

# Semiótica do ensino digital

Massimo Leone

Eu, e milhares de outros neste país, como eu, estamos meio cozidos, porque nunca fomos autorizados a completar nossa escolaridade.

(Aravind Adiga, *O tigre branco*, 2008)

## 1. A centralidade semiótica do espaço no ensino.

O ensino on-line envolve uma semiótica do espaço significativamente diferente do ensino tradicional.<sup>1</sup> Várias formas de ensino à distância têm existido ao longo da história; pode-se sugerir que o início da possibilidade de ensinar e aprender sem qualquer interação presencial coincidiu com o início da própria escrita; a invenção dessa técnica e a extraordinária oportunidade de transcrever através de uma forma gráfica o som e o significado de uma voz viva, também

---

<sup>1</sup> A bibliografia crítica sobre o ensino on-line está se expandindo rapidamente, especialmente após a disseminação global do ensino à distância como consequência da pandemia. No entanto, ainda falta uma reflexão “edusemiótica” adequada sobre o assunto, especialmente no que diz respeito à transformação das espacialidades do ensino. Contribuições recentes incluem Smith; Rennie, 2019, Cleveland-Innes; Randy Garrison, 2020, Reich, 2020 e Veletsianos 2020.

implicou na possibilidade de transmitir o conteúdo do ensino para longe no espaço e no tempo.

Mais recentemente, muitos meios de comunicação modernos, do serviço postal ao rádio, ampliaram o espectro do ensino à distância com várias formas de institucionalização, desde os cursos de ensino superior de rádio dos anos 50 até as universidades on-line de hoje. Todas essas modalidades de ensino e aprendizagem à distância, entretanto, sempre foram consideradas como complementares e, de fato, secundárias a um contexto mais tradicional envolvendo um ou mais professores e um ou mais alunos compartilhando o mesmo tempo e espaço. Esses dois elementos, que na verdade são duas dimensões – a temporal e a espacial – devem sempre ser levados em conta ao falar dos efeitos semióticos da educação on-line e, mais geralmente, da digitalização de qualquer atividade. De fato, é impróprio afirmar que a digitalização funciona melhor com dois dos cinco sentidos, visão e audição, ainda funciona imperfeitamente com o tato e o olfato, não funciona de modo algum com o gosto e ainda luta com a propriocepção. Isto é apenas uma parte da verdade. De fato, o exame também deve incluir tempo e espaço. A digitalização distorce profundamente as dimensões temporais e espaciais nas quais as atividades humanas normalmente acontecem.

Assim, no caso do ensino, o fato de professor e aluno compartilharem o mesmo espaço não é meramente incidental, mas faz deste espaço um elemento semiótico inevitável e essencial na construção do contexto comunicativo do ensino, bem como as condições de seu enunciado, como diriam os semióticos. Ao contrário do tempo, aliás, o espaço dificilmente pode ser pensado em termos puramente abstratos (embora, como será visto, até mesmo a abstração com a qual a temporalidade do ensino pode ser imaginada é de certa forma uma ilusão). Quando se diz que um professor compartilha o mesmo espaço físico que o aluno, os dois não são imaginados em um vácuo, mas em um lugar, ou seja, são imaginados como cercados por um espaço que já é material. O ensino pode “acontecer” em vários “lugares” e a história tem registrado muitas variações na materialização física do espaço abstrato do ensino em locais específicos, de ruas a praças, de

conventos a selvas. A maioria das pessoas hoje provenientes de países tecnologicamente avançados, no entanto, provavelmente imaginará o ensino como inextricavelmente ligado à ideia e ao conceito de uma sala de aula. Como professor, se eu mesmo me imagino lecionando, tenho a tendência de me imaginar fazendo isso em uma sala de aula, mesmo que minha primeira palestra universitária tenha realmente acontecido em um cinema em Siena e eu tenha às vezes lecionado em lugares alternativos, tais como prisões ou hospitais.

