

# REDE DE DESASSOSSEGOS: problematizações acerca de uma experiência pedagógica no ensino superior na interseção com ambientes virtuais

<sup>1</sup>Doutora em Linguística e Letras pela PUC / RS. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Coordenadora do Laboratório de Estudos em Linguagem Interação e Cognição (LELIC/UFRGS). E-mail: maaxt@vortex.ufrgs.br

<sup>2</sup>Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Pesquisadora do LELIC/UFRGS.

<sup>3</sup>Graduada em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Pesquisadora do LELIC/UFRGS.

<sup>4</sup>Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Bolsista do CNPq e Pesquisador do LELIC/UFRGS. E-mail: evalves@yahoo.com.br

<sup>5</sup>Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Pesquisador do LELIC/UFRGS.

<sup>6</sup>Mestre em Psicologia Social pela PUC / RS. Professora do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Pesquisadora do LELIC/UFRGS. E-mail: gisleil@psico.ufrgs.br

<sup>7</sup>Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Bolsista CAPES. E-mail: silvia@vetorialnet.com.br

MARGARETE AXT<sup>1</sup>  
CARIME ROSSI ELIAS<sup>2</sup>  
DÉBORA FERRARI MARTINEZ<sup>3</sup>  
EVANDRO ALVES<sup>4</sup>  
FERNANDO HARTMANN<sup>5</sup>  
GISLEI LAZZAROTTO<sup>6</sup>  
SILVIA MEIRELLES LEITE<sup>7</sup>

## Resumo

Este trabalho é um convite à reflexão sobre o imbricamento entre ambientes virtuais e práticas pedagógicas fundamentado em uma proposta de construção e compartilhamento do conhecimento no contexto acadêmico. A indagação formulada diz respeito à problematização do ensinar e do aprender no entrelaçamento de duas disciplinas de níveis distintos do ensino superior (Graduação e Pós-Graduação), tendo como um dos pontos de interseção um ambiente virtual especificamente construído para este trabalho. O conjunto dos processos de produção gerados neste agenciamento do ambiente virtual das tecnologias digitais, da proposta teórico-metodológica com vistas a uma determinada prática pedagógica e das múltiplas perspectivas em jogo que compuseram este campo recortado da subjetividade, ao que parece configurou uma rede de pontos em movimento constante, por isso denominada aqui de *Rede de desassossegos*. A idéia de *produção* converge para o entendimento de Deleuze e Guattari enquanto criação das condições de possibilidade da experiência, sua vivência, a vivência de seus efeitos, e sua memória. Entre os efeitos que demarcaram e produziram este agenciamento apontamos neste artigo os lugares produzidos no entrelaçamento entre Graduação e Pós-Graduação, as mudanças nas relações espaço-temporais na sala de aula e o deslocamento das posições de suposto saber.

## Abstract

This work is an invitation to reflect on the close relationship between virtual environments and teaching practices, based on a proposal for constructing and sharing knowledge in the academic context. The inquiry formulated concerned the issue of teaching and learning in the interlinking of two disciplines of different levels of higher education (Graduate and Post Graduate), taking, as one of the points of intersection, a virtual environment that was specifically built for this work. The set of production processes generated in this mediation of the virtual environment of digital technologies, of the theoretical-methodological proposal aimed at a specific teaching practice and of the multiple perspectives in play which make up this field of subjectivity which is cut across by many other fields, and which appears to have produced a network of points in constant movement, therefore denominated here *Rede de desassossegos* (Network of restlessness). The idea of *production* is in accordance with the understanding of Deleuze and Guattari, in terms of creating conditions for experimentation, experience, experience of the effects, and its memory. Among the effects that define and produce this mediation we highlight, in this article, the places produced in the interlinking between Graduate and Post Graduate studies, the changes in spatial-temporal relations in the classroom and the displacement of positions of supposed knowledge.

## Palavras-chave

Ambientes Virtuais de Aprendizagem; Deleuze; Guattari; Agenciamentos de Aprendizagem; Rede de Dessassossegos.

## Key words

Virtual Learning Environments; Deleuze; Guattari; Learning Agencies; Network of restlessness.

