



O estilo dos gêneros digitais

Daniervelin Renata Marques Pereira*

Resumo: Este texto tem como ponto de partida a análise de chats e fóruns de dois cursos online sob o viés da teoria semiótica francesa aliada à teoria dos gêneros de Bakhtin. 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. Aqui, trataremos 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, partimos de algumas características dos gêneros chat e fórum da esfera educacional visando ao conjunto de gêneros digitais dentro de uma teoria geral dos gêneros. 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 apreensão; 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.

Palavras-chave: gêneros digitais, estilo, semiótica francesa

Introdução

A discussão que aqui apresentamos é o resultado da análise de três *chats* e três fóruns¹ de esfera educacional de cada um dos dois cursos livres *online* que acompanhamos para a pesquisa de doutorado em 2010: “*Games em Educação no Second Life*” (GES) e “*Pesquisa Acadêmica na Web*” (PAW). Cada um desses *chats* e fóruns foram analisados sob a luz da semiótica francesa e, dos resultados, abstraímos as diferenças e semelhanças estilísticas dos dois gêneros digitais, trazendo para a discussão a abordagem bakhtiniana dos gêneros. A discussão que se seguirá é feita com base nessas análises, que podem ser encontradas com mais detalhes na nossa tese de doutorado (Pereira, 2013). O que pretendemos, em suma, é tratar 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. Apresentamos, a seguir, uma breve caracterização dos dois cursos acompanhados em 2010 e investigados em nossa pesquisa:

1. *Games em Educação no Second Life* (GES): curso livre *online* com 20 inscritos interessados nas questões relativas à utilização educativa dos *games*. As interações ocorriam prioritariamente no *chat*, articulado aos espaços do mundo digital *Second Life* e, em outros momentos, por fórum de um ambiente digital para ensino-aprendizagem.
2. *Pesquisa Acadêmica na Web* (PAW): curso livre *online* com 37 inscritos, principalmente bibliotecários que buscavam informações atualizadas sobre recursos tecnológicos para pesquisas e estratégias de pesquisa na *web*. As interações ocorriam em diversos espaços da plataforma TelEduc, especialmente nos *chats* e fóruns.

Colocamos em diálogo dois estilos, GES e PAW, determinados 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, em busca do estilo

* Universidade Federal do Triângulo Mineiro UFTM. Endereço para correspondência: (danieverlin@gmail.com).

¹ Por *chat*, entendemos o gênero de interação síncrona (concomitante) entre duas ou mais pessoas em ambiente digital, em formato de conversa. Já o fórum é um gênero de interação assíncrono (não concomitante) que permite discussões entre duas ou mais pessoas em ambiente digital.

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 aqui, elencamos algumas características que, sendo recorrentes nos dois casos, podem contribuir na identificação de um 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* e presença de *links*, 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, entre outros.

Neste texto, dedicamos especial atenção à interação na sua relação com a tensividade e a questão do gênero na perspectiva de Bakhtin, buscando definir características do gênero digital.

A partir do recorte que fizemos para a pesquisa de doutorado, 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” (Maingueneau, 2008, p. 70). A análise progressiva, que vai do específico ao geral, desemboca, aqui, na estrutura de regulação 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.

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), 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” (Bakhtin, 2010, p. 285).

Fiorin (2008, p. 4) destaca esse processo como próprio do ir-e-vir da práxis enunciativa:

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 determinado *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 e 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 coletivo².

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 semiótica 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”, 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”.

Portanto, as configurações enunciativas se associam para “ecoar” a expressividade do gênero. 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, 2008, 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, 2008, 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.

Fiorin (2008, p. 6) pondera que:

[O]s 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 percebemos 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*.

Se o conteúdo temático depende das escolhas de cada curso/disciplina, 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. Na análise do estilo do *chat*, pudemos perceber 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:

² O encontro coeso formado na sala de aula online levou-nos a identificar uma unidade ideológica a que chamamos actante coletivo, correspondente à necessária complementaridade ensino ↔ aprendizagem.

- diálogo em ambiente digital visando ao compartilhamento de objetos cognitivos.

Essa orientação situa os eventos no domínio das experiências cognitivas da Educação, embora acrescentada 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 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. Dessa forma, ambos, enunciatário e enunciatário, ao se ajustarem e ajustarem a cena enunciativa, afetam, conseqüentemente, a estrutura do gênero.