Uma sala de aula, entretanto, não deve ser pensada apenas como um espaço físico com seus móveis estereotipados. Mais uma vez, a maioria dos indivíduos contemporâneos provavelmente forneceria sua sala de aula imaginária com uma escrivaninha, um quadro negro e algumas mesas e cadeiras. Eles imaginariam a sala de aula como uma sala quadrada, bem iluminada, com poucos objetos funcionais pendurados nas paredes, ou como um grande anfiteatro de madeira. Isto não importa realmente; é irrelevante porque, do ponto de vista semiótico, a semiótica espacial de uma cena de ensino não consiste na forma ou tamanho da sala de aula; na qualidade e quantidade dos móveis nela contidos; ou na tecnologia de ensino disponível – desde quadros pretos antigos até os mais recentes projetores. Isto não é essencial. É claro que um professor pode estar ligado a alguns desses elementos e considerar que ele ou ela pode ensinar melhor se a sala de aula tiver uma determinada forma e tamanho; se os móveis forem de um determinado tipo; se houver certa tecnologia disponível. Eu mesmo prefiro ministrar minhas aulas em uma pequena sala de aula com móveis básicos e um quadro negro tradicional. No entanto, mais uma vez, analisando o assunto em profundidade, isto não é de modo algum essencial. A dimensão espacial da sala de aula não é construída semioticamente e não funciona essencialmente em virtude desses elementos.

## **2. Uma rede de atenção.**

Uma sala de aula é feita de olhares. O espaço de ensino é composto através de olhares. Isto poderia ser dito ainda mais abstratamente, para levar em conta que a espacialidade do ensino pode tomar

forma mesmo quando não há olhares reais presentes, por exemplo, no caso de um curso para estudantes cegos. Mesmo no caso de alunos cegos, o espaço da sala de aula é composto por olhares, porque o que é fundamental nesses olhares que constroem a semiótica da espacialidade do ensino não é a visão; os olhos do professor, assim como os dos alunos, são meramente a encarnação de um princípio mais abstrato que sustenta o funcionamento dos olhares que constroem o espaço, e esse princípio é na verdade a *direcionalidade*. A direcionalidade é o elemento-chave subjacente à constituição do lugar em que o ensino ocorre. Na verdade, uma sala de aula nada mais é do que a encarnação física, através de uma série de figuras (cadeiras, mesas, quadros negros etc.), de uma rede de direcionalidade. As figuras podem mudar (alunos sentados no chão, professores em pé sobre uma mesa como no filme *A sociedade do poeta morto*, projetores em vez de quadros negros, etc.), mas a direcionalidade orientada de uma sala de aula nada mais é do que uma encarnação física de uma rede de direcionalidade), mas a direcionalidade orientada que essas figuras manifestam deve estar presente. Em resumo, e essencialmente, a espacialidade do ensino é constituída pelo fato de que uma mente humana ou, mais frequentemente, várias mentes humanas, dirigem-se através de seus corpos e, portanto, também através de seus sentidos de audição e visão, em direção a uma fonte comum de conhecimento. O espaço de ensino resulta de uma convergência física de atenções encarnadas. Na rede de olhares – uma rede de direcionalidade – que compõem a espacialidade do ensino, subsiste uma assimetria espacial abstrata mesmo quando o professor está em silêncio, mesmo quando ele ainda não falou ou terminou de falar; além disso, a rede subsiste mesmo quando o professor não está mais lá, quando os alunos já saíram. Ao entrar numa sala de aula universitária vazia, muitas vezes, se tem a impressão de que palavras de ensino potenciais continuam pairando no ar, assim como sempre se tem a sensação de que a tensão sublime do desejo de conhecimento que está por trás da rede de ensino ainda está presente, inervando o espaço da sala de aula, mesmo quando ela está deserta.