## Introdução

Quais questões poderiam ser levantadas sobre o ensinar e o aprender no contexto acadêmico a partir de uma experimentação pedagógica produzida no entrelaçamento de duas disciplinas de níveis distintos do ensino superior (Graduação e Pós-Graduação), tendo como um dos pontos de interseção um ambiente virtual<sup>8</sup>?

Esta foi a indagação inicial formulada por ocasião da proposta de uma prática pedagógica que articulasse num mesmo espaço virtual duas disciplinas de natureza e objetivos diversos: uma disciplina obrigatória de 4º semestre de curso de graduação em Pedagogia, *Psicopedagogia I*, cujo objeto era o campo da psicopedagogia; e uma Prática de Pesquisa *Constituindo o Campo Empírico* desenvolvida em Programa de Pós-Graduação, que tinha como intencionalidade expressa o estudo das condições de possibilidade para a autoria, por parte de alunos de graduação, quando expostos em ambiente virtual de aprendizagem<sup>9</sup>.

<sup>8</sup> O ambiente, desenvolvido por bolsistas do LELIC (Tiago Stuermer-Daitx, Fabio Medeiros, Daniela Peño Paiva e Lucas Guimarães), sob a orientação da Dra. Margarete Axt, conta com um espaço de discussão coletiva para diferentes níveis de ensino, de concepção híbrida: o “FORCHAT LELIC” é uma ferramenta de comunicação, que viabiliza o intercâmbio de informações em formato de lista de discussão, acoplando facilidades de fórum e de Chat que possibilitam o registro e o acompanhamento do nível de assimilação de conteúdos, bem como de participação e frequência, por usuário. A implementação do software é de caráter experimental, estando em fase de estudo e desenvolvimento.

<sup>9</sup> A proposta experimental teve lugar na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na Faculdade de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU/FACED/UFRGS).

Tal proposta se fundamentou numa hipótese teórico-metodológica de construção e compartilhamento de conhecimento no contexto acadêmico, ancorada na idéia de potência passível de ser engendrada em meio a multiplicidade de cruzamentos entre perspectivas distintas: tal multiplicidade, demarcadora dos muitos lugares de onde alunos de graduação, estudantes de pós-graduação e professora eram instados a falar, inflacionaria as possibilidades interpretativo-explicativas neste espaço virtual, abrindo para a construção coletiva, porém autoral, do conhecimento.

<sup>10</sup> Observe-se que para além dos autores que assinam este artigo, também participaram da proposta de trabalho da disciplina e contribuíram, de uma ou outra forma, para a construção deste texto: Daniela Peño Paiva, Elisângela Cristina Lopes, Marleni Nascimento Matte e José Ricardo Kreutz. Também participou dessa proposta uma equipe de bolsistas/colaboradores do LELIC-UFRGS – Laboratório de Estudos em Linguagem, Interação e Cognição -, responsável, antes e durante o desenrolar das disciplinas, pela construção do ambiente virtual especificamente desenvolvido para este trabalho.

<sup>11</sup> Tomamos aqui como “agenciamento” de subjetividades, segundo Deleuze e Guattari (1995: 29-31), composições entre misturas de corpos, “compreendendo todas as atrações e repulsões, as simpatias e as antipatias, as alterações, as alianças, as penetrações e expansões que afetam os corpos de todos os tipos, uns em relação aos outros” - agenciamentos maquínicos – e enquanto atos e enunciados, “transformações incorpóreas sendo atribuídas aos corpos” - agenciamentos coletivos de enunciação.

Apenas alguns resultados estão descritos no presente artigo e dizem respeito, em especial, aos efeitos sobre a produção da autoria a partir desta multiplicação inflacionária de perspectivas. Acrescente-se que o próprio artigo resulta como efeito de autoria, desta proposta, sendo que o lugar de escrita do grupo-autor é o da implicação na experiência vivenciada.<sup>10</sup> É assim que esta proposta planejada, experimentada vivencialmente, refletida, discutida e registrada no decorrer de um semestre letivo, converge para o mesmo entendimento que Deleuze e Guattari têm sobre a idéia de *produção*, ou seja, de que a mesma é simultaneamente criação das condições de possibilidade da experiência, sua vivência, a vivência de seus efeitos, e sua memória, ou, nas próprias palavras, *produção de produções, produção de consumos e produção de registros*:

[produção] é imediatamente consumo e registro, o consumo e o registro determinam diretamente a produção, mas determinam-na no seio da própria produção. De tal modo que tudo é produção: *produção de produções*, de ações e de reações; *produções de registros*, de distribuições e de pontos de referência; *produções de consumos*, de volúpias, de angústias e dores. Tudo é produção: os registros são imediatamente consumidos, destruídos e os consumos directamente reproduzidos. É este o primeiro sentido do processo: inserir o registro e o consumo na própria produção, torná-los produções de um mesmo processo. (DELEUZE E GUATTARI, 1972:9)

O conjunto dos processos de produção gerados neste imbricamento do ambiente virtual das tecnologias digitais, da proposta teórico-metodológica com vistas a uma determinada prática pedagógica e das múltiplas perspectivas em jogo que compuseram este campo recortado da subjetividade, ao que parece configurou uma rede de pontos em movimento constante, verdadeiro agenciamento<sup>11</sup> local, denominado - a partir do momento reflexivo que envolveu o grupo-autor - de *rede de desassossegos*: a contínua mobilidade processual resultante da multiplicidade de perspectivas, a par da construtividade esperada em uma rede de natureza conceitual, parece ter gerado efeitos iniciais de grande instabilidade, ansiedade, sentimentos de provisoriade; estes, ao deslocar posições e modificar categorias já definidas, teriam se tornado operadores do *desassossego* dos integrantes-participantes da rede na perspectiva do grupo-autor.

## Contexto da experimentação

Os encontros semanais<sup>12</sup> do grande grupo (alunas da graduação, estudantes da pós-graduação, equipe de bolsistas e professora), às segundas-feiras de manhã, tinham uma duração de quatro horas/aula, e eram realizados no Laboratório de Informática no Ensino Superior da Faculdade de Educação (LIES). Os encontros serviam a objetivos de natureza diversa, tais como reunião em grande grupo com vistas, ou à discussão de tópicos específicos da disciplina, em estudo em determinado momento, ou à avaliação geral da dinâmica da disciplina e sugestões de ajustamentos para sua continuidade; reuniões e atividades em pequenos grupos para preparação dos trabalhos finais concernentes a tópicos específicos na forma de *Homepages* (páginas na web, através do espaço *Publicando Idéias*, do ambiente); preparação individual ou em pequenos grupos dos resumos e das resenhas dos textos lidos para envio à biblioteca do ambiente (espaço *Planejando o Semestre*); relatos a respeito do próprio processo de construção de conhecimento na disciplina, na forma de memoriais, mapas conceituais, impressos e/ou enviados ao ambiente (espaço *Acompanhando o Processo*); e, principalmente, para, em tempo síncrono em rede, *discutirem-refletirem-concordarem-discordarem-integrarem-diferenciarém...* os textos lidos, construindo questões, reflexões e conceitos através das contribuições no espaço do fórum *Compartilhando Interrogantes*. A sincronicidade das contribuições teve como um objetivo original criar, através da multiplicidade frenética e caótica das contribuições em termos de entrada das mesmas no fórum, as condições propícias de potencialização das idéias pelos cruzamentos inusitados viabilizados entre pensamentos diferentes não-organizados entre si, muitas vezes contraditórios, reciprocamente excludentes, constituindo paradoxos a serem de alguma forma resolvidos pelo grupo.<sup>13</sup>

As contribuições colocadas no fórum *Compartilhando Interrogantes* pelos participantes, numa estrutura de armazenamento de dados, permitia exibi-las, tanto as síncronas, quanto as assíncronas, numa mesma janela, de acordo com a ordem cronológica de envio ou com o desejo do autor em postar sua mensagem entre outras que não a última enviada. Deste modo, todas as contribuições ficavam registradas em uma única página do ambiente, sendo expostas toda vez que, mediante senha, um dos participantes acessava o fórum para ler e/ou colocar suas contribuições.

É privilegiadamente do fórum *Compartilhando Interrogantes* que trata a reflexão do presente artigo, centrada no entrelaçamento dos níveis de ensino da graduação e pós-graduação e dos efeitos, na perspectiva do grupo de estudantes da pós-graduação (e dos bolsistas de IC), que a própria experimentação poderia exercer sobre as relações do ensinar e do aprender na Universidade. O presente trabalho é um esforço inicial de sistematizar essas reflexões.

