

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM INFORMÁTICA E EDUCAÇÃO

O APRENDER COMO ACONTECIMENTO NA EAD:
ANÁLISE DE PRÁTICAS E EXPERIÊNCIAS

Professora Orientadora Dra. Tania Mara Galli Fonseca

Professora Coorientadora Dra. Margarete Axt

Tânia Gomes Bischoff

Maio 2015.

FOLHA DE ASSINATURAS

Dra Tania Galli Fonseca
Orientadora

Dra Margarete Axt
Coorientadora

AGRADECIMENTOS

Ao longo dos quatro anos do doutorado fiquei a pensar para quem e como escreveria os agradecimentos, pois chegar neste momento é passar a limpo a vida, não toda a vida, mas a vida que consigo apreender e, dou-me conta, quero agradecer aos encontros que tive.

Do encontro com meus pais, ainda criança, com 7 ou 8 anos, quando questionava os mesmos à exaustão para entender como chegou o primeiro índio no Brasil e eles tentavam explicar de todos os jeitos. É a memória mais remota que tenho da curiosidade para entender porque as coisas podem ser como são. Não poderia deixar de agradecer a eles, quando em fevereiro de 1978 tiveram a coragem de me trazer do interior para Porto Alegre, para estudar, apavorados, mas deixando-me partir para o mundo.

Do grupo de amigas do colégio: Cleide, Tânia, Susana e Magda. Formávamos um quinteto competitivo, controlador, exigente, que queria ser diferente a todo custo, na pequena cidade do interior. Felizmente a sensibilidade dos nossos pais e a direção da escola separou o grupo. Ficamos mais leves, mais peraltas, alegres, transgressoras e com isto ampliamos o nosso viver com a Paula, Fátima, Eicledy, Ana Lúcia, Lia, Márcia, Sônia, Marlise, Maria Cristina e tantas outras.

A vida no pensionato, o conviver com diferentes mulheres oriundas de diferentes famílias acabou com qualquer possibilidade de querer casar cedo. Aprendi a conviver com a diferença do outro e descobri que não é nada fácil.

Aos cursos de Filosofia e Psicologia, que no saldo final, mais ajudaram que atrapalharam, mas não foram raros os momentos de confusão existencial, do se perder, para me encontrar, diferente, lá adiante.

Aos colegas e coordenadores dos estágios, dos primeiros trabalhos que, do jeito que puderam me ensinaram ser a trabalhadora crítica, que não aceitava as coisas por si só e que tiveram muita, mas muita paciência. Valéria Quadros, Ingrid Schmidt, Jane Knijnik, Vera Moreira, Alfredo Glitz Neto, Ricardo Weiler, Bernadete Weber, Berenice Lamas, Joyce Pernigotti, Kika...

À PUCRS, instituição de ensino, na qual por 17 anos fui professora. Agradeço a possibilidade de ter sido feliz junto com os estudantes e a poder ser, na diferença.

Aos colegas do doutorado, gente amorosa que teve a paciência da escuta do meu não saber e que foram cúmplices ao longo destes anos: Juliana, Leo, Luciana, Carmen, Luis Artur, Fábio, Neuzinha, Chris, Regina... E, um agradecimento especial à Andresa e ao Carlos pela tolerância.

Aqui se misturam os agradecimentos, pois eles vêm aos atropelos.

Berenice Gianetti, terapeuta de longos anos. Estamos envelhecendo juntas e vivendo a vida com intensidade. Estar contigo é a possibilidade fazer vida como mãe, esposa, trabalhadora e mulher do jeito mais inteiro que consigo ser.

À Margarete Axt, que em abril de 2007 acolheu-me no PGIE, nos afastamos e nos encontramos. Do nosso jeito, há uma silenciosa cumplicidade de encontros ainda por vir.

À Tania, estimada orientadora, minha professora desde os tempos da Unisinos e depois na UFRGS, supervisora do estágio, paraninfa, mãe do Gustavo e tantas outras marcas que têm como singular: o cuidado. Lembro-me das supervisões para o trabalho profissional que eu apenas iniciava à época, nosso afastamento e o estar próxima ao mesmo tempo nos trajetos profissionais. Contar contigo toda vez que precisei, seja para aceitar uma oportunidade de trabalho, dar colo nas doenças familiares, acompanhar o nascimento dos filhos, orientar os estudos do mestrado, organizar disciplinas e, sobretudo, a gentileza de me acolher para ser sua orientanda no doutorado. Obrigada por acreditar em mim, quando eu não sabia de muitas coisas. Obrigada pela paciência e pela espera. Ainda vamos fazer muitas coisas juntas.

Ao Luís, encontro que aconteceu em 23 de maio de 1985, amigo, amante, parceiro, marido, pai. São tantos encontros atravessados pelas mais intensas emoções e, com a persistência de uma: a cumplicidade de estarmos juntos, em um percurso afetivo.

Aos meus dois filhos Thiago e Marina, vocês são o melhor do que posso deixar neste mundo. Uma certeza que eu tenho, a gente se diverte e curte muito esta doida vida, desde uma multa no trânsito por falar no celular, até uma discussão profunda sobre o amor.

Luis, Thiago e Marina, Berenice Gianetti, Tania e Margarete, pai e mãe, obrigada pela vida.

Quando pensamos, temos a possibilidade de sermos livres.
Com Deleuze, vivi os descaminhos, o caos, a magia e a beleza do pensar.
Com Bakhtin, aprendi a prestar atenção nos enunciados da escrita-vida.

RESUMO

A tese busca fazer um corte crítico às EADs, massificadas e normalizadas por mecanismos de controle em direção à serialização das subjetividades dos estudantes, problematizando a questão do aprender como acontecimento nos ambientes AVAs. Interroga até que ponto o aparato tecnológico possibilita encontros que produzam devires de uma cognição sensível e não somente o de uma reconhecimento. Dispõe-se a cartografar e narrar situações de acontecimento no aprender a partir de análises provindas dos referenciais de Deleuze e Bakhtin considerados como intercessores que compõem o plano de reflexão. Operando a partir de situações vividas pela pesquisadora – e que posteriormente, são transformadas em narrativas- a tese aborda três posições de sujeito no ambiente AVA: a de professora, a de tutora e a de aluna e trata, dessa forma, de objetivar quando e de que forma se evidenciam nas situações analisadas o que se pode chamar de acontecimento intempestivo, do qual resultam processos de diferenciação e de diferença aos sujeitos nelas implicados. O interesse não se prende à busca de modelos, uma vez que qualquer modelo possui a desvantagem de vir a se degradar quando colocado como Ideia separada da vida, em planos transcendentais à mesma. É, portanto, a imanência que nos guia, e nossos procedimentos podem se situar na imagem da fita de Moebius, na qual corpo e pensamento se torcem e percorrem tanto a exterioridade como a interioridade, em enervantes continuidades. Nosso trabalho se passa na superfície, ali, onde formamos imagens das coisas que vemos ali onde as imagens-percebidas falam não de um extra-ser que as subsume e recalca. As imagens que produzimos pelo que vemos e pelo que também nos olha situam-se como reservatórios de potenciais a serem atualizados por nossa linguagem. O problema que concerne a nossa tese refere-se a uma questão que deve ser permanentemente problematizada para vir a ser absorvida não por sua ordem prescritiva, cognitiva e justificada, mas para tornar-se incessante desvio e crítica.

PALAVRAS-CHAVE: aprendizagem – acontecimento – educação à distância

ABSTRACT

This thesis aims to make a critical cross section to EADs (Distance Learning) , massified and normalized by mechanism of control towards the serialization of subjectivities of the students, discussing the issue of learning as an event at AVAs (Virtual Learning Environments) .It questions to which extent the technological apparatus enables meetings that may produce becomings with a sensitive cognition and not only a recognition. It aims to map and narrate situations in learning stemmed from analyses of Deleuze and Bakhtin references considered as intercessors which frame the reflection plane. Operating from situations experienced by the researcher- and that afterwards are transformed into narratives- the thesis addresses three positions of the subject in AVAs environment: the teacher, the tutor and the student, and thus manages to objectify when and in which way it may become evident in the situations analyzed, what may be called an ultimate event, which result in differentiation processes and difference in the subjects involved. The interest is not restricted to the search of models once any design has the disadvantage to degrade when placed as an Idea separate from life, in its transcendent planes . It is therefore the immanence that guides us and our procedures may be situated in the image of the Moebius strip, in which body and thought entwine and meander through both externality and interiority in unnerving continuities . Our work takes place on the surface, there where we form images of the things we see, there where the images we perceive speak ,not about an extra being who represses them. The images we produce by what we see and also by what looks at us are situated as reservoirs of potentials to be updated by our language. The problem concerning tot our thesis refers to an issue that should be permanently problematized to be absorbed not by its prescriptive , recognitive and justified order but to become incessant deviation and criticism.

KEYWORDS: learning - event - distance education

SUMÁRIO

NO MEIO, O COMEÇO	9
SITUANDO O LEITOR SOBRE O PROBLEMA DA TESE.....	15
2. O CONTEXTO DA TESE	20
3. O CONTEXTO DO TRABALHO CONTEMPORÂNEO	22
3.1 A ESCOLA NA SOCIEDADE DISCIPLINAR E NA SOCIEDADE DE CONTROLE.....	32
2.2.CENA 1 E CENA 2 - SOCIEDADE DISCIPLINAR E SOCIEDADE DE CONTROLE	37
4. SITUANDO A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	42
4.1 ALUNO & ESTUDANTE.....	47
4.2 PROFESSOR	48
4.3 TUTOR	50
4.4 A SALA DE AULA E O ESPAÇO DE INTERAÇÃO VIRTUAL.....	53
4.5 STATUS DA EAD.....	53
4.6 O QUE EMERGE DA EAD	54
5. DO APRENDER COMO ACONTECIMENTO.....	57
5.1 O HUMANO E A TECNOLOGIA	59
5.2 EAD, PROGRAMAR, PROGRAMA, PROGRAMADOR.....	64
5.3 A ESCRITA NA EAD... ..	68
5.4 DO ACONTECIMENTO.....	71
6. O PERCURSO METODOLÓGICO	77
6.1 DA LIBERDADE... ..	77
6.2 NA PESQUISA... ACONTECIMENTALIZAR.....	79
6.3 O AUTOR, O LEITOR E A ESCRITA	82
6.4 A ESCRITA EM PERSPECTIVA NA CARTOGRAFIA	86
7. NARRATIVAS EM AMBIENTES DE APRENDIZAGENS VIRTUAIS	91
7.1 NARRATIVA 1: O CHAT COMO DISPOSITIVO DE ENCONTRO	95
7.2 NARRATIVA 2: QUEM ME DÁ VOZ	109
7.3. NARRATIVA 3 – INTERAÇÕES EM EAD	120
7.4 NARRATIVA – ACONTECIMENTO NO FORCHAT.....	129
NO FIM, O MEIO DE OUTROS COMEÇOS	146
REFERÊNCIAS	154

CONVENÇÕES DO TEXTO

DIGITAL & VIRTUAL

Optamos pelo uso da palavra digital e não virtual, pois a palavra virtual a que nos referimos na tese é o virtual daquilo que está em potência no humano que se atualiza em bom ou mau encontro, conforme Espinosa (2007). A palavra digital é usada quando nos referimos ao campo informático no qual os softwares em análise estão situados.

ESPINOSA

Nas leituras realizadas o sobrenome do Filósofo é citado de diversas formas: SPINOZA, ESPINOZA e ESPINOSA. No corpo do Texto optamos por usar a palavra ESPINOSA, mesmo que nas referências o mesmo não ocorra.

USO DA LETRA TAHOMA

Usamos a fonte de letra Tahoma nas palavras que desejamos dar ênfase.

USO DA LETRA CALIBRI NAS NARRATIVAS

Nas narrativas, quando se referem aos depoimentos usamos a fonte de letra Calibri.

NO MEIO, O COMEÇO

Na verdade, o começo é sempre pelo meio. Nunca sabemos discernir a origem das situações. É impossível conhecer a origem, e o fato de que estamos sempre a começar, emaranhados que estamos no plano de múltiplas causas, razões e motivos indiscerníveis, cinzentos que formam a gênese dos acontecimentos.

Tania Galli Fonseca

Tudo começa em um meio pleno de forças que produzem sentido no sujeito, que faz problema, faz vida vivida. São estas forças transformadas por este viver que disparam o começo, no meio. O presente estudo parte de vivências que se deram na aprendizagem que ocorre no campo da educação formal e dos principais atores envolvidos neste processo – professor e estudante. Estas vivências instigaram a problematização Educação formal em escolas e das relações que acontecem neste espaço, nos quais seus atores são mediados e atravessados por tecnologias, disponíveis em seus diferentes tempos e, nestes encontros, produzem modos de aprender e fazer a vida existir. A problemática educação-trabalho-aprendizagem é uma constante e, ao longo dos anos, adquiriu várias formas moldadas e modificadas, através de práticas que ocorriam em sala de aula e em organizações de trabalho, as quais ratificavam a concepção de que a Escola é um espaço inventado na sociedade para formar trabalhadores. A provocação estava lançada, enquanto pesquisadora: A Escola enquadra ou forma trabalhadores cidadãos para que compreendam e façam escolhas a partir do entendimento dos movimentos, das tramas sociais que os constituem? Ao longo dos anos, esta provocação foi tomando forma, em estudos esporádicos, vivência na Academia, quase como linha de produção, pois a cada semestre eram 250 a 300 estudantes, além dos trabalhos em organizações empresariais no âmbito da gestão de pessoas. As experiências em sala de aula foram à linha condutora de um modo de viver, acomodado e crítico, rebelde e submisso, ativo e passivo, audacioso e medroso e, nestas constantes forças oposicionistas, se constituiu um jeito de fazer vida, fazer problema, fazer relações com o mundo.

O entrecruzamento de três conceitos – teoria, tecnologia digital e sujeito - já definem uma perspectiva de apreensão da problemática da educação: o entrecruzamento de conceitos como teoria, tecnologia digital e subjetividade nos leva a certa perspectiva para a

problematização da educação, ou seja, queremos abordá-la como um domínio de agenciamentos heterogêneos evidenciando sua complexidade e sua amplitude. Quando dizemos perspectiva, gostaríamos de afirmar que se trata de um modo de constituir nosso plano conceitual, entremeado pela interdisciplinaridade, contemplando e exigindo conjugações de diversos saberes. Nesse debate constante com forças que buscam o entendimento, coexiste o desejo de um equilíbrio, como um pêndulo de uma balança que, a cada momento, dependendo do que é colocado em cada um de seus pratos, pende para um ou outro lado. É daí que emerge um primeiro **dar-se conta**, ou seja, de que a vida em si não é equilíbrio, de que não é preciso apreender o vivido como jogo de forças positivas ou negativas que anseiam o neutro. Sobretudo que este modo de pensar decorre de aprendizagens, reproduzidas cotidianamente em práticas relacionais, buscando a normatização, o enquadramento, a naturalização de dicotomias – preto e branco, homem e mulher, direita e esquerda...

O segundo **dar-se conta** é de que a problemática não é tão simples, pois parte de uma visão tecnicista da aprendizagem, da educação e da Escola. É preciso fazer problema do que aqui está posto e não cair em falsos problemas do **por que** as coisas são o que são. Não se tem a pretensão, neste estudo, de descobrir um novo jeito de **inventar a roda**, mas sim o de colocar em análise, através de um determinado plano conceitual interdisciplinar as vivências atravessadas, produzir reflexões a respeito de nosso tema, a aprendizagem como acontecimento na EAD¹.

Sabemos que o tema não se esgota e tampouco obtém resoluções e respostas acabadas e absolutas a partir do estudo que empreendemos. Este aponta para possibilidades de compreensão e crítica a certas questões do próprio viver contemporâneo, refletindo, ainda, as práticas enredadas em diferentes dimensões do social que ora se contradizem ora se complementam. Campo de tensões e de paradoxos, que nos levou a buscar, para fins de nosso doutoramento, o Programa de Pós-Graduação em Informática Educativa (PGIE), espaço acadêmico onde se encontram teorias e práticas em direção à problematização da educação formal enquanto suportada por tecnologias digitais. A opção pelo doutorado no Programa de Informática em Educação – PGIE da Universidade Federal do Rio Grande do Sul se deu pela identificação com as tecnologias e com os processos educacionais vigentes na

¹ O campo da pesquisa foi nas plataformas de educação à distância. Será utilizado o conceito de AVA – Ambientes Virtuais de Aprendizagem, quase como que sinônimos. O predomínio do uso da sigla EAD – Educação à Distância - se deu devido à legislação brasileira e se tratar do nome comumente usado no cotidiano da Escola. Quando nos referirmos ao termo AVA, o mesmo considerou todas as vivências dos sujeitos no ambiente da EAD – encontros presenciais, assíncronos... (Nota da autora)

contemporaneidade, a partir de um pensamento: a Escola é uma invenção da Sociedade Disciplinar para educar e formar cidadãos para o trabalho de produção, em espaços confinados. A EAD - Educação à Distância - é uma invenção da Sociedade de Controle para educar e formar cidadãos para o mercado. Cabe destacar que, ao fazer estas afirmativas, não se está desconsiderando que quando se estudava a escola sem mediação de tecnologias digitais, entendia-se que esta também servia aos anseios de formação de trabalhadores para o mercado capitalista. Desde sua concepção, a escola do século XVIII operava junto com o capitalismo formando cidadãos-trabalhadores para as fábricas. Com o advento das tecnologias digitais, do ensino EAD, dos pressupostos da sociedade de controle, esta modalidade de Escola (EAD) vem ao encontro das demandas do capitalismo humano e dos mercados contemporâneos. Modificaram-se os modos de ensinar, mas não se modificaram seus objetivos maiores. Buscamos fazer uma pesquisa em um nível micropolítico, ou seja, enfocando se, em certos casos, no ambiente EAD, poderíamos vislumbrar o que estamos chamando de **aprender como acontecimento**. Isto é, quando, nesse torvelinho de forças, acontece algo que se possa chamar de **aprender** e não apenas **reconhecer**.

Tais questões foram se corporificando em leituras, estudos, práticas profissionais em escolas, universidades, ambientes virtuais de aprendizagem e em organizações de trabalho. O PGIE, pela sua interdisciplinaridade e pluralidade, permite interlocuções com diversas áreas do conhecimento que, na pesquisa, viabilizam conexões que adentram as questões da Escola na contemporaneidade como também nas formas EAD de ensino-aprendizagem. O PGIE, em sua produção, com suas pesquisas e trazem contribuições para as práticas em sala de aula e suas possibilidades de aprender, além do prescrito.

O estudo buscou mapear campos da escola, especificamente ambientes de Educação à Distância (EAD) e/ou virtuais de aprendizagem – AVAs - mediados por tecnologias digitais. Trata-se de um estudo que teve um começo, estando seu fim determinado pelo prazo acadêmico, sabendo-se, entretanto, que o tema em si continua proliferando por meio das práticas com as tecnologias digitais e sua evolução acelerada, que redimensionam tempo e espaço do viver e do aprender.

Situando o campo em estudo na modalidade de Educação à Distância - EAD, como uma das possibilidades de subjetivação na Sociedade contemporânea, outro problema se fez e atravessa a escrita da tese: **o pesquisador e seu campo de estudo**.

Trata-se, pois, de entremear, a partir de experiências em EAD, pesquisadora e sujeitos, autora e personagens. Perguntamo-nos: seria possível fazer a analogia de uma tese com um

romance? Acreditamos que não, uma tese é uma tese, um romance é um romance, duas formas de expressar a vida pela escrita. São formas expressivas, diferenciadas de um viver, que se transforma em outro plano no ato da escrita-símbolo e que é atravessado pela subjetividade do seu autor. A autoria do texto. Quem é o autor? Como ele produz sua escrita? Como sistematiza suas palavras, o ordenamento do seu pensamento? A experiência vivida pelo autor/pesquisador de uma tese, no plano da escrita, implica em uma escolha ético/estético de fazer pesquisa e de escrever sobre ela.

Alteridade, o outro em mim, a autoria, enunciado, o sujeito na pesquisa implicou em nós um **travamento** do como escrever a tese. Ao longo de quatro anos, uma escrita tenta operar a partir de um corpo atravessado por forças que almeja escrever um texto que seja da ordem do compreensível para o leitor que dele se aproprie, que instigue e estimule a querer ler e conhecer o estudo realizado, uma escrita aprazível, múltipla e generosa. Várias foram às tentativas de escrita. Escrita mais romanceada com personagens conceituais, escrita mais teórica, escrita com sujeito, com um eu, escrita que opta pelo **NÓS**, pois estamos escrevendo com o outro em nós (BAKHIN, 2003 e 2002; AMORIM, 2004). A cada texto escrito, a incompletude e a certeza do que o que se lia não retratava o que se pretendia. Impossível não deparar-se com a ferida narcísica da constatação do **não consigo e, se não consegue**, é porque não aprendeu, não sabe o suficiente para transpor em palavras o vivido, escrever o pensamento. Como pesquisadora, vivendo estas incompletudes, busquei transformar em escrita o vivido, na qual o leitor, ao acessar o estudo que então se fez, não precisasse recorrer aos intercessores para compreender o campo teórico. Tentei escrever com os intercessores incorporados, compondo um modo de fazer pesquisa. Retorno à escolha ética e estética, porque a escrita da tese retrata, reflete, transpira o modo como o pesquisador compreende o campo empírico e nem sempre dá conta do problema que o instiga. Trata-se, pois, de uma tentativa de expressar com palavras as vivências de um corpo-pesquisador junto ao seu campo de pesquisa EAD. Não se asseguram e nem se pretendem verdades absolutas, uma vez que nossa enunciação se faz de forma implicada, se faz de forma parcelar, se faz na recusa a totalizar o grande da experiência que nos foi propiciada e que, agora, narramos apenas com palavras que nos vêm à mente, sempre distantes do que poderiam expressar desse real da própria experiência. Buscamos escrever a ética e estética enquanto modo de estudar, de apreender o campo em estudo. É no ato da escrita que se dá o conhecer-se, é no ato da escrita que nos deparamos com práticas, com o desejo de rasgar-se e, sobretudo, da saborosa dor ao escrever.

Então como escrever? No impessoal da terceira pessoa, como se um terceiro tomasse o posto de um eu, do outro na relação, ou de um nós que surgiu no encontro pesquisador/escritor/ator, sujeito da pesquisa/ator? Estas perguntas-travamentos bloqueavam a escrita e precisamos **debulhá-las** como milho da pipoca, de grão em grão, no afã de encontrar pistas para uma escrita de tese.

Neste momento, decidimos pela escrita decorrente do percurso da pesquisa, que parte de um eu/pesquisador que dialoga com os vários outros: os sujeitos da pesquisa, com os encontros que ocorreram somente mediados pelo computador, à distância, e, outros encontros com os sujeitos de forma presencial. Os encontros com a orientadora e Coorientadora, com a instituição e políticas ao qual o PGIE está vinculado, com colegas, com os vários prováveis idealizados leitores, com outros os outros, pois a interlocução não está isenta do atravessamento destes **NÓS** eu/pesquisadora. Será que era isso que os sujeitos da pesquisa vivenciaram? Será que é isto que devemos escrever a partir deles? Escrevemos narrativas-experiências subjetivadas em um texto escrito, como sugere Benjamin (1980), quando nos apegamos àquilo que fez ruído, que permaneceu na memória afetiva² e que tem um sentido em nossa existência. Não há mais o outro da pesquisa? O outro³ é o outro atravessado em nós, que emerge no texto escrito.

Deparar-se com a certeza de que a escrita do que foi vivido é parcial e do que pode o nosso corpo enquanto produz à escrita, é certeza de outra vivência que se faz no ato de escrever e na leitura posterior do texto, múltiplos outros vividos, se fazem acontecimento. O texto escrito nos subjetiva, ou se coloca como encontro/des-encontro a cada leitura. Seria como em uma peça de teatro em que a cada encenação, algo acontece entre ator e espectador na ordem do previsto e do imprevisto. Escrever e ler são encontros únicos, parciais e intensos.

Os anos mostraram que o texto escrito subjetiva quem o escreve, portanto, o texto que aqui se apresenta é múltiplo e faz uso de recursos que possam dar conta do tema em estudo.

² Para Bergson (2010, p. 89-91) “o corpo montado sobre o sistema nervoso é um aparato de seleção de imagens (termo neutro usado para designar a realidade evitando os “entraves” do idealismo e racionalismo) diante de uma ação – com o qual se converte em realidade, pelo menos a realidade sensível, em função da vida. As imagens percebidas vão se armazenando na memória, até que tudo fica mais ou menos profundamente sepultado, inconsciente, mas nada se perde. Fica simplesmente esquecido pela sua inutilidade para as necessidades, inquietações e desejos da vida. Por meio da repetição, se vai constituindo uma mudança, uma memória prática, esquemática, útil para o reconhecimento de imagens e a reação estereotipada a certas situações (dirigir, comer...). (...)A primeira memória Bergson chama de lembrança pura; a segunda de lembrança-imagem. O cérebro (o sistema nervoso em seu conjunto) como órgão de ação que é seria a sede só das imagens-lembrança, que neste momento usamos a memória afetiva, porque buscamos nos lençóis do passado àquilo que se fez pelo afeto”.

³ O outro ao qual no referimos é aquele concebido por Bakhtin (2002) o outro é aquele diferente do meu outro, mas preciso dele para me enxergar diferente do que me vejo. O pesquisador quando escreve sobre o campo empírico o faz a partir de um outro que ele concebe, com quem se relaciona, mas não necessariamente é o outro que o pesquisador enuncia.

Ora mostra-se como um texto conceitual, um texto teórico, ora um texto escrito no **NÓS**, ora como um texto apoiado em um personagem conceitual. A pesquisa que aqui se apresenta é do **eu-autora-tu-ele-nós** com múltiplas vozes que tangenciam o banal, o superficial, o deslize, o profundo, a angústia, o esgotamento e o desejo constante de estabelecer conexões com o outro. A pesquisa e a autoria precisou do outro e por isso a opção por um texto/tese com diferentes possibilidades de redação, como na busca constante de suprir aquilo que falta, mas certa de que é nesta falta, neste **n-1** que o texto obtém sua integridade.

Aos leitores que dele se apropriarem, também terão contato com o seu **-1**. O outro para quem escrevemos é o amigo, generoso e compreensivo, mas não por isso menos exigente e curioso com o que se pesquisa. É o outro que incentiva, problematiza, faz curvas nas linhas da escrita e, neste campo de intensidades afetivas, o aprender se faz acontecimento, único, duração que reverbera no tempo, no espaço, contraído, intenso, condensando, aprisionando e libertando o momento intempestivo, pleno de sentidos. Todo este embate escrito se fez a partir do campo da pesquisa em ambientes virtuais de aprendizagem, a EAD. A escrita se deu a partir de uma dada ecologia cognitiva⁴, ou seja, o campo em estudo focou sujeitos que interagem em processos de aprendizagem na forma semipresencial, mediados por um sistema operacional informatizado.

A escrita desta tese produziu-se como uma imagem holográfica, isto é, temas são abordados ora dando forma para um com mais ênfase, ora para outro, mas não necessariamente hierarquizados. A escrita se deu como uma imagem complexa, com vários tons, em que alguns deles são problematizados. Foi como a mão/corpo/mente que conduz o *mouse* na tela do computador e que, ao passar por um ponto da tela encontra um *link* para algum conteúdo, a própria escrita, se produziu em diversos momentos como o **mouse**, abrindo links e janelas problematizadoras para o estudo.

Escrever a tese foi adentrar em outra experiência, pois ao narrar algo que se dá mediado por um recurso tecnológico, que opera em outra dimensão, a qual não é possível ser absorvida pelo texto plano da escrita, implica em escrever com as contradições do viver acadêmico, pois ainda não nos foi possível produzir uma tese multimídia. Estas problematizações situam ao leitor que se trata de um estudo que parte do eu-pesquisador com o seu outro que difere de si e cabe ao pesquisador o constante questionamento do que está posto e das perguntas: precisa ser assim? Porque as coisas são como são? É assim? O que dá

⁴ “Ecologia cognitiva é o espaço de agenciamentos, de pautas interativas, de relações constitutivas, no qual se definem e redefinem as possibilidades cognitivas individuais, institucionais e técnicas” (MARASCHIN e AXT, 2000, p. 91).

para fazer? O que acontece? Em suma, o que se problematiza na escrita da tese é que ela opera em um plano estático - papel e texto, mas o seu conteúdo é pleno de movimentos dos encontros que se deram, e, que se darão no campo em estudo e nos encontros do pesquisador com o seu campo e do outro-leitor com o texto, como refere Amorim (2002, p.8):

O texto interessa-me como lugar de produção e de circulação de conhecimentos, porque penso que a escrita de pesquisa não se reduz a uma simples transcrição de conhecimentos produzidos em situação de campo. Pode-se desse modo interrogar o texto em relação (...) das quais uma, em particular (...): a alteridade ou, (...) a relação entre o pesquisador e seu outro, ou melhor, seus outros. Por essa razão, as teorias fundadoras da enunciação, de Benveniste a Bakhtin, impõem-se nessa categoria de reflexão. (...) Em Bakhtin, no entanto, o caráter de alteridade do enunciado se radicaliza: desdobrando os lugares enunciativos ao infinito, seu enunciado dialógico merece bem ser chamado de polifônico, pois uma multiplicidade de vozes pode ser ouvida no mesmo lugar.

O campo de pesquisa se fez com todas estas interrogações que implicaram na narrativa sobre o processo do nosso outramento nos ambientes virtuais de aprendizagem e assim adentramos no mundo da pesquisa, navegamos na empiria dos ambientes virtuais de aprendizagem, compusemos com as tecnologias digitais, convocamos intercessores teóricos e iniciamos uma escrita que se fez como uma vida em acontecimento. A tese, portanto, foi escrita no diálogo da pesquisadora com os seus outros, por meio de uma escrita que problematiza a escola, o aprender em instituições formais e suas produções na vida dos sujeitos. É uma escrita que se fez com o outro imaginário, mas que, de fato, outro ente desta escrita se apropriou, compondo sentidos para si que, como escritores desconhecemos, mas problematizamos.

SITUANDO O LEITOR SOBRE O PROBLEMA DA TESE

Como comenta Deleuze (2009) é difícil saber como alguém aprende, pois o aprender se faz no acontecimento dos encontros que temos em nossas vidas e que abrem nosso corpo para a sua potência de agir. O aprender conteúdos escolares, sempre se reportam a algum acontecimento prévio que fornece as condições de possibilidade para que o sujeito aprendiz siga adiante e enfrente o curso dos caminhos, seja na escola, seja na profissão, seja na vida colocada como o dia-a-dia.