Também deve ser enfatizado que a funcionalidade frequentemente se torna o terreno para uma relação semiótica: o guarda-chuva é

um objeto cuja morfologia deriva da necessidade de proteger o corpo humano de agentes perigosos que se movem de acordo com a força da gravidade (chuva, neve, granizo, mas também raios de sol na Ásia e tomates em concertos fracassados ou com audiências hostis), mas esta morfologia é então transformada no significante (ou *representamen*, para usar as palavras de Peirce) da própria função que a originou: um guarda-chuva se torna um sinal da necessidade de proteger-se de algo (a ponto de a superstição na Itália ver os guarda-chuvas deixados abertos em casa como um mau presságio, como um sinal do mal iminente contra o qual se deve proteger precisamente através deste objeto). Da mesma forma, a sala de aula existe como um lugar porque sua morfologia evoluiu ao longo do tempo para ser adaptada espacialmente e sensorialmente à constituição efetiva daquela rede de direcionalidade orientada que é, em última instância, o espaço do ensino; no entanto, esta morfologia, na cultura em que tomou forma, torna-se um sinal de sua função. Assim que se entra num espaço organizado como um lugar de ensino – ou seja, organizado como uma sala de aula – imediatamente se tem a sensação de que este é um lugar de ensino; que este espaço deve ser um espaço onde as mentes humanas, através de seus corpos, são dirigidas para outra mente humana a fim de permitir a transmissão sistemática do conhecimento, a passagem da cultura de geração em geração, a constituição da memória não genética da humanidade.

### **3. A espacialidade da sala de aula como criadora de papéis educacionais.**

Mas há mais. Ao entrar em uma sala de aula, não se tem apenas a impressão de que o ensino e a aprendizagem acontecem ali. Ao entrar nela, também se tem a sensação de que se fará pessoalmente parte daquela rede, daquela rede de direcionalidade orientada, daquele lugar de olhares que funda a espacialidade do ensino. Isto acontece não apenas com os alunos, mas também com os professores. Como alunos, ao cruzar o limiar da sala de aula – um limiar que é simbólico, mas também material físico e arquitetônico, que divide a sala de aula

do mundo exterior, por exemplo, do corredor – entra-se num espaço, mas também num lugar, ou seja, um espaço tão física e semiologicamente arranjado que favorece a transformação dos corpos em corpos para a aprendizagem, em corpos que se orientem de forma a facilitar a passagem de informações do corpo do professor para o seu próprio corpo; da mesma forma, então, atravessando o mesmo limiar, o professor vê sua pessoa completamente alterada; ele ou ela não é mais um indivíduo; ele ou ela se torna um professor; pode ser sugerido que um professor é sempre um professor, mesmo fora da sala de aula; e que uma sala de aula não é realmente necessária para um indivíduo se tornar um professor e agir como tal; isto parece ser evidente na frequente deformação profissional que faz com que os professores falem como tal mesmo quando estão com amigos, em um tom semelhante a uma palestra que às vezes pode ser realmente irritante. No entanto, se esta deformação profissional existe, e com ela o tom irritante que dela deriva, é precisamente porque ambas tomaram forma através do ensino, e foram criadas precisamente dentro da estrutura daquela rede orientada de direcionalidade que é, em última análise, a espacialidade do ensino. Em outras palavras, é verdade que se pode ser professor fora da sala de aula, e que muitas vezes se é professor apesar disso, mas a atitude profissional do professor é também uma consequência da espacialidade em que é exercida.

#### **4. A sala de aula como lugar sagrado**

A ideia de que esta rede de direcionalidade orientada, de que esta estrutura assimétrica de atenção pode “ocorrer sem ocorrer em um lugar” é uma espécie de sonho idealista, implica no preconceito de uma palavra que pode se tornar ensino, e educação, e memória, e finalmente cultura, enquanto permanece inteiramente imaterial. Parece reproduzir, no campo da educação, o velho sonho de um sagrado que permanece assim sem nenhuma relação com um lugar específico. Mas existe um lugar sagrado sem um lugar sagrado? Em algumas das mais influentes culturas religiosas da história da humanidade, não há. Não há sacralidade católica sem espaço sagrado católico; sem lugares

católicos. Mas isto também se aplica ao protestantismo, que foi capaz de eliminar da religião humana a ideia de relíquia, de santidade, de ícone, mas não a de lugar. Os protestantes também têm seus templos.

