim:
Fazer o leitor satisfeito de si dar o desespero.

Sei que a poesia é também orvalho.
Mas este fica para as meninas, as estrelas alfas, as virgens cem por cento e as amadas que envelheceram sem maldade.

Manuel Bandeira

Este é um trabalho que discute a interação entre alunos e professor à luz da semiótica discursiva, considerando mais precisamente as implicações de interações via Plataforma Moodle, em uma disciplina semipresencial, em duas situações de diálogo via *chat*. Trata-se, portanto, de um estudo de caso que pode favorecer as reflexões sobre a transposição didática e os limites e possibilidades de emprego de ferramentas digitais na escolarização.

Como uma teoria que toma como objeto a significação, a semiótica se volta para a análise dos efeitos de sentido produzidos pelos arranjos da linguagem nos textos (verbais ou não verbais), para as relações de sentido produzidas nas combinações de diferentes linguagens – como nos textos multimodais ou sincréticos – (TEIXEIRA, 2009), assim como considera o próprio mundo como significante (GREIMAS, 1975) a ser interpretado pelo sujeito no exercício de dar sentido à realidade e a sua experiência, enfim, ao seu estar no mundo (LANDOWSKI, 2009). São textos as produções da linguagem humana, mas também o mundo que se apresenta ao sujeito não como algo que traz sentidos a serem meramente reconhecidos, mas como uma positividade que se apresenta ao sujeito para ser interpretada.

De uma “ciência do texto” tal como se constituiu num primeiro momento, a semiótica hoje se apresenta como uma disciplina que interroga o próprio “sentido da vida” (LANDOWSKI, 2012, p. 1). Nessa direção, nos trabalhos mais recentes, a semiótica vai investigar a problemática da interação, tendo em vista o que se designa como regimes de sentido e estilos de vida (LANDOWSKI, 2009, 2012). Não é, pois, apenas o texto concebido como uma totalidade significante que vai servir de objeto a essa teoria, mas ainda a significação que vai se constituindo no processo, no ato (FECHINE, 2008), como texto inacabado, na complexidade das múltiplas possibilidades de interação humana, como prática. Exemplificando com a questão da greve, Landowski (2004) defende que, num movimento grevista, há uma série de textos que circulam entre os diferentes sujeitos engajados e que podem ser lidos (matérias jornalísticas, panfletos, discursos etc.) por aquele que se propõe a interpretar o movimento. Mas o próprio processo de greve pode ser lido também, como uma prática. Após fazer um série de considerações que firmam a distinção entre textos e práticas, na oposição entre o acabado e o processual, o semioticista embaralha os dois termos, considerando que os textos devem ser necessariamente lidos como práticas, uma vez que não há neutralidade nas leituras, uma vez que ler é sempre ler a partir de um ponto de vista, de um dado interesse. Nesse sentido, os mesmos boletins da greve, as mesmas matérias jornalísticas não serão lidas do mesmo modo pelas diferentes classes em confronto na greve ou pelos espectadores sociais que se dispõem a analisar o movimento. Ao mesmo tempo, a greve (prática) só pode ser lida também se tomada como um texto: “Enquanto que as práticas (ocupação ou evacuação da fábrica) só fazem sentido sob a condição de serem ‘lidas’ como se fossem textos, pelo contrário – a lei, os comentários de imprensa –, só fazem sentido, em definitivo, em função das práticas específicas de seus leitores.” (LANDOWSKI, 2004, p. 18).

São essas reflexões mais recentes da semiótica sobre os sentidos construídos na relação entre sujeitos – práticas lidas como textos, ainda que ainda mediadas por textos que sinalizam para práticas – que nos interessarão aqui mais de perto em função dos propósitos definidos para este trabalho. De modo mais preciso, valemo-nos dos últimos trabalhos de Eric Landowski acerca da interação.

1. Interações

Para introduzir a discussão teórica que precede a análise das interações via *chat*, tomamos o poema de Manuel Bandeira, apresentado em epígrafe. No texto escrito em tom de manifesto, palavra de ordem, Bandeira expõe não só a sua compreensão de fazer poético,

como também sinaliza para o que deveria ser a poesia modernista da chamada 1ª geração: surpresa para o leitor diante da linguagem imprevista, modo distinto de escrita, ruptura com a estética vigente. Como uma espécie de acidente que interrompe a programação primeira, a de um mundo/poesia previsível, a poesia deveria se introduzir como a irrupção de uma descontinuidade na continuidade, aturdindo o leitor, comovendo-o, maculando-o como “nódoa no brim”. A poesia, suja como a vida, imprevista como a vida, deveria ser capaz de causar desconforto e surpresa, e, justamente pela sua potência de produzir o desespero, como intromissão repentina do inesperado, seria capaz de levar o leitor a estar satisfeito, indo ao encontro de um modo específico de prazer.

Assumindo o papel actancial de destinador, como aquele que sabe o que deve ser o fazer poético, o enunciador do poema sanciona negativamente a poesia destinada às “meninhas, às estrelas alfa, às virgens cem por cento e às amadas que envelheceram sem maldade”, modo irônico de remeter a uma estética que recusa. Pelas figuras que relaciona, a poesia proposta por Bandeira não se destina a um mundo supostamente perfeito em sua programação pressupondo uma relação contemplativa, distanciada, clássica, mas àquele em que o imprevisto, o “sujo” tem lugar, comovendo o sujeito, impregnando-o da lama da vida, atingindo-o sensivelmente. Não se trata, pois, de proposta de tranquilidade, pureza e perenidade, mas de risco, envolvendo pela palavra ação sobre o corpo do outro. O poeta é/deve ser “sórdido”.

