

**Percepções das práticas educativas presenciais e digitais**

---

Perceptions of interaction in digital environmental for education

**Daniervelin Renata Marques PEREIRA\***

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO – UFTM/BRASIL

**Danilo Rodrigues CÉSAR\***

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO – UFTM/BRASIL

**RESUMO**

Apresentamos aqui um estudo de enunciados produzidos por professores e alunos num contexto de disciplina *online* (Educação a Distância), contexto este que vem se tornando cada vez mais um “estilo de vida” diante das práticas da sociedade atual. Situamos nosso interesse nos conflitos entre esses dois sujeitos, que percebem de maneiras diferentes a prática digital, e também na diferença essencial e afetante entre a modalidade presencial e a distância. À luz da Semiótica Tensiva, analisamos alguns enunciados, estabelecendo por horizonte as correlações entre foco e apreensão e as categorias presença/ausência no “campo de presença”, que orientam os modos de existência dos sujeitos e objetos de um ponto de vista tensivo. Nessa perspectiva, privilegiamos a subjetividade, manifestada em discurso, sobre as práticas educativas digitais, na sua relação com a modalidade presencial.

---

\* Sobre os autores ver página 177.

**PALAVRAS-CHAVE:** Percepção. Práticas pedagógicas. Discursos. Semiótica.

#### ABSTRACT

*We present a study of statements produced by teachers and students in the context of online course (Distance Education). This context is becoming increasingly a “lifestyle” in the practices of contemporary society. We situate our interest in the conflicts between these two subjects (teachers and students) as they perceive differently digital practice, and also the essential difference between the face to face and distance interaction. We follow the perspective of Tensive Semiotics to analyze some statements as correlations between focus and apprehension and categories presence/absence in “field presence”, which guide modes of existence of the subjects and objects by a tensive view. From this perspective, we focus on the subjectivity manifested in discourse about digital educational practices in its relation to the face to face modality.*

*KEYWORDS: Perception. Pedagogical practices. Discourses. Semiotics.*

## 1 A percepção<sup>1</sup>

Problematizamos, neste texto, a noção de percepção e, apesar da complexidade do termo não nos permitir uma conclusão sobre a questão, empregamos alguns conceitos propostos pela Semiótica Francesa para encontrar marcas da percepção de práticas pedagógicas em ambiente digital.

A partir dos estudos de Merleau-Ponty (1983), a Semiótica Francesa lança luz sobre a noção de percepção sensível, destaque no quadro epistemológico da Semiótica das Paixões (GREIMAS; FONTANILLE, 1993) e, mais recentemente, na Semiótica Tensiva, cujos estudiosos precursores são os franceses Jacques Fontanille e Claude Zilberberg. Esta corrente de estudos não pretende substituir a semiótica francesa “clássica”, mas acrescentar noções mais abordagens de modulações e gradações próprias do ponto de vista da complexidade, da tensividade, da afetividade, da percepção.

<sup>1</sup> Utilizamos neste artigo algumas observações e considerações desenvolvidas em nossa pesquisa de doutorado (PEREIRA, 2013).

Nessa visão, o sujeito compreende o mundo ao mesmo tempo em que é compreendido por ele. Dessa forma, a experiência de percepção do *corpo*, na concepção merleupontiana, é extensiva à percepção do mundo. “O *corpo* encerra uma perspectiva, uma ancoragem no instante e no espaço, e o sentido transcorre pelos canais perceptivos sem qualquer solução de continuidade entre ser-observador e ser-observado” (TATTT, 1995, p. 163). A pressuposição da noção de *sentir* nessa relação perceptiva orientada pelo *corpo* explica as flutuações entre aquilo que nos faz parar para compreender e apreender e aquilo que nos tem como resultado a continuidade.