É impossível excluir a ideia de que a forma como muitas das culturas fundamentais da história humana imaginaram o espaço de sacralidade – como essencial e inextricavelmente relacionado à possibilidade de circunscrever certos lugares, à possibilidade de separar o lugar do espaço sagrado do profano – o que influenciou profundamente as formas como essas mesmas culturas imaginaram e criaram a espacialidade do ensino. Pode-se até sugerir que ambas as tendências, uma certa forma de imaginar o sagrado como inseparável de um espaço circunscrito, um lugar sagrado, e uma certa forma de imaginar o ensino acontecendo (tanto física quanto conceitualmente) em uma sala de aula são na verdade manifestações da mesma dinâmica antropológica profundamente enraizada, uma das funções e resultados mais fundamentais da qual é a possibilidade de conferir um papel espacial aos seres humanos designados. É verdade que o sacerdote não é necessariamente aquele que pode acessar o espaço sagrado, mas o fato de poder fazê-lo está essencialmente relacionado ao seu ser transubstanciado em uma pessoa diferente, em uma pessoa que não é mais simplesmente um indivíduo, mas que encarna uma função.

É por isso que talvez se deva sugerir que a existência de um limiar, que sendo um limiar é muitas vezes normativo – atravessando a linha simbólica, mas também espacial, do qual só pode ocorrer em circunstâncias específicas – é na verdade fundamental para a criação de uma rede de direcionalidade orientada, de uma estrutura de atenção, ou seja, de ensino. O ensino precisa de uma sala de aula; mas a sala de aula precisa de um limite, uma linha mais ou menos material que marque o início e o fim do círculo de ensino ou, pelo menos, o perímetro além do qual um professor não deixa de ser professor, porque isso não seria possível, mas deixa de agir como um só. A porta da sala de aula que se fecha antes do início da aula é como as linhas que delimitam o campo de futebol. Para ter um jogo adequado, essas linhas têm que estar lá. Para ter um jogo educacional batesoniano adequado, com os papéis apropriados de professor e aluno, a porta da sala de aula deve

estar fechada. Isto não é incompatível com as ideologias que defendem a democratização do ensino. E, ao mesmo tempo, enfatizar a importância dessa porta não é de forma alguma conservadora. Aquelas vozes que, especialmente a partir da segunda metade do século XX, proclamaram a necessidade ideológica de abrir a sala de aula para o mundo exterior, e até promoveram a abolição de todas as linhas que circunscrevem seu lugar (uma tendência paralela àquela que também surgiu nas religiões), interpretaram profundamente mal as ideias de abertura e democratização; de fato, eram vozes ideologicamente nocivas; eles se propunham abrir um lugar dissolvendo-o, mas ter acesso a um deserto não é de forma alguma uma liberação; defender a democratização da espacialidade do ensino não deveria significar a eliminação da porta ou das paredes da sala de aula; ela é uma forma muito simplista e, de fato, demagógica de interpretar o famoso “muro” no centro do álbum Pink Floyd de mesmo nome.

Pelo contrário, uma educação democrática requer a construção de uma sala de aula suficientemente grande para acomodar a todos. Dissolver o perímetro simbólico da educação, que também é um perímetro arquitetônico, na ilusão de um espaço de ensino que nunca se torna um lugar, que se estende a toda a espacialidade imaginável do mundo, é diluir essa rede de direções orientadas, essa estrutura de atenções que é constitutiva tanto do ensino quanto da aprendizagem. A educação precisa de salas de aula, assim como as religiões precisam de templos, porque a função de transmitir a cultura de uma geração para outra, de transformar a informação em novos conhecimentos e o conhecimento em nova cultura, é tão delicada e, na verdade, tão sagrada quanto a função do sacerdote. A espacialidade material da sala de aula é tão essencial para apoiar simbolicamente a formação delicada do papel do professor quanto a espacialidade material do templo é para apoiar simbolicamente a frágil constituição de um papel que é mais do que uma pessoa, e na verdade mais do que um indivíduo, uma vez que assim como a última é chamada a conectar duas dimensões que de outra forma seriam em sua maioria separadas e mutuamente intocáveis – a da transcendência e a da imanência – também a primeira é chamada a presidir a igualmente transcendente passagem da



cultura de geração em geração. A cultura é a transcendência humana da natureza. A educação é o sacerdócio dessa transcendência. E a sala de aula é seu templo.