O problema da pesquisa é processual é aquilo que está posto em potência no plano do pensamento e de sua formulação, opera de modo rizomático, sendo composto por linhas mais ou menos estratificadas, mais ou menos duras, mais ou menos flexíveis e também por linhas de fuga e de desvio, conforme a figura abaixo:

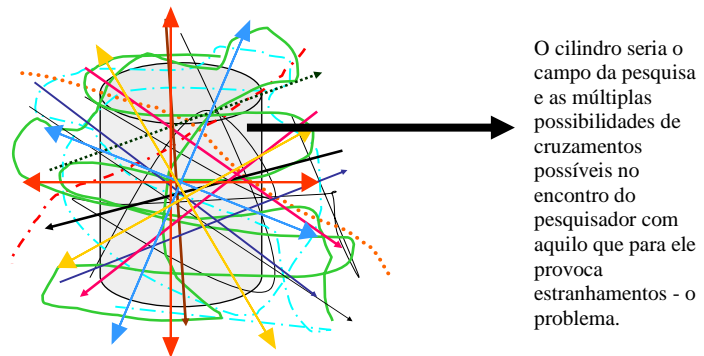


Figura 1: Esboço do campo empírico.

Nossa tese problematiza: Como se dá o aprender como acontecimento na modalidade de EAD, que se instaura nas práticas contemporâneas das escolas, desencadeando outros processos de interação e modos de aprender e viver? Estes modos são aprendizagens que podem ser da ordem da reconhecimento ou da ordem da cognição e criação. O problema que buscamos constituir em nossa tese conjuga três conceitos: aprender, ambiente de aprendizagem virtual e acontecimento.

A partir da problematização que demandou idas e vindas e constantes questionamentos, adentramos na temática, no contato com o professor-EAD, aquele que tem suas práticas não mais presenciais, do olho no olho, mas em espaços virtuais, mediados por uma máquina-código. Fomos ambivalentes com o problema, porque ele é paixão, é desejo por tudo o que ele pode produzir de saberes, de novos modos de aprender, mas também é cruel, uma vez que expõe as práticas de controle sobre si e sobre o outro nos processos de aprendizagem.

Novamente destacamos que o problema se constituiu em uma prática nestes ambientes virtuais que fizeram encontro com um modo de ser professora, que apontaram a faceta do controle, do redimensionamento do tempo, do espaço, do que é ser professor e de sua relação com os estudantes. Fizeram-nos questionar a concepção da educação como gerenciamento, no qual se fazem presentes diversos atores como o tutor, o professor conteudista, o coordenador do curso, além do próprio professor. A tese iniciou como um **problema-paixão**, pois foi apaixonado, intenso, gritou, mas aos poucos este problema fez-se **problema amor**, visto que teve que ser criado, nutrido, crescido, desenvolvido e ir para o mundo. O **problema-amor** da tese constituiu-se em uma escrita do que se pode enquanto corpo-pensamento e que se fez aprendizagem-acontecimento na medida em que, como pesquisadora, nos despimos da paixão

e adentramos na aprendizagem como o amor que é gerido, um pouco a cada momento, que se faz acontecimento, que dura. Não se trata do amor incondicional de uma mãe na relação com o filho. Trata-se do amor diante de um problema que não se esgota, mas que prolifera em múltiplas perspectivas e que, no ato da escrita, se constituiu na interlocução com o outro. Este **problema-amor ou amor-problema** tem a dimensão do que foi possível, sendo um campo de possibilidades para os **outros-leitores**, os quais são o que podem ser.

Todo este preâmbulo é para falar do medo, medo do olhar do leitor na pesquisa, do campo de forças que encontramos e das produções que fizemos. A vida se dá pelo medo, curiosidade e vontade de aprender. A EAD é uma possibilidade de aprender e receamos perder a lucidez de tudo o que ela produz, a serviço do que está, mas ao mesmo tempo, constitui-se em uma modalidade de ensino inevitável na escola contemporânea, produzindo no encontro homem-tecnologia, outros modos de subjetivação.

O problema colocado em análise, a partir das narrativas de vivências em ambiente virtuais de aprendizagem, está em constante problematização do aprender cognitivo e o aprender cognitivo ou inventivo⁵. Como se deu a produção das narrativas? As vivências em EAD iniciaram em 2002. Doze anos de vivências como professora, como professora conteudista, como tutora e como aluna. São múltiplas aprendizagens, mas, neste momento, quatro se fizeram pensamento. Quatro histórias que emergiram como imagens holográficas: o encontro da tutora com as alunas em um curso de formação para professores em tecnologias assistivas; a linha da vida da aluna que escreve na página do curso para os professores avaliarem; a produção de um grupo de estudantes em uma disciplina semipresencial, de um curso de especialização; e, a vivência como aluna em um espaço virtual de uma disciplina semipresencial.

Analisamos os processos de aprendizagem cognitivos; as rupturas ou mecanismos que se constituíram para promover aprendizagens da ordem da criação; o conceito do aprender como acontecimento, partindo do entendimento de que ele não está dado, sendo que opera em um campo pré-individual⁶ e na interação com o meio, em um tempo Cronos, mas

⁵ “A aprendizagem, é sobretudo, invenção de problemas, é experiência de problematização. A experiência de problematização distingue-se da experiência de reconhecimento. A experiência de reconhecimento envolve uma síntese convergente entre as faculdades. No caso da percepção, trata-se da síntese da sensação e da memória: esta é a minha casa, o ônibus que pego para ir ao trabalho, o rosto familiar do meu amigo. As sensações ativam um traço mnésico e aí ocorre uma síntese, que é fonte da atividade de reconhecimento, a qual torna o presente, passado, e o novo, velho. Ao contrário, na experiência de problematização as faculdades – sensibilidade, memória, imaginação – atuam de modo divergente”. (KASTRUP, 2001, p.17)

⁶ “...a recusa em analisar o real a partir de um plano representacional e estático está presente na teoria da individuação psíquica e coletiva de Gilbert Simondon. Seu conceito de pré-individual remete a um campo de processualidades, portador de virtualidades, do qual emergem os indivíduos e a sociedade, assim como o

que se faz também no tempo Aión, reverbera e escapa de tudo o que pode aprisioná-lo. Buscamos compreender as composições nos modos de operar o aprender, ou seja, acompanhar as operações possibilitadas pela ferramenta no sentido de marcar pistas e indícios de uma aprendizagem inventiva (DELEUZE, 2009).

O campo em análise operou a partir de narrativas vivenciadas em ambientes de aprendizagens, mediadas pela tecnologia informática. Trata-se de uma cartografia da ordem do perspectivismo⁷, que compreende que o aprender se dá pelas relações do ser vivo com o seu meio associado, que será desdobrado ou escrutinado em seus elementos e potências maquínicas, para pensar seus efeitos quando operados pelo sujeito, no sujeito. Implica na relação com o campo pesquisado, levando a que se entenda não ser possível uma apreensão totalizante e tampouco uniforme do processo. A pesquisa fez seu próprio percurso, perceptivo e afetivo, nas trilhas do plano da pesquisa, extraindo possíveis interpretações que estão distantes do que se poderia chamar, tradicionalmente, de verdades. Trata-se dos efeitos parciais, provenientes dos encontros sensíveis com os materiais que circulam no campo pesquisado e que forçam a uma atenção sensível a um foco, emanado de seu fora. Cartografar, aqui, toma o sentido de percorrer as sinuosas linhas que compõem o território, mapeando seus nós, seus entroncamentos, suas linhas de persistência e suas linhas de fuga e desvio. São produções decorrentes de acontecimentos que se fizeram duração ao longo deste estudo, das narrativas vividas e que junto ao leitor, outros movimentos, problematizações certamente irão operar, os quais não são da ordem do previsível, do prescrito e sim, espera-se que sejam da ordem do acontecimento, de vivências em processualidade (PASSOS, 2012; FONSECA, 2005).

A escrita da tese e a relação de alteridade, as vozes que escrevem a partir de relatos orais e digitalizados, levaram-nos a problematizar as potências dos outros que a leem. Buscamos fazer da tese um encontro, aquilo que produz efeitos e marcas de uma experiência. O texto que aqui se apresenta inicia contextualizando os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), a partir da análise das forças constituintes da sociedade disciplinar que condicionaram a invenção da escola voltada para a formação de trabalhadores para o capital e das transformações subsequentes, que vieram a engendrar a atual sociedade de controle cuja meta

... mundo infinitesimal de Tarde remete a um campo de forças sub-representacional, constitutivo do social e dos próprios indivíduos” (ESCÓSSIA e KASTRUP, 2005, p.302).

⁷ **Perspectivismo:** implica na relação do pesquisador com o campo pesquisado, levando a que se entenda não ser possível uma apreensão totalizante e tampouco uniforme do processo. As análises são parciais, a partir do que pode o pesquisador com as suas potências capturar do campo em estudo. Não há uma verdade absoluta e sim uma verdade possível, a partir do que se pode e se consegue diante das contingências empíricas (Nietzsche, 1992).

é a formação de sujeitos para o mercado capitalista. A problemática da subjetivação e do corpo é convocada como parte indispensável à problematização da EAD como ambiente de aprendizagem subjetivante, sendo que suas prescrições e práticas operam como agenciamentos de forças que propiciam um modo de aprender – calcado na reconhecimento ou na cognição sensível e criativa – acontecimental, ou simplesmente ordinária e da ordem do mesmo e da repetição.

Conduzindo a escrita da tese, escrevemos sobre a EAD no contexto brasileiro, sua legislação e como a mesma se constituiu no Brasil através dos embates das forças do mercado e do Estado que impulsionaram a invenção dos AVAs para dar conta das demandas sociais emergentes e das forças sociais dominantes. Ainda abordamos, no seguimento, questões que evidenciam o quanto as instituições normalizadoras estão aquém das demandas sociais e dos avanços tecnológicos presentes na sociedade.

Outras abordagens e conceitos nos fizeram desenvolver, ainda, o indispensável conceito de Tecnologias da Comunicação e de Informação (TICs), bem como problematizarmos seu uso relacionado a outros modos de aprender decorrentes do encontro homem-máquina. O conceito de acontecimento serviu-nos para focar um modo de aprender que se efetua por agenciamentos de elementos heterogêneos, afirmando o ambiente tecnológico como um dispositivo para encontros entre o humano e o inumano, que se abre para múltiplos possíveis efeitos do aprender e da subjetivação.

Nosso plano empírico pressupôs a memória de nossas próprias experiências como professora tutora e aluna em EAD, ainda nos valem dos registros eletrônicos documentados desses encontros. As situações selecionadas foram expressas na forma de narrativas que dialogam com o plano conceitual, sendo que os autores escolhidos se posicionam em nosso trabalho de análise como vozes, que nos fazem eco em um pensar permanente sobre ambientes virtuais de aprendizagem e as subjetivações que propiciam um modo de fazer a vida.

Se o começo está no meio, o fim desta escrita se faz em meio de algo vivido que, ao longo de quatro anos se fez forma de uma vida de professora e trabalhadora, que se finaliza no ponto final da última frase, do fim, mas que prolifera em múltiplos modos de fazer outros.

2. O CONTEXTO DA TESE

O problema da tese foi se constituindo ao longo dos anos, se fez por torções, por momentos de descaminhos ou mesmo de “se perder”. É fruto de escolhas teóricas e éticas de um modo de fazer a vida acontecer. O problema da tese foi se construindo e tomou a forma: como nos ambientes AVAs se constitui a aprendizagem como acontecimento?

Trata-se do acontecimento como aquilo que dura e que é desdobrado pelo tempo Aión, tempo criador e ontológico. Acontecimento que gera devires, estes sempre recuados do tempo presente e bifurcados em passado e em futuro, não traduzidos como propriedades sensíveis dos corpos, mas expressos como incorporais, atinentes, portanto ao que Espinosa (2007) denomina de pensamento. Acontecimento produzido pelo agenciamento de séries heterogêneas que, em sua conjugação imprevisível e molecular, produz condições para a emergência de estados impassíveis de serem previstos pelo cálculo da razão, da consciência e da vontade. No acontecimento, atuam forças imponderáveis ao controle e, por isso, quando algo dele se efetua no plano de uma atualização no presente tem-se algo de uma diferenciação, de uma diferença que se expressa e está à superfície. É no acontecimento dos encontros que o pensamento é violentado e forçado a pensar, a sair de sua passividade. Trata-se, pois, de irmos buscar em nossas análises, quando e de que forma podemos evidenciar, nos modos de aprender via EAD, a ocorrência deste acontecimento intempestivo e produtor de acontecimentos. Nosso interesse não se prende à busca de modelos, nem o modelo do Mesmo, próprio ao modo cognitivo de aprender, nem ao modelo do Outro, pois pensamos que qualquer modelo possui a desvantagem de vir a se degradar quando colocado como Ideia separada da vida, em plano transcendente a ela. Aqui, é a imanência que nos guia e não a transcendência platônica que se recusa aos fluxos dos devires e suas transmutações para preservar a essência ideal. Nossa perspectiva situa-se não no plano das causas simples e seus efeitos, não desposam a binaridade entre um dentro e um fora, entre o corpo e o pensamento. Tal como em uma fita de Moebius, corpo e pensamento se torcem e se percorrem em suas propriedades diferenciadas colocadas em enervantes continuidades. Não nos interessam os subterrâneos das **motivações** humanas, pois nosso trabalho se passa na superfície, ali onde formamos imagens das coisas que vemos, ali onde as imagens-percebidas falam não de um extra-ser que as subsume e recalca. As imagens que produzimos pelo que vemos e pelo que também nos olha (DIDI-HUBERMAN, 2010), situam-se como reservatórios de potenciais a serem atualizados por nossa linguagem, reserva e promessa é o que elas são, situando-se não

como evidências e como representações identitárias fixadas. As imagens pulsam potenciais de sentido e de não sentido, para analisá-las, para nos encontrarmos com os devires que elas nos reservam, lançamos mão da linguagem com sua dupla capacidade de ao mesmo tempo nomear e com isso também aprisionar o que nomeia na cadeia de seu sentido unívoco e generalizante. Enfim, de apontar para a sua própria insuficiência para dar conta do que desejamos expressar (DELEUZE e GUATTARRI, 1995a e 2012 FONSECA et all, 2012).

Quanto às TICs, as situamos no plano dos softwares relacionados aos ambientes de aprendizagem que possibilitam, por sua vez, a ocorrência da EAD, a qual privilegia a formação de redes de comunicação à distância entre os sujeitos implicados no ambiente. Composto esta cena do AVA e o modo de interlocução entre os atores envolvidos, a relação é atravessada por questões institucionais que constituem a Escola, já que existe uma concepção pedagógica e política de se produzir aprendizagem institucionalizada pelos valores, crenças e objetivos do Estabelecimento no qual a EAD opera. Além destes fatores que compõem a EAD, há o contexto sócio, político, geográfico e econômico que permeia e compõe estas relações que operam no ambiente virtual. O problema se constitui, pois, em um plano complexo, multifacetado, com diversas formas de intervenção, concepção e análise.

Quanto à EAD, nossa escolha aponta-a como resultado de encontros entre o humano e a tecnologia, encontros estes perpassados por elementos geopolíticos, históricos, econômicos e sociais. Quanto ao seu uso, identificamos sua eficácia como meio de monitoramento das interlocuções produzidas na rede do AVA, fato que é possibilitado pelo acesso amplo e irrestrito dos gestores a tudo o que é produzido pelos sujeitos, expondo, dessa maneira, práticas de controle que (des) qualificam a estrutura ético-estética do próprio ambiente virtual. É desta forma, que consideramos importante a escolha de como gerenciar o AVA, que pode se apresentar como de controle, de avaliação e de reprodução, ou como um terreno problematizador e de criação cognitiva.

O problema da pesquisa se dá neste campo de forças, perscruta este espaço, adentra no mesmo, analisando, facetando as práticas que se produzem e no qual a pesquisadora está imersa, atravessada, fazendo e produzindo encontros, aprendizagens que acontecem junto a todos os atores, passivos ou ativos, na EAD. Buscamos na produção das narrativas atravessadas pelo ambiente AVA, compreender as aprendizagens que aconteceram e, simultaneamente, fazer acontecimento na tese, uma vez que no ato de escrever se está buscando tornar expressos os efeitos do acontecimento.

3. O CONTEXTO DO TRABALHO CONTEMPORÂNEO

Partimos de uma das formas de posicionar a escola no contexto sócio-político: sua direção para a formação de trabalhadores. Aqui, os campos da educação e do trabalho mantêm intimidade e ressoam um no outro, instigando-nos a constituir duas cenas, que nos possibilitam analisar a questão do trabalho na atual sociedade de controle, para então situarmos a EAD.

CENA 1

O ano é 1985, o Brasil consolida uma abertura política, o movimento “Diretas Já” é o marco do fim da ditadura militar que imperava desde a década de 1960. Carlos tem 25 anos e sua formação se deu em meio a este ambiente de tensão típico de ditaduras. Concluiu o curso de Psicologia e há um ano e seis meses, trabalha em uma indústria metalúrgica desenvolvendo os processos de recrutamento e seleção. Reside sozinho em Porto Alegre, e, de segunda a sexta, tem uma rotina estabelecida pelo ritmo de trabalho. Acorda às 6 horas, arruma-se rapidamente, escuta o rádio e verifica a temperatura climática, toma um copo de leite com chocolate em pó e sai do apartamento, passa correndo pela banca de jornal, lê as principais manchetes, pois precisa ter assunto para falar com os colegas, principalmente sobre o futebol (mesmo não gostando), entra no ônibus lotado, desce no centro da cidade e dá uma corrida para pegar o Trensurb até a cidade de Esteio. Desce na parada e caminha até o local do trabalho. Especialmente naquele dia estava ansioso, porque teria recrutamento de auxiliar de produção. Na medida em que vai chegando próximo ao prédio em que trabalha, vê uma fila de homens e rapidamente verifica que são mais de 100 candidatos. Respira fundo e percebe que terá muito trabalho no dia. Entra, vai até sua mesa, telefona para a portaria e pede para o segurança encaminhar 40 candidatos para o auditório. Carlos dirige-se ao auditório, os candidatos estão sentados, enfileirados, em cadeiras com braço de apoio. Apresenta-se, fala sobre a empresa, a vaga para a qual está selecionando, informa salários e benefícios, direitos e deveres que terão ao ingressar na empresa. Solicita que os interessados permaneçam e àqueles que não têm interesse na proposta de trabalho “podem se retirar”. Somente três candidatos optam por sair e ele pergunta o porquê, cada um dá o seu motivo – salário, local de trabalho e horário.

Carlos dá um suspiro, porque no fundo gostaria que mais candidatos não tivessem interesse na vaga. Vai para o segundo momento da “triagem”, informando o que espera dos

candidatos que ali estão: escolaridade, tipo físico, apresentação (tem que ter os dentes, no mínimo, “os da frente”), experiência de um ano na carteira profissional no mesmo emprego. Explica os motivos destes requisitos. Neste momento mais cinco se retiram. Carlos orienta os candidatos que não têm dentes que procurem o SENAI, onde a empresa mantém uma parceria com o serviço odontológico.

Finalizada esta etapa, Carlos solicita que cada um tenha em mãos sua carteira profissional. Senta-se na cadeira e chama um por um: analisa a carteira – se é a primeira via, empresas em que trabalhou, acidentes de trabalho, seguro desemprego... Só então distribui a ficha cadastral para o candidato preencher, iniciando assim o processo de seleção propriamente dito.

Realiza este trabalho durante toda a manhã, faz um lanche rápido e conclui esta etapa às 16 horas. Está cansado e satisfeito, conseguiu um bom número de profissionais para preencher a vaga em aberto. Vai para sua sala, separa as fichas dos candidatos que chamará para a entrevista. Conta com o auxílio de uma auxiliar de recursos humanos para telefonar para os mesmos, agendando a entrevista ou enviando telegrama para aqueles, que não têm telefone.

Suspira, enfim às 18 horas, ninguém o chamou para alguma reunião, então pode ir embora, bate o ponto e rapidamente caminha até a estação do Trensurb e inicia o retorno para casa, aliviado, porque conseguiu um lugar para sentar, pode ir cochilando e assim descansando a mente. Chega a Porto Alegre às 18h 30, anda mais um pouco e toma o ônibus para casa, percurso de 20 minutos. Ao chegar a sua casa, faz uma vitamina, troca a roupa por outra esportiva e vai para a aula de musculação que inicia às 19h 30. Retorna para casa às 20h 30, toma um banho, prepara a janta (omelete de presunto e queijo e uma vitamina de banana), assiste na televisão ao programa de comédias do Jô Soares. Acaba dormindo na frente da televisão, acorda, desliga-a e vai para o quarto, pensando no dia que o espera: testar, entrevistar os candidatos e encaminhá-los para que as chefias os conheçam.

CENA 2

O ano é de 2011, o Brasil é a “bola da vez” no mundo globalizado. Exemplo de abertura política e democracia têm em seus dois líderes – Lula e Dilma – os representantes de que as mudanças e um mundo melhor são possíveis. João reside sozinho em Porto Alegre, tem 27 anos, é pedagogo empresarial, com muito custo fez esta faculdade, mesmo sabendo dos preconceitos em relação a esta formação, tanto na área da educação, quanto na área empresarial. Entretanto, uma indústria acreditou que esta capacitação poderia fazer a

diferença na gestão de pessoas e o contratou para a área de recrutamento e seleção. É a mesma empresa em que Carlos trabalhou em 1985.

Cabe a João a tarefa de realizar um recrutamento para auxiliar de produção. Está motivado com esta tarefa, precisa de vários candidatos. Acorda na segunda-feira às 6 horas da manhã, cansado, com as costas doendo, pois no dia anterior, domingo, enquanto assistia o canal fechado *Globo News* para atualizar-se do que havia acontecido no mundo, zapeava⁸ em outros canais para ver o que estava passando, está com o notebook no colo, pesquisando no site de empresa, os currículos cadastrados para triar os candidatos que contataria no dia seguinte. Não se dera conta da posição em que ficara no sofá, por isso a dor nas costas quando acordou.

Mesmo com dor, encontra-se motivado para mais um dia de trabalho, e pensa o quão elevada é sua resiliência. Liga a televisão e o *tablet* para informar-se das notícias. Toma seu café com leite e se encaminha à parada de ônibus. Entra no ônibus, passa o cartão digital, o Tri, e permanece em pé porque está lotado e anda lento devido às obras na rua, o trajeto é de 40 minutos. Desce do ônibus e corre até a estação do Trensurb, mas, mesmo assim, perde o trem que costuma usar. Dá um murro no ar, porque chegaria atrasado. Chega à empresa 20 minutos atrasado e certo de que deveria acordar mais cedo porque enquanto estivessem ocorrendo obras nas ruas de Porto Alegre, não teria como chegar no horário acordando às 6 horas da manhã. João passa o crachá na *catraca* da empresa, decide que almoçaria no refeitório e marca *sim* no momento que a máquina pergunta. Não bate ponto, mas fica registrado o horário em que chegou ao trabalho. Pensa que cada vez mais as máquinas controlam a vida dos humanos, mas logo este pensamento se dissipa, porque precisa acessar seu computador, uma vez que havia separado uma relação de candidatos com quem deveria fazer contato sobre a vaga em aberto. Chega a sua sala, no caminho serve-se de um café na máquina (ainda bem que tinha direito a quatro cafés gratuitos por dia), passando o seu crachá. Liga o computador, digita sua senha, verifica os e-mails, responde os mais urgentes (em torno de 20), deleta outros 30 e deixa para responder mais tarde, os demais.

João acessa a intranet da empresa a qual faz uma interface com o *facebook* e conversa com sua gerente informando que enviaria e-mail para os candidatos triados na noite anterior. A gerente sugere que faça contato telefônico devido à urgência da vaga. João suspira e concorda. Acessa o primeiro currículo e telefona para o número fornecido para contato.

⁸ Zapear: origem na palavra zap em inglês que significa despachar, mover-se com rapidez, fazer rapidamente e que foi adaptada a língua portuguesa significando mudar consecutivamente de canal de televisão com o telecomando; fazer *zapping* (nota da autora a partir do dicionário online Michaelis capturado em 11 de junho de 2013 no site <http://michaelis.uol.com.br>)

Ninguém atende, telefona para o outro, de recados. Deixa o recado e mesmo assim envia o e-mail para o profissional entrar em contato com ele o mais breve possível. João já possui um modelo de e-mail, assim basta fazer um **ctrl C** e **ctrl V** para enviar o e-mail. Acessa o terceiro currículo e neste tem sorte. O candidato atende, gosta da voz do mesmo, confirma os dados do CV, faz as perguntas básicas para o exercício do cargo enquanto fica atento à fluência verbal do mesmo, informa o segmento em que a empresa atua as principais atividades, direitos e deveres. Combina que enviará um link para que ele responda algumas perguntas e que fará contato posteriormente. O candidato fica muito agradecido. João dá um suspiro, talvez tenha conseguido um bom candidato. Envia o link com as perguntas esperando o retorno das mesmas, para então agendar a entrevista com o responsável pela vaga. Separa este currículo na pasta de **candidatos quase aprovados** para o cargo de auxiliar de produção. Trabalha desta forma durante toda a manhã, parando somente para o almoço, com intervalo de 1 hora. Almoça e conversa com colegas, segue para sua sala, pega o *nécessaire*, escova os dentes, bebe o segundo café, navega um pouco na internet e volta ao trabalho. Contata com mais candidatos, toma outro café, responde alguns e-mails e atende telefonemas, interage com os colegas via a intranet da empresa sobre os mais variados assuntos tanto de trabalho quanto particulares. Enfim, não sai da frente do computador, mas ao final do dia está a par do que acontece na empresa e sente-se bem atendido por sua gerente, que ao mesmo tempo em que controla suas atividades, orienta o seu trabalho. Havia feito vários contatos e sua pasta contava com diversos currículos para prováveis entrevistas com chefias.

Às 17h45min desliga seu computador, pega o último café da cota do dia, não quer perder o Trensurb desta vez. Encaminha-se para a estação, chega ao final de linha em Porto Alegre e ingressa na **tranqueira do trânsito**. Leva uma hora até chegar a sua casa, em um trajeto que antigamente levaria 20 minutos. Efetivamente está cansado, mas sabe que precisa fazer um exercício. Troca rapidamente de roupa por outra esportiva, coloca tênis, pega uma barra de cereal, *Iphone*, fones de ouvido e vai correr no parque. É noite, mas percorre um trajeto iluminado na companhia de outros corredores. Sente-se seguro, escuta as músicas do último CD de Jorge Drexler. Corre durante 40 minutos, retorna para casa, no pátio do prédio alonga-se, chega ao apartamento, coloca uma comida para descongelar no microondas e vai tomar banho. Ao sair do banho liga a televisão, assiste os telejornais, liga o *notebook*, acessa o *facebook* enquanto janta. Mora sozinho há dois anos e gosta da vida que leva. Como é dia de semana não sairá à noite. Às 23 horas pensa em dormir, fica somente com a televisão ligada,

coloca o despertador para acordar às 5h30min, duvidando se conseguiria sair da cama mais cedo. Dorme com a televisão ligada, mas deixando a mesma na função soneca, caso dormisse.

...

Vinte e seis anos separam estas duas cenas que aconteceram na mesma empresa, na mesma atividade, com indivíduos do mesmo gênero e com formação semelhante. A atividade de ambos envolvia contratar profissionais para o trabalho, entretanto, a operacionalização do processo não é a mesma. Ao longo destes anos, mudanças significativas aconteceram na sociedade, disparadas, sobretudo, após a segunda guerra mundial.

Os estudos de Foucault (2012), Deleuze (2010) e Costa (2004) são os balizadores para iniciarmos dobras ou desdobras destes trabalhos a partir dos atravessamentos que emergem nos modos de aprender da Sociedade Disciplinar e da Sociedade de Controle. As sociedades soberana, disciplinar e de controle, de uma maneira geral, se constituem nas articulações destes com conhecimentos de diversos domínios, com objetos técnicos e máquinas criadas pelo humano. Estes são alguns dos fatores que direcionam os modos e as relações de produção, estabelecendo modos de viver, modos de aprender e modos de trabalhar. Outros fatores, certamente, se fazem presentes na consolidação do plano social. Neste momento, entretanto, estamos operando através de um corte intencional para nos dirigir ao que apontamos como ambientes virtuais de aprendizagem.

Sob o ponto de vista histórico e evolutivo, nas Sociedades de Soberania, o rei absolutista que rege as relações sociais, o corpo físico é moldado pela lei, pela posição que o cidadão ocupa na sociedade. Os tributos são pagos ao rei (com a forte presença da igreja como instituição que aprova ou não os atos do Rei e a ele garante o paraíso). A justiça opera diretamente no corpo: os açoitamentos por algum crime, a amputação de uma mão por roubo, o marcar a ferro a flor de lis no corpo das mulheres adúlteras, a guilhotina para ceifar cabeças daqueles que iam contra os ditames do rei e o esquartejamento do corpo todos em praça pública, são formas de ratificar ao povo o poder sobre a vida e morte, outorgada ao soberano. Os recursos técnicos neste período agiam sobre e no corpo do cidadão. Com a navegação, as descobertas de outros continentes e o desenvolvimento do comércio consolida-se um modo de organização denominado como Sociedade Disciplinar que se estende do século XVII ao século XX.

A grande marca da Sociedade Disciplinar é a que Foucault (2012) denomina de docilização e disciplina dos corpos. O corpo necessita ser educado para exercer determinadas

funções em um espaço de confinamento. Um dos exemplos são as Fábricas de Gobelin ou Fábricas com o Tear Mecânico, que acolhem desde crianças, jovens, presos de guerra, criminosos que nela deverão produzir algo que não será por eles consumido. Neste período o que se busca é a interiorização da disciplina pelos sujeitos, sendo considerado um elemento de governabilidade social. Instaure-se o plano da Justiça, o discurso médico, o diagnóstico do normal e o anormal, o regime das democracias e dos direitos humanos. A sociedade se organiza em uma estrutura marcada por espaços de confinamento como a família, a escola, a caserna, a fábrica, o hospital, porém é na prisão que se tem o meio de confinamento mais perfeito. Estes espaços têm como propósito a disciplina na divisão dos espaços físicos, no agrupamento de indivíduos por características específicas, na ordenação do tempo ou o uso de outros recursos que visam manter, sob disciplina, uma produção. A escola como instituição ideológica busca, neste período, a produção de saber e a docilização dos corpos (hierarquia e disciplina) visando à adaptação aos modos de trabalhar vigentes na sociedade. O corpo é manipulado para conviver com regras e práticas disciplinares. Na fábrica, a produção de mercadorias torna evidente que o somatório desta produção tem que ser superior à soma das forças elementares ou individuais. A sociedade habitua-se a conviver com os espaços/territórios, com os deslocamentos dos sujeitos no mesmo, isto é, estes transitam entre espaços de confinamento – casa, fábrica, escola, casa... O conceito 8 horas de trabalho advém somente após muitas e muitas lutas operárias. O discurso será prescritivo e alicerçado em tempos e movimentos. Os indivíduos são controlados, o homem está imerso na engrenagem da máquina que molda o corpo. (DELEUZE, 2010 e FOUCAULT, 2012).