Em busca da compreensão sobre a percepção que os sujeitos têm do espaço e de seus objetos, levantamos inicialmente algumas questões: Como ter acesso a percepções de sujeitos na experiência vivida durante as práticas educativas? Essas percepções são simplesmente apreendidas no contato com o “mundo natural”/digital? Diante da dimensão discursiva do objeto selecionado aqui para análise (enunciados de professores e alunos expostos a práticas digitais de ensino e de aprendizagem), pensamos que a experiência não se dá fora da linguagem, mas é construída por ela. Nesse sentido, apoiamo-nos nas palavras de Silva (1995, p. 31-32) para afirmarmos que a percepção do mundo pode se dar numa metamorfose, cuja forma resultante, o signo, contém, em si, marcas dessa experiência anterior:

[...] a metamorfose, de um modo geral, implica destruição, ou melhor, desconstrução de uma forma anterior, que não desaparece totalmente. Dela ficam traços na forma nova, que são os elementos em que minha hipótese de trabalho se firma a fim de pensar um pouco os fundamentos da linguagem. Exagerando um pouco, diria que na transformação de uma experiência em signo ocorre uma metamorfose fundadora. Metamorfose porque não fica tudo da experiência no signo, uma forma nova que é uma redução; fundadora porque está nas raízes da semiose. (SILVA, 1995, pp. 31-32)

Podéríamos, assim, afirmar que a metamorfose no digital ocorre a partir do processo de transformação das experiências pedagógicas tradicionais do presencial? Retomaremos essa questão nas considerações finais.

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

Para refletirmos ainda sobre a percepção, tomamos as palavras de Cassirer (2004, p. 67), que tenta expressar a posição do sujeito diante da experiência:

[...] os indissolúveis conteúdos e configurações da percepção [...] não oferecem [...] nenhuma consistência ou ponto de apoio. Eles não se sujeitam a uma ordem abrangente e rígida, não suportam jamais o caráter da determinação verdadeiramente unívoca, mas, ao contrário, uma vez apreendidos em sua existência imediata, apresentam-se como algo tão somente fluido, fugidio, que resiste a toda tentativa de diferenciar nele mesmo ‘limites’ verdadeiramente nítidos e exatos. (CASSIRER, 2004, p. 67) (grifo no original).

A definição não poderia ser mais coerente, no que diz respeito à posição fluida das interações em ambiente digital.

Levando em conta a problemática da percepção na/da Educação a Distância (EaD), no quadro das mudanças incutidas nas relações entre a tríade “professor, aluno, conteúdo”, pesquisas (MATTE, 2009; TORI, 2010) mostram que a classificação dialética e simplista, próximo (ensino presencial) *vs.* distante (EaD), pode ser facilmente invertida e modulada, já que tal visão baseia-se unicamente na posição dos corpos no espaço físico, sem reconhecer a interdependência dessas categorias em cada modalidade<sup>2</sup>.

Posicionando-se diferentemente quanto a essa concepção, alguns autores defendem a percepção da proximidade como aspecto alcançado pela interatividade de uma comunicação; ou seja: o potencial de dar voz,

<sup>2</sup> Consideramos, pela perspectiva estruturalista da linguística, que a modalidade presencial está relacionada à modalidade a distância, que o próximo só existe em relação ao distante, e vice-versa.

igualmente, a todos os atores/falantes em cena. Sobre isso, trazemos palavras do autor de *Educação sem distância*: “o limite da tecnologia será conseguir reproduzir a mesma sensação de proximidade oferecida pela presença física [...]” (TORI, 2010, p. 62), o que ele assume estar longe de ser alcançado. Todavia, esse autor comprova, pela análise de determinadas situações comunicativas, que a abertura à participação em certos contextos de educação *online*, como por videoconferência e *chat*, pode superar a “sensação de presença” provocada em eventos presenciais, como em uma aula magna expositiva, em que o poder da palavra é dado a apenas uma pessoa. Pesquisas como essa demonstram o quão superficiais são concepções comuns como, por exemplo: os alunos de EaD interagem apenas com a tela do computador. E não está ele mesmo permeado de traços humanos?

Recortamos, para esta análise, alguns enunciados produzidos por sujeitos inseridos no contexto de ensino e de aprendizagem em ambiente digital. Trata-se de uma disciplina *online* para ensino da teoria Semiótica Francesa durante um semestre letivo<sup>3</sup>, oferecida a estudantes de graduação em Letras (da Universidade Federal de Minas Gerais).

Interessa-nos aqui as percepções desses sujeitos, educador e educandos, da situação na qual estão inseridos por um dever e, ao mesmo tempo, por uma escolha diante de outras disciplinas igualmente optativas na grade escolar do seu curso.