Vejam 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” ao enunciado em outro momento e lugar e confere efeitos de 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. 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 limite para o emparelhamento de espaços concomitantes³ à cena de interlocução (vários gêneros podem ser usados ao mesmo tempo ou podem apontar para outros espaços, por *links*) 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*.

É possível, portanto, que o espaço ocupado pelo corpo do texto seja encurtado ou estendido; concentrado ou difuso (Fontanille; Zilberberg, 2001); 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 enunciatário 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. Vemos dois exemplos de interação em que essas características podem ser depreendidas a seguir:

Quadro 1: Trecho do Chat 1 do curso GES.

...

[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 podermos falar dele

[14:49] **Aluno 2:** Ok

[14:49] **Professor:** leiam a intro etc.

[14:49] **Aluna 6:** Ok

...

Fonte: Pereira (2013, p. 220)

³ Esse limite está condicionado, entretanto, ao processamento e à memória do computador em uso.

Quadro 2

Em resposta a: *O quê pesquisar?* - Aluno E (10/03/2010)

(. . .) 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.

Quadro 3: Trecho do Fórum 1 do curso PAW.

atividade de bibliotecario? discordo. . . - Professora (12/03/2010)

Em resposta a: *O quê pesquisar?* - Aluno E (10/03/2010)

Aluno E, 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-os estando ao lado e nao fazendo por eles. . . eu sempre preferi ensinar o pesquisador a pescar ao inves de dar-lhe o peixe frito. . . [. . .]

Fonte: Pereira (2013, p. 273-274).

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).

Temos dificuldades para estabelecer uma orientação geral para a composição do gênero digital, o que é indicio 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.

Por essa abordagem, podemos notar, conforme nossas análises, 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 se observa em alguns gêneros mais formais do discurso pedagógico, em que o professor restringe a participação do aluno; 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 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 Zilberberg (2011, p. 40) o quadro a seguir, em que correlacionamos as principais valências tensivas encontradas nos *chats* e fóruns analisados, com base em nossas análises (Pereira, 2013):

Gêneros → Valências ↓	Chat	Fórum
<i>Andamento</i>	+ celeridade	+ morosidade
<i>Tonicidade</i>	+ tonicidade	+ atonicidade
<i>Temporalidade</i>	+ brevidade	+ alongamento
<i>Espacialidade</i>	+ abertura	+ abertura

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 considerações finais, que fecham este texto.

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. Para compreender melhor o percurso de ajustamento dos sujeitos nessas cenas enunciativas e do próprio gênero, tentaremos algumas trilhas sociosemióticas e tensivas, nas próximas seções.

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.” (Id., *ibid.*, p. 112). O mais esperado seria localizar os gêneros digitais da esfera pedagógica nesse segundo tipo, como mimese do mundo natural, mas nossas 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. 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 conjugação com experiências e saberes

entrevistos.

A noção de estesia (*esthésie*), que serve de base, na Sociosemiótica, 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*. 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” (*Ibid.*, p. 77).

Acreditamos que essa abordagem carece do 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 sociosemiótico de Landowski 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 sociosemiótica se quer como uma teoria da produção e apreensão do sentido *em ato*” (Landowski, 2009, p. 75).

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 (*Ibid.*, 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 actanciais⁴ 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 actancial com enunciatário,

⁴Papel actancial, ou “estados narrativos”, é uma posição sintática 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; Courtés, 2008, p. 20).

permitindo que ele ocupe o papel de destinador na sala de aula. A flexibilidade pode alcançar níveis mais altos pela interatividade, sem que se perceba, nitidamente, essa diferença de papéis actanciais. 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 estética 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 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 enunciatador na condução das atividades tem destaque nos *chats* do curso GES, que veremos a seguir.

3. Acontecimento nas práticas educativas digitais

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 na educação. 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, Zilberberg, 2001; Tatit, 2010; 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 pode acolher “acontecimentos”, como “encontros” ou “experiências” estéticos. 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:

...

[15:23] **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.

[15:24] **Aluna 1:** Nesses momentos de estado de fluxo, crescemos e nos tornamos seres mais complexos. *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

[15:24] **Aluna 1:** 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:** heheheh

[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] **Aluna 1,** se vc quis dizer p.ex.