O capital material, os meios de produção e a linha de montagem, os espaços de confinamento e o Estado sustentam a Sociedade Disciplinar articulada em engrenagens que mantêm o indivíduo produtivo, ativo, passivo e consumidor, manipulado enquanto massa e enquanto uno. As relações se dão em um sistema fechado, o dinheiro físico é a moeda de troca, as fronteiras territoriais delimitam a locomoção dos indivíduos. O controle opera de duas formas: a primeira pela assinatura que possibilita a individualização e a segunda pelo número que o identifica na massa. A aprendizagem na Escola se dá em série, como em uma linha de montagem, na qual o professor é a autoridade que tudo sabe, determina o quê e como fazer, e tem o poder de aceitar ou não o que está sendo produzido. Existe em contrapartida a figura do aluno, aquele sem luz ou aquele que precisa ser nutrido, estabelecendo-se assim uma relação de poder em que um sabe e o outro precisa aprender e ser reconhecido por uma autoridade. A Escola tem a função não somente de ensinar um ofício, mas sobretudo moldar o sujeito para a lógica do trabalho capitalista, vigente neste período – receber tarefas, executá-

las como prescrito em um tempo hábil e receber um valor (monetário) pela execução da tarefa. Impera a hierarquia e a organização de fábrica – planejar, executar, controlar, avaliar e fazer os ajustes necessários. Para esta engrenagem funcionar o homem precisou ser treinado para executá-la, o que implicou em modos de operar sobre o seu próprio corpo, em novos modos de pensar e agir. Engrenar, operar, funcionar, treinar, termos que carregam o corpo moldado e adaptado aos tempos e movimentos, determinado por dispositivos técnicos e humanos que definem as relações sociais. A Família, a Escola e o Estado despontam, nesse contexto disciplinar, como dispositivos institucionais com a função de docilizar e regram os corpos, tendo em vista a constituição dos sujeitos sociais correspondentes à modernidade (FOUCAULT, 2012).

Os dispositivos na Sociedade Disciplinar se estendem desde o final do século XIX em algumas regiões do mundo, principalmente nos países em desenvolvimento ainda predomina a divisão de classe entre os trabalhadores, os sistemas de trabalho hierarquizados e divididos, a lógica da aprendizagem como treinamento e desenvolvimento, sendo desnecessário ao trabalhador dominar todo o processo de produção no qual está inserido. Cada cidadão ocupa uma posição no trabalho sendo por tal remunerado, minimizando a possibilidade do mesmo dominar a complexidade do seu ofício. A automação da linha de montagem facilita o trabalho na operação da linha de produção, pois as máquinas são concebidas para a operação de produtos que diminuem o esforço humano ou até eliminam algumas atividades da linha de montagem. Por exemplo, uma máquina que agrupe e coloque os produtos em uma caixa, dispensa o trabalhador de ficar contando, separando, embalando, colando a fita adesiva; ou uma máquina de cortar cana, que substitui o trabalho de 100 trabalhadores. O encontro homem-máquina se consolida com relativo sucesso e as relações de trabalho e capital são legisladas pelo estado (BRAVERMAN, 1987 e ZARIFIAN, 2008).

Na metade do século XX, com o término da segunda guerra mundial, a Sociedade Disciplinar agrega outras operações, “porque é o que já não éramos mais, o que deixávamos de ser. Encontramo-nos numa crise generalizada de todos os meios de confinamento, prisão, hospital, fábrica, escola, família” (DELEUZE, 2010, p. 224). Até o final da década de 1960, as mudanças advindas com o desenvolvimento da informática basicamente elimina o trabalho repetitivo na linha de montagem, pois o trabalho que não exige o trabalho humano (o pensar criativo e inovador) pode ser realizado por uma máquina (trabalho repetitivo e mecânico). Se exige do trabalhador capacidade de criação e autonomia, pois trabalhar é solucionar os eventos (situações inusitadas e imprevisíveis) e não mais realizar todos os dias as mesmas atividades. As máquinas automatizam o trabalho repetitivo. Ao homem cabe gerenciar a

máquina e agir somente quando algum problema acontece. Postos de trabalho são reduzidos e/ou ressignificados, profissões e cargos são extintos e são criados outros. A identificação com o que se faz é suplantada pela identificação com a empresa, pois o trabalhador não consegue identificar-se com o seu trabalho, estabelecendo uma relação de dependência com a empresa. Exemplo: “Oi João, o que tu fazes?”, “Eu trabalho na Empresa X”.

No trabalho o sujeito tem mais autonomia, são requeridas competências específicas (conhecimento, habilidade e atitude) para atender as demandas de suas atividades. Convive com outros indivíduos da organização, mas todos desenvolvem atividades específicas. Com a automação se reduz os custos e tempo de produção, a lógica da Sociedade Disciplinar “tempo é dinheiro” passa a conviver com a lógica do “capital cognitivo” ou “capital humano” (GORZ, 2005; LAZZARATO e NEGRI, 2001), não interessa como se processa, mas sim o que se entrega. O valor da mercadoria não somente determinado pelo tempo despendido na execução da sua produção, mas também pelo conhecimento agregado na mesma. A linha de montagem, o Fordismo, aos poucos é substituída pelo trabalho flexível, terceirizado, específico ao cliente, emerge o Toyotismo⁹, ou seja a linha de montagem flexível, reprogramável a cada produto que é vendido. O que passa determinar o valor do produto é a marca. A lógica passa a ser a do mercado e a do consumo. Da cultura dos bens duráveis para a cultura do descartável, do produto customizado. O próprio trabalhador torna-se um produto, pois ele possuidor de suas competências, terá um valor no mercado pelo que entrega. Trabalhar é gerar serviços, gerenciar os eventos, os imprevistos no trabalho, exigindo o uso das competências (capital humano) para executá-lo. O trabalho é algo complexo que exige uma série de competências, o que demanda o trabalho em equipe/grupo e processos de comunicação ágeis e fluídos. A sociedade em nenhuma outra época esteve tão socializada quanto ao conhecimento, globalizada e conectada devido ao desenvolvimento das tecnologias digitais, da informática e da internet e ao mesmo tempo o homem nunca esteve tão só (ZARIFIAN 2008; REBECHI, 1990; COSTA, 2014).

A linguagem digital, desenvolvida pela informática, insere nos modos de subjetivação do homem outras possibilidades de existência. Além da comunicação oral e da comunicação escrita, a comunicação digital possibilita o redimensionamento do espaço e do tempo. É comum a expressão **glocal** (união de global – informações - e local - corpo), para referir-se à posição do sujeito no espaço, ele está em um local físico e ao mesmo tempo conectado ao

⁹ “Toyotismo é regido pelo *princípio da flexibilidade*, que articula pelo menos 3 valores universais - o *valor do envolvido subjetivo do trabalho* (o “nexo essencial” do toyotismo, que implica a captura da subjetividade do trabalho pelo capital) e os valores da *produção fluida* e da *produção difusa* (“nexos contingentes” do toyotismo)” (ALVES, 2000, p.4).

mundo (*online*) via internet. É possível o acesso instantâneo a qualquer evento, em qualquer lugar, em qualquer momento, desde que possua o recurso digital. Por exemplo, estou digitando, mas posso entrar na internet e acessar o Museu de Louvre em Paris, as notícias de um site internacional, conversar, pelo Skype com alguém que se encontra em outra cidade, enviar um e-mail. As relações ocorrem em fluxos, na rede de relações sociais presenciais e digitais.

A sociedade humana, as relações sociais se constituem pela linguagem falada e escrita inicialmente. A linguagem escrita como criação humana, permite ao sujeito interagir no mundo com outros recursos cognitivos, reexperienciar o vivido ou criar outra ordem, ao escrever sobre o ato da experiência vivida. A linguagem escrita representa o mundo através das palavras que sistematizadas em uma sequência têm um sentido para o escritor, as quais ao serem lidas tem outro significado ao outro-leitor. Escrever sobre algo é uma experiência diferente do ato vivido. Por exemplo, ser atropelada por um automóvel é totalmente diferente da narrativa de como aconteceu este atropelamento, especialmente quando o narrador é o mesmo que sofreu o acidente. Em nossa concepção, o sentido das palavras escritas, seus enunciados são atravessados pelo contexto em que ela (a escrita) opera. A escrita é uma tecnologia que confere ao humano um jeito de fazer vida, em dar múltiplos sentidos às palavras, criar mundos, regravar o mundo e instaurar leis, por exemplo.

A linguagem da informática - consolidada após o término da segunda guerra mundial - se constitui a partir de código numérico, baseado no 0 e 1. A combinação destes números foi à base das várias linguagens de informática. A sequência destes números possibilita a criação de um comando que pode gerar na tela do computador uma fotografia, o comando para uma máquina ligar e desligar, o comando para o sensor disparar um alarme, dentre tantas outras atividades operacionais. A linguagem informática é um recurso técnico que reposiciona o viver humano. Trata-se de um dispositivo que compõe o cotidiano, moldando e operando ações que praticamos em silenciosa parceria. Alguns autores consideram o computador como uma máquina universal, pois está presente em todos os ambientes, assim como está o ar que respiramos.

A informática atravessa e produz a Sociedade de Controle, pois em nenhum outro tempo o conhecimento foi tão democratizado e, em nenhum outro tempo, o homem foi tão controlado e vigiado. As fronteiras de poder, políticas e econômicas não são mais polarizadas (esquerda e direito, capitalismo e comunismo), predomina a lógica de mercado, de fluxo, das conexões, das múltiplas possibilidades do sujeito interagir no mundo. Os avanços tecnológicos estabelecem outros modos de produção e demandam outro arranjo social. Os

espaços de confinamento ingressam em um período no qual o trabalho disciplinar migra para o trabalho digital, tempos e movimentos estão fragmentados e em movimento contínuo, o trabalho não é mais tangível, ele se faz a partir do computador. Os espaços de trabalho com o uso das tecnologias reinscrevem os modos de relações, como o caso da substituição das prisões, por penas substitutivas (tornozeleira eletrônica). As escolas, com espaços de aprendizagem virtuais e recursos tecnológicos estabelecendo outras relações sociais, no qual o professor é o facilitador para acionar as potências do estudante, considerando suas aprendizagens, realizando avaliações permanentes, interacionais e sistêmicas. Tudo conta, não mais a educação seriada, mas aquela que acompanha e é organizada pelo desempenho do estudante (não é vigiar, mas sim controlar). A escola como espaço de relações, assim como as máquinas, é flexível, se molda ao indivíduo e vice-versa, sendo mediada pelas tecnologias digitais. A escola cria e atende as demandas da sociedade quanto à preparação de profissionais para o mercado (DELEUZE 2010, COSTA, 2004).

A Sociedade Disciplinar e a Sociedade de Controle articulam-se na lógica capitalista. Não mais assinatura e número, mas uma cifra. O indivíduo é reconhecido pelo código digital e passa a transitar pelo mundo por este código/senha que o controla em todos os seus movimentos: ao ingressar na empresa, ao realizar uma compra, ao participar de uma atividade de lazer, ao fazer uma ligação telefônica pelo *chip* de seu celular... Não somente a função, o cargo, o posto no trabalho, mas o indivíduo que atua, não mais na fábrica e sim em uma empresa estruturada de forma flexível e múltipla, assim como são as máquinas de comando numérico e os computadores. A linguagem da informática produz outras formas de relações sociais, de produção e demanda outras aprendizagens.

Na Sociedade de Controle, o conceito de empresa passa a moldar as relações sociais, o discurso empresarial tende a compor as instituições. O conceito de gerenciar, planejar, executar, controlar, avaliar, corrigir e repetir o processo, o sujeito, é “a alma, é um gás (...) que se esforça para impor uma modulação para cada salário, num estado de perpétua metaestabilidade, que passa por desafios, concursos...” (DELEUZE, 2010, p.225). Os indivíduos são dividuais, divisíveis, massas como amostras, dados, mercados, bancos. O trabalho não é mais vitalício, impera o *Freelancer*, o ter não é igual ao ser, importante é parecer ser, o espetáculo impera, bem como a juventude, a pró-atividade, o novo, o empoderamento em substituição à maturidade e à sabedoria. Implanta-se a dominação e controle permanente, vive-se em permanente *reality show*. Ocorre a fragmentação e dissipação dos espaços de confinamento, o rompimento dos muros e paredes, pois a tecnologia possibilita formas de controles invisíveis. O computador é a máquina que detecta a

posição lícita ou ilícita do indivíduo. Os mecanismos de controle fornecem a cada instante, a posição dos elementos em espaço aberto (GORZ, 2005; LAZZARATO e NEGRI, 2001; DELEUZE 2010).

Velocidade é uma das marcas da Sociedade de Controle, a conexão humana em escala mundial, independente de cultura, agiliza a socialização das informações e o desenvolvimento de novas tecnologias, criação e inovação, as fronteiras geográficas deixam de existir. Tudo é acessível a todo o momento, as relações de trabalho não precisam mais do espaço confinado. O computador e os dispositivos móveis são instrumentos que possibilitam o acesso a qualquer momento em qualquer lugar de informações, contatos sociais particulares, estudo, trabalho, pesquisa dentre outros motivos, desde que o sujeito tenha um *login* e uma senha de acesso à rede. Não mais 8 horas de lazer, 8 horas de sono, 8 horas de trabalho, deslocamento da casa para o trabalho, semana de cinco dias, dois dias de descanso... O ato de trabalhar hoje pode se dar a qualquer momento, em qualquer lugar, em qualquer dia da semana. Os dispositivos móveis (celular, *tablet*, *notebooks*) e seus aplicativos (*e-mail*, *instagram*, *internet*, *facebook*, *Skype*, *Twiter*, *WatsApp*, dentre outras plataformas) estabelecem conexões entre os sujeitos, em escala mundial. Esta movimentação se dá em um espaço definido por linguagens informáticas e todos estes movimentos ficam armazenados e podem ser acessados.

A linguagem informática vai além da escrita impressa no plano dimensional. A linguagem é imagem, fluxo dinâmico, que se dissipa em sua quantidade, mas que permanece em uma memória digital sendo possível seu acesso por aquele que possui o login. A linguagem falada, escrita e digital modelam as relações sociais no trabalho. Trabalhar é estar em conexão permanente com o mercado, o conceito é de entrega e consumo daquilo que existe. Tempos e movimentos são suplantados pela lógica do consumo, a lógica empresarial, do planejamento estratégico. O trabalhador é o produto a ser consumido na dinâmica do trabalho.

3.1 A ESCOLA NA SOCIEDADE DISCIPLINAR E NA SOCIEDADE DE CONTROLE

Na Sociedade Disciplinar, a Escola é o espaço de confinamento que acolhe a criança, um humano ainda incompleto que necessita ser moldado segundo regras e normas vigentes. Segundo Sibilia (2012), a obra “Sobre a Pedagogia” de Kant parametriza as diretrizes do regramento da pedagogia escolar desse período para formar o bom cidadão-adulto, adaptado às normas e regras sociais. A criança é chamada de aluno, concebido como “aquele sem luz”, ou “o que precisa ser nutrido”, e neste local encontra as condições adequadas para sua “iluminação e nutrição”, para aprender o trabalho disciplinado, hierarquizado, burocrático e

seriado. As práticas disciplinares do ritual da sala de aula naturalizam a lógica de produção, que norteia a relação capital e trabalho. A disposição dos alunos em séries e classes (o nome classe já é uma linguagem seriada, que separa e que é a dominante no discurso das ciências humanas e técnicas), a fila para entrar na sala de aula, a disposição das mesas e cadeiras, o tamanho da mesa do professor, o quadro para escrever, a distribuição das tarefas, a nota, a chamada, o uniforme, o material escolar, o estar entre quatro paredes em silêncio, para escutar aquele que tudo sabe, o professor (o que professa, discursa em público, que traz consigo o conhecimento), configuram-se como dispositivos para formar um bom adulto e cidadão.

Na Sociedade de Controle, as tecnologias da informática na sala de aula oportunizam conexões a tudo e a todos ao mesmo tempo. Os espaços de confinamento são atravessados por outros espaços, são vazados, se misturam, trabalha-se em casa, em interação com colegas e professores. A escola também se reconfigura, deixando de operar somente no modelo de confinamento. É possível estudar além do espaço físico da escola com acesso, via tecnologias digitais, dos conteúdos de forma síncrona ou assíncrona situadas em diferentes lugares no mundo.

A Escola, geralmente a privada, absorve a lógica do mercado sendo gerida como uma empresa, um negócio, principalmente aquela na conjugação com a EAD. O discurso e a linguagem se modificam, não mais a concepção de aluno e sim de cliente, resultados e valor. Emerge o estudante, tratado com o conceito de cliente, “aquele que vem em primeiro lugar, aquele que tem razão, que deve ser encantado” de acordo com os princípios da Gestão da Qualidade Total¹⁰. O estudante deve ser desenvolvido em suas especificidades, respeitando suas diferenças e suas competências. Não mais a padronização de um modo de ser, mas sim o desenvolvimento de competências específicas individuais que tenham valor no mercado. A escola está a serviço das relações sociais predominantes¹¹, quando recebe a criança, segundo Sibilia (2012), promove a aprendizagem com atividades dinâmicas e mecanismos que estimulam sua diferenciação no mercado. Não é mais necessário formar um cidadão que se adapte às demandas das organizações de ambientes confinados. É quase que exatamente o contrário, cabe à Escola formar o sujeito para as organizações que necessitam consumir, moldar, capturar, faturar, gerar valor econômico a partir do que cada um – futuro trabalhador -

¹⁰ Para Falconi (2014) um produto ou serviço de qualidade é aquele que atende perfeitamente, de forma confiável, de forma acessível, de forma segura e no tempo certo às necessidades do cliente. O produto ou serviço tem que ser o mais perfeito e adequado possível, erro zero, baixo custo, encantamento do cliente consumidor.

¹¹ A Escola é, segundo Althusser, um aparelho ideológico do estado. Ver anais Educere 2007. **Althusser:** A Escola como aparelho ideológico de Estado. LINHARES, Luciano Lempek; MESQUIDA Peri; SOUZA, Laertes [bhttp://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/CI-204-05.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/CI-204-05.pdf)

tem de melhor. Esta mudança da essência em muitas escolas é uma produção da sociedade de controle na perspectiva ético-estética, de produção de existência, pois o que o produzido é o produto, um modo de existência a ser consumido. Implica em escolhas éticas de um cuidado com o sentido da vida. Estamos imersos na trama social de controle, mas é possível na resistência produzir modos e cuidados de um viver melhor.

Do conceito de fábrica na Sociedade de Controle para o conceito de mercado, da massa que se movimentava e se moldava a cada momento para gerar valor. A escola molda e é moldada, forma e é formatada por esta lógica de mercado presente nos modos de fazer vida no contemporâneo. O pensamento dicotômico esmaece, a dialética do senhor e escravo em que um precisa do outro para existir, do certo e do errado, do positivo e do negativo e fortalece-se o pensamento por fluxos, forças que produzem modos de viver no qual tudo é viável e consumível.

A Escola apresenta funções híbridas para atender as demandas presentes, caracterizando-se pela dinamicidade, rotinas variadas, limites e autonomia, em constante inovação. As crianças/clientes aprendem através de jogos de aprendizagem, exercícios com imagens, o letramento diferente, não há uma única diretriz a ser seguida. Há diversas formas que privilegiam a todos os atores da escola, que convivem com a diversidade do aprender. O discurso de inclusão tem seu contraponto com o *bullying* diante do discurso do politicamente correto. Os estudantes entre si se estratificam, não mais como categorias, mas como forças móveis que se moldam a cada tempo. A escola ensina, gera e modula, amolda, formata, a massa/sujeito com aquilo que o diferencia, seu talento, o *empowerment* (empoderamento) que os fazem especiais para serem consumidos pelo mercado. Inexiste o excluído: há a inclusão do deficiente físico, do deficiente mental, do negro, do índio. Todos têm uma marca como contribuição a dar e que é apropriada pelo mercado. Em suma, os movimentos sociais que emergem no contemporâneo para contrapor as práticas dominantes, são capturados de imediato e passam a gerar um valor econômico (SIBILIA, 2012).

Sociedade Disciplinar e Sociedade de Controle ambas em suas articulações estabelecem uma ordem que mantém, sob controle, os modos de existência, como se não fosse possível outros modos de viver e de produção de um viver escola. Exatamente é neste campo de força, neste interstício que se faz a produção da resistência, é no problematizar, adotar um paradigma ético e porque não estético uma vez que implica em modos de viver que na superfície surfam, produzindo modos pautados uma lógica não conivente com a do mercado, ou seja, uma lógica problematizadora, que produza o pensar. É possível ir em direção a uma

perspectiva de escuta da alteridade, da compreensão criadora, da criação de modos artistas da existência, marcando então uma diferença? Ou não há saída para esta captura no regime de controle? Quando a educação é voltada para a entrega? Quando trabalha na resistência?

Na escola contemporânea, o professor deixa de ser o núcleo do conhecimento e aquele que domina o saber. Em muitas situações, está desatualizado para dar conta da velocidade das tecnologias digitais. No espaço da sala de aula é comum o estudante, em meio à exposição do professor, interrompê-lo para comentar “que em tal site o autor diz isso e isso”, ora contrapondo, ora ratificando a sua fala, ou seja, o professor dialoga com os estudantes e é neste espaço coletivo, atravessado por relações afetivas e de saberes que a formação acontece. O professor atua como um articulador das relações, orienta e facilita o ambiente – indivíduos e recursos técnicos – acolhendo, capturando o instante e com ele produzindo um pensar entre os atores em posições diferenciadas, nas comumente estabelecidas entre professor e o estudante.

O desafio da Escola e dos seus atores constitui-se em transformar algo que é da ordem do dado, do molar, do instituído e territorializado em algo que pode ser desterritorializado e reterritorializado, problematizado para tornar-se fluxo de modos de aprender e de ensinar. Implica em uma inserção no contexto, para que daí surja um diferencial e isto somente é possível na relação entre professor e estudante, em constante relação de movimento, pois o estudante como futuro trabalhador é qualificado pelos parâmetros valorizados no mercado os quais estão em constante transformação inclusive nas instituições de ensino, mesmo que *a posteriori* do que as demandas do mercado. Os estudantes são mercadorias a serem apropriadas pelas organizações e estão em constante atualização através de programas de educação continuada, especializações, mestrados, doutorados, pós docs... É na interação, na troca, em grupo, em times, em projetos, em redes de forma contínua, que a escola se constitui. Em uma sala de aula, os corpos em interação possuem suas singularidades físicas, econômicas, sociais e políticas, produzem relações sociais que são únicas. A sala de aula e seus atores são concebidos na perspectiva de que nada está definido. Evidente que há um programa a ser seguido, mas a cada aula ministrada há um encontro entre os sujeitos no qual se produz algo, neste campo de forças e interesses paradoxais coexistem modos de existência, agenciadores de saberes que expandem ou restringem a criação.

O espaço de aprendizagem escolar não é mais um espaço de confinamento restrito por um espaço físico, mas o campo vasto de possibilidades de modos de interagir, o espaço em que algo pode acontecer e fazer emergir a diferença, com o uso de recursos técnicos além dos espaços territórios. Com uma perspectiva ético-estética é possível conceber a escola a partir

de seus fluxos de trocas e de interação. Espaço de encontros dos quais poderão se atualizar potências e linhas de fuga a partir e no meio de parâmetros estabelecidos (DELEUZE e GUATTARI, 1995a).

A escola contemporânea ensina o estudante a operar em fluxos produzidos nas mais diversas ordens que são apropriadas e consumidas. Autonomia, iniciativa, resiliência, cair e se levantar, suportar o ser consumido e consumir a todo o momento, ter que se superar por si só. Estes são valores dos novos modos de subjetivação no mercado de trabalho. Na perspectiva relacional, as situações vivenciadas implicam em estar e ser na multidão, e, por consequência paradoxal, **estar e ser só**. Busca-se não mais se igualar à massa, pelo contrário, o sujeito no espaço contemporâneo da escola aprende a conviver com a diversidade e ele mesmo é um diferencial, frente aos rótulos identitários que caracterizam os modelos vigentes.

Os ritmos dos encontros velozes e incessantes das relações produzem costuras, fazem adensar um território existencial no ambiente da sala escolar que é, por sua vez, direcionado às demandas da sociedade de consumo e do capitalismo cognitivo que comanda as regras de nosso atual mercado de trabalho. Não mais somente o modelo serializado, moldado por representações identitárias calcadas em modelos ideais e descolados do mundo material como foi à escola na sociedade disciplinar. O controle sobre o professor e estudante, não é mais centralizado e vigiado, como o foi no Panóptico de Bentham na Sociedade Disciplinar e sim, é pulverizado, disseminado, opera em rede, em fluxo constante, em nuvens, nas mais variadas formas: redes sociais, câmeras digitais, *selfies*, a senha que nos identifica na rede digital... Acabamos por naturalizar o controle e mais ainda apreciamos sermos controlados e com isso proliferam as informações digitais via *Instagram*, *WatsApp*, *Twitter*, onde cada movimento do sujeito é compartilhado constantemente. Costa (2015) refere que o sujeito contemporâneo para sentir-se visto, participativo necessita estar em interação na rede digital, precisa deste compartilhamento, como foi no passado quando os sujeitos faziam partes de grupos presenciais.

A escola é sustentada por interações de dupla força, de efeitos em mão dupla, uma produz a outra e vice versa. O modo escolar EAD se configura, nesse contexto, como uma invenção de nossa época, e que tem, em seu escopo a inclusão de **todos**. Trata-se de uma proposta educativa não elitista em sua recepção à inclusão de qualquer estudante que a ela se candidate e, ao mesmo tempo, refere-se a uma proposta guiada pelas regras de um mercado competitivo e desafiador, que exige mais e mais do sujeito-aprendiz, como peça diferenciada de um mercado de capitais humanos colocados à disposição das possibilidades de empregabilidade. Se antes, na sociedade disciplinar, os parâmetros situavam-se no domínio da

esfera produtiva, agora eles se encontram deslocados para o plano do mercado e do consumo utilitarista. É verdade que, em sua história institucional, a escola sempre foi considerada como um aparelho de Estado, ou seja, um dispositivo de educar cidadãos segundo as regras estabelecidas a cada época. Como instituição social, tal como a família e o próprio Estado, a escola leva consigo, seja qual for à época examinada, a função da reprodução social e não de sua inovação. Por isso, em nossa tese, perguntamos: em que momentos pode haver algo na modalidade EAD, que venha se manifestar como cognição inovadora, como cognição diferenciada? Torna-se claro, para nós, que mesmo em suas metas de produzir diferenciais nos estudantes para fins da concorrência mercadológica, esses diferenciais ainda se situam muito distantes daquilo que podemos realmente chamar de diferença subjetiva. O que vemos é ainda um perfilamento serializado de diferentes produzidos em escala, que vêm suprir os lugares ditos de inovação quando, na verdade, apenas estão obturando os espaços da reprodutibilidade dos modelos da grande beleza e do belo espetáculo do individualismo e da coragem de ser só. Ora, ser só nesse mundo e tampouco em outros, nunca será solução para os problemas da convivência com a diversidade. A competição acirrada e os desafios a que os jovens estudantes são impelidos há enfrentar nos dias atuais se manifestam como uma guerra civil entre irmãos, entre os fraternos, guerra esta para a qual somente resta o título de vencedor ou de vencido. A EAD se configura, neste contexto, como uma modalidade ensino e aprendizagem contemporânea, um modo de operar, a escola sendo a proposta educativa, oportunizando acesso àqueles que possuem dificuldade de aprendizagem formal e presencial pelos mais diversos motivos e vende ou mascara a ilusão de, com isso, todos ao terem acesso à educação, vencedores produtivos, desconsiderando outros fatores que amoldam (no sentido contínuo e variável)¹² o estudante às condições de estarem à margem.

2.2.CENA 1 E CENA 2 - SOCIEDADE DISCIPLINAR E SOCIEDADE DE CONTROLE

Ao retornarmos às cenas 1 e 2, associamos ambas aos dois contextos que acabamos de examinar: a cena 1 como produto de padrões próprios à sociedade disciplinar e a cena 2, como decorrência dos avanços tecnológicos que indicam outras formas de interação social

¹² “Simondon propõe o conceito de modulação. Afirma que modular é modelar de forma contínua e perpetuamente variável, enquanto moldar é modular de maneira definitiva, constante e finita. Nesse sentido, a modelagem pressupõe a modulação, não sendo dela senão um caso particular. Em resumo, o esquema hilemórfico não dá conta do trabalho com a argila. Este não consiste num sujeito que impõe uma forma a uma matéria qualquer, dócil e amorfa. Ao contrário de uma relação entre um sujeito ativo e uma matéria passiva, nós nos deparamos com um terreno mais complexo, onde os lugares e os papéis se confundem. Não há como distinguir, em cada momento, o que funciona como molde e o que funciona como matéria movente”(KASTRUP, 2008a, p. 192).

atravessadas pelo controle. Carlos e João, homens e trabalhadores, que subjetivam modos de viver, cada um de acordo com a sua época e os recursos tecnológicos a eles disponibilizados.

Carlos, na década de 1980, fazia uso de dispositivos analógicos para realizar seu trabalho. Os instrumentos de seu trabalho eram materiais, tangíveis, arquivados para que fossem acessados manualmente. A ele cabia, dentro dos parâmetros “aprendidos” nas instituições formais como escola, faculdade, empresas, organizar o seu trabalho de forma ágil quanto aos tempos e movimentos. A memória era fundamental como recurso cognitivo, para executar o processo de recrutamento e seleção. Ele precisava de uma rotina para dar conta das atividades, cada dia da semana um procedimento, receber, triar candidatos, entrevistar, estabelecer contato com chefias, encaminhar para entrevistas, aguardar o retorno, encaminhar para exames e assim prosseguia com seu trabalho, provavelmente de segunda a sexta, durante 8 horas de trabalho. Talvez em algum momento devido a algum processo seletivo especial levasse currículos impressos para analisar em casa no final de semana, visando otimizar o processo seletivo.