O que diferencia, tecnicamente e *a priori*, as disciplinas na modalidade de ensino a distância das ofertadas na modalidade presencial é a localização espaço-temporal dos sujeitos em comunicação. Não é à toa, então, que as noções de distanciamento e proximidade entre esses sujeitos estão presentes em seus enunciados, marcando a sua percepção do campo de presença<sup>4</sup>.

À luz da Semiótica Tensiva, pretendemos analisar alguns enunciados, estabelecendo por horizonte as correlações entre *foco*

<sup>3</sup> O docente e os discentes cujos nomes omitimos aqui permitiram a utilização dos dados por motivo da pesquisa.

<sup>4</sup> “Campo de presença”, a partir de Merleau-Ponty (1983), é considerado como o “domínio espaço-temporal em que se exerce a percepção, e, por outro, as entradas, as saídas, as retornos que, ao mesmo tempo, a ele devem seu valor e lhe dão corpo” (FONTANILLE; ZILBERBERG, 2001, p. 125).

e *apreensão* e a categoria *presença/ausência*, que orientam os modos de existência dos sujeitos e objetos de um ponto de vista tensivo.

## 2 Campo de presença

Se, por um lado, é possível observar o quadro típico dos sujeitos no contexto pedagógico como em busca dos objetos ensino e aprendizagem e dos valores a ele associados, constituindo-se essa junção sua existência para a Semiótica Francesa ou Greimasiana; por outro e de forma complementar, a percepção dos sujeitos, objeto da Semiótica Tensiva, configura-se como panorama que privilegia a complexidade na forma de se ver esse universo pedagógico. “O sujeito [para a semiótica tensiva] constrói o objeto com sua percepção e, ao fazê-lo, se constrói a si mesmo como sujeito daquela percepção” (MANCINI et al, 2007, p. 296). Por essa perspectiva, a presença sensível orienta a relação entre o sujeito e o seu entorno. “A presença é para o sujeito sensível o que o valor é para o sujeito narrativo (FONTANILLE, 2001, p. 5).

Precisamos esclarecer um pouco o que é esse *campo de presença* em que o sujeito exerce o *foco* ou sua *apreensão*. Esse campo, para a semiótica, é o espaço-tempo discursivo percebido pelo sujeito. “[...] O campo do discurso é ao mesmo tempo *campo de presença* e *campo posicional*. Toda presença marcada no campo é dotada de uma posição de referência (o *eu*)” (FONTANILLE, 1999, p. 30).

O sujeito pode conceber de duas formas o campo de presença: como aberto ou fechado. Se ele for sentido como aberto, a percepção será entendida como apreensão da realidade e estará fundado na extensidade, dado que a extensidade do campo de presença pode variar infinitamente fazendo com que mais e mais objetos passem a habitar o campo de presença e assim, quanto mais amplo, maior não apenas a extensidade, o que é evidente, mas também a intensidade. Por outro lado, o campo de presença pode ser fechado. Nesse caso, a percepção é guiada pelo foco: no lugar de permitir que o campo de presença varie infinitamente, ele delimita a região no interior da qual o foco, a intensidade, é

maior (ZILBERBERG; FONTANILLE, 2001). Os dois modos de funcionamento do campo de presença são possíveis, e na verdade nós o alteramos constantemente no discurso de nossa comunicação.

Por essa lógica, podemos pensar não só em categorias, mas em graus de presença. Se o foco e a apreensão que o sujeito tem do objeto forem tônicos, a presença é dada como plena, pois realizante. Por outro lado, se o foco for tônico, isto é, se o sujeito percebe o objeto sem, no entanto, apreendê-lo, compreendê-lo, ela será atualizante, pois instaura a falta, isto é, o desejo de apreender o objeto, de entender o que se passa, de compreender melhor a situação. Nessas duas situações o objeto em relação ao sujeito está na dêixis da presença. Entretanto, pode ocorrer de tanto o foco do sujeito quanto a apreensão que ele tem dos objetos serem átonos. Nesse caso, a presença será virtualizante, pois de fato não existe. A última posição é aquela da surpresa em que a apreensão é tônica, mas o foco é átono. Nesse caso, a presença será potencializante, pois ela poderá se constituir se o sujeito focar o objeto. Nas duas últimas posições encontramos a dêixis da ausência. No Quadro 1 a seguir, identificamos essas combinações:

Presença		Foco	
		Tônico	Átono
Apreensão	Tônica	Plenitude (realizante)	Inanidade (potencializante)
	Átona	Falta (atualizante)	Vacuidade (virtualizante)

**Quadro 1** – Correlação entre foco e apreensão da presença  
(baseado em Zilberberg; Fontanille, 2001, 131)

As modulações da presença e da ausência mostram, dessa maneira, as relações possíveis entre o sujeito e o objeto tensivos. “A modalização existencial: a plenitude é realizante, a falta é atualizante, a vacuidade é virtualizante e a inanidade é potencializante” (FONTANILLE; ZILBERBERG, 2001, p. 131).

A partir desses conceitos e dos estudos semióticos sobre o *campo de presença*, tentaremos vislumbrar a percepção em alguns recortes da

interação entre educador e educandos na referida disciplina *online*. Eles podem nos mostrar, sobretudo, quão afetantes são as categorias de tempo e de espaço para o foco e a apreensão na percepção dos sujeitos.

### 3 Percepção da diferença e diferença na percepção

Torna-se interessante direcionar, então, o estudo para o campo de presença da prática educativa digital, destacando a rede de categorias percebidas pelos sujeitos como interferentes em seu ponto de vista. Encontramos pistas para essa investigação nos dados que analisaremos adiante. Citamos a seguir dois enunciados postados por duas alunas em um fórum já na fase final da disciplina *online* sobre Semiótica Francesa para estudantes do curso de Letras:

É impressionante como os conceitos, com os exemplos explicados e explicitados, ficam mais claro. As atividades práticas são muito importantes MESMO! Essa disciplina poderia ser ofertada sem ser à distância... Apesar de os slides serem ótimos e muito didáticos, o tema é muito abstrato. Fiquei perdida sem os exemplos! (Aluna 1)

Tb acho que poderia ser ofertada presencial ou semi. É muito bom este acesso que temos aqui as questões e dúvidas dos alunos. Mas acho que pessoalmente tb teríamos muito a ganhar (Aluna 2, em resposta à Aluna 1).

Em um regime de concessão (manifestado pela função: embora x, y), os dois enunciados, em sintonia, permitem a seguinte interpretação: embora haja profusão de exemplos e slides didáticos, a disciplina poderia estar na modalidade de ensino presencial. Ainda que a falta, relativa ao cognitivo, seja suprida (“Fiquei perdida sem os exemplos!”), é mantida uma outra paixão<sup>5</sup> em suspenso, a do desejo (“Essa disciplina poderia ser ofertada sem ser à distância...”). Essa paixão, que Descartes (s/d) associa ao futuro, revela a realização do sujeito encontra-se como potencialidade.

<sup>5</sup>A paixão a que fazemos menção é a paixão semiótica, de acordo com o conceito apresentado em *Semiótica das Paixões*, por Greimas e Fontanille (1993).

Relaciona-se, de certa forma, a complexidade e abstração da teoria a uma dificuldade pressuposta em se cursar uma disciplina que estabelece a distância espacial entre os sujeitos. De forma contrária, os exemplos da prática tornam a apreensão da teoria (objeto buscado) mais fácil e o contato presencial (da ordem do visível, mais concreto) agregaria também o valor de segurança e afetividade que os sujeitos parecem considerar ausentes naquele ambiente. Em esquema, essas palavras podem ser sintetizadas assim:

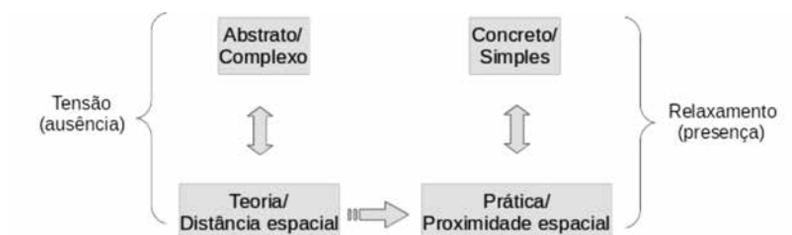


Figura 1 – Esquema a partir do discurso das alunas 1 e 2

Ao contrário do que pode parecer indicar a Figura 1, os termos se encontram em relação de gradação, e não categórica. As correlações entre abstrato/concreto e teoria/distância espacial, e entre concreto/simples e prática/proximidade espacial se organizam em um contínuo entre tensão e relaxamento, entre ausência e presença, o que só pode ser aprendido pelos traços discursivos já sinalizados nos enunciados dos sujeitos.