[15:26] **Professor:** que em desenvolvimento, estamos em fluxo

[15:26] **Aluna 1,** 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 dificil demais, mas tbm nao muito fácil

...

[15:32] **Professor:** aí entra o professor

[15:32] **Professor:** nessa fase pós-fluxo

[15:32] **Professor:** só dando o game nas mãos do aluno não resolve

[15:33] **Professor:** e aí, temos a zdp, o games sozinho não consegue muitas vezes realizar a reflexão

...

Fonte: Pereira (2013, p. 225-227).

- [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 interessantes
- [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 ficamos por aqui mais do que eu imaginava
desculpem, fazemos isso na próxima aula
- ...
-

3.1. 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, conceito de Vygotsky. Essa participação na aula causa certo alvoroço, entre discordâncias e incompreensões, ao 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* 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 destinatários⁵. 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: 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, segundo 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, como destinador, desempenha um papel

⁵Tomamos a noção de “univocal” como efeito de discurso, o qual é constitutivamente dialógico.

fundamental ao acolher o tópico lançado, dar continuidade à discussão e, assim, permitir a assimilação e a compreensão do acontecimento. Como um destinatador 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 enunciatador 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).

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 dimensão se situa no trânsito entre inteligibilidade e sensibilidade. Segundo Zilberberg (2009, p. 381, grifo do autor), “o acontecimento no plano do conteúdo tem por plano da expressão a *surpresa* e por manifestante discursiva preferencial a exclamação [...]”. 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 arrebatava o sujeito, no plano sensível, e o leva a uma exclamação, que poderia ser traduzida por “Eureka!”⁶.

3.2. Em busca da resignificação

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 interessantes” (Professor, *Chat 2* do GES). Entretanto, algo mudou: agora, o cenário é organizado para um novo acontecimento. Como lembra Tatit (2010, p. 54), o sujeito já é preparado pelo destinatador 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: “ficamos por aqui mais do que eu imaginava”⁷. Ele foi, aqui também, tomado pelo fenômeno, sem conseguir interromper o fluxo da aula para cumprir a proposta para essa aula, alcançando, de 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 resignificação – podem ser emparelhados aos regimes de interação propostos na Sociosemiótica, *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 da acaso/acidente e o *ajustamento*, regido pela lógica da sensibilidade, é a negação da programação. A primeira, de acordo com Fiorin (ibid., p. 438), prevê a não possibilidade, é regida pela não causalidade, apresenta uma regularidade nem totalmente esperada, mas também não absolutamente imprevisível. A mani-

⁶ *Eureka, Eureka!* ou *Heureka* é uma famosa exclamação atribuída ao matemático grego Arquimedes de Siracusa, usada na celebração de uma descoberta (Wikipédia, 2013).

⁷ Frase exata: “ficamos por aqui mais do que eu imaginava”, sem o problema de digitação ocorrido na conversação do chat.

pulação, já presente no modelo narrativo, pressupõe uma competência modal (*querer, dever, saber e poder*). Nas práticas digitais, a principal forma de realização da manipulação é a tentação. 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*, sob uma competência estética (Landowski, 2006, p. 43). Trata-se de uma exploração da multidirecionalidade, já está

inscrita no ato semiótico: “esse ajustamento possui tantas direções quanto há de elementos em um ato semiótico” (Bordron, 2009, p. 53).

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 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’” (Ibid., p. 41) modal ou estética. Vemos, na Figura 1, um esquema dos regimes de interações citados aqui:

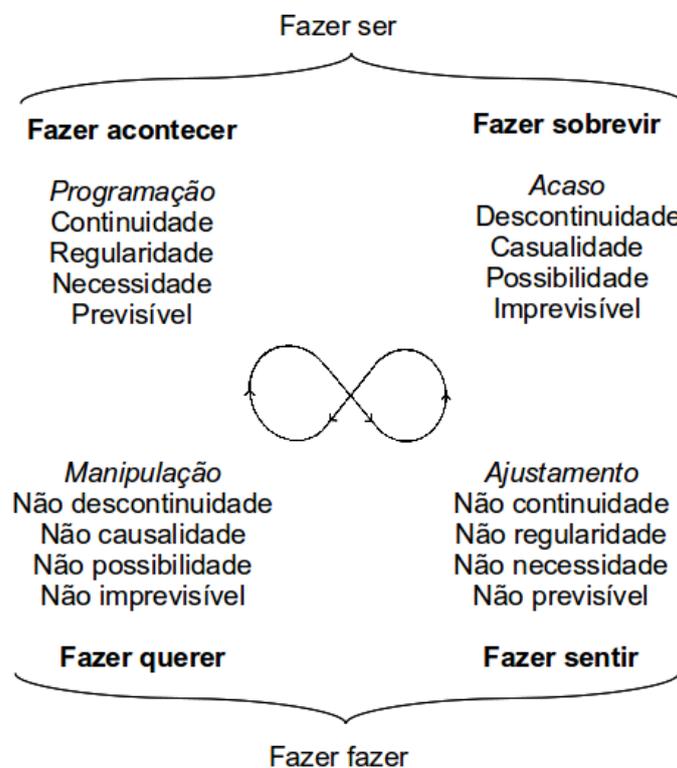


Figura 1

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.

Não só o *chat* abriga 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:

(Trecho do Fórum 1 do curso PAW)

...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...

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*, por exemplo, permite múltiplas variações à cena enunciativa, que determinam a genérica.

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, seja pela mistura de gêneros, como explica Bakhtin (2010, p. 284).

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, com resultado dessa plasticidade, a intertextualidade estilística aproximou os gêneros digitais *chats* e fóruns de outras formas já conhecidas, como a aula e o bate-papo.

4. Considerações finais

Observamos, ao cabo das reflexões propostas, 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.

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 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. ●

Referências

- Bakhtin, Mikhail
1993. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Tradução de Aurora F. Bernadini et al. São Paulo: Hucitec/UNESP.
- Bakhtin, Mikhail
2010. *Estética da criação verbal*. Tradução de P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.
- Bertrand, Denis
1993. L'impersonnel de l'énonciation. praxis énonciative: conversion, convocation, usage. *Protée: théories et pratiques sémiotiques*, vol. 21, n. 1, p. 25-32.
- Bertrand, Denis
2009. Le sens de la métamorphose, *Le sens de la métamorphose*. Limoges: Presses Universitaires de Limoges, Pp. 161-173.
- Bordron, Jean-François
2009. Sémiotique de l'action. In: Ablali, Driss; Du-