## 5. Um templo digital de ensino? Da sala de aula para a sala de classe

### 5.1 *A intentio auctoris de sites de ensino on-line*

Mas e quanto à possibilidade de um templo digital de ensino, aprendizagem e educação? Um templo binário como esse pode realmente funcionar? E se não, quais são as razões subjacentes ao seu fracasso? Dizer que o ensino on-line não tem espacialidade seria impreciso. Nada é sem espacialidade, incluindo o tempo, como a física contemporânea sabe. A espacialidade do ensino on-line, entretanto, é diferente da interação presencial entre professor e aluno. Isto soa como um lugar-comum, mas somente se não for analisado minuciosamente em todos os seus componentes. Antes de tudo, o ensino on-line também envolve um espaço físico. Professores e alunos não se conectam a partir de um vácuo, mas de um espaço material, que é inevitavelmente decorado com uma série de figuras, cada uma das quais empresta uma nuance semiótica particular ao próprio espaço, transformando-o assim em *um espaço*, *um lugar* com personalidade, um papel espacial e, às vezes um ator espacial (se seguirmos a teoria semiótica de Algirdas J. Greimas). Na maioria dos casos, especialmente durante a pandemia da covid-19, o lugar físico dos professores e alunos tem sido um espaço privado, geralmente uma casa. Aqui a famosa distinção formulada por Umberto Eco entre três tipos diferentes de *intencionalidade*, ou intencionalidade comunicativa, vem a calhar. Este espaço físico doméstico de conexão é carregado, primeiro de tudo, com uma *intentio auctoris*, ou seja, com o significado que o próprio “autor” do espaço quer atribuir-lhe para que seja recebido por seus observadores e “habitantes”, primeiro potencial e depois empírico. Aqui está a primeira diferença importante com o espaço da sala de aula. Este espaço também é, em certo sentido, autoral. No entanto, o

autor é, em sua maioria, impessoal e coletivo. A forma e o mobiliário da sala de aula são determinados por regulamentos estaduais e locais, regras administrativas, exigências e iniciativas burocráticas, mais ou menos de acordo com uma certa “moda” na arquitetura pública e, especificamente, na construção de escolas. Para aqueles com um olho treinado, não será muito difícil, ao entrar em uma sala de aula pela primeira vez, determinar com um certo grau de precisão a que época e estilo ela pertence. As memórias pessoais e, conseqüentemente, a imaginação de como deve ser uma sala de aula são provavelmente moldadas em torno do roteiro visual e arquitetônico que caracteriza uma sala de aula em uma determinada época (cadeiras de madeira desgastadas e carteiras feitas de resina são provavelmente uma *constante* na imaginação escolar daqueles que entraram nela pela primeira vez nos anos 1970). Então, este lugar de ensino e aprendizado moldado por uma agentividade pública, institucional e burocrática, assim como pela moda arquitetônica, também é modificado, pelo menos parcialmente, pelo comportamento dos sujeitos e, sobretudo, por suas práticas de escrita que poderiam ser vistas, seguindo Michel De Certeau, como declinações de um lugar público de acordo com táticas pessoais. Deve-se dizer, no entanto, de certa forma em consonância com o próprio De Certeau, que eles nunca escapam completamente da moda (grafites em mesas de sala de aula e até mesmo chicletes colados embaixo deles seguem tendências de moda específicas, se bem que, em sua maioria, inconscientes, que evoluem com o tempo). As roupas dos alunos penduradas nas paredes, seus livros e cadernos, suas canetas e lápis, assim como seus próprios corpos, completam a decoração visual da sala de aula, que, no entanto, sempre resulta de uma agentividade coletiva e nunca pessoal. Isto é demonstrado de forma espetacular sempre que uma regulamentação pública para a organização da sala de aula é contrariada por uma agentividade pessoal ou corporativa. Um exemplo típico disto é a iniciativa periódica de tal e tal indivíduo para remover o crucifixo ou a imagem do Presidente da República das paredes de uma sala de aula italiana, onde devem obrigatoriamente aparecer de acordo com a lei.