Trata-se de um trabalho sistemático, rotineiro, com processos, no qual em alguns momentos o pensamento se desliga da tarefa. Pensa em outras situações, atividades por fazer enquanto arquiva currículos, carimba a data de recebimento, escreve o cargo. No realizar o trabalho repetitivo Carlos se debatia ao dar-se conta que tinha cursado uma faculdade para pensar e acabava executando uma tarefa, que qualquer profissional que gostasse de gente poderia realizar. Sentia-se subaproveitado e desqualificado. Tinha noção de que precisava passar por esta experiência para ter empregabilidade, conhecimento técnico do processo, *expertises* como referem os selecionadores. A experiência na função era um diferencial de empregabilidade, por isso se submetia, mas não foram poucas às vezes em que pensou em desistir e buscar outras frentes de trabalho. Esta crise eclodiu, um dia, quando ao ler livros de psicologia social contemporânea percebeu que o seu trabalho era o de moldar os indivíduos, encaixá-los em atividades em que fossem mais produtivos, em que dessem mais resultados, mas não necessariamente tivessem mais saúde mental. Entendeu o conceito de sofrimento psíquico, sofrimento coletivo no trabalho e começou a incomodar-se com o trabalho que executava. Como torná-lo coerente com seu ideal de promover a saúde mental?

Carlos, naquele momento, deparou-se com duas possibilidades, como se a vida fosse sim ou não, esquerda ou direita, certo ou errado, tudo em dicotomia: ou ele aceitava este contexto de trabalho e continuava trabalhando, alheio ao que realmente produzia, ou então rompia com este trabalho e ia buscar outras frentes, talvez um trabalho que fosse de encontro a esta lógica do trabalho manipulativo e alienante. Profissionalmente vivia uma crise, o que

fazer, precisava trabalhar, não tinha como viver sem uma remuneração fixa, sentia-se dependente das *benesses* da empresa (salário, convênio médico, alimentação...). A empresa era, metaforicamente, uma boa mãe nutridora e de quem ele dependia. Sufocado com estes pensamentos, decidiu voltar aos estudos e entender o que era o mundo do trabalho e como ele poderia romper com esta lógica dicotômica e excludente.

Educação, conhecimento, aprendizagens foi o que Carlos buscou para transpor, romper com o que vivia e que havia aprendido deste jeito de trabalhar, de pensar de conceber o seu dia-a-dia como normal, no mesmo local em que foi formado para isto: a Escola. Certamente encontraria os mesmos recursos e também várias outras possibilidades de pensar seu trabalho, de reescrevê-lo, mas esperávamos que Carlos tivesse a certeza de que ao estudar ele poderia problematizar outras vias de trabalho, linhas de fuga para interagir no contexto capitalista vigente. Ao buscar outras frentes, Carlos talvez continuasse fazendo o mesmo trabalho, mas agora ciente do ônus e bônus do ser trabalhador, ou então começaria a dar os primeiros passos para buscar outras formas de trabalhar. Para nós, qualquer movimento de Carlos em seu cotidiano implica em uma articulação complexa, múltipla, atravessada por uma lógica disciplinar que cabe a ele próprio reescrever.

Vinte e seis anos separam as histórias profissionais de João e Carlos. Ficamos a nos perguntar como estaria Carlos? Ele acompanhou todas as inovações tecnológicas nos modos de trabalhar com a informática, internet e computadores pessoais? Oriundo de uma cultura analógica ou analfabeto digital, talvez tenha se apropriado destes recursos e reescrito suas práticas profissionais, mas com João era diferente. João é um nativo digital. Nasceu imerso na cultura da Sociedade de Controle, habituado à velocidade, às conexões virtuais imediatas, aos fluxos e velocidades das informações, a ter visões profundas, porém parciais de um todo dinâmico. Tempo não é mais dinheiro, pois para João o dinheiro se faz pela informação e pelo conhecimento, pela rede de relacionamento, pela agilidade em saber onde a informação está. Tinha especial interesse em conhecer as histórias dos criadores do computador, dos jogos eletrônicos, da internet... Tínhamos certeza de que algumas coisas ele poderia não entender, como, por exemplo, quanto mais tempo de trabalho, maior a experiência. “Como assim?” Para ele era normal não saber algo e ir direto para a internet buscar a informação. Não conseguia imaginar os indivíduos sem um celular. Este mundo para ele “primitivo” não era fácil de entender. Evidente que às vezes sentia o corpo pesado, dores nas costas e na cabeça, mas de imediato pensava em alguma atividade física, meditação e medicação. Dava-se conta de que estava sempre conectado, sempre pensando em algo, mas para ele isto “era normal”. Às vezes se incomodava com o controle, o “bendito controle”. Com frequência recebia ofertas de

mercadorias, esporte, viagens sendo que as mesmas somente aconteciam porque acessaram seu perfil na rede. Incomodava-se pelo fato de que era um código e uma senha, sem estes dados, não existia. Tudo acontecia pela rede, mesmo sendo melhor, pois seus custos com telefonia eram menores e a frustração de um “não” de uma garota seria bem mais suportável pelo *WhatsApp* do que presencialmente. Dava-se conta de sua ambivalência, gostava do seu trabalho, mas incomodava-se em ter que trabalhar em qualquer lugar a qualquer hora. Sabia que sua avaliação era pelo que entregava com agilidade e qualidade, maior a visibilidade. No mundo do trabalho era fundamental parecer ser. Assim como um animal que marca sua presença pelo cheiro, João havia aprendido que no mundo corporativo precisava marcar sua presença através da informação e visibilidade.

João conhecia os conceitos da sociedade de controle e do trabalho imaterial. Sem dúvida ele fazia parte do grupo cujo trabalho não era tangível, era um trabalho de ideias, de conceitos, de entrega decorrente da articulação de suas competências, virtudes, bagagem cultural, das capacidades adquiridas nos diversos lugares de interação social, além dos muros da escola. Habitua-se ao trabalho flexível, não lhe era necessário o espaço de confinamento, ou seja, a sala de trabalho na empresa. Ele produzia a partir de suas competências, de seu élan vital, de seu desejo e da sua vontade.

João é o produto que a empresa precisa para ter resultados. Ele continua a se produzir, a se atualizar, a sofrer modulações para ser consumido neste contexto, assim como Carlos o foi a sua época, com os recursos tecnológicos de que dispunha. A empresa, por sua vez, interioriza a cultura ao apropriar-se do capital cognitivo de João, de sua vida cotidiana, suas competências e capacidades que necessita e, para tal, faz uso das tecnologias para melhor acoplar-se à sua subjetividade. O espaço físico da organização é dinâmico e móvel, salas podem no mesmo dia ter diferentes *layouts*, assim como é a rede digital, produz-se algo volátil, na medida em cada sujeito se autoproduz o que é da ordem de sua estrutura sistêmica próprio do ser vivo, e, também, compartilha de uma inteligência coletiva¹³. Nas leis de mercado, a empresa compra a **alma** do indivíduo e passa a se constituir a partir de múltiplas almas, de multiplicidades, de múltiplos “Joãos”. A sociedade de controle é globalizada, disseminada em seus diferentes espaços de lazer, de trabalho, de conhecimento, tudo

¹³ O conceito de inteligência coletiva apoia-se na construção da *Árvore do Conhecimento* (LÉVY, P; AUTHIER, M. **As árvores de conhecimentos**. São Paulo: Escuta, 1995), ou seja, a representação gráfica que possibilita a organização efetiva de uma comunidade baseada no saber de cada indivíduo envolvido em um grupo. O foco da criação desse projeto é fazer com seja aparente as identidades de cada indivíduo em uma comunidade, mostrando o saber coletivo dessa comunidade. “A *Árvore do Conhecimento* se estrutura mediante a valorização dos saberes dos indivíduos, o que significa que ela trás a existência o objetivo principal da inteligência coletiva, a vida na autoprodução e no coletivo” (BEMBEM e COSTA, 2013, p144).

aparentemente acessível a todos. Em nenhum momento da história, o homem teve tanta autonomia, acesso a tudo e a todos ao mesmo tempo e nunca foi tão controlado em seus processos de subjetivação (NEGRI, 2003).

Na Sociedade Disciplinar, a escola era o espaço de confinamento para a aprendizagem-molde dos indivíduos para os meios de produção; na aprendizagem da sociedade de controle, a aprendizagem se dá em ambientes mediados por tecnologias da informação e da comunicação. As tecnologias viabilizam formas de controle e de modulação dos modos de aprender, no entanto, também possibilitam meios transgressores, de resistência e criação de outros fluxos, linhas de fuga que rompem com o controle. Todavia estão no controle e são demandados por ele, constituindo uma constante potência de transgressão metaestável que é desvio e ao mesmo tempo capturada para outros modelos de produção e de controle.

Na sociedade de controle, a bipolaridade entre certo e errado, bom ou ruim é rompida e suplantada pelas formas e modos de operar oriundos das forças entre indivíduos e técnica. Não mais relações de trabalho, sim processos de produção, sendo que várias empresas prestam serviços entre si, não mais se excluem, apoiam-se e se aliam. Na sala de aula, a relação professor-estudante passa a ser de cumplicidade; a lógica de apreender o estudante como cliente e a escola como uma empresa que precisa ser gerenciada estabelece uma cadeia de complementaridade, na qual o poder é diluído (DELEUZE, 2010).

4. SITUANDO A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Abordar a Educação à Distância no Brasil para os fins de nossa pesquisa demandou diferentes movimentos: o primeiro foi buscar a história da EAD, a qual inicia através de cartas (cursos por correspondência), via transporte terrestre, navegação e/ou aéreo. Posteriormente através do rádio, televisão, vídeos e, mais recentemente, pela internet¹⁴. Com a internet a EAD se efetiva em uma rede mundial, ou seja, pode ser acessada por um enorme número de sujeitos em qualquer momento e em qualquer lugar. Na medida em que nossas leituras progrediam e se acumulavam, outro movimento se deu, pois a maioria dos estudos consultados tratava dos fatos, sobretudo técnicos e operacionais da EAD, mas não realizava uma análise do que a produzia. Optamos então, por situar a EAD em relação aos processos técnico-humanos, com vista a tornar delineáveis as forças que a constituem.

A EAD atualmente caracteriza-se pela separação física entre estudantes e professores, possui uma organização institucional de apoio pedagógico e tem uma comunicação não contígua (SILVA e SPANHOL, 2014). A EAD produz aprendizagens que o mercado necessita: autonomia, capacidade de se auto-organizar e resiliência, as quais vêm ao encontro de um viver contemporâneo, no qual o sujeito produz em rede e em fluxo. A subjetividade se constitui nas relações e concluir um curso em EAD é um caminho coletivo na rede, demandado por forças do virtual/digital/informático que produz um sujeito diferenciado em suas especificidades. É este sujeito que se torna mercadoria a ser consumida. É um processo híbrido entre homem e técnica e que produz modos de viver e de trabalhar.

A EAD, no Brasil, como recurso de aprendizagem, existe desde o século passado quando surgiram os primeiros cursos por correspondência sendo denominada a 1ª geração de EAD, que perdurou até a década de 1970. Com o desenvolvimento das TICs – tecnologias da informação e comunicação – a 2ª geração inicia a partir de 1970 e tem como principal característica a transmissão por rádio e televisão (Telecurso de Segundo Grau, por exemplo). A 3ª geração ocorre em 1990 e se caracteriza pelo áudio, vídeo e correspondência, incluindo o uso de computadores, multimídia interativa (CD-ROMs e DVDs). A 4ª geração de EAD se efetiva em 2000 e se caracteriza pelo vídeo e teleconferência. Os conteúdos são produzidos

¹⁴ Na busca para um aporte histórico da modalidade EAD no Brasil sugerem-se as leituras em Hackmann (2005), Silva e Spanhol (2014), os quais desenvolvem análises detalhadas e específicas sobre legislação, os diferentes períodos da EAD e sua interface na aprendizagem.

em multimídia e páginas colaborativas na web; distribuída em redes e com acesso a banco de dados e biblioteca eletrônica. A 5ª geração da EAD se dá partir do ano 2002, operando exclusivamente na internet/web, sendo mediada pela multimídia móvel e conectiva, utilizando aplicativos *Apps* de interatividade (SILVA e SPANHOL, 2014).

O desenvolvimento das tecnologias de comunicação aos poucos impõe, nas relações, a velocidade e inovação constante. O telefone, a televisão, o cinema, os meios de transporte aceleram a troca de informações e a disseminação do conhecimento. Velocidade passa a oportunizar a apropriação, em diferentes escalas, do conhecimento e do saber compartilhado. O tempo e o espaço se reconfiguram, redimensionando modos de viver.

De uma escola restrita à interação professor-estudante em um mesmo ambiente confinado (fala, lápis, quadro e giz), passa-se à inserção, aos poucos de outros objetos técnicos, que propiciam diferentes interações entre os sujeitos, outras formas de produzir aprendizagens e relações cada vez mais interativas, que transpõem o espaço de confinamento, viabilizam autonomia e atividades criativas descoladas da relação professor-estudante. A transformação no ambiente e nas relações em sala de aula é significativa, sendo atravessada pela autonomia e cada vez mais se distancia do conceito da aprendizagem tábula-rasa. Migra-se para os conceitos de estímulo ao talento, de competências individuais e no que o estudante pode ser melhor. O professor passa a ser o facilitador que dá suporte, acolhe e orienta.

Todos estes movimentos na educação formal são atravessados pelo Estado que reconhece esta modalidade de ensino e legisla para ser reconhecida e avaliada. A primeira citação da modalidade de ensino em EAD, via sistemas informatizados na legislação brasileira, é de 1996, no Decreto Lei Nº 9.394¹⁵.

Em 1996, a internet já se fazia presente nas Universidades Brasileiras, aos poucos passava a ser absorvida em organizações privadas e públicas. O computador pessoal era consumido rapidamente, o *e-commerce* - compra de produtos pela internet - era ainda incipiente, mas ganhava força com consumidores *online* em todo o mundo. O compartilhamento de informações possibilitado pela internet acelerou o desenvolvimento de linguagens de informática, *softwares* e *hardwares*.

O Decreto Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 propõe as diretrizes dos princípios e fins da Educação Nacional, os quais buscam atender as mais variadas possibilidades de educação formal, pública e privada. São privilegiadas no Decreto as questões sociais, políticas, religiosas, bem como o exercício da cidadania e liberdade, os

¹⁵ Decreto lei No 9394, de 20 de dezembro de 1996. Capturado em agosto de 2014 no site http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.

padrões de qualidade, a capacitação do profissional da educação, a gestão e as práticas sociais que contemplam a relação professor-aluno, na instituição, visando à formação do educando para o mundo do trabalho. O referido Decreto, no ano de 2013, teve alterações garantindo para toda a população, não só crianças, mas jovens, adultos, trabalhadores e cidadãos em situações de vulnerabilidade, o acesso à educação formal. A educação passa a ser um direito e dever de todos, cabendo ao Estado proporcionar e fazer cumprir este direito. Esta diretriz da educação como obrigação e direito para todos, independentemente da condição social, credo, raça, condições sócio-cognitivas e psicológicas, vem ao encontro do conceito, de que para o desenvolvimento e crescimento de uma nação, a educação é a condição básica e, em uma lógica capitalista, fundamental para sua sustentação.

O Decreto Lei N° 9.394 direciona a organização da educação nacional, no âmbito federal, estatal, municipal da educação, definindo diretrizes para a educação básica, ensino fundamental, ensino médio, educação profissional técnica de nível médio, educação de jovens adultos, educação profissional e tecnológica, educação superior, educação especial, dos profissionais da educação e propõe critérios para o uso dos recursos financeiros. Desde 1996 este Decreto é modificado com adendos, para atender as demandas emergentes do mercado, quanto à formação e à educação, bem como dos movimentos sociais e políticos que atravessam a sociedade brasileira.

Nas Disposições Gerais do presente Decreto, ainda de forma restrita é contemplada a regulamentação da EAD. O artigo 80 aborda a legislação para a EAD:

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 1º A educação à distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativo a cursos de educação à distância.

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação à distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§ 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens e em outros meios de comunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do poder público.

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.

Compreender as modificações do Decreto ao longo dos dez anos para atender as necessidades emergentes da sociedade, indica a flexibilidade e mobilidade do mesmo. As alterações realizadas no decreto até o ano de 2007, em sua maioria, atendiam a ajustes para ficar mais clara a lei. As intervenções que realmente inovam, incluem e modificam, datam a partir do ano de 2008, e, mais recentemente, nos últimos 4 anos.

Em 19 de dezembro de 2005 o Decreto N° 5.622, regulamenta o art. 80 da Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece regras específicas para a EAD, agora definida como a “modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos”. O Decreto legisla sobre o que já acontecia e que se apoiava na legislação da educação presencial, o qual não atendia as especificidades do ensino mediado pelas tecnologias de informação e comunicação, quanto à metodologia, gestão e avaliação.

Em nove anos, foi pungente o desenvolvimento das tecnologias digitais no ambiente em sala de aula, a interação à distância, o uso de dispositivos móveis e o acesso ao conhecimento em rede. A EAD é considerada uma modalidade de escola, que tem seu sítio em uma rede digital, na qual os atores envolvidos se subjetivam e se relacionam a partir de um *login* e senha (código). Esta modalidade de ensino rompe com as concepções que fundamentam a escola presencial, pois os atores envolvidos aprendem e interagem a qualquer momento na rede digital. A partir do Decreto (N° 5.622), a EAD passa a ser ofertada junto à educação básica – ensino fundamental e médio – para complementação da aprendizagem para os cidadãos em situações emergenciais como: motivos de saúde, portadores de necessidades especiais, indivíduos que se encontram fora do País, residem em localidades que não contém rede escolar de atendimento presencial, situações de cárcere, ou ainda, que foram transferidos para regiões de difícil acesso. Os referidos cursos de educação básica foram autorizados com uma duração inferior a dois anos no ensino fundamental e de um ano e meio no ensino médio. O decreto também contempla a educação profissional para cursos e programas técnicos de nível médio e tecnológicos de nível superior, os cursos de nível superior sequenciais, graduação, especialização, mestrado e doutorado, desde que façam avaliações de estudantes, estágios obrigatórios quando previstos em lei, defesa de trabalhos de conclusão e atividades relacionadas a laboratório de ensino.

A duração dos programas e cursos em EAD é a mesma de cursos presenciais de acordo com a legislação do Decreto Lei No 9.394. Os requisitos destacados privilegiam iniciativas de

EAD através de pessoa jurídica, com instalações físicas, estatutos, projetos e diretrizes para que os sujeitos desenvolvam suas atividades. Trata-se da mesma normatização para a existência de entidades de ensino na modalidade presencial, mas com especificidades devido à modalidade à distância conforme o Decreto específica:

- X - descrição detalhada dos serviços de suporte e infraestrutura adequados à realização do projeto pedagógico, relativamente a:
- a) Instalações físicas e infraestrutura tecnológica de suporte e atendimento remoto aos estudantes e professores;
 - b) Laboratórios científicos, quando for o caso;
 - c) Polo de apoio presencial é a unidade operacional, no País ou no exterior, para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados à distância;
 - d) Bibliotecas adequadas, inclusive com acervo eletrônico remoto e acesso por meio de redes de comunicação e sistemas de informação, com regime de funcionamento e atendimento adequados aos estudantes de educação à distância.
- § 1º O pedido de credenciamento da instituição para educação a distância deve vir acompanhado de pedido de autorização de pelo menos um curso na modalidade.

No decreto, é clara a exigência de um projeto pedagógico comprometido com os valores e princípios da Instituição que o oferta. Exige biblioteca com acervo eletrônico remoto e acesso por meio de redes e sistemas de comunicação, condições de atendimento remoto ao estudante via tecnologias de comunicação e informação; atividades presenciais obrigatórias na Sede e/ou em Polos de apoio presencial quando necessário e, nas regiões em que os estudantes vivem inclusive no exterior. Estes polos devem possuir acesso *online*, equipamentos para acessar o espaço virtual de aprendizagem, espaços de convivência, equipes de atendimento aos estudantes, além de um coordenador. É realizada avaliação *in loco* para comprovar os referenciais de qualidade das instalações físicas do Polo, por entidades credenciadas pelo governo.

A modalidade de EAD redefine o espaço no momento em que estudante e professor conectam-se no espaço digital, rompendo com as paredes da sala de aula, uma vez que o espaço físico - prédio principal e polos - serviria para atender somente as demandas de encontros presenciais, como por exemplo, orientações de monografia. O estudante está imerso em uma rede digital, em interação com diversos atores, acessando os mais variados conteúdos de aprendizagem, indicados pelos formadores do curso e por outros conteúdos produzidos na

interação com colegas e formadores durante o curso: livros, filmes, poesias, piadas, crônicas, dentre outros.

O que há de diferente com a EAD? O espaço de confinamento não está mais restrito ao espaço físico da sala de aula. A escola se expande na rede digital, sem fronteiras geográficas para atender as demandas da sociedade contemporânea. A EAD está atrelada ao consumo da sociedade de qualquer coisa, naturaliza-se a lógica do descartável, do mercado e do controle. O sujeito aprende que precisa estar na rede, para existir é preciso estar inserido em uma rede digital, compartilhando seus feitos e ideias, comunicando seu cotidiano, postando informações do que está fazendo via textos, fotos, *wikis* e vídeos.

4.1 ALUNO & ESTUDANTE

O Decreto 5.622 anuncia outros parâmetros de operacionalização da Escola perceptíveis em sua redação, ou seja, o uso das palavras e seu significado. No Decreto 9.394 de 1996, a palavra aluno é citada trinta e nove vezes no texto. No presente Decreto (5.622), específico para a EAD, a palavra “aluno” é citada somente uma vez no artigo 31 e refere-se ao exame de certificação que este deverá prestar, para fins de conclusão do ensino fundamental ou médio e a palavra recorrente é estudante, sendo citada doze vezes em substituição à palavra aluno.

Nos últimos anos, a concepção de aluno se reformula, pois cada vez mais os conceitos de competências e de gestão passam a prevalecer na educação e, com isso, compreender o sujeito como “aquele sem luz ou aquele que precisa ser nutrido” não atende mais as demandas de um discurso pedagógico, que privilegia as diferenças, as competências individuais e as habilidades múltiplas que são exploradas no processo educativo.

A origem da palavra estudante provém do latim estudar e significa aplicar-se, ter cuidado, diligenciar, procurar, pretender alguma coisa com empenho, esforçar-se para fazer algo; favorecer, desejar, aspirar alguma coisa. Tal concepção vem ao encontro do que é esperado do sujeito na EAD, pois o mesmo tem a necessidade de se autodisciplinar, empreender, criar processos para sua aprendizagem, buscando conhecimentos que lhe darão subsídios teóricos, para compreender as questões que envolvem o conteúdo da Educação à Distância (CRETELLA JR, CINTRA, 1953).

4.2 PROFESSOR

A palavra professor, no Decreto 9.394 de 1996, é citada dezesseis vezes no texto. No Decreto (5.622), a palavra é citada três vezes. A primeira citação é no artigo 1, quando conceitua o que a EAD se caracteriza “com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos”. A segunda citação é no item X-a do artigo 12 “instalações físicas e infraestrutura tecnológica de suporte e atendimento remoto aos estudantes e professores”; e a terceira citação encontra-se no item IV-b do artigo 26, referente à “seleção e capacitação dos professores e tutores”, ou seja, o sujeito “professor” é citado somente três vezes no texto para situá-lo no contexto em que se dá a seleção e contratação no curso, não destacando a responsabilidade do mesmo, como formador de cidadãos, por exemplo. Qual é a função do professor na EAD? Facilitador, mediador da interação *online*, desenvolvedor de conteúdo?

O Decreto, em momento algum, define atividades para o professor que participa da modalidade de EAD, o que instiga, neste momento, a fazer problema com este conceito: professor.

Professor é aquele que têm uma atividade que deriva do Latim *professus*, “aquele que declarou em público”, do verbo *profitare*, “declarar publicamente, afirmar perante todos”, formado por *pro-*, “à frente”, mais *fateri*, “reconhecer, confessar”¹⁶

O professor como ator está circunscrito na trama pela sua potência em si, pelo que ele pode enquanto corpo atravessado, permeado, encharcado pelas afecções de um conhecimento, das potências da instituição e do ente-aluno (DELEUZE e PARNET¹⁷). Mas o que pode um Professor? O professor é aquele que “fala”. Mas, como pode ser a fala de um professor na EAD?

Trata-se de uma fala/escrita que pode se fazer escutada em uma vídeo-aula, em algum encontro presencial, mas especialmente pela escrita que se faz através dos espaços de interação assíncrona e síncrona. O território está definido, mas não o conteúdo desta fala. Aqui trabalhamos com o conceito de enunciado e as condições do mesmo, uma vez que a maioria das interações ocorrem somente com o texto escrito o que potencializa o entendimento ou, também, pode potencializar a ambiguidade, pela falta de condições de

¹⁶ Capturado no site em 20/08/2012: <http://origemdapalavra.com.br/palavras/professor>.

¹⁷ O Abecedário de Gilles Deleuze é uma realização de Pierre-André Boutang, produzido pela Éditions Montparnasse, Paris. Trata-se de uma série de entrevistas, feita por Claire Parnet, filmadas nos anos de 1988 e 1989 junto a Deleuze. O acordo firmado entre os dois é que o filme somente seria divulgado após a sua morte. No Brasil, o filme foi divulgado pela TV Escola, Ministério da Educação. A transcrição integral do vídeo é para fins exclusivamente didáticos. Na Europa o filme foi veiculado em 1994 pela primeira vez.

contexto, a apropriação das ideias, atravessadas pela subjetividade do leitor (BAKHTIN, 2003).

A noção de professor, como aquele que domina o saber e deve transmitir seus conhecimentos àquele que não sabe, é ressignificada. As ações do professor se complexificam, pois, na forma presencial, sua enunciação se dá pela palavra essencialmente. Na interação mediada pela EAD, o estudante vai qualificar e reconhecer o professor pelo modo que escreve e que é atravessada pela subjetividade no encontro do **estudante com o seu ser professor**.

Na sala de aula clássica, o estudante conhece os modos de ser do professor, qualifica um modo de subjetivação na interação com o mesmo seja pelo corpo, expressão do olhar, dicção, modos de vestir, conteúdo, dentre outros fatores. Na EAD, o professor está mais exposto, uma vez que se encontra conectado em rede, pode ser conhecido pelo estudante por meio de uma imagem, vídeo aula e seus dados podem ser acessados livremente, desde o seu currículo na plataforma Lattes, ou em redes como *facebook*, *linkedin* e em *sites* de busca.

A produção dos materiais em EAD, por sua vez, não necessariamente pertence ao professor responsável pelo desenvolvimento da disciplina. Outro ator se faz presente na EAD: o professor conteudista, que produz os materiais para a disciplina, mas não necessariamente é o professor da mesma. A produção do material do professor conteudista é um dos disparadores para outros conteúdos que serão acessados na disciplina, para orientar a navegação do estudante que agora tem autonomia para sua aprendizagem, ou seja, o conteúdo não necessariamente possui somente o conhecimento do professor que escreve, mas sim é referência para que o estudante busque a partir de seu desejo e interesse, conteúdos em diversos *links* para seu aprendizado, a partir do conteúdo disparador elaborado pelo professor conteudista. São poucas as situações em que o professor da disciplina é o mesmo que produziu o conteúdo.

Na EAD, existe o professor responsável pela disciplina devido a uma exigência da legislação e a este cabe gerenciar a disciplina na plataforma digital. O gerenciamento implica em coordenar as atividades de tutoria e orientar as atividades ministradas no fórum e *chats*. A **fala/escrita** do professor se dá muito mais na forma de mediação e de estimulação para o estudante posicionar-se, do que sobre o conteúdo. O primeiro deve nortear e estimular o processo de aprendizado do estudante, sendo a autoridade que, a partir de seu login/assinatura (não de sua presença física), aprova e ratifica a produção/aprendizado do estudante na disciplina ministrada. O estudante, por sua vez, tem autonomia em seu processo de

aprendizagem, acessando o conteúdo, realizando e postando as tarefas de acordo com a sua disponibilidade e interesse. Ambos com autonomia, desde que entreguem o que deve ser efetivado.

Ambos são fluxos, mas eles podem não ser os autores deste processo?

Sim, tanto professor como estudante podem ceder seu *login* a outro usuário que poderá executar as tarefas. Ocorre esta situação na modalidade EAD? Provavelmente, se prevalecer à ética do menor esforço, do fim que justifica os meios. Com esta escolha tanto o professor como o estudante aprendem algo, quer executando a tarefa, quer terceirizando a mesma. A questão a ser analisada é o que cada um deles produz e esta escolha é algo a ser absorvido pela lógica do mercado. Na atualidade, existem *softwares* especializados em analisar os trabalhos dos estudantes a fim de verificar se são ou não cópia; existem grupos especializados em fazer os trabalhos dos estudantes. O que se busca compreender é que a modalidade da EAD permite as mais variadas interações, os mais variados usos de forças que compõem o meio e serão acionadas no encontro do sujeito com estas forças, a partir do que o corpo pode suportar. Existem múltiplas possibilidades de aprendizagem na EAD e todas são absorvidas pelo mercado. Trata-se metaforicamente de uma **fagocitose capitalística**¹⁸.

A interação é fragmentada, a aprendizagem se constitui por multitarefas que aliada à autonomia de acessos, potencializa o uso das habilidades e competências individuais, que se constituem por subjetividades únicas e coletivas ao mesmo tempo. O professor, nesta modalidade, é aquele que instiga o estudante a fazer seu próprio caminho, sua cartografia acolhendo e orientando o que ele produz na rede digital. A fala/escrita do professor na EAD é de acolhimento e controle.