<sup>12</sup> Estes encontros envolviam os dois grupos de alunos. Para além destes, ocorreram reuniões semanais das quais participavam somente os alunos do grupo do Pós-Graduação e a Professora Coordenadora.

<sup>13</sup> Além disso, os envolvidos no agenciamento poderiam contribuir nos fóruns de discussão na rede de forma assíncrona, ou seja, durante a semana entre os encontros presenciais.

## Do entrelaçamento entre graduação e pós-graduação

Do ponto de vista dos estudantes da pós-graduação (e dos bolsistas IC), pensou-se que, justamente em virtude de ter havido real implicação dos grupos na experiência, a matização das ênfases das duas disciplinas não derivou para uma dissociação, nem das relações de ensino com relação ao grupo que enfatizava a pesquisa, e nem da pesquisa enquanto opção metodológica para as relações de ensino que nesse agenciamento ocorriam. Como se explica esta convivência relacional sem prejuízo de qualquer dos grupos?

Em uma sala de aula convencional, em geral, nos sustentamos em um imaginário que possibilita a idéia de unidade de objetivos. Essa unidade é respaldada pelo currículo, pela ementa da disciplina, pelo horário de aula, pela avaliação, pelas etapas graduação/pós-graduação, e centralizada na figura do professor.

Na experimentação, a proposta pedagógica propunha a implicação dos alunos da Pós-Graduação em uma vivência, no espaço de docência da disciplina da Graduação, em co-participação e plena parceria com a professora, e enquanto grupo de interlocução para as alunas da graduação. O grupo discutia reflexivamente com a professora e atuava em todo o processo educacional, desde os planejamentos até a formulação de processos avaliativos, passando pelas discussões com as alunas da Graduação, no que tange às tarefas propostas. Dentre os objetivos, pela intensa contribuição desde pontos de vista diferenciados que o grupo de interlocução era capaz de disponibilizar (implicando distintas posições-sujeito na função-autor), a idéia era relativizar a personagem do professor quanto aos encaminhamentos dos rumos das disciplinas, bem como seu papel de centralizador e coordenador das discussões. O desdobramento desse processo de relativização parece que foi se configurando à medida que os encaminhamentos, e/ou in(ter)venções no agenciamento, eram decididos em um coletivo, constituído de pessoas e pontos de vistas atravessados por uma diversidade de formações (pedagogia, psicologia, jornalismo, psicanálise, letras, ed.física, biologia etc.).

Nesse processo de relativização do papel do professor nas relações ensino/aprendizagem, pareceu que a unidade imaginária nele encarnada também se relativizou, proporcionando possibilidades de outros sujeitos aparecerem, serem pronunciados. Tal processo, aliado à interseção com as tecnologias digitais, pode haver permitido uma outra visibilidade:

- dos diálogos dos envolvidos (tanto do Pós como da Graduação) entre si, bem como com leituras propostas na disciplina *Psicopedagogia I*, além

da menção de outros autores que não constavam na bibliografia da mesma;

- da busca por estratégias de diálogo entre a produção registros de uma diversidade de pontos de vista, expressas pelos envolvidos em suas mensagens;
- de críticas e sugestões visando aperfeiçoamento do ambiente e da metodologia de trabalho;
- de elaborações de processos avaliativos que considerassem as produções realizadas no decorrer das disciplinas.

Um dos efeitos iniciais desse processo, e que foi mencionado, sobretudo pelas alunas da graduação, foi a sensação de *tudo estar muito solto*. Já, em outras oportunidades, ressoaram, por vezes, algumas colocações na direção de que nós, do grupo da Pós-Graduação *estávamos lendo* [e avaliando] *tudo o que se escrevia*. Como administrar tais afirmações, quase opostas? Acredita-se que o paradoxo pudesse ser apenas aparente, uma vez que, por um lado, o que é normalmente “sólido” na sala de aula - os lugares de professor e de aluno – foi relativizado mediante estratégias acima referidas, causando *desassossego*.