Estamos aqui diante de uma concepção de poesia que encontra nas reflexões de Greimas (2002) sobre o evento estético. Em seu último livro, *Da Imperfeição*, o semioticista designa o acontecimento estético como uma fratura inesperada e excepcional que rompe com a continuidade da experiência humana, como um “deslumbramento” (p. 23), uma espécie de “relâmpago passageiro” (p. 26), acontecimento surpreendente. Sob essa lógica, a cotidianidade, a rotina em sua previsibilidade e repetição, apontam para a direção do sem-sentido, dessemantizada, como os gestos de escovar os dentes ou de acender as lâmpadas: automatismos que parecem desprovidos de vontade, uma quase pura gestualidade desprovida de motivação. O estético, como um acidente, rompe com a previsibilidade comovendo o sujeito de modo extraordinário, instaurando, de novo, o sentido perdido. E o que espera o sujeito senão o sentido? Como fratura, contudo, não perdura, sob o risco de instaurar-se como nova continuidade e também a perder o sentido, produzindo a anestesia. Assim, passado esse instante passageiro, o sujeito dele guardará nostalgias, paradoxalmente se colocando na condição de esperar o inesperado:

Nostalgias e esperas alimentam o imaginário cujas formas, murchas ou desabrochadas, substituem a vida: a imperfeição, desviante, cumpre assim, em parte, seu papel.

Vãs tentativas de submeter o cotidiano que foge. E todavia, os valores ditos estéticos, são os únicos que, rejeitando toda a negatividade, nos arremessam para o alto. A imperfeição aparece como um trampolim que nos projeta da insignificância em direção ao sentido. (GREIMAS, 2002, p. 91)

Numa primeira leitura, como analisa Landowski em texto de apresentação a esse livro de Greimas (2002, p. 131), a concepção de arte é ali “catastrofista”, uma vez que inesperada, acidental, independente do querer e do fazer do sujeito, caracterizado pela passividade (espera). Entre a programação e previsibilidade (estabilidade, regularidade, segurança, repetibilidade) do cotidiano e o acidente (instabilidade, irregularidade, insegurança, novidade) então pressuposto pelo evento estético, o que resta ao sujeito à procura do sentido?

Na poética de Bandeira, o que se indica é a direção de um fazer, o estético como

resultado de um projeto a ser executado pelo sujeito e não tão somente o encontro inesperado com o objeto já construído, já dado no mundo. Não se trata, pois, de espera e passividade, mas do resultado de um movimento da vontade, da construção, de um fazer com vistas a atingir o outro, como na figura do homem de brim branco, ou o leitor. Também a vida nesse texto não se apresenta como marcada tão somente pela previsibilidade, mas pela certeza dos acontecimentos surpreendentes: “é a vida”, é o azar, a fortuna. A poesia na então transgressiva estética de Bandeira não resulta de idealização, mas vai encontrar na vida a sua potência.

Considerando a problemática dos regimes de sentido e estilos de vida, Landowski vai discutir a interação a partir da noção de risco. Em “Interacciones arriesgadas” (2009), o semiotista discute a tensão entre a **programação** na qual se busca afastar-se dos riscos, em nome do máximo de segurança, contrapondo-se ao regime do **acidente**, na qual o risco se acentua podendo levar o sujeito à própria morte. Dessa tensão, resulta a fórmula: “quanto mais nos aplicamos a ganhar em termos de segurança no plano pragmático da interação, mais nos expomos, em geral, ao risco de perder no plano da produção de sentido” (2009, p. 17). Sob essa ótica, conforme Landowski, se o sujeito opta pelo máximo de segurança na sua vida, pode obter a garantia de um final tranquilo, mas que certamente resultará também em uma morte indiferente tanto quanto a vida que a precedeu (2009, p. 16), isto é, numa vida/morte sem sentido, tal como nos lembram as lamentações de Brás Cubas. Sendo a morte certa, condição da vida, o que se está por escolher é entre “a morte em fogo lento” ou “de prazer e, por conseguinte, também de dor, mas a grande velocidade” (p. 16). Rompendo com essa visão dualista, entre o tudo e o nada, Landowski propõe para pensar a interação e estilos de vida quatro regimes: **programação**, **manipulação**, **ajuste** e **acidente**. Esses quatro regimes se articulam no quadrado semiótico¹, não como termos que remetem a categorias estanques, mas a partir da noção de movimento e dinamicidade, que caracterizam a própria vida e o movimento dos sujeitos.

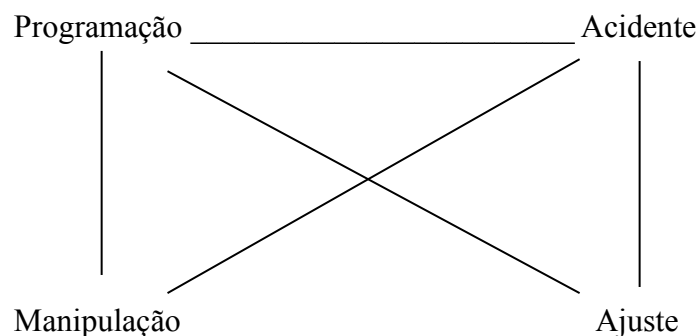


Fig. 1

Esquema elementar do quadrado semiótico com os regimes de sentido propostos por Landowski (2009)

Na programação, estamos diante de um regime de sentido de máxima previsibilidade e segurança, como nos modos de organização do tipo tecnocrático que podem culminar em sociedades totalitárias: só há uma direção para o que deve ser feito, não há opções previstas e, portanto, não há também riscos, pois o ditador impõe a direção única. Fazendo alusão ao filme “Metrópolis”, de Fritz Lang, Landowski (2009, p. 30) acena para o que seriam