4.3 TUTOR

Tutor¹⁹, Professor de Conteúdo ou Professor Conteudista são nomenclaturas de profissões que não existe no CBO – Código Brasileiro de Ocupações do Ministério do Trabalho e Emprego, dificultando o reconhecimento e adequada remuneração destes profissionais, principalmente às atividades relativas ao do Tutor, que exerce as mesmas



¹⁹ Antes de abordar o conceito de tutor na EAD, destaca-se que este conceito difere do conceito de monitor que está presente na sala de aula desde as séries iniciais até as disciplinas universitárias. (Nota da autora)

atividades do professor da disciplina na modalidade em EAD. Esta questão tem dominado os espaços de discussão, visto o passivo trabalhista para as instituições de ensino, que contratam Tutores na modalidade de EAD. Uma das opções tem sido contratar Tutores que realizem atividades de pós-graduação e que necessitam ter uma vivência em educação, mas mesmo assim, correm o risco de um processo judicial visando remuneração e equiparação salarial idêntica à do professor da disciplina. Não se tem a preocupação de problematizar estas questões da legislação, mas em recentes congressos na área²⁰ esta temática tem sido amplamente discutida, pois não possui legislação específica. O MEC carece de mecanismos jurídicos, uma vez que é preciso da jurisprudência para que possa normatizar a atuação do Tutor.

Como já referido, o Professor na EAD é um gestor e facilitador para a interação do estudante no ambiente virtual. As habilidades requeridas envolvem disponibilidade e trânsito no ambiente a fim de monitorar e acompanhar o desempenho do estudante. São atividades rotineiras, burocráticas e muitas vezes repetitivas. O professor que na escola presencial domina e detém a autoridade que envolve o conhecimento, na modalidade EAD necessita estar capacitado em suas competências relacionais e de cuidado ao estudante, em especial nas disciplinas com número de estudantes maior do que em uma sala de aula presencial. O professor não dá conta de tanta interação, principalmente assíncrona. O tempo que dispense para atender as demandas dos estudantes é maior que a carga-horária pela qual é remunerado. Com este contexto é que emerge o trabalho de tutor, para atender as demandas do estudante e apoiar o trabalho do professor no ambiente virtual de aprendizagem.

Segundo o dicionário de latim, a palavra tutoria tem diversos significados relacionados à defesa, reparo, fabricação, proteção, amparo, patrocínio, mantimento, alimento necessário para o sustento da vida; refere-se a uma figura que é posta na proa do navio para colocar o mesmo sob proteção. Em suma, Tutor envolve basicamente administração da proteção e cuidado realizado por alguém a outrem. O sentido da palavra Tutor envolve os verbos guardar, proteger e defender, ou seja, o cuidador (CRETELLA JR, CINTRA, 1953).

A palavra Tutor foi popular no século XIII até século XV, quanto existia a figura do tutor para acompanhar, orientar, educar e cuidar de outro quanto à sua formação e gestão de patrimônio. A figura jurídica do tutor existe até os dias de hoje e está relacionada diretamente à tutela de alguém ou de algo que precisa de cuidados, como um herdeiro que necessita de cuidados devido à idade ou por questões de saúde. Entretanto, se em algum momento a

²⁰ ESUD 2014 e Encontro da EAD UFRGS 2014.

palavra tutor na história passada foi utilizada também para aquele que ensina e educa, foi sendo substituída pela palavra **Professor**. Em suma, a palavra Tutor possui diferentes significados, mas no Direito esta palavra tem seu reconhecimento jurídico e em outras áreas de conhecimento é o nome técnico utilizado, mas não reconhecido, como uma profissão: “estudante e/ou profissional a quem se delega a instrução de outros estudantes²¹”.

Na EAD, o tutor, dependendo da concepção do conteúdo, vai exercer as atividades de acompanhamento no ambiente digital, desenvolvimento e aprendizagem do estudante junto ao uso das tecnologias e dos conteúdos, observações de suas navegações, orientações e estímulos ao aprendizado. Geralmente do Tutor é exigido o conhecimento do conteúdo e técnico, que é demandado no curso, pois suas atividades buscam obter a atenção dos estudantes e motivá-los para a aprendizagem, utilizando métodos para diversificar e promover interações no ambiente virtual. O estudar e o aprender à distância se dão sob a orientação e supervisão dos Tutores, mas de forma independente e autônoma para o estudante. Algumas instituições de ensino exigem titulação, conhecimento pedagógico e acadêmico no exercício da função de tutoria.

Evidencia-se a sobreposição de atividades e de responsabilidade entre Professor e Tutor na EAD. Esta zona de tensão de práticas profissionais gera conflitos relacionados à legislação, pois como já referido não existe no CBO (Código Brasileiro de Ocupações) a descrição desta atividade o que gera um precedente para o Tutor exigir a mesma remuneração e direitos do Professor, junto ao Ministério do Trabalho. Algumas instituições de ensino contratam bolsistas de iniciação científica ou que tenham algum vínculo com a academia, como forma de se proteger do risco trabalhista. Por exemplo, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná compreende que o professor-tutor é o mediador do processo de aprendizagem, é aquele que orienta, apoia, interage, avalia, ou seja, é o responsável pela mediação pedagógica. Partindo desta perspectiva, entende que o professor-tutor também exerce a função docente, por isso adota a terminologia professor-tutor. Este exemplo retrata uma solução parcial e estimula outros mecanismos para definir esta atividade na EAD, que implica na concepção ou nas formulações dos conceitos de Professor, Professor-conteudista, Professor-Tutor e Tutor.²²

²¹ Acesso no site em Novembro de 2014 - <http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/21914/origem-da-palavra-tutor#ixzz3LJW2Atqf>

²² <http://www.portugues.seed.pr.gov.br/arquivos/File/Ead/ana.pdf>. Acesso em Outubro de 2014.

4.4 A SALA DE AULA E O ESPAÇO DE INTERAÇÃO VIRTUAL

O conceito de sala de aula é suplantado pelo conceito de espaço de interação virtual da disciplina, que é constituído dos mais variados recursos: hipertexto, vídeos, depoimentos, *links* para outros *sites*, espaços de interação assíncrona e síncrona que operam na mesma plataforma ou integram-se com outras plataformas existentes na rede.

A origem da palavra aula vem do latim e significa palácio, pátio, onde se reúnem os indivíduos para discussões, sala onde ficam os estudantes durante as lições (CRETELLA JR, CINTRA, 1953). Para Deleuze e Parnet (1994) ²³, a aula é o “momento de inspiração”, de cumplicidade, de múltiplos buracos na relação, como duas redes se unindo e tramando outra composição, misturadas no disparador professor com a fluidez do estudante. É estar “impregnado” de potências de encontro. Momento em que se articulam conceitos, reflexões, dobras. Cada aula é um encontro daquilo que se pode.

A aula no ambiente com tecnologias digitais possibilita ao estudante trazer consigo uma mídia de interação, além de se estar em sintonia com os corpos físicos no ambiente. Com as tecnologias digitais os corpos interagem, para além do espaço físico da sala de aula: *webcam, Skype, facetime...*

4.5 STATUS DA EAD

O Decreto N° 5.622, de 19 de dezembro de 2005, confere à EAD o mesmo *status* de um curso presencial quando, no artigo 3, parágrafo 2 refere:

§ 2º Os cursos e programas a distância poderão aceitar transferência e aproveitar estudos realizados pelos estudantes em cursos e programas presenciais, da mesma forma que as certificações totais ou parciais obtidas nos cursos e programas a distância poderão ser aceitas em outros cursos e programas a distância e em cursos e programas presenciais, conforme a legislação em vigor.

A EAD tem o mesmo nível de uma formação presencial, pois é uma aprendizagem que desenvolve no cidadão as competências necessárias no trabalho contemporâneo: autonomia, resiliência, empreendedorismo, iniciativa e a normalização do constante monitoramento. Se a Escola do confinamento naturaliza o cartão ponto (chamada, assiduidade, pontualidade no trabalho), o salário (a nota, senão errar terá nota máxima, se fizer tudo certo o salário completo), a EAD, por sua vez, naturaliza o controle permanente através do código (*login* e

²³ Ver citação 16.

senha para estudar), a autonomia para o trabalho, o compartilhamento de informações e a criação de outros saberes não previstos.

A EAD forma cidadãos com competências para o trabalho criativo, sem rotinas, marcado pelo inusitado, pelos eventos, pela interação em rede, pelo compartilhamento de várias informações e pelo hábito de fazer duas ou mais atividades ao mesmo tempo, pois o sujeito convive em muitos espaços virtuais no computador, com várias janelas abertas, acessando o que interessa consumir seja por desejo, alegria ou obrigação durante o trabalho (estar escrevendo, fazendo um cálculo, recebendo um e-mail, ser chamado no WhatsApp...).

A EAD está instalada em plataformas onde os agentes envolvidos as acessam por um *login*. As plataformas abertas como Google, *facebook* permitem a criação de grupos para aprendizagem, os quais são de fácil acesso ao estudante. Cabe destacar que esta modalidade não caracteriza uma EAD visto que não preenche os requisitos determinados pelos órgãos legisladores vigentes no Brasil.

Por outro lado, é importante destacar que as escolas presenciais cada vez mais estão fazendo uso de plataformas fechadas como o Moodle²⁴ ou abertas – *youtube*, *facebook*, Google, dentre outras, para interagir com os estudantes. Professores postam exercícios, videoaulas, mensagens e orientações para os estudantes e estes últimos, por sua vez, interagem com os professores e colegas através de grupos específicos, discutindo conteúdos, assistindo a aula que o professor postou no *youtube*, por exemplo.

4.6 O QUE EMERGE DA EAD

A EAD no Brasil, legislada pelo MEC, está situada no mesmo sítio (plataforma), em que todos os atores interagem. Geralmente é utilizada a plataforma Moodle. O estudante possui seu espaço/login virtual para organização pessoal, reflexão sobre si próprio, identificação de suas produções, planificação do trabalho, tomada de decisão, elaboração, síntese e exercício de sua criatividade. O estudante interage no espaço colaborativo o qual é mediado pelo professor, tutor e colegas. Este espaço pode se caracterizar pela discussão com os atores que participam do curso, em outras páginas da internet, *bookmarks*, blogues, correio, ficheiros, *tags*, mensagens... Estas oportunizam a organização e gestão do tempo em função das tarefas a serem realizadas, definição de estratégias de comunicação e colaboração,

²⁴ MOODLE: sigla em inglês para **Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment** que significa Ambiente Modular de Aprendizagem Dinâmica Orientada a Objetos. Trata-se de um ambiente digital que organiza uma série de recursos de navegação e atividades, que devem ser realizadas pelos estudantes e monitoradas pelo tutor e professor (Nota da autora).

trabalho em rede, iniciativa, síntese, criatividade, flexibilidade e adaptação. Ocorre a integração do espaço individual e do espaço colaborativo nas plataformas de *e-learning* (COSTA, 2015).

A imagem a seguir produzida por Costa²⁵ conduziu à problematização das mudanças que estão acontecendo na rede, levando a questionar como é possível aprender na rede, no AVA.

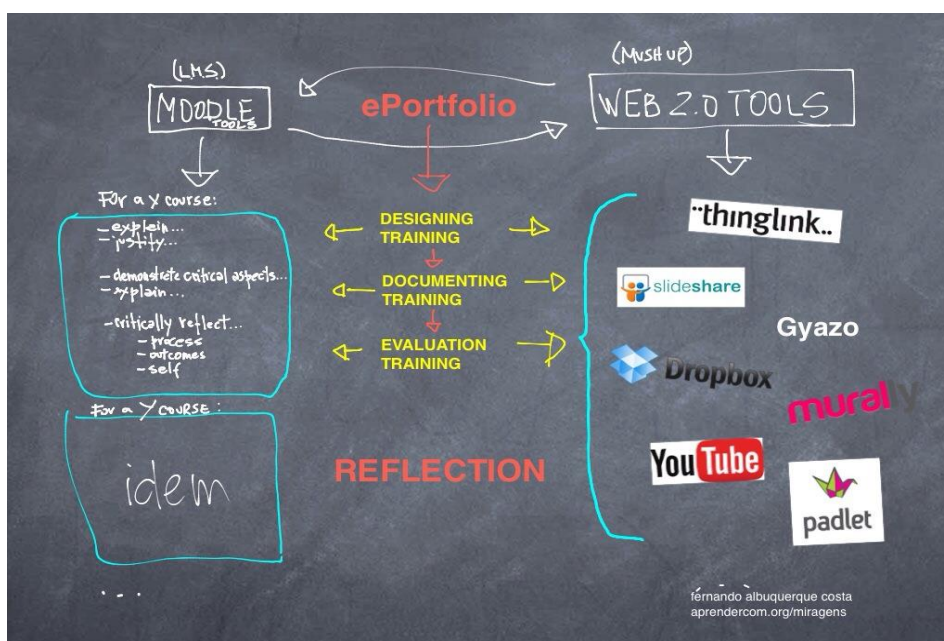


Imagem capturada no site <http://aprendercom.org/comic/>. Novembro 2014

Costa afirma que o Moodle (ou qualquer outra plataforma de EAD) sistematiza todos os conteúdos em uma mesma plataforma, em um mesmo espaço. O ensino opera como o currículo fechado. Quando se introduz o conceito de currículo aberto, o *Mush-Up* (misturar), ou *web 2.0*, são disponibilizadas as mais variadas ferramentas que permitem a busca de conhecimento pelo sujeito, privilegiando a autonomia, a gestão do tempo, a capacidade de organização e a planificação dos objetivos individuais, ou seja, autonomia ao estudante no seu processo de aprendizagem.

O embate destas forças institucionalizadas (plataformas) e emergentes (*Mush up*) produzem outros modos de aprender que não estão regradados ou legislados. A educação formal deixa de ser condição *sine qua non* para produzir conhecimento. O conhecimento adquirido pelo tempo de estudo e experiência em alguns casos é instantâneo. A *Web 2.0* opera, parafrazeando Nietzsche (1992), com o conceito da vontade de potência. Ela promove bons

²⁵ Discussão elaborada a partir da conferência no ESUD 2014 do professor Fernando Albuquerque Costa, Doutor em Ciências da Educação e licenciado em Psicologia pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, onde foi docente e investigador entre 1988 e 2009. A partir de 2010 exerce funções de Professor Auxiliar no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

encontros e outros modos de aprender. Não se trata de uma visão utópica e muito menos idealizada. O que se verifica é que esta possibilidade de aprendizagem na *Web 2.0* gera capital cognitivo das mais variadas ordens os quais são consumidos e, não necessariamente, estão inseridos em um contexto formal de aprendizagem e de trabalho.

A modalidade de ensino à distância e a modalidade de ensino em sala de aula são opções formais de educação. Estamos imersos em relações que se apropriam de dispositivos da sociedade disciplinar e da sociedade de controle. Estes dispositivos ora podem operar independentemente, ora operam em parceria, pois ambas as modalidades de ensino são híbridas, ou seja, a sala de aula com tecnologias de EAD, como o uso de espaços virtuais para aprendizagem à distância – fórum, *chats*, aula semipresencial, e a EAD, com encontros presenciais em sala de aula. A concepção destas modalidades de ensino como não excludentes e sim intercambiáveis, no uso de suas técnicas, consolidam modos do viver contemporâneo e normaliza aquilo que é da ordem do diferente, não há mais exclusão e sim inclusão (e+e+e+e...), sendo esta uma das principais características do capitalismo contemporâneo que atravessa, corta, permeia, perfura as relações. Fleck (2010), Latour (2012) e Simondon (2007 e 2009) são cientistas e pesquisadores, cada um em seu campo de atuação desenvolveram estudos demonstrando como a ciência se constitui a partir de um conjunto de fatos sociais. Tais fatos oportunizam, geram ou desencadeiam o **fato científico**, assim como o evento científico pode produzir relações sociais, ou seja, um está imbricado no outro e é nesse processo de amoldamento, que a sociedade acontece.

O contexto da EAD, sua legislação no Brasil, os dispositivos para o acesso à educação formal, a criação de atores, contextos e formas de operar a educação, com o uso da escrita árida, técnica, despojada de um olhar crítico e analítico, nos levou, neste momento, afirmarmos que as articulações entre ciência, técnica e sociedade, os enunciados podem operar como palavras de ordem.

Finalizamos com a pergunta já referida em outro momento da tese: **para que serve a EAD?** Serve para nos ensinar e a naturalizar o viver contemporâneo atravessado por disciplina e controle, normalizando a velocidade, a constante superação, a individualidade, o coletivo, a inclusão, o diferente, o consumo, a visibilidade e a conexão constante. A EAD possibilita certamente bons encontros quando comprometida com uma ética para incluir e promover o bem estar e, também, maus encontros quando vem para cobrar, punir e vigiar. O bom e o mau estão juntos, implicam na ação humana de uma escolha ética no uso desta modalidade de ensino.

5. DO APRENDER COMO ACONTECIMENTO

O sujeito-autor existe através da linguagem. A linguagem, a enunciação, estar à superfície, faz desdobrar as potências em novas e múltiplas combinações, faz durar o ser em devir. O humano precisa da linguagem para ser em relação com o outro. A linguagem é uma série de códigos de interação social que podem ser da ordem dos gestos no corpo e pelo corpo (tatuagens, expressões faciais, alterações corporais), da escrita e da fala. Em uma delas colocaremos a nossa lente: a linguagem oral. O ato da fala, a capacidade do humano de simbolizar, representar com a combinação de palavras, as coisas que o rodeiam. O homem consegue imaginar/symbolizar mentalmente o vivido. A interação entre o homem com o seu fora é mediada por um aparato técnico que o circunda, o atravessa, produz possibilidades de interação. É a linguagem oral, a música, a imagem na TV ou o dispositivo móvel, variações de tecnologias mediadoras e produtoras de aprendizagens que moldam e são moldadas ao seu tempo, todas buscando a manutenção da vida.

Passamos do ato da fala, da oralidade como meio para o sujeito existir, para a linguagem escrita. Linguagem que reescreve o tempo, um tempo não mais circular, mas um tempo linear, o tempo espacializado nos arquivos, nos calendários, nos anais compondo a história direcionada, a memória expandida nos livros, desloca-se no espaço, é analisada e interpretada por outros em diferentes territórios, fazendo o tempo linear (PELBART, 2000).

Na atualidade, a sociedade tem como marca a linguagem informática, o tempo está condensado, é acessado instantaneamente, atualizado no presente de forma permanente. Não mais somente o tempo cronológico da fala e da escrita, mas o tempo pontual, hipertextual, no qual o sujeito está conectado a tudo e a todos ao mesmo tempo. O tempo condensado se fosse uma imagem, seria como uma folha de papel amassada, que vamos abrindo e a cada desamassamento um passado emerge, de um ponto, de uma curva, uma flecha, de uma dobra do papel, única e que compõe o todo do papel, “o presente”. O presente é um passado contraído no qual somente algo dele se atualiza na interação social. O tempo é e está no espaço (LEVY, 1995; PELBART, 2000).

Trata-se de uma desordem do tempo? Talvez uma desordem ordenada na desordem, fluxos do tempo oral, do tempo escrito e do tempo informático produzidos, que se fazem coexistentes no espaço na interlocução do vivo com o seu fora. Interlocução esta que nos interessa, pois permite o lastro para especificarmos o acontecimento no aprender. A tese se deu no sítio informático da EAD, no qual a escrita, as palavras encadeadas em frases, parágrafos e textos foram à sustentação das relações sociais que se deram na rede digital

(ambientes em EAD) em análise e, para tanto, é na linguagem escrita como processo de produção de relações, de aprendizagens e de acontecimentos que enfocamos.

Precisamos de intercessores e apreciamos aqueles que em seu tempo foram inovadores e transformadores do pensamento dominante, e assim buscamos Bakhtin (2003) como intercessor que introduz nos estudos da linguagem o outro, a autoria, o enunciado, o agenciamento entre os atores por meio da linguagem. Para este autor, a linguagem precisa do diálogo, de outro, de responsabilidade, de interlocução. O autor escreve para o outro. Na escrita de um romance o autor faz com que os vários personagens dialoguem entre si, em constantes trocas e reflexões, que produzem relações que, ao serem percebidas pelo leitor, produzem afetos. Neste momento o conceito de alteridade emerge sendo fundamental para a compreensão das relações dialógicas, que produz o humano²⁶.

No ato da escrita se escreve para um outro imaginário, que está inserido em um contexto. O afetar e desencadear algo neste outro a nós, neste momento, não interessa. Interessa-nos compreendermos que o autor, em sua alteridade dialoga com outro imaginário e, também, tem que conviver com a certeza de que o outro-leitor não é o mesmo outro com quem ele dialogou, na produção de sua escrita. O leitor-real é afetado pelo texto a partir de suas virtualidades. Evidente que existem referentes comuns, que estão no mesmo sítio, mas também há aqueles que se diferenciam na interação do eu-leitor com o ele-leitor, que pode ser da ordem do conteúdo, da forma da mensagem o que vai torná-la singular, variável ou somente a repetição de algo. O mesmo texto pode afetar o outro de forma única e específica. A capacidade de processar imagens, ideias, construir conceitos oriundos de uma autoria própria, coletiva, por ser da ordem do ser humano e singular - afinal cada humano tem sua história - faz com que as relações se efetuem em dimensões que diferem dos procedimentos de comunicação padronizados e previstos como o são de algumas espécies de seres vivos (vida em colônia das abelhas e formigas). O homem é um ser de relações, as quais são pluri e multifacetadas, atravessadas e mediadas a cada momento pelo encontro do eu consigo mesmo e com o outro (tu) que ele traz consigo e com o outro (ele) que é da ordem do imponderável, do imprevisto. Neste jogo de espelhos se dá o acontecimento, que é único, que dura, que é singular, que se faz experiência em um tempo Cronos, que prolifera no tempo Aión.

²⁶ “Dialogismo e alteridade, na obra de Bakhtin, são conceitos que não podem ser pensados separadamente. Alteridade, na sua concepção, não se limita à consciência da existência do *outro*, nem tampouco se reduz ao diferente, mas comporta também o estranhamento e o pertencimento. O *outro* é o lugar da busca de sentido, mas também, simultaneamente, da incompletude e da provisoriedade. Essa perspectiva apresenta a condição de inacabamento permanente do sujeito, o vir-a-ser da condição do homem no mundo, assim como também denuncia a precária condição das teorias que buscam, através de uma linguagem instrumental, representar a totalidade da experiência do homem no mundo. O mundo conhecido teoricamente não é o mundo inteiro” (SOUZA, ALBUQUERQUE 2012, p.111).

5.1 O HUMANO E A TECNOLOGIA

A escrita envolve as Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC’S e assim foi produzido um texto, mas, que à medida que o relíamos, nos deparávamos com um “falso conceito”. A nós não bastava compreender que se trata de um conjunto de recursos técnicos que agiliza a interlocução com o outro para a troca de informação, facilitando a comunicação social. Tal conceito implicava que nossas análises partissem da ideia de que tanto uma folha de papel e um lápis, assim como uma imagem holográfica permitem estudar o corpo humano. Os primeiros, recurso bidimensional e o outro, o recurso tridimensional, ambos dispositivos para promover a aprendizagem. É necessário dar outro sentido ao aprender, ou seja, aquele que vai além do uso de técnicas aparentemente neutras, desprovidas de uma intencionalidade de produzir saberes para atender as demandas da sociedade e capacitar os humanos como autômatos, fluxos, produtos a serem consumidos no mercado. A tecnologia tem uma intencionalidade, é provida de um jogo de forças que, no presente, trazem consigo sua história, articulações sociais, políticas e econômicas que permitem a técnica ser o que é no presente, dentre tantas outras opções. A técnica é um artefato que compõe com o humano, faz o humano, promove e faz parte das relações sociais (FLECK, 2010).

Tomou forma nossa demanda para sustentar o aprender contemporâneo como um acontecimento no âmbito das tecnologias da EAD. Capturar o que ali acontece misto de uma produção massificada e serializada em um ambiente digital acessível a um enorme contingente de estudantes que ao mesmo tempo cerceia modos também cria formas do aprender como produção de sentidos e significados a partir das relações dialógicas (eu-tu-outro) produzidas em meio aos encontros velozes, atravessados por forças antagônicas, intempestivas, produtoras de vida afetiva: *chats*, vídeos, aulas gravadas, fórum, hipertextos, outros. É no atravessamento de forças disciplinares e de controle, que as “brechas” se abrem para produção de um viver na diferença. Partimos da concepção que o humano se constitui em relações presenciais ou digitais, relações com o meio associado - humanos e não humanos. Fomos à busca de intercessores e, em Espinosa (2007), filósofo que problematizou o racionalismo cartesiano e o imperativo da razão e o conceito de transcendência então vigente e pregnante na época. Para ele, Natureza e Deus se equivalem (*Deus sive Natura*) sendo Deus a substância que se atualiza e manifesta nos corpos e em suas operações sensíveis. A dimensão sensível do corpo não é recusada para a efetuação do processo de humanização, sendo , ao contrário, a fundação de todo o pensamento. Corpo e pensamento, cada qual com

seus atributos de extensão e de intensidade respectivamente, operam simultaneamente nos encontros com o mundo. O pensamento consiste na ideia daquilo que o corpo sente, resultando no possível conhecimento do homem a respeito do que pode seu corpo, como um agregado de potências diferenciais. O corpo é dotado de potências de afetar e de ser afetado pelo seu fora, resultando daí, que é apenas nos seus encontros com outros corpos que pode vir a ter noções do que ele realmente pode agir. Tais encontros, por sua vez, resultam em aumento ou diminuição da potência de agir, resultando daí a questão ética da filosofia espinosiana, que apregoando a existência de três gêneros de conhecimento, implica o sujeito em um processo de humanização cuja evolução dependerá de suas escolhas relativas aos encontros que fazem perseverar o seu ser. De alguma maneira, o modelo filosófico de Espinosa refere-se a um panteísmo, uma vez que Deus não se restringiria como em Platão, a uma Ideia absoluta de ser, que ocupa o centro do processo ontológico. O centro da ontologia espinosiana é o devir, produzido pelos encontros do corpo com o seu fora, cujos efeitos se rebatem como pensamento e ideia do que acontecem e do que preservam a vida e a expandem caso sejam os encontros chamados de alegres. Neste ponto, a dimensão acontecimental dos encontros reflete os modos de viver e fazê-la existente pelas experimentações das afecções produzidas e de sua correlata ideia em meio a um contexto que intersecciona aspectos de modos sociais de controle (constante pelo código) e disciplinares (normas e regras). A perspectiva vitalista que anima esta concepção de considerar o conhecer como efeito dos afetos torna-se importante na presente discussão que procuramos desenvolver em relação ao aprender como acontecimento. Compomos com os outros. Somos um infinito de outros em nós, operamos em redes afetivas e cognitivas, o que nos permite inferir que conhecer não se refere exclusivamente à racionalidade e que sua base, ao contrário, situa-se e provém das potências do sentir e do agir do corpo (SPINOZA, 2007; DELEUZE, 2002; AMORIM, 2004).

Quando algo nos afeta, muito mais do que aprender sobre este algo que nos afetou é o que ele nos ensina sobre nós. O que pode um corpo? Depende da capacidade de ser afetado, do que lhe é possível suportar, produzir, corpo e pensamento, não mais algo fora do corpo, mas algo que imana do corpo, que pela experiência atualiza a potência, aquilo que estava em virtualidades. Somos o que nosso corpo pode experienciar e sentir. Encontro alegre ou encontro triste. Espinosa (2007) rompe com a visão determinista e identitária. Evidente que existem marcas que singularizam o sujeito - o que dura -, o que permanece em um *continuum*, mas em nossa perspectiva, a partir de Espinosa o humano se faz em ação, na empiria, que atualiza as potências que estão em virtualidades e são acionadas pelo meio.

O homem subjetiva-se no contemporâneo, no meio, naquilo que o circunda físico, midiático ou digital, torna-se sujeito de seu mundo, torna-se uma dobra do mesmo, sendo que tal concepção, ao modo de uma Fita de Moebius, rompe com a perspectiva de uma identidade exclusivamente “humana” e limitada. Nos movimentos do processo de sua subjetivação, o homem tende a perder seu nome próprio, sua identidade **social** é interiorizada, pois uma vez que se encontra em produção associada ao seu fora, torna-se efeito daquilo que o afeta e que a ele se associa e conjuga, não possibilitando mais que sejam alimentadas a seu respeito, posições dualistas a respeito de suas relações com o social, com o ambiente em geral, com os objetos e tecnologias que o cercam. Se na sociedade disciplinar a relação social é marcada pelo controle do olhar que a tudo vê e a tudo sabe²⁷; na sociedade de controle o mesmo é incorporado nos modos de viver do homem, como, por exemplo, nas redes sociais quando o sujeito posta todas as suas ações cotidianas, para que sejam acessadas por aqueles que tenham o *login* de acesso. É a naturalização do controle. O humano feito de elementos de natureza heterogênea, humano e inumano fazendo núpcias em misturas indiscerníveis e experimentais, humano que mais do que se afirmar nas alturas dos modelos transcendentais da Ideia ou de deus, tornou-se já expressão do simulacro²⁸, cujo cerne não é exatamente a sua própria repetição, a ratificação constante de si, mas sim a diferenciação de si, seu outramento incessante ocasionado pelos acontecimentos de seus encontros com o mundo. O sujeito, em tal perspectiva, ocupa a posição de uma abertura para o futuro e este não se refere a um tempo que possa ser calculado por metas propostas pela vontade e consciência. O tempo acontecimental dos encontros refere-se ao tempo cindido em passado e futuro, recuado do presente, plano temporal em que se expõem as atualizações das virtualidades que podem se

²⁷ **Panóptico de Bentham:** O filósofo inglês Bentham analisa o panóptico no plano físico, arquitetural, formado para um sistema de cerceamento e controle daqueles que estão inseridos dentro desse plano. O Panóptico de Bentham descreve o plano arquitetural como um prédio circular com uma torre central, de onde se pode observar as celas construídas a sua volta. As celas teriam duas janelas para fazer com que à luz atravessasse cada uma delas, possibilitando à torre central ou panóptica o poder de, a todo e qualquer instante, acompanhar tudo que ali se passa. A torre de observação teria grandes janelas abertas para as celas, às grades de cada compartimento celular não poderiam ser grossas a ponto de dificultar a visão da torre de controle, pois se não visto em sua totalidade seria por sua silhueta projetada pela sopra. Dentro da central panóptica, as janelas estariam recobertas com persianas ou biombos para impedir aos que estivessem sendo observados de perceberem seus observadores. Logo quem vê nunca é visto; assim como quem é visto nunca vê e está hipoteticamente em constante observação. Já Foucault alarga essa interpretação para o campo social e problematiza sobre o viés constitutivo daquilo que viria a ser chamado posteriormente de sociedade moderna. Ver: MILLER, Jaques-Alain. A máquina panóptica de Jeremy Bentham. In: O Panóptico: Jeremy Bentham. Org. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte. Autentica. 2000. p. 75-107. (TORRES, 2007, p.77)

²⁸ **Simulacro:** à imagem como simulacro em Deleuze (1985, 1990, 1992), imagem dessemelhança que nada tem a ver com cópia por ser, justamente, rebelde ao modelo, imagem que deixa de ser segunda em relação ao modelo. Figurando como dimensão coextensiva à matéria fluente ou à sua variação, simulacro como imagem, constitui e reconstitui sempre o começo do mundo como princípio de individuação. Essa imagem, assim, se refere a um tempo ontológico, àquele relativo a uma dimensão protosubjetiva anterior a qualquer ser, anterior a qualquer fechamento, porque referida às forças que lhes dão existência. (AMADOR, 2011, p. 367)

constituir como capturas ou não da dinâmica das sociedades disciplinar e de controle, como entrega de si, como consumo, aberto ao o que ali está e que produz diferença, pois já não se pode mais ser o mesmo (FONSECA, COSTA e outros, 2010; DELEUZE, 2002; BERGSON, 2010).