Por outro lado, o teor das mensagens elaboradas pelos envolvidos, durante as discussões pela via escrita - e geralmente considerado apenas como parte dos processos de participação oral em aula, nas avaliações convencionais<sup>14</sup> -, aqui, pelo fato de ser tido como central nos processos referentes à construção conceitual dos participantes, deu visibilidade à consistência dos processos de aprendizagem do grupo e ao avanço da rede de conceitos, numa clara contradição aos sentimentos de desassossego vivenciados, relativos à falta de referências “sólidas”. Neste sentido, o fato de professora e grupo de interlocução terem chegado à idéia de fomentar o estabelecimento de percursos conceituais, tanto individuais quanto coletivos, por parte das próprias alunas da disciplina de graduação, além do próprio grupo, como forma de dar visibilidade aos processos construtivos, foi fundamental na tomada de consciência de como o investimento no próprio envio das mensagens poderia contribuir para o engendramento de novas produções, servindo também à (auto)avaliação.

Quando li o que o ☺ escreveu acerca de meu comentário, pensei: “Eu escrevi isso tudo???” E como é difícil trabalhar com alguns alunos aspectos que em nós não foram trabalhados! Vivemos um processo de desconstrução e reconstrução constante.<sup>15</sup>

Assim, se cada um dos envolvidos seguia assumindo posições de desassossego, desconhecendo a consistência da construção conceitual, na formação da rede, isto se dava justamente porque ninguém tinha controle sobre os contornos da malha de sentidos que ia crescentemente a todos envolvendo, configurando fronteiras móveis na ordem das contingências. Embora se tivesse, enquanto grupo de interlocução, procurado produzir algumas referências, o próprio processo de formulação dessas produzia, ao mesmo tempo, espaços de fuga que desestabilizavam e produziam uma verdadeira rede de desassossegos que acabava por se difundir na malha, gerando novas demandas por explicações conceituadas. Neste contexto, a ruptura de saberes “disciplinados” (e a necessidade de se

<sup>14</sup> Tais contribuições são consideradas como enunciados orais que compõem a *aula* convencional, sendo consideradas no critério *participação em sala de aula*, se esse for um dos critérios utilizado pelo professor na avaliação.

<sup>15</sup> As contribuições nessa formatação referem-se a mensagens postadas para os fóruns *Compartilhando* e *Interrogantes e Acompanhando o processo*.

trabalhar com a provisoriedade) fez com que o grupo de interlocução se defrontasse com a demanda de busca por um lugar de alojamento na própria rede: elaborar percursos sobre o processo experimentado no fórum, nas relações com os outros, recuperando os registros e suas bifurcações, possibilitou um olhar sobre o processo em curso, gerando, aparentemente, o que Deleuze e Guattari chamaram de uma *produção de produções*.

Ao compartilharmos - professora, alunos de graduação e pós-graduação - o ambiente virtual e presencial, na produção das disciplinas, fomos desalojados de lugares de onde tradicionalmente se ensina e se aprende. Estes outros lugares foram produzidos pelos *desassossegos na rede*, ou na *rede de desassossegos*, à medida que não se assumiu uma postura de dar respostas, buscando apenas viabilizar, no espaço da convivência virtual, a análise e auto-análise dos processos de formação, gestão e auto-gestão relacionados à construção de conhecimento. Este agenciamento educativo se produziu na mistura de disciplinas, campos de conhecimento, ambientes e lugares, gerando multiplicidade de cruzamentos, desdobrando indagações como:

não sei quanto ao resto da turma, mas estou me sentindo meio perdida, como se tudo eu achasse interessante, mas as idéias estão passando e eu não estou percebendo.

Ao buscar engendrar outros modos de aprender e ensinar, desalojando lugares tradicionais de produção de posições-sujeito, configuraram-se estados de *desassossego* como um *ingrediente* a ser misturado para a in(ter)venção, exigindo uma disposição para além de um currículo como lugar da Verdade.

## Do espaço-tempo da sala de aula

O que esta *rede de desassossego* mudaria, em princípio, em relação ao espaço e ao tempo da sala de aula convencional? Tentar delinear alguns dos deslocamentos que, a nosso ver, essas categorias tiveram na experimentação levará, em um segundo momento, a que se possa realizar apontamentos sobre os efeitos que tais deslocamentos tiveram sobre outras práticas concernentes ao agenciamento em questão.