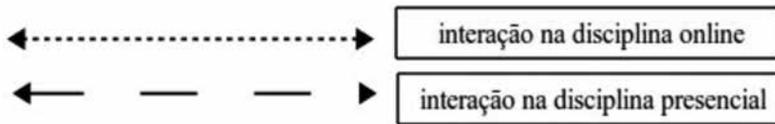
Em resposta às alunas, a professora afirma no mesmo fórum:

De fato, o ideal é que essa disciplina fosse oferecida em 1 ano, mas pela atual falta de professores, fica muito difícil organizar entre mim e a *professora B* o oferecimento de semiótica 1 e semiótica 2.

Em um semestre fica bem mais difícil de acompanhar. Por isso eu ainda prefiro a disciplina online, onde podemos interagir muito mais. Mesmo assim é pouco tempo. [...] (Professora A)

Numa percepção mais aberta do campo de presença, ou “bastidores” da cena enunciativa, o sujeito professor associa a apreensão da teoria a uma extensão maior do contato com o tema e com as pessoas no tempo. Encontramos aqui um regime de implicação (pela função: se... então...): para o professor, se não há como garantir um número maior de disciplinas e um semestre letivo é pouco para a aquisição da teoria, a disciplina *online* seria escolhida por trazer a possibilidade de maior interação. Dessa forma, os alunos teriam o tempo necessário, passada a surpresa do surgimento do objeto, para compreendê-lo melhor e aproximá-lo do seu campo posicional (eu).

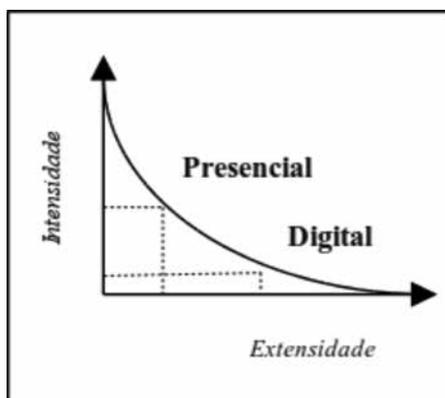
Podemos representar, de acordo com o ponto de vista da professora, as modalidades a distância e presencial como dois segmentos (Figura 2). No primeiro, de tracejado curto, os pontos de comunicação ou interação são mais recorrentes, em maior número no tempo, de acordo com a visão da professora.



**Figura 2** – Representação dos discursos de professor e alunos em segmentos

No segundo, de tracejado mais longo, temos a representação de encontros em menor quantidade no tempo, mas mais notórios, pelo menos para os alunos.

Enquanto os encontros no meio digital são apreendidos por uma maior extensidade, na visão do professor, a modalidade de ensino presencial é percebida como mais intensa, mais tônica pelos alunos, conforme a curva tensiva da Figura 3.



**Figura 3** – Curva inversa para representar a percepção do ensino-aprendizagem no presencial e no digital

No gráfico (Figura 3), temos delineada a percepção dos sujeitos do presencial como lugar mais afetivo (visão dos alunos), mas de contato menos recorrente (visão do professor), contrariamente à percepção do meio digital, o que gera uma relação inversa.

O que podemos destacar aí são dois tipos de concepções: 1) de que a maior interação no tempo garante a apreensão do conteúdo e 2) de que o contato presencial, mesmo que pouco extenso, é um espaço ideal para a aprendizagem de temas complexos.

Precisamos, sem dúvida, de um *corpus* maior de dados em que essas concepções sejam melhor definidas e comprovadas, mas é fato que a introdução da Educação a Distância nas práticas pedagógicas desperta interessantes questões sobre a aprendizagem significativa, como resultado da percepção realizada pelos alunos. Por mais que esse modelo seja criticado, ajustamentos têm sido propostos a cada interação (PEREIRA, 2013), no caminho de processos de ensino-aprendizagem mais adequados ao contexto da sala de aula (enquanto prática forma ou não-formal).