Redes afetivas se constituem nas interações sociais desde os primórdios da humanidade e, nos últimos anos, o pensamento antropocêntrico passa a ser compartilhado com outras concepções nas ciências humanas. O humano compõe com o seu fora²⁹ que compreende a diversidade de elementos de todas as ordens e naturezas. Humano e inumano, o sujeito é modelizado e constituído por matérias físicas (moléculas de diversas naturezas) e também por discursos e ideias, que, em seu agenciamento maquínico produzem uma espécie de ecologia de habitat, de meio associado. Com Simondon (2007), obtemos a possibilidade de pensar o sujeito em seu *a priori* pré-individual³⁰. Trata-se, pois de considerar o sujeito atual como efeito dos encontros deste plano de singularidades puras e informes com as afecções que os encontros com o fora propiciam. De uma maneira especial Simondon (2007) nos faz perceber, na produção de subjetividade, o tempo como um cristal que cresce pelas bordas, que reserva em si tanto o passado como possíveis de futuros tendenciais, não sendo viável que a **revelação** dos mesmos aconteça de uma vez por todas, todas ao mesmo tempo. A subjetivação se faz por individuações, por fasagens, sendo o desenvolvimento evolutivo feito de crises de equilíbrio entre o que se é e o que se está tornando. Os repousos, as paradas no desenvolvimento constituem as atualizações identitárias, presidem o tempo do presente, mas sua tendência ao devir produz, em seguida, novas oscilações naquilo que parecia tão estável e fixo e delimitado. O autor nos fala de dramatizações das individuações e, assim, das diversas

²⁹ **Fora:** “É difícil falar disso. Não é uma linha abstrata, embora ela não forme nenhum contorno. Não está no pensamento mais do que nas coisas, mas está em toda parte onde o pensamento enfrenta algo como a loucura e a vida, algo como a morte. Miller dizia que ela se encontra em qualquer molécula, nas fibras nervosas, nos fios da teia de aranha. Pode ser a terrível linha baleeira da qual nos fala Melville em *Moby Dick*, que é capaz de nos levar ou nos estrangular quando ela se desenrola. Pode ser a linha de um pintor, como as de Kandinsky, ou aquela que mata Van Gogh. Creio que cavalgamos tais linhas cada vez que pensamos com suficiente vertigem ou que vivemos com bastante força. Essas são as linhas que estão para além do saber (como elas seriam “conhecidas?”), e são nossas relações com essas linhas que estão para além das relações de poder (como diz Nietzsche, quem gostaria de chamar isso de “querer dominar?”). Você diz que elas já aparecem em toda a obra de Foucault? É verdade, é a linha do Fora. (DELEUZE, 1992, p. 141)

³⁰ “Num primeiro modo o pré-individual é completamente relacional e leva em conta a possibilidade somente quando ela surge por conta de agenciamentos inesperados colocando em questão toda e qualquer identidade prévia a unificar dispositivos, toda e qualquer gênese a pensar em termos de progresso; exigindo que se trace um mapa de cada caso, pois individuar não consiste, então, em estabelecer compatibilidades, mas em forçar passagem, apostar, traduzir, capturar, em hesitar. A generalização é bloqueada de saída, cada situação, um problema (dupla singularização: este problema, esta ferramenta conceitual), pois não há independência da relação a respeito do caminho que ela toma. Aqui toda definição do 'indivíduo' é relativa à estabilidade do agenciamento processual que lhe corresponde; o pré-individual é rizosfera.” (RIBEIRO, 2010, p.27)

maneiras como, ao longo da existência, nós e todos os seres vivos, produzimos nossa diferenciação. Trata-se, ainda, seria bom não esquecer, de associarmos esta colocação simondeana à de Espinosa quando este nos fala do *conatus*, que constitui a força de perseveração do ser (FONSECA et al, 2014; DELEUZE, 2002, SIMONDON 2007 e 2009, SPINOZA 2007).

Ao contrário da concepção de adaptação tão consolidada nas teorizações modernas, positivistas e funcionalistas, aqui a adaptação seria concernente à criação de novas regras do viver e não a repetição das prescrições da tradição, isto é, se na sociedade disciplinar o homem na linha de montagem tinha seu corpo moldado para a produção de algo, na sociedade de controle o seu corpo e sua alma tornam-se o produto a ser consumido. O corpo adoecia na Sociedade disciplinar, corpo histórico, marcado pela dor, na sociedade disciplinar o corpo é marcado pela depressão, pela necessidade constante de ser consumido é a tradicional expressão “não basta ser, tem que parecer ser”. Adaptar-se ao real da atividade vital e não às prescrições impostas. Para tanto, são exigidas do agente-sujeito, estratégias de invenção para que venham associar-se ao seu desempenho resolutivo e ao aumento de sua capacidade de agir. Distinguimos desta maneira, as possíveis ressonâncias de tais considerações para o plano de nossa pesquisa que se encontra dirigido à questão do aprender na EAD, como acontecimento. Encontramos nos autores referidos uma base conceitual e uma episteme, que nos propicia conferir consistência à nossa problematização que associa o aprender à vida. Consideramos que não seria pelo fato de a Educação lançar mão de recursos tecnológicos de última ponta que a mesma já teria, por isso, garantido o processo do aprender inventivo. As novas tecnologias digitais não são neutras em sua direção, elas são decorrentes de concepções produzidas no meio de ambientes tecnológicos que buscam a previsibilidade e o controle pelo código. São as concepções de caráter discursivo que agem sobre o modo como elas atuam nos sujeitos e lhes produzem efeitos, e acreditamos que de forma alguma, um gerenciamento da rede ambiental tecnológica, possa vir a ter pleno controle dos efeitos das rizomáticas relações, que se processam em um ambiente de aprendizagem EAD, pois o coletivo que a produz deixa escapar algo que está ali, mas que seu universo pré-individual não fez encontro; o outro, o usuário, o estudante, no uso dos recursos tecnológicos, criados pelo coletivo, na relação, faz encontro previsto no imprevisto ou vice-versa. Sempre houve e continuarão havendo fissuras por onde escoam e se traçam linhas de desvio e de fuga, pois o devir, como cerne do processo do aprender, da cognição e da subjetivação não cessa de coexistir com o estado de coisas já formado, estratificado e atualizado. O paradoxo se encontra em que toda a evolução "puxa" para os sentidos ao mesmo tempo, o qual pode constituir-se das mais diversas substâncias.

Esta mudança paradigmática introduz o conceito do meio associado, que produz o humano. O humano se individua (SIMONDON, 2007), se subjetiva (DELEUZE, 2010) quando em relação com o seu fora. Anterior a esta relação o que existe é um pré-individual, que se corporifica no encontro com o fora, com as forças que fazem encontro e potencializam suas virtualidades e atualizações no presente.

O humano compõe modos de fazer operar o cotidiano do viver com o universo que o circunda. Desde o aprender a diminuir a velocidade diante de um quebra mola ou de uma placa de sinalização escrita **Pare** (em uma ação francamente disciplinar), adaptamos nosso comportamento de acordo com um conjunto de técnicas e regras incorporadas. Especificamente em nosso estudo sobre os ambientes virtuais de aprendizagem - a EAD - problematizamos o aprender quando se está em interação com uma rede digital, que podem ser produzidas e produtoras de bons e maus encontros, os quais são permanentemente controlados, pois o que é produzido no meio digital é possível de ser acessado, na sua forma bruta a qualquer momento, o que difere é o sentido que este digitado em estado bruto produz encontro com o sujeito que a ele acessa. Não estamos focando a lógica moral do bem e do mal, mas sim daquilo que é bom e mau, pelo encontro que produz. O uso das tecnologias da informação e comunicação decorre de processos metaestáveis e dos processos de individuação dos encontros destas potências com o seu fora (SIMONDON, 2007, 2009 e LATOUR, 2012).

Sibilia (2012) explicita como a ambiência da escola e todos os seus atores a cada inovação são apropriados em uma teia de controle no qual o humano é produzido e consumido no capitalismo contemporâneo, mas acreditamos que neste campo se faz a resistência para produzir outros territórios menos violentos, balizadores que produzem relações afetivas fundadas na criação ao nos darmos conta é possível no árido do deserto do viver produzir oásis afetivos.

5.2 EAD, PROGRAMAR, PROGRAMA, PROGRAMADOR...

A EAD é um sítio que se dá no campo informático a partir de uma plataforma digital, para ser considerada uma modalidade de aprendizagem de ensino à distância. Esta plataforma pode ser única como é o Moodle, que congrega em diferentes recursos de aprendizagem e interação – vídeos, *sites*, fórum, *chats*... Ou, pode, também, se caracterizar por um espaço na rede que congrega diferentes plataformas que interseccionam os conceitos a serem aprendidos – Google, Facebook, Youtube e *sites* específicos de conteúdos. O que há na base destes programas ou *softwares*? A linguagem de programação desenvolvida pelo humano desde o século passado e que hoje está cada vez mais sofisticada, permitindo que as linguagens

informáticas conversem entre si, os códigos prontos, que estão na rede agrupados, facilitando o desenvolvimento de programas, possibilitando ao usuário, a criação de plataformas para processar espaços de aprendizagens.

Poderíamos aqui seguir por uma análise da cibernética, destacando como funciona a rede, a otimização do compartilhamento-trama das informações, a agilização das relações, a produção veloz das informações, o controle, enfim a lógica da informática que atravessa o contemporâneo, pois tudo que está digitalizado em código pode ser compartilhado, controlado e este *modus operandi* produz relações sociais e atravessa o humano. Tudo é consumido instantaneamente, tudo pode ser controlado, fazendo com que vivamos em uma grande rede social digital, a qual precisamos estar conectados, fazendo parte para nos subjetivarmos, sermos em relação e existirmos, mas o que interessa, nesse momento, é o sujeito programador. **O que é programar?** A partir de uma linguagem código se desenvolve um programa direcionado para determinado objetivo – espaço de aprendizagem, sistema integrado de gestão de empresas (COSTA, 2004 e 2015).

O que faz o programador? Deve desenvolver um programa que possa prever todas as possibilidades de interação que o usuário fará no *software*. A programação é a lógica que define desde o *design* da tela a ser usada – tipo de letra, imagem, cor, distribuição na tela, todas as informações que o *software* irá executar e as múltiplas possibilidades de navegação que o usuário irá fazer e o que irá acontecer.

O que é ser programador? É o ente que faz o mapa da rede, é o cartógrafo virtual que desenha percursos, com uma diferença: os mapas não existem, ou seja, há uma programação que viabiliza o usuário interagir com a máquina, mas cada um usa este programa a partir de seus modos de ser. Por exemplo, uso do editor de texto somente para escrever, outro usuário além da escrita busca palavras, revisa o texto, altera letras; cada usuário tem a possibilidade de se subjetivar na interação com o software, fazer o seu mapa, seu percurso cartográfico, no território do prescrito. O programador cria redes, códigos de operação a partir de um fora, do seu outro. Um *software* envolve o pensar coletivo de um grupo de programadores, pois hoje somente um não dá conta da complexidade do pensar. São as redes digitais coletivas constituídas por um pensar coletivo dos programadores que desenvolvem tecnologias de interação humana, cada vez mais digitais, ou seja, não presenciais, mediadas por máquinas que assumem muitos dos processos cognitivos do humano.

O sujeito programador trabalha em grupo e seus integrantes se subjetivam em seus processos de criação, visualizando mapas das virtualidades na rede. Cabe a eles preverem todas as possibilidades do pensar do outro, quando navegando na rede digital e desenhar o

mapa minuciosamente: “Se x optar por y gera w e se x optar por a gera b que vai para o w”. Este pensar é todo codificado de acordo com a opção de linguagem de programação e qualquer não digitação de algum ponto do código, a navegação não acontece. O sujeito “tranca” em seus processos de subjetivação digital. Instauram-se relações conflituosas e *bugs*³¹ nos programas, quando o pensar do outro não pode ser previsto e mapeado. No intercambiar percepções supostas no outro, a partir do si e de outras identificadas pelo fora, o programa é desenvolvido pelo programador. O programador atua em rede, em um coletivo, sendo autor de algo que não significa apenas o efeito de suas qualidades individualizadas. Ele se produz na relação com o outro-usuário, prevendo minuciosamente, no detalhe, as possibilidades de pensamento dos usuários. Programar é uma atividade que requer um modo de pensar e de se subjetivar específicos, requer do sujeito metodologia, sistematização de conceitos, bem como a rara habilidade de capturar imprevistos, de visualizar probabilidades. As plataformas de EAD são concebidas buscando prever o maior número possível de probabilidades advindas da relação homem-máquina. Neste sentido, tal predição torna as máquinas “amigáveis” aos usuários por mimetizarem suas operações, mas, através de seus programas prescritos, elas lhes impõem caminhos a seguir. Em um caminho de dupla-mão, portanto, se faz a relação que passa a ser regida tanto pela necessidade quanto pela liberdade contingencial. Em dados momentos, algo pode **trancar** e não fluir como o previsto, acontecendo, como nos referimos acima, um *bug*. Este nada mais seria, do nosso ponto de vista, que um acontecimento que, na sua irrupção fora das prescrições e da previsibilidade, exige do programador um enfrentamento inédito diante do que causa estranhamento ao sistema e aos seus operadores.

Focamos neste momento na linguagem do programador que o constitui enquanto um ente. Se em algum dia somente alguns homens possuíam o conhecimento da escrita, na atualidade certamente poucos são os que dominam a linguagem de programação. O domínio da linguagem informática está reservado para poucos, tornando o programador uma espécie de depositário dos segredos de uma escrita e de uma leitura ainda não acessível de modo generalizado à sociedade. O iletramento em relação ao modo de funcionamento informático ainda é, nos dias atuais, predominante, o que leva os usuários de um modo geral a considerarem o computador como um objeto técnico feito com finalidades instrumentais e utilitárias, ficando sua constituição e dinâmica reservadas aos especialistas. Refere-se isso a uma mercadoria indispensável aos atuais modos de informação e de comunicação,

³¹ *Bugs*: problemas e falhas no processo de elaboração dos programas que dificultam ou bloqueiam a navegação do usuário. (Nota da autora)

comportando relações de alienação como as de qualquer outro produto. Se for verdade que os especialistas – os programadores e os agentes de gerenciamento do sistema - obtêm e capturam registros dos eventos **anormais** ocorridos, podemos também pensar esta máquina computadorizada como um objeto técnico que não se autorregula sozinho, exigindo a intervenção de agentes humanos, sempre que entram em **crise**. Pode-se ainda inferir que aqui os erros ocorridos face às prescrições operam como elementos que dotam a máquina de maior perfeição funcional, quando são captados e retornarem como problemas sobre sua capacidade e dinâmica operacional. Reorganizações metaestáveis do organismo máquina se impõem constantemente e a grande massa de usuários poderia ser focada como um coletivo de um processo sempre em experimentação, uma vez que a responsividade da máquina às demandas de seus usuários permitem verificar suas insuficiências e seu próprio inacabamento. O sujeito contemporâneo está imerso em relações mediadas pela linguagem oral, escrita e informática.

Fleck (2010), ao focar o desenvolvimento da ciência, defende que o mesmo se dá a partir de condições do contexto social. As crenças, a ética e a moral vigentes interferem, como estratos discursivos, sobre as ciências e sua produção: o autor aponta, a sífilis e o tifo são doenças e as forças que operam para que façam delas um modo de viver é, também, compreender a produção científica operando por metaestabilidade: a cada ciclo de vida algo se repete que é o estar vivo no meio, mas com outras forças sociais operando. Implica em manter, complexificar, reinventar ou criar a partir das interações do humano com o meio associado, à vida.

O mesmo acontece com a tecnologia de informática, pois esta implica operações por acoplamentos que carregam em si as relações sociais, as demandas dos usuários além de contraírem todo um passado de memória das técnicas que, ao longo do tempo, em sua evolução, resultam em uma cadeia de um *phylum* maquínico³². As máquinas de hoje contraem em si todo um passado técnico e se situam com os indivíduos passíveis de individuações regidas por metaestabilidade³³ das quais resulta o que chamamos de progresso técnico e toda a

³² **Phylum maquínico:** para usar uma expressão de Deleuze e Guattari (1997, p. 88) – “[...] tem suas singularidades e operações, suas qualidades e traços, que determinam a relação do desejo com o elemento técnico (os afetos ‘do’ sobre não são os mesmos que os ‘da’ espada) [...]”. Mas o que há, no limite, a despeito de toda singularidade, é uma só linhagem filogenética, um só *phylum maquínico* idealmente contínuo, que é ao mesmo tempo natural e artificial. Fluxo operatório e expressivo de uma certa unidade do homem com a natureza.

³³ **Metaestabilidade:** “Se podemos falar em equilíbrio ou permanência no interior da teoria da individuação, é somente no sentido de uma *metaestabilidade*, ferramenta conceitual que nos permite pensar um sistema que se mantém longe do equilíbrio estável, sem cair na instabilidade. Ao contrário do equilíbrio estável, a *metaestabilidade* aponta para um sistema/campo de natureza intensiva, portador de alto nível de energia potencial. Explicação que confere um estatuto de processualidade ao campo metaestável, ao mesmo tempo em que afirma a positividade do processo, ao invés de concebê-lo de maneira negativa, do ponto de vista do seu desaparecimento” (ESCÓSSIA, 2012, p.23).

gama de obsoletizações que concerne à sua dinâmica: às do mercado social e consumidor em que estes indivíduos atuam por acoplamentos que carregam em si, permanentemente, às relações sociais. A composição das tecnologias com os diversos campos e tempos do viver social operam sob determinadas condições que, imbricadas umas às outras, produzem eventos que excedem e saturam os modelos previstos e dispõem-se, para tanto, com o agenciamento humano a elas acoplado, a reinventar os modos de encontro, a constituir novos modos de estar e ser no mundo. Mais do que simples ferramentas plenamente controladas pela mão humana, as máquinas providas de tecnologia informática tornam-se ao mesmo tempo criaturas e criadoras de sujeitos e de mundos (SIMONDON, 2007, FONSECA, 2005).

Em nossa pesquisa as tecnologias de informação e comunicação (TIC's), no ambiente virtual de aprendizagem são os recursos técnicos, que viabilizam a auto expressão individual e a objetivação de algo. Nos ambientes de EAD, a linguagem escrita (processada como imagem digital na tela de um dispositivo tecnológico) foi o campo de análise permanente em diversos espaços da plataforma (*chat*, fórum, portfólios). A concepção de que o sujeito é em processo, na produção de subjetividade que se dá em suas relações com os objetos técnicos e o outro-tu e o outro-ele é o que buscamos em nossos estudos. O acoplamento com o recurso técnico, assim também como se dão nestes acoplamentos as relações do estudo com o trabalho; e dos regimes capitalísticos - disciplinar e controle - na perspectiva espinosiana, da atualização do que está em potência virtual e, nesta complexidade, o aprender como acontecimento, da duração, que se produz no Aión.

5.3 A ESCRITA NA EAD...

Axt (2006) é uma das pesquisadoras brasileiras que problematiza as comunidades virtuais de aprendizagem a partir da interação dialógica, no qual o sujeito imerso no ambiente digital não opera mais pela visão de um olhar, da presença física, mas por uma interação telemática mediada, sobretudo, pela tecnologia. A autora apoia-se no dialogismo bakhtiniano, no conceito de enunciado, da unidade de comunicação discursiva, delimitada de ambos os lados pela alternância de sujeitos do discurso (dois ou mais), que interagem por responsabilidades (com responsividade), buscando no discurso dialógico que se produz, sentidos nos enunciados ali elaborados, considerando o momento e o campo extra verbal. É o contexto que qualifica o que o sujeito enuncia, que denominamos do extra-verbal, que está associado ao conjunto de crenças da moral vigente que filtra, seleciona e hierarquiza o que pode e o que não pode ser dito, de acordo com pressupostos arbitrários e considerados como “verdades”, em dado espaço e tempo (BAKHTIN, 2002 e 2003).

O enunciado é pragmático, precisa do conteúdo extra verbal, produz mais do que representações, significa que as palavras realmente possuem a potência de produzir efeitos ontológicos, efeitos que duram, permanecem no tempo, produzindo sentidos e formatam modos de ser. Interferem, pois, diretamente, na produção da subjetividade. Bakhtin (2003), Deleuze e Guattari (1995a, 1995b) e Amorim (2002) são autores que sustentam a concepção de que a subjetividade se dá em ato, em relação constante com forças, “é da ordem do entre ou de uma intersubjetividade. Nem subjetivismo e nem objetivismo” (AMORIM, 2002, P18).

Deleuze (2009), ao estudar a imagem do pensamento, vai problematizar que o aprender tradicional e mais usual se dá por reconhecimento e muito pouco por cognição inventiva. O pensar é recognitivo quando sucumbiu à racionalidade e deixou-se domesticar pelos já ditos e pelo que já viu. Neste caso, vive-se, então, remoendo o Mesmo, o já representado, aquilo que já passou. Mas isso não seria mais pensar. Isso seria matar a faculdade de pensar que vem sempre associada ao sensível, à imaginação e aos devires. Simondon (2007), por sua vez, define o aprender com o individuar-se; o processo de individuação acontece entre indivíduo e seu meio associado, em contínua interação e operações metaestáveis. Comendo com Simondon (2009) e Deleuze (2009) podemos escrever que o aprender em ambientes virtuais e mesmo fora deles refere-se a individuações, a defasagens, operando por dobramentos e desdobramentos de potenciais pré-individuais, informes e moleculares que, em recombinações inventivas, ampliam as potências de agir dos corpos e sua capacidade de aprender, nos próprios encontros que lhes acontecem. Assim, acredita-se e espera-se que para além de repetições do Mesmo, que para além de rumações do passado já representado, o aprender pode vir a se associar aos processos vitais, sensíveis e desejantes disparados pelos encontros, ultrapassando, desta forma, o modelo recognitivo. Se dissermos que os devires eclodem dos acontecimentos, e se os acontecimentos se dão por agenciamentos de corpos e de suas misturas, podemos situar a noção de encontro formulada por Espinosa (2007) como uma espécie de golpe, de choque, de violência que atira o organismo vivo e o impele, nestas contingências de urgência, a inventar saídas que lhe permitam perseverar em meio às turbulências de sua própria diferenciação. O aprender, neste sentido, provém de urgências para restaurar, mesmo que por algum tempo, a ordem ameaçada ou mesmo perdida em direção a um futuro possível. A duração de que falamos, sob a inspiração bergsoniana, opera-se à medida que o corpo-organismo se abre aos seus desdobramentos e redobramentos. Fazer durar significa, pois, perdurar nas insistências que o pré-individual como virtual tensiona, nas formas existentes. Existências e insistências conjugadas e em tensão compõem, assim, a

dramatização das individuações e da duração, ou seja, da perseveração da vida imanente aos corpos vivos.

Trata-se de reconhecer que o vivo precisa do aprender. É necessário descobrir, moldar, executar uma série de cognições que, em constante relação com um fora - e, também, com um sistema interno autopoietico do ser vivo - moldam o modo de existência do humano. Torna-se-lhe necessário que execute uma série de ações cognitivas relativas às suas relações com um fora e também com o seu próprio sistema interno de natureza autopoietica, pois o sistema interno tem vida própria. Destas operações, entre ser vivo e seu fora, emergem seus modos de existência³⁴. A experiência é constituída, portanto, por complexas tramas e forças que vão articulando outros modos de operar o vivo. Com as constantes trocas, o que inicia na ordem da cognição se repete, opera como acoplamento, torna-se reconhecimento. Exemplificando: se a cada dia tivéssemos que aprender a falar, a escrever, caminhar, que tipo de vida levaríamos? No momento em que escrevemos corpo e pensamento, os mesmos se efetuam na escrita digital, sendo que o pensamento flui na construção desta frase, na qual usamos de um aprender escrever, um ler que acontece a partir de ideias, que se pretendem pensamento. Independente desta força que gera esta escrita, o corpo-máquina continua respirando, circulando sangue, digerindo, fazendo movimento para continuar vivo.

É a criação e repetição. A vida no ato de respirar se repete, mas também se cria com o ar que busca no seu fora, pois dele absorve o que o corpo pode e modela um modo de vida. O aprender se faz a partir do plano de imanência, do que já está dado no corpo vivo, considerado como composto de uma organização e de uma estrutura. Entretanto, esse já dado do corpo, sofre, nos encontros com o mundo efeitos de variação contínua, não se podendo conceber um estado corpo-mente totalmente definido e fixo e sim em constante mutação e saturamento. Trata-se, pois, daquilo que Simondon (2007 e 1989) denomina de equilíbrio metaestável.

³⁴ “No campo da biologia, este conceito de máquina foi recentemente desenvolvido por teóricos como Umberto Maturana e Francisco Varela. Eles definem a máquina como o conjunto de inter-relações dos seus componentes, independentemente dos próprios componentes. Eles oferecem assim uma definição que é próxima de uma máquina abstrata e que descreve a máquina como autopoietica, autoprodutora dela mesma e reproduzindo permanentemente os seus componentes qual um sistema sem *input* nem *output*. Varela desenvolve bastante esta teoria. Na sua concepção, opõe a alopoiese, relacionada essencialmente aos seres vivos biológicos, a uma alopoiese, em que a máquina busca os seus componentes no exterior dela mesma. No seu conceito de alopoiese ele arrola os sistemas sociais, as máquinas técnicas e, para terminar, todos os sistemas maquímicos que não os viventes. Este conceito de alopoiese (...), acho que seria preciso ir além da perspectiva de Varela e estabelecer uma ligação entre as máquinas alo e autopoieticas. As máquinas alopoieticas encontram-se sempre na adjacência das máquinas autopoieticas e é preciso assim levar em consideração os agenciamentos que as fazem viver juntas”. (GUATTARI, 2003, p. 43).

Na composição destas forças, no território, algo escapa que é da ordem do não território, do desterritório, que nasce neste mesmo campo de forças aglutinadoras. É o desvio que vai se fazer invenção, criação, ou seja, o aprender como acontecimento, que reverbera no tempo vivo do indivíduo. A criação se dá no pensamento. O aprender-acontecimento, compreendendo-o como um processo constante de individuação, em que potências impessoais e pré-individuais se encontram com algo que as desacomoda, estimula o pensar que se abre em devires, abertura para o que não é da ordem de uma cognição fria e racionalizada, mas regida pelos afetos e que reverberam e proliferam em sentires de um viver expansivo (DELEUZE, 2009).

5.4 DO ACONTECIMENTO...

O aprender como acontecimento é processual, e no ambiente virtual de aprendizagem, mediado por tecnologias digitais que produzem efeitos nos perceptos e nos afetos, opera em códigos, que produzem sentidos e significados. O acontecimento é singular, intensivo, ou seja, é pré-individual, não conceitual, não está no presente e sim no passado e no futuro. O acontecimento está antes do sentido e dos significados, o que significa dizer que se situa antes da linguagem. Opera como um vapor incorporal que não tem ainda existência e sim insistências e subsistências. Reserva e promessa, passado e futuro, promove a abertura para as expressões de produção de sentido pelas linguagens. O operador do Acontecimento não é um querer é poder. Ele faz parte da vontade de potência de Nietzsche (1992), está ainda somente como potência, como virtual. Não pertence ao estrato psicológico de Eu que o fez por uma vontade consciente, derivando, antes, de um eterno retorno que somente se repete na diferença e que pode ser nomeado, como vontade de potência a partir de Nietzsche (1992) e de *conatus*, a partir de Espinosa (2007). Não pertencendo à linguagem, entretanto fornece-lhe elementos subterrâneos para que esta venha produzir expressões como efeitos de superfície Não é o que acontece, mas Acontecimento é no que acontece, o que expressa, o que nos dá sinal e nos espera. O acontecimento produz a obra e aqui nos interessa analisar o que acontece no fazer a obra (DELEUZE, 2009).

Deleuze (2007) refere que no Acontecimento algo se efetua, ou seja, se realiza e se cumpre. O acontecimento está encarnado em um estado de coisas, é o presente definitivo. Neste, também encontramos a *contraefetuação*, ou seja, o futuro e o passado do Acontecimento tomado em si mesmo, que se esquiva de todo o presente. Impessoal e pré-individual, nem geral e nem única. É sempre desdobrado em passado e futuro. O seu

cumprimento não pode ser realizado de uma vez por todas, mas está ali, produz, e contraefetuado nos corpos, faz sentido. No acontecimento está singularidade impessoal e pré-individual. O acontecimento é puro, não há acontecimento privado ou coletivo, nem individual ou universal, particular ou geral. Tudo é singular e por isso é tudo ao mesmo tempo (DELEUZE, 2009).

O que precede o Acontecimento é que ele precisa ser compreendido, querido e representado **no** Acontecimento. A vontade de perseverar do ser vivo e seu ímpeto de expandir suas potências singulares através de desdobramentos e redobramentos constantes, produz o que podemos chamar de superfície ondulada, na qual se refletem e expressam o incorporeal. O incorporeal é o pré-individual que subiu das camadas profundas; se o acontecimento não depende de uma vontade que dirige sua ocorrência, dizemos, com Nietzsche, que sua ética é impiedosa, uma vez que exige um *amor fati*, ou seja, que estejamos abertos a ele e à sua altura. É neste ponto, que o sujeito ocupa a posição ética diante do que lhe acontece intempestivamente, abrindo-se integralmente em busca de saídas aos impasses e aos efeitos nele produzidos e que o convocam a uma resolubilidade e enfrentamento. Aprender como acontecimento e no acontecimento implica, pois, invenções de saídas para o corpo, que é golpeado pelos encontros e afetado em sua estabilidade (DELEUZE, 2007).