A utilização das tecnologias digitais levou os envolvidos a escrever em vez de falar, usar o teclado no lugar de caneta e lápis, a *deletar* em vez de apagar etc. Porém, mais do que isso, as categorias de espaço-tempo sofreram deslocamentos em seu sentido.

No agenciamento de uma sala de aula convencional, a *produção de consumos* se dá na ordem da disciplina, em seu sentido corporal e intelectual (ficar

sentados, silenciar, elaborar enunciados orais e escritos, ordenados e pertinentes ao conteúdo ministrado, esperar sua vez de falar, realizar os trabalhos ou provas etc), a partir de regras que regulam os tempos, os fluxos de prazer e angústia: há o tempo disciplinado num ordenamento da fala e da escuta; há o tempo de fala do professor, o tempo dos alunos, o horário do intervalo...

Também há, na sala de aula convencional, especificidades quanto ao espaço: as cadeiras (e classes) são colocadas em fileira, umas atrás das outras, voltadas para o professor, ou em círculos, voltadas para o grupo.

Já no agenciamento em questão, a começar pelos encontros presenciais, eles ocorriam em um laboratório de informática, onde computadores estão dispostos em uma ordem cujo critério nasce de uma necessidade (econômica) de melhor ocupação dos espaços disponíveis. Dessa forma, os alunos estão voltados para o computador, e não mais para o professor ou o grupo. A este respeito, um dos depoimentos de uma das participantes diz:

(...) Durante as primeiras aulas estive insegura sobre como seria meu desempenho durante este semestre, afinal teria que expor minhas dúvidas, certezas e questionamentos para uma “máquina”. Mesmo sabendo que “por trás” dela haveria pessoas, uma máquina jamais seria capaz de retribuir, mesmo que com uma cara feia, as minhas colocações. (...)

A sala de aula foi sendo vivida, nesta experimentação, de acordo com uma postura em que a *presença* à disciplina não era representada apenas fisicamente. Se o comparecimento pessoal continuou sendo necessário às segundas-feiras, no horário da disciplina, preconizou-se também a necessidade da *contribuição escrita* no fórum *Compartilhando Interrogantes*. Essa dupla necessidade transformou não somente a presença à disciplina nos momentos de produção síncrona, mas a ampliou para outros horários e espaços na medida em que os textos poderiam ser postados neste fórum durante a semana, de modo assíncrono, a partir de casa, do trabalho, ou de qualquer lugar onde houvesse um computador conectado à rede.

Por outro lado, a *produção de registros*, no agenciamento de uma sala de aula convencional, geralmente se concentra nas participações orais e em determinados enunciados escritos pelos alunos, mas estes apenas quando atendem a uma solicitação pontual do professor. As primeiras permanecem na oralidade e se perdem com o tempo; os segundos ficam registrados nos cadernos de cada um, podendo ser tornados visíveis, de quando em vez, ou aos colegas mais próximos, ou ao professor, após terem sido reordenados e sistematizados segundo uma certa lógica de organização textual, na forma de trabalhos e/ou provas.

Na *rede de desassossegos*, boa parte do que seriam as falas ou registros individuais nos cadernos foi registrada, pela via escrita de mensagens eletrônicas, no fórum *Compartilhando Interrogantes*. Esses registros

acabaram por imprimir um caráter de maior permanência temporal às contribuições e possibilitaram a leitura dessas a qualquer momento em que o fórum fosse acessado, dando, como já referido, visibilidade a toda construção conceitual do coletivo numa relação de tensão com a produção individual.

Para além deste caráter de maior permanência temporal, a partir destas diferentes dinâmicas de trabalho, produziu-se uma postura diferenciada também quanto à perspectiva da ordem das enunciações. Ao ultrapassar o espaço convencionado pelas paredes do prédio, o uso do ambiente virtual segundo uma proposta pedagógica específica acabou por fomentar maior participação transversal. A ordem em que um fala depois do outro foi ‘atropelada’ por uma vivência marcada pela simultaneidade das contribuições - mesmo que essas, quando enviadas ao ambiente virtual, fossem colocadas pelo sistema computacional numa ordem cronológica. Esta característica possibilitou a quebra da unidade “um depois do outro”, de forma que os participantes pudessem se deslocar pelos diferentes debates que integravam o fórum *Compartilhando Interrogantes* numa interação do tipo muitos-muitos.