Não se trata de verificar se há um lugar melhor que o outro, mas de descrever e refletir sobre a percepção dos sujeitos no contato com esses meios e investigar que efeitos isso tem na sua relação com os outros

sujeitos, com os objetos e com o meio. Dessa forma, como resultado possível e esperado, poder-se-ia, pela pesquisa, impulsionar a criação de estratégias didáticas para tratar a questão de forma mais adequada a cada situação.

Vejamos outro exemplo. Ao empregar a metalinguagem (uso da linguagem técnica da Semiótica para analisar a interação na disciplina), a professora explicita que sua relação com o objeto – uno – é direta e implicativa:

É interessante pensar, por exemplo, que a participação nesses fóruns, embora seja muito importante para nossa interação mais direta e esclarecimento de dúvidas e troca de ideias, é, para alguns, simplesmente uma questão de ganhar nota e presença. Para estes, trata-se de um fazer motivado por uma manipulação por tentação (querer tirar uma nota melhor) ou até por intimidação (dever não ser reprovado).

Como eu tenho um olhar semiótico sobre isso, para mim realmente não importa o motivo: se a pessoa se manifesta no fórum, cumpre o contrato (merecendo a sanção positiva) e permite a interação, esclarecimento coletivo de dúvidas e troca de ideias, que é meu objetivo maior. (Professora A)

Para além da discussão da localização espaço-temporal da interação, ênfase das falas analisadas anteriormente, o sujeito, nesse enunciado, recorta o seu objeto e a imagem que ele tem dos pontos de vista dos alunos. Na perspectiva do enunciador, tanto para os alunos como para o professor, o modo de eficiência, isto é, a forma de penetração do objeto no campo de presença do sujeito, estaria mais para o atingir (esperado), em oposição ao sobrevir (inesperado), uma vez que ambos agem de acordo com um objetivo a alcançar. Nessa visão, os alunos buscam a própria aprovação e o professor a aquisição do conhecimento pela interação. Ressalta-se, nesse trecho ainda, a objetividade do enunciador-professor, pela qual ele aproxima o objeto-valor buscado independente dos objetivos que movem os sujeitos-alunos. Porém, indiretamente, subjaz a esse discurso a subjetividade daquele que, ao mirar o acesso ao conhecimento e a interatividade, manifesta sua preocupação com a

natureza formativa da educação. A percepção do que ele espera e do que os outros à sua volta esperam é também uma sensibilidade latente nesse trecho e parece resultar da interação entre os sujeitos no tempo-espço das aulas.

Zilberberg (2008, p. 7), ao tratar do espaço tensivo, aborda um conceito interessante para nossa análise:

Para a extensidade, orientada para os estados de coisas, que tem a ver com a **densidade** do campo de presença: se as quantidades são limitadas, nós diremos que é a modalidade da **concentração** que é válida; se ocorre o inverso, diremos que se trata da modalidade da **difusão** (grifos do autor, tradução nossa).

Notamos, pelo discurso da professora, que o fórum, como parte do ambiente digital em que se dão as interações (Moodle<sup>6</sup>), é visto pelo professor como local da concentração das funções de orientação quanto ao conteúdo, como podemos observar neste trecho: “importante para nossa interação mais direta e esclarecimento coletivo de dúvidas e troca de ideias”. A concentração, nesse caso, pode ser uma modalidade de controle e organização do campo de presença.

Nos enunciados dos alunos, parece-nos que o espaço presencial se apresenta como mais concentrado e, por isso, mais controlável, o que poderia “contagiar” também o objeto de estudos. Por outro lado, as novidades do ambiente digital, tomado como difuso por esses mesmos sujeitos, somam-se à noção de dificuldade em dominar a teoria. Dessa forma, notamos que o valor e os efeitos de sentido não estão nos objetos *a priori*, mas são conferidos a eles pelos sujeitos, por suas expectativas e percepções.