1 Conforme Greimas e Courtés, o quadrado semiótico consiste na “representação visual da articulação lógica de uma categoria semântica qualquer” (2008, p. 400), a partir de uma oposição inicial. A essa oposição se somam termos que remetem às relações de contradição e asserção. O quadrado que apresentamos aqui (Fig. 1) é bem rudimentar e não sinaliza para as complexidades e dinamismo da representação de Landowski (2009, p. 103).

comportamentos esperados nesse tipo de regime: pessoas reduzidas a uma dada função, conversão dos sujeitos em executantes programados em razão de uma dada necessidade, obediência cega no lugar de escolhas. Deslocando-se um tanto desse exemplo extremo, pode-se pensar ainda nos ritos e práticas sociais que se assentam em tal regularidade que podem ter esquecida sua motivação inicial, como se correspondessem à ordem natural das coisas (2009, p. 36). No máximo de regularidade, as ações realizadas tendem à dessemantização e, em última instância, o sujeito pode ser reduzido ao estatuto de quase coisa, despersonalizado, sem alma.

Na manipulação, contudo, o querer encontra lugar, como também a possibilidade de autonomia dos sujeitos, que podem aceitar ou não a direção apresentada por um destinador, que visa a *fazer fazer*. Para manipular, antes de tudo, é preciso considerar o sistema de valores do outro, sem o que não há possibilidade de instauração de um contrato inicial entre os interactantes. Há, portanto, uma espécie de negociação e de respeito à alteridade, ainda que com finalidade ardilosa, como no caso dos políticos inescrupulosos que apelam para a religiosidade de seus eleitores como forma de garantir aceitação. Assim, para o bem ou para o mal, sem um consenso inicial, não há manipulação possível:

(...) manipular é sempre imiscuir-se em certo grau na 'vida interior' do outro, é tratar de influenciar (tipicamente, por meio da persuasão) nos motivos que o outro sujeito possa ter para atuar num sentido determinado. (...) a “manipulação” aponta a transformar o mundo pondo em destaque uma modalização estratégica prévia que tem em mira, se não em todos os casos os “estados de alma”, ao menos a *competência* do outro sujeito, o querer fazer que o levará a atuar (...). [grifo do autor] (LANDOWSKI, 2009, p. 20).

Enquanto o regime da programação se assentava no princípio da regularidade, na manipulação o princípio que a rege é o da intencionalidade, que implica necessariamente em reconhecer no outro o estatuto de sujeito. Desse modo, por melhores que sejam as estratégias empreendidas para garantir a adesão do sujeito a um dado projeto, nada garante que se obtenha sucesso, havendo risco de equivocar-se por completo (LANDOWSKI, 2009, p. 28).

O terceiro regime proposto pelo autor, o de ajuste, envolve a possibilidade de mais riscos que na programação e na manipulação, mas também se pressupõe uma maior abertura para o sentido. Nesse regime, a interação se assenta na lógica da reciprocidade. Se há uma adaptação unilateral de um ator a outro, o que está em questão é a programação e não o ajuste (LANDOWSKI, 2009, p. 46). Na programação, conforme o semioticista, há uma ordem pragmática quando o ator se apoia em determinações preexistentes, estáveis e conhecidas em relação ao comportamento do outro. Bem diferentemente, no ajuste, não existem essas leis preexistentes e objetiváveis: “os princípios da interação emergem pouco a pouco da interação mesma, em função do que cada um dos participantes encontra e, mais precisamente, (...) em função do que sente na maneira de atuar de seu coparticipante ou seu adversário (LANDOWSKI, 2009, p. 46). O teórico exemplifica o ajuste com a dança e com a guerra. Na dança, existe a possibilidade de que um dos parceiros conduza o outro, impondo seu ritmo e estilo, ou quando num baile os dançarinos se limitam a seguir as regras de uma dança qualquer, como se cumprissem tão somente um ritual determinado. Mas pode acontecer de que a dança se converta num modo de interação gratificante, na qual ambos os bailarinos possam se realizar plenamente como tais. Eis aí o ajuste, quando não há previsibilidade do que está por vir, mas uma construção conjunta de que se sabe apenas o começo, mas não aonde se pode chegar (2009, p. 53).

No regime de acidente, não há planejamento possível. Pode resultar de um cataclismo

ou dos efeitos de uma manipulação malsucedida. Como má sorte ou boa fortuna, o acidente é o regime oposto ao da programação: a irregularidade absoluta, a imprevisibilidade, o risco. Como a nódoa no brim branco do poema de Bandeira ou o arranjo poético que surpreende o leitor

Neste trabalho, partimos do pressuposto de que esses quatro regimes podem favorecer a compreensão sobre as dinâmicas interativas da sala de aula, ainda que essa sala seja provisoriamente o espaço virtual de um *chat*. Considerando que essas interações não se fazem no vazio e diante de uma liberdade absoluta (dizer qualquer coisa, a qualquer um), mas sofrem os limites de certas coerções (papéis actanciais dos sujeitos envolvidos, condições de interlocução/produção etc.), que modos de interação estão previstos para a sala de aula e que implicações trazem para o ensino-aprendizagem? Mas, tendo em vista que a interação pode escapar ao controle e ao previsível, surpreendendo professor e aprendiz, não é aí que de certo modo se encontraria o encanto da docência, o prazer da aprendizagem?