Aos nos referirmos ao pré-individual, impessoal, à vontade de potência como operadora de dobras e de efeitos de superfície, é necessário retomar a problemática do tempo. Inseparável da circularidade e dos acidentes deste – bloqueios, precipitações, explosões, endurecimentos... Trata-se do movimento regulado dos presentes vastos e profundos. O acontecimento se dá no que se refere à questão do instante e também do tempo Kairós, aquele da oportunidade instantânea. Não se trata de um presente cronológico e sim de um presente que atua como contração e como profundidade. Está no tempo Aión, em que passado e futuro subsistem. Ele encontra-se no tempo estreito, cerrado, instantâneo, pontual, ponto sobre a linha reta, que não cessa de dividir a linha e de se dividir a si mesmo em passado e futuro ao infinito, nos dois sentidos ao mesmo tempo. O que representa é ainda futuro e já passado. É o instante sem espessura e sem extensão que subdivide cada presente em passado e futuro em vez de um só presente vasto e espesso. É aquilo que já-foi-ainda-não-é (DELEUZE, 2009) .

O Aión é instante que perverte o presente - futuro e passado inexistente. Ele é o devir da superfície, ao esquivar o presente com toda a potência de um instante que distingue seu momento de todo presente analisável, sobre o qual cai e recai a divisão, pois nada chega à superfície sem mudar de natureza. É a historicidade em devir, o eterno retorno. O acontecimento não tem lugar no tempo, ele marca um corte, de modo que o tempo se

interrompe para iniciar de outro plano. Aión é de Hércules, lugar de acontecimentos incorporais e dos atributos distintos das qualidades, é povoado de efeitos que o habitam, sem nunca preenchê-lo. É ilimitado como futuro e passado, mas finito como o instante (DELEUZE, 2007 e ZOURABICHVILI, 2004).

Pensar no acontecimento, segundo Deleuze (2007) é apreender que futuro e passado estão desencarnados do presente, entretanto estão no presente. O acontecimento está no plano do impessoal, do pré-individual, nem neutro e nem particular, somente há o instante móvel que o representa, sempre desdobrado em passado e futuro, mas que se faz na empiria e, sob este aspecto, transcendental porque é aquilo que está na superfície, no plano, pura intensidade, que faz sentido, que não é tátil, é da dimensão de uma cognição sensível, que dura, que faz a vida. O conceito de empirismo transcendental é paradoxal, pois opera na empiria, é experiência vivida, mas está no transcendental, permanece e dura no viver. Quando envolvido no acontecimento, estando nele, o sujeito se vê arrastado por desestabilizações afetivas e cognitivas, sofre solavancos em sua habitual maneira de ser, é impelido a soltar-se das repetições automáticas e regulares com que leva a morna vida de seu dia-a-dia, para incandescer-se com a pergunta *carolliana*: Para que sentido? Para que sentido? Recorre, pois, a toda sua experiência e memória corporificadas e afundadas, e as atrai do caos subterrâneo-vital- imanente para que venham em socorro em sua busca de saídas e de novas estabilizações e individuações. O piloto automático sendo desacionado pela violência da dessubjetivação, processada pelos afetos produzidos pelos encontros acontecimentais e intempestivos, tornam tais afetos e encontros críticos para o sujeito, fazem-no, quem sabe, sofrer a incerteza das indeterminações, mas oferecem oportunidades para que se coloque como inventor de si e de mundos, tal como nos indica Kastrup (2001 e 2008).

Assim, o instante acontecimental, o instante-já, o Kairós, em que tudo, de repente muda, já é fruto de combinações insuspeitas das forças dos lençóis do passado, do presente atual e dos futuros que o comportam. O aprender como acontecimento se dá de forma singular e intempestiva, acionando, afectos e perceptos como blocos de sensações derivados dos encontros entre os corpos (DELEUZE, 1999).

O acontecimento é o não previsível que emerge no emaranhado de uma trama porque ele estava ali em potência, e mesmo sendo imprevisível em seus efeitos, possui uma condição de necessidade em sua constituição. O que é imprevisível são seus efeitos, suas efetuações, os modos de sua atualização no plano das formas. Contudo, de algum modo, o acontecimento vai gerar efeitos que estejam fora de suas condições de possibilidades. O acontecimento é da ordem do imaterial, forças de elementos que conjugam e criam condições de atualizações. As

atualizações definem formas das efetuações que são imanentes ao campo de forças, do qual emergiram e que produzem afetos, sentidos que proliferam na vida. O acontecimento em nossa concepção é aquilo que não é, mas é. Aquilo que não está aqui e faz o aqui. É tudo o que escapa do prescrito, previsto e visto, mas no escapar ele acontece no previsto, no prescrito e no visto, mas como desvio destes, como sua transgressão, como sua disjunção... O acontecimento não é algo tangível, nem palpável e muito menos quantificável, mas ele acontece em territórios definidos, em um campo de forças premido por foras.

Ao conceber aprender-acontecimento como algo que não se dá de uma só vez ele possui a força de disjuntar os conjuntos de ideias previamente organizadas, por isso afirmamos que ele é violento, porque ele cinde e fatura o sujeito, neste caso na EAD. O acontecimento é sempre reunião de um coletivo de forças que se compõe por um triz, não por uma vontade consciente, este triz se dá pelo fato das forças agirem no corpo pelos afetos e perceptos, pelas sensações e não pela racionalidade. É por isso que falamos da importância de abrir o corpo para os acontecimentos, pois um corpo “fechado” em invólucros identitários egóicos e interiorizados, torna-se defensivo aos elementos que o possam ameaçar em seu estado atual. Trata-se, por isso, de certa disposição corporal do próprio sujeito, em seu modo de estar no mundo e produzir sua existência, posição esta que reflete, a nosso ver, seu índice de transversalidade ou de suportabilidade às forças que pertencem ao Fora. Retomamos a pergunta espinosiana: **O que pode um corpo?**, uma vez que se entende que o conhecimento do que pode um corpo somente se daria pela experimentação de si, pelo correr riscos de **perder-se** em relação aos parâmetros colocados pelas nomeações identificatórias já incorporadas. É verdade que, como já temos dito nos termos desta tese, reconhecemos as pressões da sociedade contemporânea para a serialização das subjetividades e para a manutenção de laços dóceis e obedientes. Também é verdade que, da parte dos sujeitos, estes acabam por tornar virtude própria, aquilo que foi arbitrado como certo, tendo incorporado como um **superego** punitivo as regras da sociabilidade em que foram gestados. Portanto, o **ponto político** do aprender como acontecimento nos leva a reconhecer que seus efeitos se mostram expandidos não apenas nos corpos subjetivados, mas também nas máquinas abstrato-discursivas que os subjetivam, operando como estilhaços de uma granada que expande efeitos de diferenciação em diversos pontos. É assim que podemos formular uma imagem do acontecimento: um conjunto de feixes coloridos amarrados por linhas de palavras e, cada um destes fios, carregando em si afetos e potências de afecção vitais. Abordar cada um destes fios é tentar o intangível, pois cada um destes fios faz conexões com outros e mais outros. A vida

capturada nos fios do feixe é da ordem do que pode o corpo, da sua potência ao fazer interlocuções com estes feixes-fio do fora. É no encontro do corpo com estes feixes-fio que algo acontece que pode ser na dimensão recognitiva, daquilo que já está dado e só se repete, ou daquilo da ordem do imponderável, que se faz processo único, criação e duração.

Os feixes-fio proliferam devido à potência do que pode o corpo no encontro-atravesamento de seu dentro e seu fora. Ao compor os fios, mundos se fazem, mas o que é comum a estes emaranhados de vidas-fio são as potências neutras e assignificantes que o acontecimento carrega e que só se definem como alguma forma ou alguma coisa ou estado, quando pode fazer sua parição no encontro com algum corpo que lhe dá passagem. Seria como se os corpos fossem para-raios, os raios caem, caem ou se formam, mas os seus efeitos quando encontram uma árvore, por exemplo, são o de parti-la com sua energia. É ali, nesse encontro raio e árvore, que se efetua a potência daquele acontecimento tempestade. Quando recorremos à imagem de uma tempestade queremos, também, assinalar para os desconfortos provindos da situação de crise, que o acontecimento instala no estado atual dos corpos. Tal estado crítico, como refere Deleuze (2011), carrega também, as potências de revertê-lo, de fazê-lo desviar-se dos desconfortos cognitivos e afetivos instaurados. A tempestade, portanto, se assemelharia aos conjuntos de forças que, como ventos fortes, sinalizações de trovoadas e relâmpagos e fortes águas despencam e envolvem a cena cotidiana da existência dos sujeitos, que se veem desvestidos, despenteados, molhados em suas habituais proteções, enfim, desamparados de seu saber, duvidosos do que podem, amedrontados, inseguros e incertos diante da perda das condições de levar a vida no **tranco do sempre estável**, previsível e confortável. Não podemos, aqui, de deixar de pensar no **SUSTO** do próprio morrer estando ainda vivo, pois agora não se trata de uma morte final, mas de um morrer incessante daquilo que pensamos ser a favor do que ainda não somos.

O aprender como acontecimento na EAD implica em um acontecer que escapa ao que não saberemos explicar porque aconteceu, mas apenas poderemos verificar os seus efeitos: que o acontecimento tenha aumentado ou diminuído a potência vital de um sujeito, que sucede pela linguagem que se fundamenta na expressão de um sentido, que se manifesta no corpo, sem fazer parte deste como qualidade física. A linguagem é a operação dos sentidos que se dá nos encontros acontecimentos.

As narrativas em análise operam aprendizagens que não estão preocupadas em mapear o aprender ordinário, aquele da ordem do previsível, do esperado, com base nas memorizações. A aprendizagem pode se automatizar, segundo o caminho cognitivo que o estudante adote. Se ele a automatiza, ele se encontra sem a potência de pensar e deixar-se

afetar. Se ele pensa, ou seja, se ele se deixa afetar, ele é mesmo assaltado por algo que o pesca, o punge e o fisga para fora de seu controle. Algo aconteceu, de melhor ou de pior. Ele está afetado por algo que talvez tenha produzido efeito provindo como força fora do sistema do EAD. Poderá estar sob outros efeitos que lhe propiciam fissurar o corpo identitário: um enamoramento apaixonado, uma autoconfiança, ou outras paixões que, estranhas aos conteúdos de ensino, ali se agenciam atraindo forças de um Fora que lhe proporcionam deixar-se afetar de forma intensiva e inventiva. É desta forma, estranha e indiscernível, que se criam condições de um aprender sensível e acontecimental, pois, repetimos, **NUNCA podemos saber o que leva alguém a aprender**. São, portanto, tais rasgos que buscamos na análise de nossas narrativas. Nelas, que foram produzidas a partir de nossa memória e de registros acumulados no histórico do sistema, buscamos algo que nos possa apontar pistas em direção ao aprender acontecimental na EAD, ou seja: aquilo que realmente se inscreveu no corpo dos usuários do ambiente virtual de aprendizagem como marcas de uma diferenciação, como uma abertura às forças do Fora, como devires que apontam para um longínquo do tempo presente, naquele ponto em que os rastros deixados podem nos fornecer, tanto as reservas potenciais de um passado submerso, quanto se fazer efeito diferencial e de superfície de um futuro. Ponto de passagem entre o que já está posto e aquilo em que vai se tornar, passagem desterritorializante que coloca em xeque os pressupostos do verbo ser e se constitui, não como ponte segura na travessia e, sim, como uma espécie de pinguela, estendida sobre um rio, de forma tosca e pouco amarrada a ponto de agir no passante como vertigem, gagueira e balanços.

Assim, adentramos no campo empírico, vamos tramando com um fora que, também, é o seu dentro quando conversamos com os teóricos, com o seu entorno, com o virtual, quando dialogamos com aquele que estuda e com o leitor imaginário, para então, desenharmos a escrita. Buscamos, neste campo, olhar a superfície escura, não somente onde se tem luz para, talvez no equívoco, evidenciar a potência do encontro, proliferar sentidos que forcem o pensamento a não preocupar-se em ter imagens próprias ao já representado, mas sim expandi-las para encontrar novamente a superfície.

6. O PERCURSO METODOLÓGICO

6.1 DA LIBERDADE...

Em nossas **andanças** na Tese nos deparamos com a possibilidade de sermos livres na criação do texto, do problema, da escolha dos intercessores, do campo de pesquisa, de uma noção de liberdade como autonomia desde que preenchidos certos requisitos institucionais – linha de pesquisa, prazos, produções teóricas...

Nessa andança adentramos em Espinosa, Deleuze, Bakhtin e Simondon, seus discípulos e comentadores como Amorim, Ulpiano e outros intercessores que nos instigavam constantemente a pensar o método da pesquisa, os sujeitos da pesquisa, o paradoxo de pesquisar ambientes virtuais de aprendizagem, ou seja, sem a presença, a rostidade criada (se assim pode ser definida) ³⁵ como refere Deleuze e Parnet (1998). Tínhamos liberdade com autonomia, para quê?

A primeira certeza confirmou-se com Amorim (2004) ao referir que o campo de estudo das ciências humanas é a linguagem. O conflito de que nosso campo no digital exigia outra abordagem intervencionista foi aos poucos se aquietando e as palavras digitalizadas tornaram-se nosso campo da análise.

Nós não estamos esquecendo a **liberdade**, iniciarmos o capítulo do percurso metodológico com este subtítulo é que precisamos adentrar em um posicionamento ético que nos perturba. Espinosa (2007) e Ulpiano³⁶ referem que a escrita expressa é uma escrita incorporada pelas forças que afetam o autor que busca expressar suas sensações e percepções, enfim, a si mesmo, por meio de palavras. O fato de o autor fazer sua interlocução via ambientes digitais lhe possibilita certas condições diferenciadas em relação ao fato de estar na presença física de outros agentes. A presença do outro, dada como concretamente física e presente, se desloca, nos ambientes EAD, para uma presença imaginária, para um povo que se faz presente mesmo em sua ausência e que atua nos modos de expressão (escritos ou falados), como “fantasmas” incorporados ao plano subjetivo de cada indivíduo. Tornam-se, assim,

³⁵...existiria uma máquina (abstrata) de rostidade: Essa máquina é denominada máquina de *rostidade* porque é produção social do rosto, porque opera uma *rostificação* de todo o corpo, de suas imediações e de seus objetos, uma paisagificação de todos os mundos e de todos os meios. Essa máquina, que se alargou juntamente com o desenvolvimento histórico do homem branco, interpela os sujeitos e os define e enquadra, por meio de um jogo de dois eixos fundamentais: o de significância e o de subjetivação. Os autores utilizam, como metáforas analíticas, as perspectivas de um “muro branco” para a significância e a de um “buraco negro” para a subjetivação. O primeiro se apresenta como superfície lisa onde se inscreve o significado; o segundo é uma larga alameda onde não há organização e controle. Enquanto um reflete as redundâncias de uma razão compartilhada, o outro seria um mergulho no poço obscuro das paixões (DELEUZE; GUATTARI, 2012, 35-68)

³⁶ CLAUDIO ULPIANO - <http://claudioulpiano.org.br.s87743.gridserver.com/?p=6884#more-6884>. Aula 23/02/1996. Capturado em setembro de 2014.

VOZES atuantes e, contudo, conduzidas pela liberdade do sujeito que as expressa em moldá-las de acordo com seu desejo e possibilidades. Espinosa (2007) refere que o homem tem constrangimentos e não liberdade, pois ele opera no embate entre as pressões de suas forças de um Fora que lhe é imanente e que atua como um passado que subsiste e insiste na propulsão de devires, junto às formas já estruturadas e representadas que atuam no plano da dimensão de um tempo presente. Assim a ideia de liberdade é possível? O pesquisador e os sujeitos da pesquisa não estão livres de constrangimentos. Eles são subjetivados também por todos os controles. Como poderiam fazer uma escrita criativa, expressiva e ao mesmo tempo crítica estando implicado, com o peso das forças que agem sobre eles? Para Ulpiano (1996), a liberdade se opõe ao constrangimento e os homens são constrangidos inicialmente por forças internas, produzidas na cultura e por forças do fora, ou seja, para agir são necessárias as forças externas. O homem é um ser apaixonado que não age a partir de uma interioridade, logo se evidencia como um prisioneiro de uma servidão externa em suas paixões. A metáfora do homem como oceano, cercado por forças e ventos contrários, que se encontram e produzem ondas, representa-o com a imensidão de suas potências, as quais são acionadas por forças externas, produzindo ondas maiores ou menores, que se fazem movimento, que produzem o homem-oceano em suas especificidades, mas ainda não há a liberdade.

Neste contexto problematizamos se em alguma situação o homem pode ser livre, ou seja, causa ativa de suas próprias ações? O homem é livre quando pode operar as causas livres, o que para Nietzsche é a vontade de potência. Somente existe liberdade se a vida for produzida pelo próprio homem. Liberdade é uma criação do pensamento. Liberdade não é algo que se pega, liberdade é acontecimento. Pensar é talvez o único momento em que é possível ser livre (ULPIANO, 1996).

Esta afirmativa demanda trilhas em Espinosa, em Deleuze e seus seguidores, quando associamos: liberdade, pensamento, conhecimento e criação. Uma das trilhas é a de Espinosa (2007), ao escrever sobre os três gêneros de conhecimento. O primeiro gênero é o da consciência do cotidiano, da experiência vivida, resultados dos encontros dos corpos que produzem marcas, são os signos. Resulta de forças que vêm do fora e retratam o homem da servidão, pois ele age no constrangimento, no acaso dos encontros, sem reflexividade, é o homem apaixonado. O segundo gênero é o do conhecimento, ou seja, é aquele que busca entender a experiência, como ocorrem os encontros de corpos; é o conhecimento da razão, a noção comum, pois quer compreender aquilo que está do lado de fora, entender a realidade. É a prática científica, mediada pela racionalidade, pela inteligência, pelos nexos causais, pela

busca de causas para os efeitos. E finalmente o terceiro gênero o qual é mediado pela intuição e pelos difíceis encontros do sujeito com o mundo, sendo possível tornar-se desvinculado das servidões que o constroem, como no plano do segundo gênero e do primeiro. No terceiro gênero o sujeito se ultrapassa, deve se despersonalizar para propiciar encontros com o **outro**, não segundo o que ele pensa e o que deveria sentir. Aqui, ele se torna o **outro**. Certamente este terceiro gênero é muito difícil, talvez o persigamos a vida inteira, das mais diversas formas, em experiências com o nosso fora, e, talvez, por sorte, em alguns momentos estamos nele, como algo suspenso no espaço, em pura beleza. O terceiro gênero é denominado de ciência intuitiva e trata do poder de invenção e rigor do sujeito humano, é quando o sujeito inventa e cria, parte de suas forças internas, apreende o fora e transcende o mesmo, busca novos modos de fazer a vida seja na arte, na ciência, na matemática. É o poder da invenção, o conhecimento que opera no pensamento. Quando o homem opera no terceiro gênero ele é livre.

A natureza é um campo de forças, campo de passagens, confronto. Para dar conta da natureza, se confere a esta significados em suas forças e poder. Assim, o terceiro gênero vai além dos conceitos e propõe outras formas de fazer vida e com isso a criação. Esta possibilidade de pensamento refere-se a conceber a vida como devires, campo de alegrias e afetos. Implica em fazer uma escolha do uso das forças internas e externas, é viver no constrangimento, na servidão de um fora, ou, então, neste fora fazer torção e fazer da vida, encontros alegres. É entender a vida como campo de forças.

Em nosso campo de estudo, sabemos que estamos atravessados por constrangimentos do viver e estamos tentando algo, bem pequeno, junto ao terceiro gênero e temos a certeza de que foi tudo o que conseguimos, estamos mais presos no segundo gênero e um pouco no primeiro, porque sem paixão pela questão de pesquisa, nada teria proliferado. Nós nos misturamos nos gêneros, viver a pesquisa foi misturar os gêneros compondo, nos constrangimentos, bons encontros.

6.2 NA PESQUISA... ACONTECIMENTALIZAR

Na pesquisa buscamos ir ao encontro das coisas vividas, no passado grávido fazendo encontros parciais daquilo que podíamos singularizar no vivido, ou seja, romper com as evidências, problematizar aquilo que se era e não se é mais quando nos encontramos com a empiria. É vasculhar o que ali está com outros olhares, outros acoplamentos, diálogos, conexões, invenções, problematizações, redes de múltiplas reverberações. E no ato da

pesquisa processar encontros sem sujeito e sem objeto, fazendo uso de procedimentos e conhecimentos que implicam em uma desnaturalização. Romper é operar no impessoal, no virtual que se atualiza. Na linguagem, almejamos tornar possíveis as aprendizagens, daquilo que estamos nos tornando. Na medida em que produzimos pela escrita, não somos mais o que somos (FONSECA, KIRST e outros, 2005).

A escrita que produzimos faz uso da memória afetiva e arquivos escritos para problematizar o campo em estudo. Falar e escrever não são as mesmas coisas. O ato de fala tem a função explícita de materializar as nossas opiniões que se dissipam no espaço. A escrita registra no espaço a experiência, a qual pode ser da ordem dos três gêneros – consciência-vaga, prática científica, ou ciência intuitiva. A prática científica e ciência intuitiva fazem do pensamento

...uma potência, uma força, (...) O pensamento é impessoal, e, por ser impessoal, independe da vontade do pensador. Isto é: não começamos a pensar a partir da solicitação da nossa vontade; ou melhor, o ato de pensar não implica uma solicitação pessoal; mas implica a presença de forças de fora; forças que não pertencem ao próprio pensamento, forças que não pertencem ao pensador; forças externas, que forçam o pensamento a pensar. (...) Só pensamos quando somos forçados por uma coisa exterior (...) o que faz a graça e a beleza da vida é a certeza de que o crepúsculo que vimos ontem será diferente do crepúsculo que veremos amanhã. (...). O pensamento é o órgão das diferenças, como os olhos são os órgãos da luz. Então cabe colocar o pensamento como aquilo que possibilita, a cada homem, a conquista da liberdade (ULPIANO, 1988)³⁷.

O pensamento opera no caos. É uma força de vida que está no homem, é algo por vir nas mais diversas formas. A escrita é expressão do nosso posicionamento metodológico, pois o constante, o fio condutor, foi fazer encontros, acontecimentos, nem dentro e nem fora, nem sujeito, nem objetos, nossas minguidas forças operaram via a escrita, por proposições, decorrentes de ideias do cotidiano ou de algo que se fez pensamento e criação.

Ao afirmarmos que a escrita se deu por proposições, necessariamente houve um sujeito, o predicado e entre eles o verbo. A função do verbo ser foi a de ligar o sujeito ao predicado: “Pedro é homem” e “João é branco”. No uso do discurso, os sujeitos produzem conceitos. O conceito são as entidades gerais. O homem – é uma entidade geral. O branco – é uma entidade geral. A cadeira – é uma entidade geral. Então, o conceito são as entidades gerais discursivas. Exemplo: “Pedro é homem”. Um conceito isolado não é nem verdadeiro nem falso – é apenas um conceito, mas na frase, quando proposição, denomina-se atributo, o

³⁷ Vídeo da aula de Pensamento e Liberdade em Spinoza. Outubro de 1988, capturado no link: http://claudioulpiano.org.br.s87743.gridserver.com/?page_id=567

qual pode ser verdadeiro ou falso. Quando a cadeira é um móvel para sentar é um atributo essencial e o atributo accidental da cadeira é quando afirma que é uma cadeira branca.

Entretanto, o conceito pode ter outro atributo além do essencial e accidental e que foi fundamental na tese: o atributo do acontecimento. É aquilo que não se diz nem pelo substantivo nem pelo adjetivo; diz-se pelo verbo na forma gerundial. Ex: a *Árvore verdejando*. Nesta perspectiva se produz um duplo rompimento com o ser e com os atributos essencial e accidental. Nestes conceitos, há três proposições, com três atributos diferentes: “Mariana é branca”; “Mariana é mulher” e “Mariana sentando”. Sentando é o acontecimento, pois neste caso, o ser é o último sujeito, o ser é apenas o corpo. Os atributos não são, eles estão, então são **incorporais**. Quando Pedro está cantando ou árvore verdejando, percebemos os corpos, mas o cantando e o verdejando são atributos incorporais, são acontecimentos.

Qual é a diferença entre o atributo essencial e o atributo accidental? O primeiro é um ser da razão e outro é real, assim temos o corporal e real. No **atributo acontecimento** há o real incorporal. O atributo essencial não varia, ele não se mistura, mas o que muda é o que acontece entre as singularidades incorporais, seus agenciamentos moleculares, muda o que é devenir histórico, o que é temporal. O homem comendo no deserto e o homem comendo em um grande centro urbano: a essência é a mesma, o homem precisa comer, o que se modifica são os acontecimentos, são os incorporais. O acontecimento faz as modificações.

O corpo é sempre *o mesmo*. A sua variação é o acontecimento – que é um incorporal. Então, o que vai acontecer agora, é que todos os corpos estão envolvidos em acontecimentos. O acontecimento *é* o que há de mais íntimo do corpo. Porque o corpo é sempre *o mesmo* - mas com as flutuações do acontecimento; sem perder o seu atributo essencial (ULPIANO, 1988, aula em vídeo).

Na tese, no ambiente da EAD estão posicionados os atributos essenciais que corporificam a EAD, mas é no acontecimento, naquilo que ali opera, que é da ordem do incorporal, que se constitui o nosso campo em análise. Ao abordar a EAD estamos no discurso da identidade, mas também no da diferença, pois os encontros de forças na EAD são os acontecimentos. A EAD é a coisa sempre, o atributo essencial é do plano da diferença (vivendo EAD), que é o acontecimento, assim se pensa o corpo pela diferença, uma vez que ele está sempre envolvido em acontecimento. Encontros com a duração, pois, segundo Benjamin (1980) narrar se refere não a representar uma história acontecida, e sim a dar-lhe continuidade. Os acontecimentos incorporais que, no processo de escrita, se efetivaram são de

outra ordem. O vivido se constituiu no $n-1$ ³⁸, pois algo só é da composição das forças. Impossível apreender a totalidade da coisa em si. A tese foi, está sendo e é sempre movimento, inconclusiva, opera no $n-1$, pois algo nos escapa no processo da escrita do vivido.

Nesse sentido, podemos dizer que a Tese é a produção de recortes parciais de experimentações no campo da EAD/AVA, provindos de encontros intensivos e cujo relato possui a função de compartilhamento da experiência, retirando-a do âmbito individualizado e interiorizado da vivência subjetiva. Escrever as narrativas foi uma maneira única de conduzir os acontecimentos, a proliferação deles nos encontros do autor consigo mesmo (autor-leitor), do autor e com o seu leitor-tu, enfim, encontros de corpos, na ordem do incorporal. A pesquisa é acontecimento.

6.3 O AUTOR, O LEITOR E A ESCRITA

As narrativas da tese referem-se aos corpos em seus atributos essenciais, o que as diferencia são os acontecimentos que ali se dão, não da coisa em si ali vivenciada, mas no processo da escrita o que operou a diferença nas narrativas vividas.

O corpo é como a semente que na articulação das forças do seu fora se modifica. Ele germina e não para de se modificar pelos seus acontecimentos, e essas modificações são incorporais. Ora a mulher é mulher, ora é mãe, ora é avó, ora é professora, são os incorporais que operam nos acontecimentos, mas não modificam sua essência. Escrever a tese, para nós, foi retomar o vivido produzindo outra experiência do ato do desdobrar, na escrita, aquilo que ficou, que se fez no presente pelas forças do incorporal e impessoal.

Na tese, a linguagem estabeleceu os elos da comunicação e fez mundo. Tecemos nossas narrativas das percepções e afecções vivenciadas no ambiente da EAD tornando a escrita um veículo de expressão de nossa experiência imersiva. A escrita se faz a partir dos afetos, dos perceptos e dos conceitos, fez-se como agenciamento coletivo de enunciação. Os corpos se agenciam pelos afetos. Para Ulpiano (1996) os afetos são produção de estímulos, ação das forças dos corpos em seus encontros com outros corpos.

O corpo é agenciado por aquilo que o afeta e esta afetação vai depender do que pode o corpo. O corpo humano quando afetado pelo calor do sol, devido a suas substâncias e

³⁸ **n-1:** É preciso fazer o múltiplo, não acrescentando sempre uma dimensão superior, mas, ao contrário, da maneira simples, com força de sobriedade, no nível das dimensões de que se dispõe, sempre $n-1$ (é somente assim que o uno faz parte do múltiplo, estando sempre subtraído dele). Subtrair o único da multiplicidade a ser constituída: escrever a $n-1$. Um tal sistema poderia ser chamado de rizoma. (DELEUZE e GUATTARI, 1995a, p. 14-15).

composições vai aquecer, suar, queimar, desidratar-se se nele permanecer por muitas horas, a água vai esquentar e talvez evaporar, a pedra de basalto por sua composição, vai permanecer na mesma temperatura. Transpondo este conceito de afeto para a EAD, as afetações que ocorrem com os sujeitos inseridos neste ambiente são agenciamentos de encontros de um corpo com o seu fora. Cada encontro do sujeito vai produzir algo que não é da ordem do prescrito, mesmo estando no prescrito. O corpo se move a partir daquilo que o afeta; nas composições afetivas o corpo se constitui. Assim, podemos também afirmar que na EAD o sujeito também se constitui como terminal de efeitos propiciados por seus encontros, com os múltiplos e heterogêneos elementos, que compõem o ambiente digital.

A pesquisa possui uma autoria em sua escrita. É uma escrita que o autor faz considerando o outro em seu próprio discurso. É com este outro, o bom amigo que escuta, que está atento, que questiona, que não é passivo, com quem dialogamos e que compõe conosco um modo ser pesquisador. Dialogamos por enunciados, por expressões verbais que têm um sentido no contexto aos quais estão inseridas. Geralmente um enunciado são palavras de ordem para engendrar relações sociais, por isso ele não opera sozinho. O enunciado tem várias configurações na escrita autoral, expresso em palavras ou não, responde a enunciados anteriores, “o objeto já foi falado, a palavra já foi utilizada, ambos trazem suas respectivas memórias” que ao serem encontradas proliferam em criação de algo único, que não se repete. O outro é que torna possível a criação, não tem como o ato criativo operar no individualismo (AMORIM, 2004, p. 133).