#### 4 Considerações finais

Resumindo esses pontos de vista analisados pelo viés da Semiótica Tensiva, as alunas veem a sala de aula presencial como facilitadora no contato com os temas do ensino, principalmente quando

<sup>6</sup> Plataforma muito utilizada como apoio na apresentação em ambiente digital, com diversos gêneros disponíveis: chat, fórum, questionário, entre outros. Disponível em: <[https://moodle.org/?lang=pt\\_br](https://moodle.org/?lang=pt_br)>. Acesso em 25 jun. 2014.

são complexos. Já a professora, por enfrentar problemas contextuais como a quantidade de tempo e de professores envolvidos na abordagem do tema que ensina, vê no digital uma forma de propiciar maior contato com o conhecimento e esclarecimento de dúvidas. Elas percebem o fenômeno de formas diferentes porque estão em ângulos distintos da prática educativa, e o sentem diferentemente. Dessa forma, o objeto recebe “cores” e “tons” dependentes do olhar e, na maioria das vezes, independente da aquisição dele. As formas de percepção desses sujeitos se encontram em um contínuo entre proximidade e distanciamento espaço-temporal no contato pessoal e no modo de contato com o objeto ensinado.

Enquanto a sala de aula presencial é apreendida pelos alunos e professores como da ordem do habitual, do rotineiro; o espaço digital, para o ensino-aprendizagem, soa ainda novo e estranho, sendo, por isso, focado. A dificuldade dos sujeitos, especialmente dos alunos, para se inserirem na programação dada, dentro de suas regularidades, já foi verificada por nós (PEREIRA, 2010, 2013) e nos levou a cogitar que o problema se localiza essencialmente no contrato fiduciário (crença) e relação afetiva entre os sujeitos, o que pudemos comprovar em tese de doutorado (PEREIRA, 2013).

A afetividade, no ponto de vista das alunas, parece explicar e justificar a preferência pelo espaço presencial, embora essa afirmação demande ainda mais estudos de uma quantidade maior de enunciados produzidos por diferentes sujeitos. A professora não manifesta no digital uma falta de afetividade, mas privilegia os resultados de acordo com o objetivo da sua prática pedagógica.

Não acreditamos, no entanto, que professor e alunos se localizam em polos contrários em relação ao sensível e ao inteligível. Eles se movimentam num contínuo entre concepções que, muitas vezes, variam em relação ao objetivo. Os sintomas passionais provocados por essa variação alertam para a importância do elemento sensível para tornar os objetos e sujeitos presentes e reunidos no campo de presença, o que deve ser considerado nas reflexões entre os envolvidos e interessados no universo pedagógico.

Baseados nas análises feitas dos enunciados e na marcante presença das modalidades digital e presencial de ensino-aprendizagem em comparação, nos discursos, a metamorfose das práticas educativas implica uma transformação em que se perdem alguns aspectos de cada entidade (digital e presencial), como os gestos, associados em complementaridade à linguagem verbal. Essa perda dá-se no revestimento de formas novas, resultantes da metamorfose (BORDRON, 2009). As integralidades dos eventos se diluem no que, enunciado a enunciado, se constrói como projeto híbrido (COLAS-BLAISE; BEYAERT-GESLIN, 2009), o qual supõe a copresença em um conjunto misto das duas formas postas em contato em um processo contínuo de melhoria. Resta-nos, em análises futuras, acompanhar as metamorfoses dessas práticas, esperando que as práticas educativas busquem, nesse processo, e por estratégias diversas, a realização dos sujeitos envolvidos.

## REFERÊNCIAS

BORDRON, J-F. Métamorphose et identités. In: COLAS-BLAISE, M.; BEYAERT-GESLIN, A. (Dir.). **Le sens de la métamorphose**. Limoges: Presses Universitaires de Limoges. 2009. p. 49-62.

CASSIRER, E. **A filosofia das formas simbólicas**. V. 2. Tradução de Cláudia Cavalcanti. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

COLAS-BLAISE, M.; BEYAERT-GESLIN, A. (Dir.). **Le sens de la métamorphose**. Limoges: Presses Universitaires de Limoges. 2009.

DESCARTES, R. **As paixões da alma**. São Paulo: Escala. S/d.