2. O *chat* como gênero híbrido: entre a escrita e a oralidade

Tendo em vista as necessidades de se estabelecer a comunicação entre professores e alunos nos cursos a distância e semipresenciais e a emergência das interações virtuais em ambientes *online* de aprendizagem, o *chat* apresenta-se como uma ferramenta de diálogo simultâneo via *internet* que pode simular, por exemplo, uma discussão em sala de aula:

[...]os *chats* ou *salas de bate-papo* oferecem um ambiente para a livre discussão em tempo real, isto é, de forma síncrona. A interface comum desse serviço permite ao participante saber quem são as outras pessoas (...) que estão conectadas e interagindo naquele momento. [grifo do autor] (PRIMO, 2001, p.9)

Os ambientes de aprendizagem são regidos por normas que "controlam" o comportamento dos sujeitos envolvidos no processo de ensino. Dessa forma, o "ambiente para a livre discussão" precisa ser considerado com vistas ao espaço e fins em que o *chat* é utilizado: a liberdade para a discussão considera, assim, o que tradicionalmente seria feito em ambiente escolar, nas trocas entre alunos e professor.

Considerando os usos que se faz dessa ferramenta, voltemos nosso olhar para as regularidades que caracterizam o gênero *chat*, uma vez que se constitui como um gênero híbrido, trazendo elementos tanta da fala quanto da escrita.

Discutindo a respeito das diferenças entre oralidade e escrita, Marcuschi (1997) aponta que, em princípio, a primeira seria caracterizada como imprevista, aleatória, imprecisa etc., enquanto a segunda se apresentaria como precisa, normatizada, planejada, etc. (1997, p. 127). O autor contesta essa visão dicotômica afirmando que as diferenças não são assim tão precisas, uma vez que alguns gêneros escritos aproximam-se das características da oralidade (os bilhetes, por exemplo) e vice-versa (como é o caso de uma apresentação acadêmica, em que há sistematização, forte planejamento e controle da fala). A visão dicotômica se assenta no pressuposto de que o uso da modalidade escrita da língua é mais valorizado socialmente, supostamente atribuindo o estatuto de desenvolvido a uma sociedade que dela faz uso. O linguista, tendo em vista essas discussões, afirma que a fala e a escrita são modalidades de uso da língua, desconstruindo a concepção assimétrica em que a última é mais valorizada:

A *fala* seria uma forma de produção textual-discursiva oral, sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano. A *escrita* seria, além de uma tecnologia de representação abstrata da

própria fala, um modo de produção textual-discursiva com suas próprias especificidades. [grifos do autor] (MARCUSCHI, 1997, p. 126)

A oralidade e a escrita, mesmo sendo consideradas suas semelhanças e proximidade, são apresentadas como duas modalidades diferentes de uso da língua. Nos propomos a pensar aqui sobre um gênero em que as duas modalidades da língua são convergentes. No *chat*, a interação é fundamentalmente mediada pela escrita, entretanto, não é assíncrona e simula a interação face a face, em que as "falas" só podem ser entendidas pelos sujeitos envolvidos no diálogo. Enquanto Marcuschi (1997) fala de um sujeito bimodal (aquele que tem domínio da escrita e oralidade) referente à comunicação, podemos entender esse gênero da esfera virtual como híbrido ou bimodal, pois apresenta características das duas formas de uso da língua.

Se considerarmos as cinco características básicas da conversação elencadas por Marcuschi, a definição de *chat* como uma espécie de simulacro da interação verbal face a face fica bem evidenciada: "(a) interação entre pelo menos dois falantes; (b) ocorrência de pelo menos uma troca de falantes; (c) presença de uma sequência de ações coordenadas; (d) execução numa identidade temporal; (e) envolvimento numa 'interação centrada'" (MARCUSCHI, 2003, p. 15). A isso ainda se somam recursos como o das fotos dos interlocutores que podem ser inseridas ao lado das mensagens postadas, identificando os sujeitos e simulando sua presença no ambiente virtual.

Retomando ainda as reflexões de Marcuschi sobre a conversação, teríamos no caso específico do *chat* como atividade pedagógica um exemplo de diálogo assimétrico, que ocorre quando um dos participantes, no caso o professor formador, tem o direito de iniciar, orientar e dirigir a interação, exercendo pressão sobre os outros participantes (MARCUSCHI, 2003, p. 16). É o que se pode ver no exemplo abaixo, relativo ao *chat 1*²:



17:00 Lucia: esse chat está lotado, mas estão muito silenciosos...

Essa assimetria, reforça o caráter de interação por programação ou de manipulação: ainda que os interlocutores sejam todos professores, o fato de um deles estar na posição de formador, responsável pela disciplina no curso de licenciatura, enquanto os demais encontram-se na condição de acadêmicos, atua no sentido de confirmar a hierarquia e a assimetria, tal como vai sendo verificada no contexto da interação virtual como veremos mais adiante.

Consideradas as características do gênero, vemos que, embora o *chat* seja um gênero da esfera escrita que simula a fala (SANTOS, 2011), ele apresenta características típicas da linguagem em ambiente virtual (*emoticons*, mistura de números e letras na comunicação, alongamento de vogais e consoantes, largo uso de pontuação). Os sujeitos envolvidos na comunicação virtual tentam aproximar pela escrita a oralidade da língua: "o *chatter*, ao escrever o que pensa, lança mão de recursos linguísticos que fogem dos aspectos formais da escrita e busca 'imitar' a informalidade e espontaneidade do discurso oral cotidiano" (SANTOS, 2011, p. 157).