Nessa direção, o registro deixou de ser individual, nos cadernos das alunas e dos alunos, para se tornar público a todo grupo envolvido. Deste modo, os modos de produção não se restringiam mais a trabalhos individuais e/ou grupo, mas convocavam a um movimento de co-autoria no grande grupo fundamentados em uma proposta de construção de uma grande rede de discussões pautada por uma premissa dialógica.

As contribuições poderiam estar sendo enriquecidas a cada acesso e, de um dia para o outro, os participantes podiam revê-las para retomar o debate com os colegas, não sendo preciso esperar até o próximo encontro presencial para isso, imprimindo uma outra dinamicidade/velocidade no processo de construção.

Também a suposta unidade seqüencial e linear na manutenção de um único tema, a ser discutido (ou ouvido) por todos os participantes, foi rompida. Ainda que as discussões ocorridas no fórum tivessem conteúdos mais ou menos específicos a serem abordados (a cada semana havia temas centrais a serem preferencial, mas não necessariamente abordados), as variações nas perspectivas dos diferentes autores utilizados, nos conceitos, nas concepções expressas, conduziram a uma descentração. Ou seja, a *produção dos registros*, longe de manter um tema central, constituiu-se pela construção de uma rede acêntrica, funcionando por pontos temáticos que ora convergiam, ora bifurcavam, ora voltavam a ressoar, imprimindo movimentos permanentes de transformação ao fórum, conforme o depoimento de uma das participantes:

E cada vez que eu ficava diante do computador, analisava que vários conteúdos estavam sendo discutidos ao mesmo tempo e ficava na dúvida: de qual eu iria contribuir?

## A suposição de saberes nas relações em sala de aula

Convencionalmente, as relações de ensino/aprendizagem se configuram de uma forma mais ou menos padronizada, na qual os professores detêm um saber que é repassado aos alunos, e estes, por sua vez, esperam que o professor lhes apresente um saber que deverá ser-lhes necessário, se não para o cotidiano da vida, ao menos para o momento da avaliação. Assim, existe, em sala de aula, pelo menos dois lugares diferenciados quanto à posição frente ao saber. Um lugar, o do professor, onde o saber é suposto, e outro, o do aluno, onde o não-saber é suposto.

Com as possibilidades de discussões geradas nesse agenciamento, entendemos que outras dinâmicas com relação às suposições de saber/não-saber puderam ser fomentadas. Por um lado, através do ambiente virtual, os envolvidos, na medida em que publicavam os seus textos, demarcavam um saber que poderia ser trocado com os colegas. Por outro, tendo em consideração que nesse agenciamento havia duas disciplinas de níveis distintos relativos ao ensino superior, pareceu haver uma certa matização de posições de supostos saberes, como já referido.

Ao mesmo tempo, a professora, os alunos da pós e da graduação poderiam estar escrevendo e enviando mensagens para o fórum. As questões que poderíamos formular seriam: para quem esses sujeitos estavam escrevendo? Quem era o suposto leitor de seus escritos? Qual é o lugar do suposto saber? O livro, o professor, a rede, o aluno da graduação ou pós-graduação? Seria possível uma relação de ensino/aprendizagem sem um suposto saber?

Temos um professor que sabe, mas não sabe, e um aluno que não sabe, mas sabe e alunos/professores que sabem não saber que sabem. Provavelmente não é possível fazer tal classificação, mas como poderíamos problematizar esta questão com relação à proposta destas disciplinas? Se o saber é suposto, então existe a possibilidade de ele de fato não estar onde é suposto. Essa suposição, no ambiente virtual, passou a ser confrontada a uma prática pedagógica onde o saber é proposto como não estando, nem na professora, nem nos alunos, mas no agenciamento, de um lado instabilizando a rede, provocando mais uma vez o desassossego, de outro provocando deslocamentos de sentidos, condição de possibilidade para instaurar posições de autoria. Não que o agenciamento pudesse ser tido como detentor em-si de um saber, mas, por sua maleabilidade de se dar a ver, deixa transparecer que o saber está antes no movimento do coletivo, instaurando, assim, possibilidades de visibilização (ainda que parcial) dos lugares de onde cada um fala/escreve, cada um descobrindo-se, no outro, na relação com o outro. Por essa lógica, deixa de existir apenas o Um - um currículo, um professor, um livro, um colega - para constituir-se o Múltiplo, os múltiplos cruzamentos, as múltiplas perspectivas, os múltiplos lugares de produção autoral.