O espaço físico de ensino e aprendizagem on-line, ao contrário, é por definição composto por dois lugares distintos, o do professor e o dos alunos, cada um organizado de acordo com uma

*intentio auctoris* majoritariamente privada. Onde a webcam está ligada, mostrando assim parcialmente o fundo por trás do professor/estudante, isto geralmente apresenta um lugar que não é público e coletivo, mas privado e pessoal. A moda como sempre se insinua, com seus vários desejos de distinção – incluindo a distinção da indistinção ostensiva – ainda que seja uma moda menos compacta, não filtrada por regulamentos e regras administrativas estatais, mas interpretada de acordo com uma lógica multifacetada, obediente a um espectro muito mais amplo de fatores sociológicos, incluindo o da classe socioeconômica. Enquanto a sala de aula é o espaço da sala, onde todos compartilham o mesmo lugar com o mesmo nível de estética e, portanto, distinção socioeconômica, o espaço, ou melhor, os muitos lugares da educação on-line são um espaço de classe, entendido como a classificação socioeconômica e a categorização dos seres humanos. É claro que existem salas de aula mais ricas e pobres, com móveis mais antigos ou mais novos, com tecnologia mais ou menos avançada, com papelaria mais elaborada ou mais mundana, com pessoas vestidas melhor ou pior, mas todos aqueles que fisicamente compartilham o espaço da sala de aula se confrontam com o mesmo lugar, rodeiam-se dele e são convidados a considerá-lo não como seu próprio espaço educacional individual, mas como o espaço educacional de um grupo, de uma pequena comunidade conectada com a comunidade social maior que tem sido fundamental para moldar esse mesmo lugar. Este efeito semiótico comunitário da sala de aula foi considerado tão importante que em algumas circunstâncias – em salas de aula italianas em diferentes épocas históricas, por exemplo – foi imposto um avental às crianças (e suas famílias) para que suas roupas individuais não se deteriorassem, com seu inevitável gosto pela distinção, a homogeneidade de classe da sala de aula. Como essa sala de aula física homogênea é fragmentada e diversificada em muitos locais físicos de conexão heterogênea eles se tornam imediata e inevitavelmente objetos de interpretação e, potencialmente, de distração.

Um estudante pode “interpretar” o espaço da sala de aula física ao entrar nela pela primeira vez, mas conforme as horas, dias e semanas passam, esse espaço deixa de ser um objeto de interpretação

e se transforma em um “hábito espacial”, ou seja, um lugar cuja natureza semiótica não mais determina uma nova semiose interpretativa, mas se transforma em um fundo neutro e também se torna o epítome espacial, sensorial e visual de sua função.

O processo é melhor explicado pela comparação, mais uma vez, com uma igreja. Ao entrar numa igreja católica pela primeira vez, a atenção de alguém pode muito bem ser capturada pela novidade do lugar, sua morfologia, seus arranjos plásticos, seus móveis e figuras; no entanto, para aqueles que vão à missa uma e outra vez na mesma igreja, ela inevitavelmente também se torna um “hábito espacial”; mesmo a igreja mais suntuosa, até mesmo a Basílica de São Pedro, no Vaticano, se torna o lugar de sua função, não mais um objeto a ser interpretado através de uma nova cadeia de intérpretes, mas um vestido, o recipiente espacial de uma cerimônia. Quando o hábito espacial da sala de aula física é fragmentado em suas contrapartidas on-line, por outro lado, nunca se tem certeza de que tipo de fundo, se houver, aparecerá além do interlocutor. Isto se torna, como mencionado, um objeto de interpretação e, conseqüentemente, também o termo de uma série de estratégias de comunicação e efeitos de significação. Foi curioso ver, durante o confinamento devido à covid-19 e a conseqüente multiplicação de atividades on-line – incluindo o ensino – quantos professores, e às vezes até alunos, escolheram ficar em frente à webcam com um pano de fundo de prateleiras transbordando de livros. O novo hábito estético rapidamente se tornou uma moda, depois um clichê e, com a habitual velocidade frenética da web, um objeto para ironia e seu gênero digital mais importante, o meme. O clichê, como sempre, também deu origem a um anticlichê que, embora mais sofisticado em suas intenções, também foi prontamente transformado em outra tendência de moda de *baixo nível* (contracultural, ou melhor, contraclichê) e, posteriormente, em um clichê; jovens pesquisadores, que não possuíam uma grande biblioteca, ou que possuíam uma, mas adotaram um estilo de distinção “shabby”, ostensivamente fizeram suas palestras a partir de cozinhas desorganizadas, com o aquecedor de água pairando atrás deles como uma referência metálica de *shabby chic* contracultural.