No sentido de se fazer uso para fins pedagógicos, como estratégia de ensino, o *chat*, neste caso, é programado, tendo horário para o início e o término dos diálogos, e tem assuntos pré-definidos a serem discutidos. Além disso, como é o caso desta pesquisa, fazer uso de ferramentas de comunicação virtuais como estratégia de ensino atende às necessidades de

2 Os nomes do professor formador e dos professores cursistas será preservado por razões da ética da pesquisa.

inserir os professores em formação no ambiente das hipermídias. No caso que analisamos, o professor em formação vivenciaria uma atividade no ambiente hipermediático, podendo, a partir da experiência, fazer uso dessas ferramentas na sua prática, tendo em vista diferentes interesses pedagógicos.

3. Os sujeitos da pesquisa, a prática/ texto que será objeto de análise

Neste trabalho analisaremos dois momentos propostos para a aprendizagem mediante o uso do *chat*, ferramenta digital e disponível na Plataforma *Moodle* utilizado num curso semipresencial. Se o uso do *chat* prevê que os interlocutores estejam em distintos lugares e a interação ocorra mediada exclusivamente pelo diálogo travado no espaço virtual da “sala de bate-papo”, no caso em questão isso se deu de modo diverso.

Estabelecendo o propósito de desenvolver, também, o letramento digital de docentes matriculados em um curso de licenciatura, a professora responsável pela disciplina (Pragmática) levou os docentes em formação (doravante “cursistas”)³ para o laboratório de informática do *campus*, partindo do pressuposto de que a atividade serviria a diferentes propósitos: a) como exercício de verificação da aprendizagem (o que os cursistas estavam compreendendo acerca das discussões teóricas relativas à disciplina Pragmática, apropriando-se ou não dos conceitos e da escrita na linguagem acadêmica); b) de novo momento de produção de conhecimento nas trocas que aconteceriam nesse ambiente virtual; c) como espécie de “treinamento” envolvendo o uso de uma ferramenta digital que poderia ser mobilizada nos momentos em que os cursistas estivessem em suas respectivas cidades, ao longo do semestre letivo.

Inseridos no Programa PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica), esses docentes cursam uma primeira ou segunda licenciatura, a partir de uma parceria estabelecida entre universidade (Universidade Federal do Tocantins – UFT), MEC e secretarias estaduais e municipais de educação da rede pública do Tocantins, atendendo aos objetivos de qualificação docente previstos pelo PNE (Plano Nacional da Educação).

Como alunos de um curso de regime semipresencial, têm 80% da carga horária relativa às aulas condensada em encontros presenciais nos meses de janeiro, fevereiro e julho, em 6 dias da semana. Os demais 20% se distribuem em atividades a distância, mediadas pela Plataforma *Moodle*, o que vai demandar não apenas o emprego de estratégias pedagógicas que se valham da tecnologia digital por parte dos formadores da universidade como ainda de tempo, conhecimentos elementares da informática e acesso à *Internet* nas cidades de origem. Nesse aspecto, as atividades a distância são bastante prejudicadas, sobretudo para aqueles docentes que moram em assentamentos na área rural, alguns destes situados a algumas dezenas de quilômetros da cidade, com más condições de acesso e sem contar com transporte público eficiente. Assim, não é raro que esses docentes só possam se conectar com a disciplina no *Moodle* uma vez por mês, quando se dirigem à cidade para receber seu salário e realizar outras atividades urgentes (RAMOS & SILVA, 2012). Diante da pouca familiaridade com os usos da tecnologia digital, o uso da plataforma se torna muitas vezes razão de angústia e sofrimento. Mesmo para os docentes das cidades pequenas, a situação diante da *Internet* não é muito diferente. Poucos possuem e-mail e dificilmente dele fazem uso. Como nos informam

3 Como os alunos desse curso de licenciatura já são professores da rede pública e encontram-se estudando a primeira ou segunda graduação, empregaremos o termo cursistas para garantir maior clareza na descrição das situações em que se deve evidenciar também o papel da professora formadora, responsável pela disciplina em questão e pelas atividades propostas.

dados de outra pesquisa em andamento (RAMOS & SILVA, 2011, 2012), é comum que um dos docentes leia as mensagens encaminhadas pelo formador por e-mail, repassando-as aos colegas. Ou que os cursistas procurem ajuda de amigos para mandar e-mails para os formadores, postando as atividades realizadas. Nesse aspecto, alguns dos formadores acabam por desistir do uso da plataforma, optando por solicitar que os cursistas enviem atividades pelo correio. Por tudo isso, um programa de abrangência nacional como o PARFOR se acha diante do desafio de considerar as especificidades regionais e, em se tratando da região Norte e da zona rural, há que se levar em conta que o acesso à Internet possa ser uma realidade ainda distante para muitos professores, seja por questões de natureza mais técnica como ausência de sinal ou número insuficiente de computadores disponíveis, seja pela pouca familiaridade com a linguagem dos computadores a demandar esforços para o letramento digital. Assim, um projeto que inclua o letramento digital vai agir pelo menos em duas frentes: a do letramento do professor; a da mobilização de estratégias da tecnologia digital com vistas à melhoria da qualidade do ensino.

No caso em questão, a oferta da disciplina Pragmática correspondeu ao quinto momento de encontros presenciais, iniciando o quinto semestre do curso de licenciatura em Letras para uma turma então composta por 24 cursistas⁴. Por todas as dificuldades vivenciadas nos semestres anteriores para garantir o diálogo e a realização das atividades a distância, a professora da disciplina levou os cursistas para o Laboratório de Informática a fim de que vivenciassem, em alguns casos pela primeira vez, o funcionamento de uma sala de bate papo na *Internet*. Como vem ocorrendo em todos os semestres, no retorno às aulas muitos cursistas relataram terem esquecido seu *login* e senha, que precisavam mais uma vez serem recuperados para que participassem das atividades. Analisaremos aqui dois momentos de uso do *chat* (designados aqui como *chat 1* e *chat 2*), ocorridos em dois dias consecutivos, em janeiro de 2012. Ressalte-se que, depois da primeira experiência, quando também participaram de um fórum de discussão proposta pela mesma disciplina, a docente formadora problematizou com os cursistas os sucessos e insucessos da interação, apresentando via Datashow o que ficou registrado dessas atividades no *Moodle*.