No agenciamento coletivo de enunciação a que nos reportamos, posições de verdade acabaram por implodir, conteúdos de verdade acabaram por se apresentar

não mais como totais e definitivos, mas parciais, provisórios e na dependência de outros conteúdos e posições de verdade, publicizados no coletivo, configurando saberes em desassossego numa *rede de desassossegos*.

## Provisórias produções

O grupo-autor alinha-se com as perspectivas que entendem as tecnologias digitais, dentre elas os ambientes virtuais, não como ferramentas com valor em si mesmas, mas detendo especificidades que podem ser agenciadas de diferentes modos e, assim, produzir processos de subjetivação voltados à criação de sentidos diferenciados, à construção autoral de uma rede de conceitos.

A experimentação aqui relatada e problematizada insere-se em perspectiva pedagógica de utilização do ambiente virtual fundamentada teórico-metodologicamente em uma concepção de aprendizagem como processo de construção ao mesmo tempo individual e coletiva, capaz de afetar a cada um segundo intensidades, velocidades diferentes, produzindo efeitos diversos no grupo que, por sua vez, devem ressoar, reverberar sobre as singularidades.

Deste modo, para além dos deslocamentos produzidos pela utilização de um ambiente virtual especificamente elaborado visando uma proposta coletiva de trabalho, também experimentamos o desafio de articular dois grupos de ensino, de nível superior (Graduação e Pós-Graduação), que tradicionalmente têm sido separados.

Assim, poderíamos, provisoriamente concluir que os *desassossegos* vivenciados como efeitos dos processos produtivos que, dentre outros, foram problematizados neste artigo: entrelaçamento entre Graduação e Pós-Graduação, mudanças nas relações espaço-temporais na sala de aula e deslocamentos nas posições de suposto saber, ao mesmo tempo, demarcaram e produziram este agenciamento.

Podemos dizer que, do ponto de vista do grupo de interlocução (reunindo estudantes da Pós-Graduação e bolsistas IC), os lugares do ensinar e do aprender vivenciados foram sendo construídos com o desenvolvimento da disciplina da graduação. A indefinição quanto a esses lugares conduziu-os a uma necessidade de se auto-organizarem, assumindo posições relativas em torno dos já mencionados lugares nesse agenciamento. Imaginando-os como pontos na rede, poder-se-ia traçar um desenho onde, no momento em que um ponto tendia à organização, pressionava outros pontos também a uma nova organização, o que poderia, no entanto, ocorrer ou não, estando na dependência, talvez, do grau de afecção com que um ou outro ponto era capturado na rede de intensidades.

Enquanto grupo de pesquisa que participou desta vivência desde o processo de sua elaboração, poder-se-ia dizer que esta *rede de desassossegos* afetou a cada um de nós individualmente e ao grupo como um todo. Ajudamos a produzir,

produzindo intervenções, e, ao mesmo tempo, fomos produzidos, de tal modo que, neste momento, fundada institucionalmente a disciplina, seus efeitos continuam a ressoar no exercício coletivo de escrita deste artigo que também se coloca como um outro elemento da rede: o de romper, na prática, com uma concepção personalista de autoria – não sem sofrimentos, angústias, mas também com risos e alegria. Ao cabo de muitas versões, não é mais possível que identifiquemos partes individuais de cada um de nós, mas uma mistura intensa de todos.

## Referências

AXT, M. Linguagem e Telemática: tecnologias para inventar-construir conhecimento. In: PELLANDA, N. M. C.; PELLANDA, E. C. **Ciberespaço: Um Hipertexto** com Pierre Lévy. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2000.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O anti-édipo: capitalismo e esquizofrenia**. Lisboa: Assirio & Alvim, 1972.

\_\_\_\_\_. **Mil Platôs**. Vol.2. São Paulo: Editora 34, 1995.

Recebido em fevereiro de 2003.

Aceito em abril de 2003.