Em qualquer caso, a mudança do hábito espacial público e coletivo para a representação espacial privada e pessoal reintroduz, na espacialidade do ensino on-line e sua semiótica, uma dinâmica de classe entendida como classificação socioeconômica. Muitos professores poderiam se dar ao luxo de ensinar de seus estúdios particulares, visualmente e acusticamente bem isolados do resto da casa, protegidos das potenciais intrusões de suas famílias e, especialmente, das crianças; de vez em quando, algumas dessas crianças ou gatos elegantemente irritados, apareciam na frente da webcam, mas isso era apenas uma exceção, e era até mesmo exibido como mais um sinal de distinção ainda mais sofisticada, como um elemento da escrita semiótica visual e espacial do “estúdio do estudioso”, que sempre implica em um gato e um mínimo de caos controlado. O caos que ameaçava os espaços de conexão de professores menos abastados, com famílias maiores e mais barulhentas, ou de estudantes em dormitórios, ao invés de um tipo completamente diferente, era um caos que não podia ser totalmente eliminado e que sempre pairava sobre a concentração da educação on-line, estragando sua audibilidade, distraindo aqueles que a habitavam e seus interlocutores, impossível de perceber em qualquer dos polos de comunicação como um sinal voluntário de distinção e imediatamente transformado, ao invés disso, em um elemento de aborrecimento.

### 5.2 *A intentio lectoris dos sites de ensino on-line.*

Mesmo para aqueles que podiam pagar uma biblioteca ou transformar sua ausência em sinal de distinção nãoconformista, o resultado semiótico do arranjo de lugar na interação nunca foi certo. De fato, a teoria semiótica de interpretação de Eco é clara a este respeito: a *intentio auctoris*, a intencionalidade de significado do autor, nem sempre coincide com a *intentio lectoris*, ou seja, a forma como o receptor acaba se apropriando do significado anexado a uma mensagem. Assim, os professores esnobes que desejassem significar sua própria distinção e cultura poderiam encontrar espectadores que interpretassem suas prateleiras cheias de livros como um sinal de arrogância vazia;

os jovens pesquisadores *underdog* poderiam passar por indivíduos mal humorados sem qualquer redenção não conformista; além disso, mesmo nesta comunicação em particular, um grau zero de fundo não era possível: algumas plataformas de videoconferência ofereciam a possibilidade de transformar a própria imagem em uma imagem embaçada, ou mesmo substituí-la por um pano de fundo tropical, mas em ambas as circunstâncias não havia como evitar que ela fosse recebida como a acrobacia de alguém cujo verdadeiro pano de fundo tinha algo errado, algo a esconder.

Da mesma forma, a opção de desligar a câmera só era aceitável se acompanhada da desculpa de que a conexão era muito fraca para permitir que o vídeo fosse transmitido. Em alguns casos, no entanto, esta era a verdade. Especialmente no início do confinamento, após a primeira onda da pandemia, professores e alunos, assim como os gerentes das instituições educacionais, ainda sonhavam em criar uma espécie de novo panóptico no qual todos os professores e todos os alunos pudessem realmente ser visíveis uns aos outros e olharem-se como se estivessem no espaço físico de uma sala de aula, com as únicas limitações inevitáveis sendo os cantos escuros das câmeras. Logo se percebeu, porém, que tal panóptico não passava de um sonho ilusório de digitalização pré-pandêmico; a largura de banda da conexão era, na maioria dos casos, insuficiente para permitir que as pessoas mostrassem a imagem em movimento de seus rostos; muitos então haviam sido pegos no confinamento com pouca ou nenhuma familiaridade com as ferramentas de videoconferência e ensino on-line, bem como presos em locais com conexão insuficiente ou sem conexão. A primeira lacuna havia sido preenchida apressadamente através de cursos introdutórios de edição de vídeo, muitas vezes complementados por conselhos ansiosamente solicitados por parentes e amigos com mais experiência; a segunda lacuna, por outro lado, era muito mais difícil de preencher; não era fácil e, em muitos casos, muito caro estabelecer uma conexão de fibra de internet. Uma outra diferença de classe surgiu então na sala de aula digital, onde indivíduos com conexões lentas começaram a ser temidos em reuniões de todos os tipos, sua cintilação de vídeo, sua