4. Analisando a interação no *chat*: do aprendizado solitário ao aprendizado com o outro

Considerando o contexto de produção dos *chats* em questão, a interação via *Moodle* dificilmente poderia se caracterizar como uma conversa aleatória que pudesse resultar na discussão de qualquer temática, ainda que essa interação representasse alguns riscos, como o da distração ou da resistência dos cursistas à tarefa. Como ocorreria em qualquer aula, do ponto de vista de uma sintaxe narrativa, o docente de certo modo precisa ganhar seus alunos, seduzindo-os para seu projeto, ou ainda usar de estratégias mais drásticas, como a ameaça (com notas, reprovações, anúncio de sanções etc.), ou provocação (pondo em questão a competência dos alunos para o desenvolvimento das tarefas, por exemplo). Para isso, conta com o que é da ordem da regularidade ou da programação, como a assimetria de papéis (aluno *versus* professor) e as imagens sociais e históricas que são predefinidas para uns e outros, agindo como elemento de naturalização e, portanto, coerção. O excesso de previsibilidade, porém, como já vimos discutindo, pode levar ao esvaziamento dos sentidos, e o *chat* se constituindo, então, como lugar de pura repetição de fórmulas e enunciados alheios.

Um bom exemplo de diálogo mal sucedido encontra-se na composição de Paulinho da Viola, “Sinal Fechado”. Nesta música, dois conhecidos se encontram cada qual no seu carro,

4 A turma analisada, definida como turma A, iniciou-se com 43 matriculados, o que evidencia a expressiva evasão.

diante de um sinal de trânsito fechado, o que lhes possibilita principiarem uma conversa. Mas a rapidez com que devem fazê-lo, aliada a um certo mal estar entre esses sujeitos que não sabem o que dizer ao outro vão contribuir para que o diálogo não avance e, nesse sentido, o sinal está fechado também para uma troca efetiva entre os dois sujeitos: não há o que se pode dizer naquele momento. Daí, o recurso às fórmulas gastas da conversação, esvaziadas de significação: “Quanto tempo”, “Pois é, quanto tempo”, “Eu procuro você”...






Como no caso são todos professores (formador e cursistas), há tendência para uma maior colaboração, embora algumas formas de resistência ao esforço de realização das tarefas estejam sempre previstas. Passemos à análise.

Chat 1: O que é mesmo Pragmática?

Como já discutimos em tópico anterior, para a maior parte dos cursistas esse foi a primeira experiência de diálogo via internet, ou seja, o *chat* era uma novidade em termos de possibilidade, um “acidente” em seus percursos de aprendizagem, inédito como ferramenta de sala de aula. Apesar de terem contatos anteriores via Moodle, este vinha se resumindo para essa turma à leitura das mensagens postadas no espaço denominado “Fórum de Notícias”, que prevê para o cursista apenas a leitura de textos e mensagens encaminhadas pelo professor (nesse sistema denominado tutor). Como índice de conversa assimétrica, é a professora quem dá abre o chat chamando-o de “Cursistas Pragmáticos. Inicia interrogando-lhes com uma questão bem genérica, que daria chance para todos participarem sem maiores dificuldades em relação ao conteúdo: “O que é mesmo Pragmática?”

Diante do risco de enunciar as respostas, risco que incluiria a própria ameaça à face (todos são professores, alguns trabalhando juntos e, em muitos casos, se veem avaliados pelos colegas conforme já explicitaram em diferentes ocasiões), os cursistas se resguardam optando por transcrever o conteúdo anotado no caderno⁵, reproduzindo parte de texto teórico ou ainda copiando a resposta do colega tida como “certa”.

(1)

-  17:03 Maria das Dores: A pragmática é o uso da lingua em funcionamento dentro de um contexto: sujeitos, relações de poder, valores sociais, situação.
-  17:03 Cibele: O trabalho com a Pragmática tem se mostrado mais fácil pelo fato da fala ser contextualizada, diferente da sintaxe
-  17:03 Márcia: Pragmática é o ramo da linguística que estuda a linguagem no contexto de seus valores sociais, relações de poder situações.
-  17:03 Vanda: Pragmatica e o ramo da linguistica que estuda a linguagem no contexto dos valores sociais, valores de poderbem como as situacoes.
-  17:04 Helenice: uso da linguagem e no funcionamento.

Podemos dizer que esse momento inicial (1) aponta para o regime de programação (não para um *chat*, mas para uma aula tradicional): professor e cursista não conseguem interagir de fato. Os cursistas apenas repetem um comportamento em princípio previsto na concepção tradicional de aprendizagem: existe uma resposta certa e, uma vez enunciada, não há outro desafio a cumprir. Como professores, têm incorporadas uma dada prática (como a

5 Essas observações são possíveis porque uma das autoras deste texto acompanhou o desenvolvimento da atividade.

que pensa confrontos precisos entre certo e errado em relação ao conhecimento) e dela se valem, ficando à espera do “ok” da formadora. Os cursistas ignoram o que já foi dito, não incorporam as considerações da professora acerca de um ou outro comentário, e por algum tempo insistem em dizer a mesma coisa. Esse estágio, porém, não perdura, até mesmo, pelo sem sentido que instaura. Os cursistas começam, então, a problematizar a própria repetição, como se pode ver nos dois momentos abaixo, arriscando-se a diálogos não previstos pela tarefa escolar:

(2)



17:07 Amélia: maria vc vai responder essa pergunta quantas vezes

(...)