FONTANILLE, J. Modes du sensible et syntaxe figurative. **Nouveaux Actes Sémiotiques**. Limoges: PULIM, 61-62-63, 1999.

FONTANILLE, J. Avant-propos. In: PARRET, H. Présences. **Nouveaux actes sémiotiques**. PULIM, 2001.

FONTANILLE, J. **Semiótica do discurso**. Tradução de Jean Cristtus Portela. São Paulo: Contexto, 2007.

FONTANILLE, J.; ZILBERBERG, C. **Tensão e Significação**. Tradução de Ivã Carlos Lopes, Luiz Tatit e Waldir Beividas. São Paulo: Discurso Editorial: Humanitas/FFLCH/USP, 2001.

GREIMAS, A. J.; FONTANILLE, J. **Semiótica das paixões**. Dos estados de coisas aos estados de alma. Tradução de Maria José Rodrigues Coracini. São Paulo: Ática, 1993.

MANCINI, R.; TROTTA, M.; SOUZA, S. M. Análise semiótica da propaganda Hitler, da Folha de São Paulo. In: **XIII Colóquio do CPS**. 2007, p. 292-304. Disponível em: <[http://www.uff.br/sedi/PDFS/2007\\_Mancini\\_CPS2007FolhaSPHitler.pdf](http://www.uff.br/sedi/PDFS/2007_Mancini_CPS2007FolhaSPHitler.pdf)>. Acessado em 17 de julho de 2009.

MATTE, A. C. F. Análise Semiótica da Sala de Aula no tempo da EAD. **II Congresso de Tecnologias na Educação**. Anais online, dezembro de 2009. Disponível em: <<http://tecnologiasnaeducacao.pro.br/revista/a1n1/pal3.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2011.

MERLEAU-PONTY, M. **Phénoménologie de la perception**. Paris, Gallimard, 1983.

MERLEAU-PONTY, M. **O primado da percepção e suas consequências filosóficas**. Tradução de Constança Marcondes César. Campinas: Papirus, 1990.

PEREIRA, D. R. M. **Atividades didáticas para ensino de português em ambiente digital**: uma análise semiótica. 2010. 319 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

PEREIRA, D. R. M. **Semiótica e ensino**: ajustamentos sensíveis em gêneros digitais da esfera educacional. 2013. 277 f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

SILVA, I. A. **Figurativização e metamorfose**: o mito de narciso. São Paulo: Editora Unesp, 1995.

TATIT, L. A semiótica e Merleau-Ponty. In: OLIVEIRA, Ana Claudia Mei Alves de; LANDOWSKI, E. **Do inteligível ao sensível**. São Paulo: EDUC. 1995.

TORI, R. **Educação sem distância**. São Paulo: Editora Senac, 2010.  
ZILBERBERG, C. De l'événement. Tradução de M. L. Vissotto Paiva Diniz. **Galáxia**, n. 13, p. 13-28, jul. 2008.

Recebido em outubro de 2013

Aceito em fevereiro de 2014

## SOBRE OS AUTORES

**Daniervelin Renata Marques Pereira** é doutora em Letras pela Universidade de São Paulo. Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais. Desenvolve pesquisa sobre o discurso da Educação a Distância mediada pelo computador, Ensino de leitura e escrita, Gêneros textuais, Cultura Livre. É professora da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, onde atua no curso de Licenciatura em Educação do Campo. É membro do projeto Texto Livre (suporte à documentação em software livre), no âmbito do qual colabora, especialmente, com a Revista Texto Livre: linguagem e tecnologia, com o evento *online* Evidosol/Ciltec-online e com o projeto Português Livre.  
E-mail: [daniervelin@gmail.com](mailto:daniervelin@gmail.com)

**Danilo Rodrigues César** é doutor em difusão do conhecimento pela Universidade Federal da Bahia, Mestre em educação pela mesma instituição. É Graduado em Tecnologia em Processamento de Dados (TPD), Licenciado em Matemática e Informática pelo CEFET-MG, Especialista em Rede de Computadores, Pós-graduado em Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). É pós-doutorando em Educação na Universidade Federal de Uberlândia. É professor da Universidade de Uberaba e vinculado ao Mestrado em Educação.  
E-mail: [danilorcesar@gmail.com](mailto:danilorcesar@gmail.com)