voz intermitente, suas mensagens cada vez mais associadas às más condições de transmissão. Um novo tipo de blefe começou a tomar forma, onde é muito fácil evitar mostrar o rosto em vídeo, ou mesmo falar, ou pular uma reunião inteira, com a desculpa de que “a conexão web é fraca hoje em dia”.

### 5.3 *A intentio operis dos sites de ensino on-line*

A semiótica então enfatiza que a troca de significado implica não apenas uma *intentio auctoris* e uma *intentio lectoris*, mas também uma *intentio operis*, o significado exsudando da própria estrutura da mensagem dada a comunidade de intérpretes em que ela circula. É evidente que por mais que muitos professores e alunos possam organizar a morada física de sua interlocução virtual, qualquer que seja o contexto que escolham e qualquer que seja a estratégia que adotem, eles não poderiam evitar uma limitação intrínseca da *intentio operis* do ensino on-line: a casa não é uma escola; o escritório particular de um professor não é uma universidade; a cozinha de um estudante não é uma sala de aula; não importa o quanto a retórica do encontro virtual entre professor e aluno possa enfatizar sua normalidade e continuidade com a interação presencial na sala de aula, não há como, durante a pandemia, tanto professores quanto alunos possam esquecer que estão se conectando on-line de casa precisamente porque um vírus pernicioso os impede de se encontrarem onde deveriam, ou seja, em um espaço designado, no lugar onde a história, a cultura, e sobretudo o resultado de sua sedimentação – ou seja, uma comunidade de intérpretes – define como o lugar onde a educação realmente tem que ocorrer, onde os indivíduos podem ser transfigurados em professores e estudantes, onde eles podem se encontrar não como indivíduos com suas estantes, cozinhas, aquecedores de água e gatos ou crianças, mas como atores sociais, como encarnações das macrofunções culturais; como emissores e destinatários no processo narrativo – abrangendo várias gerações – que transmite a memória não genética da humanidade através do tempo.

O estudo particular de um estudioso pode muito bem ser delimitado por paredes, e a cozinha de um estudante tem uma porta, mas caminhar através dessas paredes, ou através dessa porta, não implica o ritual de eficácia simbólica que é necessário para efetuar a transformação de uma pessoa em um professor, de um indivíduo em um estudante. O professor on-line pode muito bem ser, ou melhor, permanecer um professor, mas somente em virtude da memória do que esse professor era no mundo físico, antes da pandemia, quando ele ou ela teria entrado na sala de aula e assim teria sido transfigurado em uma encarnação da função de professor. Com o passar do tempo, e se persistir a impossibilidade de retornar ao ensino presencial, essa memória pode tornar-se cada vez mais pálida, gradualmente desvanecer-se, tornar-se uma relíquia cultural, a ponto de ser esquecida pela comunidade interpretativa e eliminada de sua semiosfera.

## Referências

- CAVANNA, F. **Sur les murs de la classe**: Avec des textes d'auteurs de la communale. Collection Albums Beaux Livres – Hoëbeke. Série École. Parigi: Gallimard, 2020.
- CLEVELAND-INNES, M. F.; GARRISON, D. Randy. 2020. **An Introduction to Distance Education**. Milton, UK: Taylor and Francis, 2020.
- REICH, J. **Failure to Disrupt**: Why Technology Alone Can't Transform Education. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2020.
- SEMETSKY, I. 2017. **Edusemiotics**: A Handbook. Dordrecht, Paesi Bassi: Springer, 2017.
- SMYTH, K.; FRANK, R. **Digital Learning**: The Key Concepts. New York: Routledge, 2019.
- VELETSIANOS, G. **Learning Online**: The Student Experience. Baltimor, MD: Johns Hopkins University Press, 2020.