17:19 Marcela: MARIA PINTO O QUE É PRAGMÁTICA RESPONDA AGORA SEM OLHAR...

Como se vê em (2), se, num primeiro momento de acesso em uma sala de bate-papo virtual, os sujeitos desconsideram que há um interlocutor e participam como se estivessem respondendo solitariamente a questões de caráter avaliativo, buscando encontrar a resposta "correta", um pouco mais adiante o comportamento é questionado e a interação se inicia de fato. O assunto nesse momento passa a ser a própria situação experienciada: Amélia ironiza o comportamento de Maria, que repetia a mesma resposta enquanto aguarda a confirmação da professora. Já Marcela brinca com o fato de a colega Maria Pinto estar recorrendo às anotações. Os cursistas principiam a conversar entre si, mas, nesse instante, as questões da teoria são abandonadas pela maioria e o diálogo caminha quase que para a total dispersão. Enquanto uns poucos insistem em discutir o que compreendem como os domínios da Pragmática, outros tematizam, por exemplo, a amizade.

(3)



17:10 Helenice: A pragmática estuda essencialmente os objetivos da comunicação. Como exemplo, suponha uma pessoa queira fazer uma segunda pessoa não fumar numa sala. Pode simplesmente dizer, de uma forma muito direta: "Pode deixar de fumar, por favor?". Ou, em alternativa, pode dizer: "Huumm, esta sala precisa de um purificador de ar". Repare que a palavra 'fumo' ou 'fumar' não é utilizada, mas indiretamente revela a intenção do locutor.



17:10 Maria: gosto de vc não só pelo que vc é mais sim pelo que sou qd estou assistindo suas aulas



17:11 Joelma: Marcela te admiro muito



17:11 Maria da Ajuda: A pragmática é uma teoria que estuda o uso da lingua.



17:12: Nildete Arcebispo entrou no chat




17:13 Joelma: Luzia vc conquistou minha amizade com esse seu coraçãozinho tão meigo



17:13 Dinamar: o uso da lingua em funcionamento.



17:13: Nildete Arcebispo abandonou este chat


 17:13 Vanda: Deixo a todos e todas as colegas de sala de aula um abraço e minha admiração por todos pelo esforço de estar aqui buscando cada vez mais aprender para contribuir com a melhoria da qualidade de ensino do nosso Estado. Valeu galera

É importante registrar que a formadora se ausentou do *chat* para poder orientar aqueles que tinham dificuldade com o login e a senha, não sabiam como entrar no Moodle ou localizarem o chat da disciplina. Nem todos os computadores do Laboratório de Informática da instituição permitiam o acesso à Internet e a professora tinha que passar entre as fileiras de computadores para verificar quem estava ou não com problemas. Nesse sentido, uma das cursistas, com o caderno nas mãos, ao final da atividade, ignorando tudo o que estava sendo discutido, digitava aquela mesma resposta que vimos postada no exemplo (1). Diante do fiasco da atividade, a formadora levou para a sala de aula a conversa salva no *Moodle*, projetando-a na tela via *Datashow*. Discutiu, então, com os cursistas o que aconteceu no dia anterior, os comportamentos, as dificuldades, as possibilidades, o que se prevê para uma sala de bate papo na Internet, as trocas entre os colegas, o gênero como um recurso possível para o aprendizado.


Chat 2: Atos de fala

O segundo momento de interação via *chat* apresenta sensíveis modificações. A questão inicial sobre a relação entre *dizer* e *fazer* marca a orientação dada pela formadora para iniciar o bate papo no *chat* agora denominado “Atos de fala”, remetendo expressamente ao conteúdo da disciplina. Conforme evidenciam os registros, o comportamento de reprodução ainda permanece, por exemplo, quando os cursistas repetem elementos fornecidos pelo texto teórico, como se vê em (4). Registram-se, contudo, deslizamentos nesse sentido, quando as respostas passam a ser problematizadas, como se lê na interferência de José (4), evidenciando que o diálogo agora acontece de modo mais produtivo tendo em vista os propósitos pedagógicos da interação.


(4)

 16:22 Cibele: Um exemplo para a fala da Alice é - Declaro aberta a sessão


(...)


 16:25 José: Cibele, Alice não tem esse poder de dizer, "Agora declaro aberta a sessão"

(...)


 16:34 Alice: Dizer é fazer fazer, porque na medida que se enuncia já se está concretizando o enunciado.

(...)

 16:35 Maria: para que o ato da fala seja realizada, e preciso que as circunstancia de enunciaçao sejam adequadas.AUSTIN

 16:35 José: Parabwens Alba sua resposta fopi objetiva , direta e concisa

 16:36 Alba: Obrigado caro colega José

 16:36 Cibele: Para que o dizer seja fazer tem que ser executado nas circunstancias certas



16:37 Ana: Lucia porque a pragmática está interligada com as Máximas Conversacionais??? Responda Poderosíssima.

Nesse *chat* 2, alguns aceitam romper com a estabilidade da programação e, assim, correr maiores riscos, caminhando na direção do ajuste. Colaboram com a atividade, esforçando-se pela troca intersubjetiva, pelo aprendizado conjunto, arriscando-se um pouco mais, embora ainda com certas reservas como se explicita em (5).

(5)



16:40 Lucia: não dá para interagir se ficarmos grudados no caderno... Por que não criam coragem e se arriscam???