- card, Dominique (dir.) *Vocabulaire des études sémiotiques et sémiologiques*. Paris: Honoré Champion; Besançon: Presses Universitaires de Franche-Comté, Pp. 49-54.
- Colas-Blaise, Marion; Beyaert-Geslin, Anne
2009. Vers une sémiotique de la métamorphose. In: Colas-Blaise, Marion; Beyaert-Geslin, Anne (dir.). *Le sens de la métamorphose*. Limoges: Presses Universitaires de Limoges, Pp. 7-19.
- Discini, Norma
2009. Semiótica: da imanência à transcendência (questões sobre o estilo). *Alfa*, vol. 53, n. 2, p. 595-617. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/2133>. Acesso em: 29 jul. 2013.
- Discini, Norma
2010. Da presença sensível. *Cadernos de Semiótica Aplicada (CASA)*, vol. 8, n. 2, p. 1-28. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/casa/article/view/3330>. Acesso em: 29 jul. 2013.
- Discini, Norma
2012. Para o estilo de um gênero. *Bakhtiniana*, vol. 7, n. 2, p. 75-94. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/9934>. Acesso em: 29 jul. 2013.
- Fiorin, José Luiz
1999. Objeto artístico e experiência estética. In: Landowski, Eric; Dorra, Raúl; Oliveira, Ana Cláudia de (Ed.). *Semiótica, estesis, estética, Semiótica, estesis, estética*. São Paulo: EDUC, Puebla: UAP, Pp. 101-117.
- Fiorin, José Luiz
2008. A internet vai acabar com a língua portuguesa? *Texto livre: linguagem e tecnologia* [on-line], vol. 1, n. 1, outono de 2008, p. 01-08. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/10>. Acesso em: 26 jul. 2013.
- Fiorin, José Luiz
2013. Estruturas narrativas. In: Oliveira, Ana Cláudia de (ed.). *As interações sensíveis: ensaios de sociossemiótica a partir da obra de Eric Landowski*. São Paulo: Estação das Letras e Cores, Pp. 435-452.
- Fontanille, Jacques; Zilberberg Claude
2001. *Tensão e significação*. Tradução de I. C. Lopes; L. Tatit e W. Bevidas. São Paulo: Humanitas.
- Greimas, Algirdas Julien
2002. *Da imperfeição*. Tradução de Ana Cláudia de Oliveira. São Paulo: Hacker Editores.
- Greimas, Algirdas-Julien and J. Courtés
2008. *Dicionário de semiótica*. São Paulo: Contexto.
- Landowski, Eric
2006. Les interações risquées. *Nouveaux Actes Sémiotiques. Limoges, Pulim*, n. 101-102-103. Limoges: Presses Universitaires de Limoges.
- Landowski, Eric
2009. Esthésie. In: Ablali, Driss; Ducard, Dominique (dir.). *Vocabulaire des études sémiotiques et sémiologiques*. Paris: Honoré Champion Éditeur, Besançon: Presses Universitaires de Franche-Comté, p. 193.
- Maingueneau, Dominique
2008. *Cenas da Enunciação*. Tradução de Sírio Possetti e Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva (Org.). Curitiba: Criar Edições.
- Merleau-Ponty, Maurice
1971. *Fenomenologia da percepção*. Tradução de Reginaldo Di Piero. São Paulo: Freitas Bastos.
- Oliveira, Ana Claudia De
2013. Interações discursivas. In: Oliveira, Ana Cláudia de (ed.). *As interações sensíveis: ensaios de sociossemiótica a partir da obra de Eric Landowski*. São Paulo: Estação das Letras e Cores, Pp. 235-249.
- Pereira, Daniervelin Renata Marques
2013. *Semiótica e ensino: ajustamentos sensíveis em gêneros digitais da esfera educacional*. Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8139/tde-27012014-102546/pt-br.php>. Acesso em: 11 ago. 2014.
- Tatit, Luiz
1999. A duração estética. In: Landowski, Eric; Dorra, Raúl; Oliveira, Ana Cláudia de (ed.). *Semiótica, estesis, estética*. São Paulo: EDUC, Puebla: UAP, Pp. 195-209.
- Tatit, Luiz
2010. *Semiótica à luz de Guimarães Rosa*. São Paulo: Ateliê Editorial.
- Zilberberg, Claude
2009. Tocqueville et la valeur de la valeur. *Alfa (online)*, vol. 53, n. 2, p. 365-389. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/viewFile/2121/1739>. Acesso em: 10 mai. 2012.
- Zilberberg, Claude
2011. *Elementos de semiótica tensiva*. Tradução de I. C. Lopes, L. Tatit e W. Bevidas. São Paulo: Ateliê Editorial.

Dados para indexação em língua estrangeira

Pereira, Daniervelin Renata Marques
Le style des genres numériques
Estudos Semióticos, vol. 10, n. 2 (2014)
ISSN 1980-4016

Résumé: *Ce texte prend comme point de départ l'analyse de chats et forums de deux cours en ligne en utilisant la théorie sémiotique française combinée à la théorie des genres de Bakhtine. Notre objectif est de comprendre les mécanismes de production de sens dans ces pratiques, dans la mesure où elles sont liées à des ajustements sensibles et « contaminent » la structure des genres comme totalités. Ici, nous allons traiter les régularités et les sensibilités qui constituent des pratiques numériques ; ceux-là, liés aux genres, manifestent le système de règles qui se prêtent à des innovations dans l'utilisation. Pour cela, nous commençons par certaines caractéristiques des genres chat et forum de la sphère éducative visant à l'ensemble des genres numériques dans une théorie générale des genres. 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.*

Mots-clés: *genres numérique, , style, , sémiotique française, ,*

Como citar este artigo

Pereira, Daniervelin Renata Marques. O estilo dos gêneros digitais. *Estudos Semióticos*. [on-line] Disponível em: (<http://revistas.usp.br/esse>). Editores Responsáveis: Ivã Carlos Lopes e José Américo Bezerra Saraiva. Volume 10, Número 2, São Paulo, Dezembro de 2014, p. 53-65. Acesso em "dia/mês/ano".

Data de recebimento do artigo: 20/Fevereiro/2014

Data de sua aprovação: 07/Novembro/2014