16:41 Alice: Por medo de errar professora

A formadora, menos ocupada em socorrer os que na aula anterior tiveram dificuldade de acessar o *chat*, exerce agora de modo mais incisivo seu papel actancial de destinadora, incitando os cursistas a se envolverem com a atividade (5), discutindo as respostas dadas, seduzindo-os para os riscos e sabores da interação. A assimetria inicial vai, contudo, aos poucos se diluindo, tornando-se também mais uma coparticipante do diálogo. São todos, nesse caso, professores e também aprendizes, ambos aprendendo o que podem representar em ganhos pedagógicos os recursos hipermediáticos.

5. Considerações finais

Uma forma de se fazer presente, mesmo estando distante, e de haver interação simultânea entre sujeitos, ainda que não seja face a face, se dá com o uso de alguns recursos trazidos pelas hipermídias. No âmbito da educação a distância, em que se busca otimizar o ensino e a interação professor-aluno e aluno-aluno, o uso das ferramentas virtuais, mais precisamente o uso do computador e o acesso à *internet*, tornou-se o grande trunfo das instituições de ensino e sinônimo de um pronto sucesso no processo de ensino-aprendizagem. Nosso trabalho visa a considerar os desafios e complexidades que não necessariamente se acham contemplados nessa visão tão otimista.

Ter contato com o computador e acessar a *internet* não significa garantia de inclusão dos sujeitos na chamada sociedade virtualizada, em rede. Em alguns casos, esse acesso configura-se como uma forma de intensificar a exclusão e acentuar a condição marginal de alguns usuários (BAUMAN, 1999). Tendo em vista esse quadro, os estudos do letramento digital investigam e sugerem a utilização dos meios virtuais como uma forma de incluir e empoderar os sujeitos (COSCARELLI & RIBEIRO, 2011), no sentido de melhorar e aumentar as estratégias de ensino.

É com vistas a essa discussão sobre o digital que a utilização do *chat* foi aqui problematizada. No *chat* 1, como foi a primeira vez que os alunos tiveram acesso a uma "sala de conversa *online*", o diálogo se mantém semelhante ao que acontece na sala de aula tradicional, em que os alunos respondem às perguntas ou provocações do professor. Nesse sentido, os sujeitos não se arriscam, cumprindo com o que tradicionalmente se concebe como

o papel de aluno (os cursistas não estão familiarizados com aquela ferramenta, não dominam o gênero nem a temática da disciplina), preferindo a estabilidade e a segurança - regime da programação.

Na medida em que há um aprendizado sobre o gênero, configurando um novo letramento em processo, no *chat 2*, o diálogo tem lugar e se verificam as possibilidades de uso do gênero com fins pedagógicos.

Uma questão que se pode levantar é: saber viver consistiria em saber eleger o melhor regime? Landowski apressa-se a negar essa pretensão, que poderia apontar em última instância para as práticas comuns dos livros de autoajuda: a semiótica, enfim, não se converte numa moral ou numa filosofia, mas se apresenta como uma teoria preocupada com a significação (LANDOWSKI, 2009, p. 104). Para fins de escolarização, contudo, acreditamos que a escolha de um ou outro regime possa ser levada em conta uma vez definidos certos objetivos para a prática pedagógica: opta-se por um aprendizado solitário ou um aprendizado conjunto? O que se quer é o diálogo efetivo (e correr com isso alguns riscos) ou a mera reprodução de um saber supostamente já assentado (programação)? É possível pensar em reciprocidade ou há sempre assimetria na sala de aula?

Referências bibliográficas

- BANDEIRA, Manuel. *Estrela da vida inteira*. 7. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1979.
- BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1999.
- COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. (Orgs.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 3. ed. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2011.
- FECHINE, Yvana. *Televisão e presença: uma abordagem semiótica da transmissão direta*. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2008.
- GREIMAS, Algirdas J. *Da imperfeição*. Trad. Ana Cláudia Oliveira. São Paulo: Hacker, 2002.
- _____. *Sobre o sentido: ensaios semióticos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1975.
- GREIMAS, Algirdas J. & COURTÉS, J. *Dicionário de semiótica*. São Paulo: Contexto, 2008.
- LANDOWSKI, Eric. *Passions sans nom: essais de socio-sémiotique III*. Paris: PUF, 2004.
- _____. *Interacciones arriesgadas*. Lima: Universidad de Lima, Fondo, 2009.
- _____. Regimes de sens et styles de vie. *Nouveaux Actes Semiotiques* n. 115: Les formes de vie à l'épreuve d'une sémiotique des cultures, Limoges, Pulim, 2012, p. 1 – 18.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da conversação*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2003.
- _____. *Oralidade e escrita*. Goiânia: Signótica, 1997.
- PRIMO, Alex . *Ferramentas de interação em ambientes educacionais mediados por computador*. Porto Alegre: Educação (PUC/RS), n. 44, p. 127-149, 2001.
- RAMOS, Dernival Venâncio; SILVA, Luiza Helena O. da. *Historia oral de vida y formación de profesores de Historia en la Amazonia Oriental brasileña*. Mimeo, 2012.
- _____. A escrita de si em momentos de formação. In: III Congresso Internacional de Estudos Linguísticos e Literários da Amazônia, 2011. Belém, *Anais do III CIELLA*, CRV, 2011, v. 1, p. 261-268.
- SANTOS, E. M. Chat: E agora? Novas regras - nova escrita. In: COSCARELLI, C.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 3. ed. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2011.
- TEIXEIRA, Lucia. Para uma metodologia de análise de textos verbovisuais. In: OLIVEIRA, Ana Cláudia; TEIXEIRA, Lucia (orgs.). *Linguagens na comunicação: desenvolvimentos da*

semiótica sincrética. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2009.