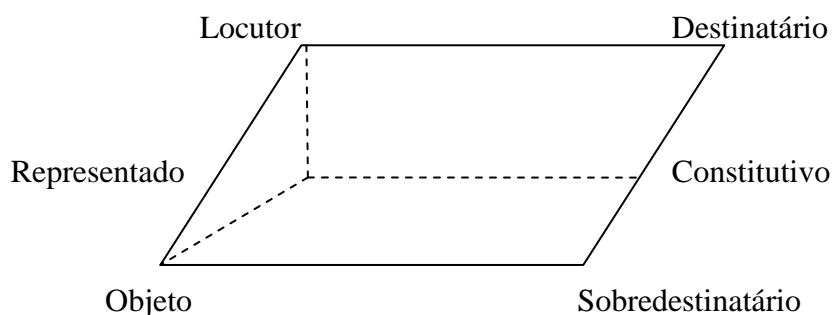
O enunciado tem o seu destinatário, é composto por unidades de comunicação que adquirem um sentido metalinguístico, em que há alternância de falantes, que ocorre com e entre outros discursos, sendo efetivo quando ele possibilita a resposta do outro. Na confluência de relações dialógicas, se estabelece uma relação de responsabilidade, uma arquitetônica que define o nosso lugar no discurso, somos singulares, somos responsáveis na relação que estabelecemos. Esta arquitetônica nos subjetiva de forma parcial permanentemente, não há como absorver a completude da existência do ser, porque ao ser em relação, o que se subjetiva são partes, faces, encontros afetivos e singulares do eu-outro (BAKHTIN, 2003 e 2002, AMORIM, 2004).

Buscamos traduzir o que é estranho para algo familiar, neste caso as interações em EAD. Foi preciso estranhar para conhecer (alteridade) ser hóspede e anfitrião ao mesmo tempo. Ser o eu e o outro, com o outro em mim. Fomos uma casa hospitaleira, com espaços agradáveis e receptivos ao outro, para o seu acolhimento. Implicou em fazer da linguagem o lugar no qual a “única língua que eu me escuto falar e que me escuta falar, é a língua do

outro” (DERRIDA, apud AMORIM, 2004, p.28). Esta frase de Amorim representa a concepção de alteridade que adotamos em nossa pesquisa. Sem a alteridade não há campo de pesquisa, pois ela se dá nos rastros daquilo que falha em relação à identidade comum suposta. O campo da pesquisa foi sendo construído. Não estava dado, ele foi sendo definido com graus de alteridade do que pesquisador e pesquisados (em nós) podiam suportar. Nestas produções operou-se o texto escrito, uma alteridade inteligível que não se acaba, ele finaliza no que pode, para então talvez proliferar em outras paragens. Alteridade é “quando me olho no espelho, vejo a mim mesma com os olhos do mundo que estou possuindo pelo outro” (AMORIM, 2004, p. 43).

O conhecimento são encontros intercambiáveis entre os sujeitos, que advém das interações do autor-interlocutor-outro. Neste jogo de relações, a alteridade emerge como aquilo que é do outro, que se opõe à identidade característica do outro que, neste caso, é o interlocutor do pesquisador, aquele a quem ele se dirige em situação de campo e de quem ele escreve em seu texto. O pesquisador estabelece encontros com os sujeitos da pesquisa. Não um encontro espontâneo, mas um encontro transformado, alterado pelo outro sendo esta alteração que interessa na pesquisa que aqui nos propomos.

Para Amorim, (2004, p.140) o “dialogismo de um enunciado é um acontecimento, é além de uma experiência psíquica, de uma relação lógica (...) para ser dialógico é necessário que as relações se encarnem: transformem-se em um enunciado em um dado contexto de enunciação”. Não é uma relação dialética, pois diferentes vozes coexistem e interagem, é no espaço antes do tempo. É a polifonia de um presente que traz consigo um passado e nos coloca em um futuro temporal, em movimento. Dialogismo que se desdobrou em polifonias - várias vozes no discurso - advindas das relações com o outro, outro-leitor do escritor, o escritor-leitor do outro. Dialogismo é também calar a falação exterior. É quando o autor escreve e ouve as múltiplas vozes que o habitam. O dialogismo da escrita e da leitura supõe a cena muda, pois a primeira coisa que compartilhamos é o silêncio, já que este supõe a linguagem e se dá sempre no intervalo entre duas palavras, dois enunciados, dois textos, duas vozes. O silêncio opera entre um enunciado e outro. Por vezes o silêncio é um enunciado. Em nossa escrita, dialogamos com o silêncio do outro em nós, em diversos momentos, não compreendíamos e nem escutávamos o silêncio, auscultamos e, nesse auscultar, encontramos o sentido do silêncio na escrita, do que conseguíamos capturar naquele tempo, em nosso campo de análise. O silêncio é força potente que dá sentido ao dialogismo (BAKHTIN, 2003 e 2002; AMORIM, 2004; AXT, 2003).



Fonte: Amorim, 2004, p138.

Quando o autor escreve a um destinatário, como refere Bakhtin (2003), traz em si todo um aparato sócio, ideológico, econômico e político de uma dada sociedade e sua historicidade. O autor ao dialogar com seu destinatário considera além dos fatores sociais de sua coexistência, traz consigo os diálogos de todo um tempo, épocas e vidas. Este dois planos de sentido é denominado de alteridade e que vai integrar a polifonia do texto. Amorim (2004) tendo como referência os estudos de Authier (in AMORIM 2004) distingue dois termos: “a heterogeneidade constitutiva e a heterogeneidade representada”. Heterogeneidade envolve todas as possibilidades de alteridade no discurso. A heterogeneidade constitutiva implica no processo real de composição do discurso e a heterogeneidade representada, refere-se ao processo para a constituição do discurso o qual não é menos real do discurso em sua constituição final. Assim considerando os dois planos de alteridade no texto (constitutivo e representado), Amorim (2004) identifica quatro vozes representáveis que Bakhtin (2003) analisa: locutor, destinatário, sobredestinatário e objeto. Este conceito é fundamental para compreendermos que o texto ao qual nos propomos é uma espécie de objeto sonoro, pois contém uma dimensão de profundidade em que o constitutivo e o representado se sustentam mutuamente em seus enunciados.

Amorim (2004) ao propor o esquema acima a partir de Bakhtin (2003) representa o outro do qual fala o texto (objeto) e analisa todos os indícios de sua relação não só com o destinatário suposto, mas considera o sobredestinatário aqui compreendido como aquele que torna o “inacabamento do sentido de uma obra é um dos fundamentos da concepção polifônica do texto” (AMORIM, 2004, p.138).

Compreendemos que a polifonia (os vários discursos e toda a sua complexidade) opera no dialogismo, sendo que neste a criação que se faz é na relação com o outro. Escrevemos com uma multidão de outros que carregamos em nós, somos um corpo com múltiplas vozes

oriundas do que os outros nos acionam. A composição da escrita da tese compreende que a mesma se dá nesta perspectiva e que não se esgota, pois algo vai escapar nesta interlocução/escrita com o outro e na interlocução com o seu leitor, por isso trata-se de uma tese inacabada.

A figura explicita o nosso posicionamento dialógico no percurso da metodologia, pois, no intercambiar autoria – eu-tu e ele – certamente alguma não foi harmonizada, resolvida, devido às suas infinitas virtualidades que variam nas potências dos corpos, de suas coexistências, imersas em linguagens de um meio social, histórico, tecnológico, que é produzido a cada momento. Existem os entes físicos - locutor e o destinatário – que compõem o campo enunciativo, mas o enunciado, o encontro, ocorre no arranjo que leva a um terceiro. Talvez este terceiro possa ser aquilo que compreendemos como acontecimento, do que produz uma linha de fuga, que enuncia o que estava ali como força de sentidos.

Esta escolha dialoga com a posição de autoria, nas múltiplas interfaces que mantém com seus intercessores e com o campo empírico do qual estamos dentro, sendo atravessados e produzidos por este campo. O aprender como acontecimento em ambiente virtual de aprendizagem captura o que dura, o desvio, o não território, a linha de fuga que estava ali, que no intempestivo, capturamos. Escrever, transpor em palavras este aprender é uma escolha ética e estética complexa, pois nossa escrita está implicada com o ambiente em análise, expressa nossas escolhas e nossa capacidade de análise a partir de um aparato físico-cognitivo-psicológico, de vontades, de potências do que pode o corpo. Trata-se de uma escrita que se faz em perspectiva.

6.4 A ESCRITA EM PERSPECTIVA NA CARTOGRAFIA

Outro intercessor se faz presente para compor o campo metodológico: Nietzsche e o perspectivismo. Escrevemos de um lugar, de uma posição que traz consigo uma história de ancestrais de culturas múltiplas e com múltiplas vivências, conhecimentos, crenças (cristã, católica, astrológica, psicológica...), saberes e fazeres das mais diversas ordens nas quais o autor-nós compõe com o campo em análise. Isso se dá a partir de um lugar atravessado por fluxos de diferentes ordens e que estão em permanente potência de ação, ora colocando a lupa sob um aspecto, ora sobre outro, ora avançando ou recuando, fazendo outros trajetos, em encontros nos e com os fluxos.

O campo em análise não busca, portanto, a verdade absoluta e sim uma verdade possível, a partir do que se pode e se consegue diante das contingências empíricas. Como

afirma Nietzsche (1992), é preciso colocar a “verdade de cabeça para baixo”. Se para Platão o conceito objetivo da verdade era desvelar a essência, a verdade em Nietzsche não existe. A verdade é parcial, emocional, subjetiva, produzida, é uma criação idealizada, pertence a um modelo, nunca podendo haver algo totalmente despido e nu. Tudo, para Nietzsche (1992), seria interpretação, e, portanto, o que haveria seriam verdades em mutação em torno do texto da natureza (GIACÓIA, JR, 2000).

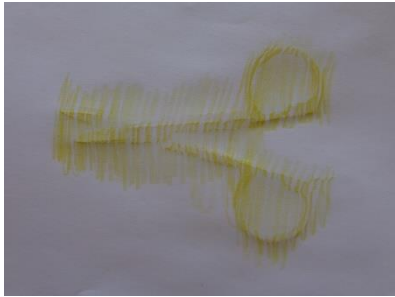
Trata-se, pois, de compreender e apreender o fora a partir da perspectiva em constante interação com o seu meio associado, tornando-se uma dobra do mesmo. Em nossa pesquisa contemplou-se um mundo, incorporamos regras, valores e modos de ver que consideramos concernentes. O estudo e as análises produzidas não se referem a um *a priori* universal, pelo contrário, refletem uma espécie de um “*a priori* empírico”, sendo condicionados a algo já dado, que advém de uma história e das múltiplas possibilidades de comunicação e de uma linguística que por si só determina territórios. Estamos no campo metodológico, compomos com ele, realizamos a interpretação, a qual veda qualquer acesso possível ao dado bruto, porque ele não existe *a priori* para o pesquisador. Encontramo-nos imersos em afetos e agenciamentos em constante interação (NIETZSCHE, 1992; GIACÓIA, JR, 2000).

Deleuze e Guattari (1995a) propõe o conceito da cartografia como possibilidades de perscrutar o campo na pesquisa e do qual nos abastecemos em nosso campo metodológico:

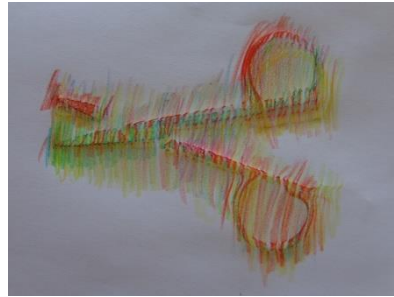
... o sensível e o inteligível, ao desdobrar sentidos e operar no plano das multiplicidades. Assim podemos mapear o plano das singularidades, que flui em uma superfície de acontecimentos cujo efeito pode produzir o contágio da lógica dos paradoxos e suas complexidades intensivas. Aqui, a cartografia pretende traçar as linhas de tais contaminações. Desse modo, tentamos pensar o método em sua poíesis, abrimos mão de um método previsível e feito de procedimentos universalizantes, para nos tornarmos efeitos de superfície e experimentarmos as complexidades da linguagem e de suas proliferações. (FONSECA et al, 2010, p. 169)

A tese tem uma implicação cartográfica, pois segue pistas das histórias narradas e colocadas em análise, decorrentes de práticas educativas. Foi engendrada da inquietação de querer o que ainda não estava posto, mas que se fez incipiente como algo a transformar os modos de viver e de aprender. O procedimento é cartográfico, pois se refere ao trabalho que se fez no território, problematizando seu plano de forças e os possíveis desvios derivados dos encontros acontecimentais. Isso implicou em perambular pelos interstícios, pelo meio híbrido através de um olhar sensível, buscando tramar as complexas ligações que investem o sujeito e o objeto e que transformam a ambos.

A pesquisa se deu no intempestivo, nos jogos dos sentidos, nos acontecimentos misturados, para tentar compor outras reflexões sobre o campo empírico que nos afeta como as imagens abaixo que representam visualmente os movimentos do projeto.



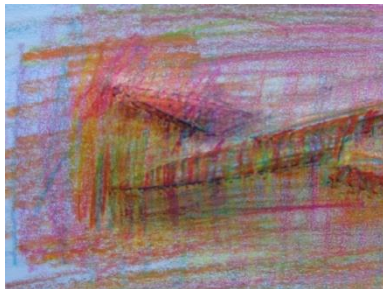
Plano e1



Plano e2



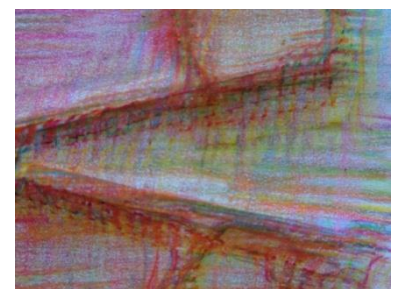
Plano e3



Plano e4



Plano e5



Plano e6

Fonte: acervo da pesquisadora

Cada plano é uma composição de um e1 + e2 + e3... Da mesma forma, o campo evolui em diferenciações internas, ou seja: de um A, para um A' e para muitos outros efeitos de variações. As variações provêm de um fluxo de interesses do cartógrafo que faz recortes no campo em análise e compõe uma imagem com diversos matizes que dão forma a algo, mas que também estabelecem outras linhas, produzem outros trajetos e abrem-se para devires. Na cartografia o pesquisador adentra na experiência, transita em um campo aberto e compõe estratégias e procedimentos, que ampliam a possibilidade de conhecer microfisicamente os processos em curso em dado território (FONSECA et all, 2010; PASSOS, et all, 2012).

As imagens que ora se apresentam com uma cor, em outro momento com mais cores e em outros, apenas parte da imagem ou somente as cores, ratificam que o percurso cartográfico rastreia o processo e não representa o objeto. A multiplicidade de cores, a ênfase em uma ou outra imagem indica que o processo é de composição de encontros constantes, em contágio do pesquisador com o seu Fora, com as forças que atuam sobre os corpos em dado campo, fixando-se no plano molecular do que acontece. O campo em análise se dá na superfície dos corpos, no mundo empírico, no plano das dimensões intensivas das multiplicidades, afetações moleculares, agenciamentos, contágios e ressonâncias (FONSECA et all, 2010).

O trabalho cartográfico, com suas implicações, adentra nas narrativas por recortes, às vezes se propondo a ir onde nada está, na busca de algo ou no próprio perder-se de algo, que se fez problema. São os acontecimentos, por menores que sejam, que afetam o pesquisador, como a leitura de um novo texto, uma ideia que subitamente lhe vêm à mente fazendo-lhe problema, expandindo sua potência de pensar e agir, nos encontros no decorrer da vida. Trata-se, talvez, dos devires ocasionados pelo rompimento do que está sendo. Cartografar implicou o próprio processo de individuação, fez-se imagens, torções, cortes, dobraduras intensificadas pelos afetos e como parte de um processo metaestável enquanto pesquisadora. O processo de análise que se encontra em nossa abordagem está indissociado dos elementos que compõem o campo quer estejam explicitados ou ainda nas sombras e na opacidade embaralhada do acontecimento. Trata-se de acoplamento, de implicação, de contágio entre sujeito e o meio, trata-se do encontro gerado por forças que afetam os dois (pesquisadora e campo em análise); atravessamento que se torna constituinte e cujos efeitos não aconteceriam somente por interação, em que os dois termos, sujeito e objeto ainda são colocados como molares, como entidades inteiras em relação.

A cartografia implica o ajuste perceptivo e conceitual que adentra no campo de potenciais e tensões impessoais e, também no pré-individual, naquilo que está ali em potência, mas ainda não, porque não se fez encontro, mas que poderá vir a ser. É no encontro do dentro com o fora, em que o insensível torna-se sensível e vice-versa. A pesquisa dos encontros amplia o campo de análise, produzindo torções reveladoras de um fora que já está implicado na própria cena do agenciamento de enunciação. O cartógrafo traceja e amplia outras ideias, imagens e pensamentos para compreender o que está em estudo, inclui a imagem composta em um espaço com vários intercessores que permitem a ele, fazer trilha. As imagens são metáforas que representam o processo da composição da tese. As narrativas se deram nos encontros corpo, mente, processo criativo, com a técnica (papel, lápis, tesoura...), com o meio associado que é mais complexo do que os elementos luz, ar, por exemplo. Ele também inclui os discursos, as memórias, os silêncios, o que já foi dito, as **verdades**. A imagem teve outro encontro com a máquina de fotografia que também fez composições com o autor/fotógrafo, com o desenho, com o contexto, com o fora (PASSOS et al, 2012).

Trata-se, pois, de encontros, acoplamentos, encontros de composição que não cessam de representar os processos de produção da escrita-tese, como as imagens representadas que a cada momento ampliam, retornam ao início na tentativa de se fazer sentido na superfície. A cartografia envereda na lógica do acontecimento, no encontro de linhas e fluxos, de velocidade infinita, no que insiste, no que dura. Capta, apreende encontros, os quais

perseguem e ou lhe são impostos pelo campo em estudo. Refere-se a capturar e adentrar no devir a-paralelo, no qual o cartógrafo-pesquisador experimenta a si mesmo. Na cartografia, ocorre a experimentação de acoplamentos fractais de singularidades, que se define como uma experimentação permanente de mobilidade de fronteiras (PASSOS et all 2012).

Operamos com a cartografia, com o perspectivismo nietzschiano e com a interlocução das várias vozes e discursos que compõem a autoria do texto escrito com personagens, intercessores, autores e leitores de uma escrita que busca uma empiria transcendental. Estamos em imersão no campo em estudo, nos expressamos pelo perspectivismo em nossa posição discursiva, é a experiência no sentido estrito, não aquela experiência ordinária, aquilo que não informa ao pensamento o que ele pode, mas sim a experiência levada ao seu limite, confrontada como aquilo que a solicita em sua potência exclusiva e própria. Buscamos acessar, no plano da experiência pura, ou seja, transcendental e imanente, situando-nos abertos aos fluxos cognitivos, afetivos e intelectuais que a impregnam, inscrevendo-a no plano da duração e das reverberações.

A escrita narrativa é o procedimento utilizado no campo em análise. O estudo se deu a partir de quatro situações vivenciadas dentre tantas ocorridas em ambientes virtuais de aprendizagem, que se transformaram em narrativas Transformar em narrativa já implica em considerar que o relato não corresponde mais à coisa em si, mas sim, alguma produção que é expressa a partir da ausência da coisa objetiva, que persegue rastros deixados na memória do corpo, que se mistura, de certa forma, a alguma fabulação uma vez que sabemos que a presença de rastros, também significa uma ausência do corpo que os produziu, e que os mesmos nos afetam à medida que os interpretamos a partir de nossas próprias condições.

7. NARRATIVAS EM AMBIENTES DE APRENDIZAGENS VIRTUAIS

A comunidade virtual de aprendizagem é um campo de interação instalada nos ambientes de EAD, possui um método que ancora a prática docente (interação estudante-professor) explorando todos os contextos possíveis de ensino-aprendizagem disponibilizados no ambiente, sejam convencionais (prova presencial, por exemplo) ou tecnológicos (fóruns de discussão). A interação pode operar em uma dimensão de controle ou de ruptura. Este modo de interagir se dá entre os sujeitos e vai depender das posições enunciativas dos mesmos, de natureza autoral, de um estilo que está associado a um jeito de viver, a um modo de existência, de um contexto organizacional e institucional no qual a EAD opera, que reflete e se desdobra em uma relação dialógica de criação (ou não). Este autor-outro que elabora este enunciado está encharcado das potências, que se enunciam das mais variadas virtualidades, se atualizaram no que ele pode e que vai perseverar em constantes devires (AXT, 2006).

Não se pesquisa o acontecimento, já que o mesmo não é algo materializado, que se pega, que se toca, que é tangível. O que podemos é rastrear seus efeitos operados nos corpos que são por ele afetados. As **narrativas** que traçamos na pesquisa são decorrentes das condições técnicas, históricas, econômicas, sociais e científicas que sustentam o acontecimento EAD em nós, em um âmbito escolar que está em análise, mas não se trata do fato vivido em si, mas sim do fato e seus desdobramentos em nós.

O entendimento de que a Escola, ao criar modalidade de educação à distância, faz uso do que Maraschin e Axt (2005) referem como acoplamento tecnológico e cognitivo, para constituir outros modos próprios de aprender e conhecer estimula, para que a cognição e a aprendizagem, sejam analisadas e estudadas junto às instituições, aqui compreendidas como sistemas cognitivos, e, às tecnologias consideradas como dispositivos intelectuais resultantes (e instituintes) dos modos de viver e de produzir sentidos. Esta modalidade e estas concepções são disparadoras do que está por vir nas narrativas. Os dispositivos tecnológicos que emergem no AVA, segundo as autoras, são decorrentes dos acoplamentos que o indivíduo faz com o meio e ao mesmo tempo produzem modos de aprender, em constantes movimentos metaestáveis. Não há estagnação nos processos do aprender, mas constantes movimentos que, no acomodar-se, no estabilizar-se, já desencadeiam outro movimento.

A escrita da tese, a partir desta visão, retoma alguns posicionamentos que a sustentam, ao adentrar nas narrativas. O primeiro posicionamento é de não partimos do **zero**. As análises

realizadas partem do meio, do meio de uma vida atravessada por diversas forças e eventos múltiplos. Colocamos nossa atenção em quatro eventos que, em algum momento, atraíram nossa atenção sensível e nos causaram estranhamento. Começamos no meio e vamos parar a narrativa no meio, cientes de que as análises proliferam nos sujeitos a partir dos seus perceptos, dos conjuntos de sensações e relações que sobrevivem àqueles que a experimentam, e, afectos, não os sentimentos, mas devires que desbordam e que passam pelos mesmos (DELEUZE E PARNET, 1988).

O segundo posicionamento é o da escrita que se constitui. A narrativa parte de algo vivido no ambiente de interação virtual de cursos formais regidos pelo MEC. Os fatos que ali se deram estão registrados na rede digital para o acesso dos sujeitos, que possuem um *login* e podem acessar o referido espaço, a qualquer momento. Entretanto, o experienciado está ali, mas o acontecimento, as afetações do vivido são vestígios e rastros do que pode ser capturado pelo pesquisador. Cada acesso pode vir a ser um encontro, outro modo de experienciar a EAD.

As narrativas apresentadas se deram por efeitos que levaram à sua escrita, sendo este o terceiro posicionamento da tese. O ato da escrita, o expressar o vivido pela linguagem e recursos representacionais, são outros encontros: do escritor com as memórias afetivas e documentos daquilo que lhe fez problema; o escrever em si, compor frases, organizar ideias, fluxos, atravessados por forças institucionais, linhas de fuga, expectativas de conteúdos, que expressem o que é da ordem do acontecimento.

O quarto posicionamento é o encontro do autor com o seu vivido, que se faz outro na escrita e, também, se faz outro, com o seu leitor imaginário. Escrevemos dialogando com este leitor em nós, com este outro, as narrativas se fazem no encontro de um jeito de ser pesquisador com o seu outro. Bakhtin (2003 e 2002) refere às múltiplas vozes em um discurso. O ato de escrever é o enunciado que somente faz sentido com o seu fora. Escrever as narrativas foi produzir enunciações, que se efetivaram na relação do nosso pesquisador com o seu outro. Por vezes este outro foi severo, duro, crítico, bondoso, singelo ou complacente. Nós optamos em escrever predominantemente com o outro do pesquisador, o amigo fiel. Na série de entrevistas, de Parnet junto à Deleuze, nos anos 1988-1989, eles explicitam o amigo em nós. O amigo fiel é aquele que, mesmo diante de enunciados que nem sempre entende se faz entender, pois, na relação com seu interlocutor, ambos têm algo a dizer um para o outro, são cúmplices que diferem, mantêm-se unidos por suas diferenças.

...um gesto, um pensamento de alguém, mesmo antes que este seja significante. (...) Há frases insignificantes que têm tanto charme e mostram tanta delicadeza que, imediatamente, você acha que aquela pessoa é sua, não no sentido de propriedade, mas é sua e você espera ser dela. Neste momento nasce a amizade. Há de fato uma questão de percepção. Perceber algo que lhe convém, que ensina, que abre e revela alguma coisa (DELEUZE e PARNET, 1994 p. 30).

O outro seria, ainda, a relação de amizade de Blanchot e Mascolo, citada por Deleuze: “pois eles consideram que a amizade é uma categoria ou uma condição do exercício do pensamento (...) condição para pensar” (DELEUZE e PARNET, 1994, p. 32). O outro, o nosso leitor imaginário é o delicado, intenso e sofrido exercício do pensar para se fazer compreendido por este amigo/outro/leitor. O outro fiel, parceiro, que faz leve a dureza das dúvidas, dos questionamentos, do exigir a fluidez da escrita. O diálogo com este outro, ao escrevermos as narrativas é para nós constante encontro, cuidado que não se esgota, pois a cada leitura um pensamento, uma palavra, uma sintaxe emerge na busca incessante de ser cúmplice do autor/leitor, de estar em sintonia com ele. É uma posição de narrador que tangencia a complexidade e a convicção de análises parciais, fragmentos que proliferarão nos leitores-outros que, na leitura, farão seus percursos afetivos.

O quinto e último posicionamento é o das narrativas. Por que estas e não outras? Porque elas duraram na memória. Escrevê-las foram encontros, mas encontros do quê? Ler os textos escritos foi o primeiro movimento do pensar, do desconhecido, da gagueira como referem Deleuze e Parnet (1998). As narrativas derivam, são efeitos dos encontros com o outro do escritor. Em um primeiro momento se tem a sensação do deserto, nada... Somente areia branca definida pela linha do horizonte com o azul do céu, o calor e a luz do dia que cega; à noite, a escuridão do céu estrelado, o frio e o corpo paralisado pelo vazio e imensidão do que está por vir. É, então, no deserto que nos encontramos com o leitor amigo, com os intercessores, com os outros no escritor, em nós. Podemos reafirmar, neste ponto, que nossa escrita desprende-se do agenciamento de corpos na situação do ambiente virtual de aprendizagem, sendo operada e, portanto, pelos agenciamentos maquínicos de corpos dos quais emergem enunciações coletivas. É em Deleuze e Guattari (1995b) que encontramos este intercessor conceitual.

Quando se trabalha, a solidão é, inevitavelmente, absoluta. (...) Só que é uma solidão extremamente povoada. Não povoada de sonhos, fantasias ou projetos, mas de encontros. Um encontro é a mesma coisa que um devir núpcias. É do fundo desta solidão que se pode fazer qualquer encontro. Encontram-se pessoas (e às vezes sem as conhecer nem jamais tê-las visto), mas também movimentos, ideias, acontecimentos, entidades. Todas estas coisas têm nome próprio, mas o nome próprio não designa de modo algum uma pessoa ou um

sujeito. Ele designa um efeito, um ziguezague, algo que passa ou que se passa entre dois como sob uma diferença potencial... (DELEUZE, 1998, p.06).

As narrativas estão sistematizadas em eixos que não seguem uma espacialização sequencial, temporal e tampouco linear. O ziguezague é o traço que as possibilita. Rebatimentos de corpos uns nos outros para que se possa pelas sensações e afetos experimentados, retirar elementos para expressá-las pela linguagem. Emergem, pois, de um campo de forças em tensão, percorrem fluxos e enosamentos e buscam, por fim, produzir-se como uma trama de contágio e de compartilhamento. Referem-se à construção de um plano de forças que se encontram em correlação, propiciando tensões e consistência na trama produzida pelos seus diversos elementos componentes. Trata-se de espaços de fluxos e entrosamentos de forças imateriais que podem relacionar-se entre si, nos sentidos horizontal, circular, vertical ou em perspectiva. Uma das narrativas refere-se ao encontro da pesquisadora como tutora com duas estudantes em um *chat*; outra relata o encontro da professora que avalia a escrita da atividade de uma estudante de MBA; outra ainda refere-se ao relato de um estudante de um MBA e sua interação na disciplina; e, por último, a narrativa da pesquisadora como estudante em uma disciplina semipresencial, ocorrida durante o doutorado.

7.1 NARRATIVA 1: O CHAT COMO DISPOSITIVO DE ENCONTRO

Chat é um termo inglês que significa sala de bate-papo pela internet, ou seja, uma sala situada na rede digital em que vários sujeitos estão logados/conectados ao mesmo tempo e podem conversar entre si, através da escrita digital. Existem outros recursos que possibilitam que o *chat* seja oral, mas nestes casos pode ter limites no número de participantes. Os *chats* podem ou não ser salvos para acesso futuro.

No curso, o *chat* era uma atividade obrigatória, que compunha um dos critérios de avaliação do participante, visto ser um dado tangível/quantificável para mensurar e avaliar o estudante: o estudante recebia uma nota pela sua participação. Para tanto, três a quatro *chats* ocorriam durante a semana, para que todos pudessem participar. Como era uma atividade síncrona, isto é, todos conectados no mesmo ambiente digital e ao mesmo tempo, a interação era intensa e muitas vezes desconexa, pois vários indivíduos postavam, simultaneamente, ideias diferentes.

No presente curso de formação de professores de escolas em Tecnologias Assistivas, a política era salvar e disponibilizar o chat para acesso de todos os participantes na íntegra, tal como tinha acontecido, a fim de que professores, tutores, gestores e demais integrantes acompanhassem o processo de interlocução no curso, para avaliar a efetividade deste recurso técnico na formação e, como material de pesquisa. Existem cursos que fazem o que se chama de limpeza no *chat*, mantendo somente o conteúdo, deletando as expressões mais coloquiais, geralmente manifestações de sentimentos, tais como: humm, hehehe, amei, curti, tô triste. O *chat* disponibilizado retrata exatamente o que aconteceu. Eis a narrativa:

Letícia reside no interior do estado, é professora, casada, possui dois filhos, é portadora de uma deficiência auditiva genética, o que a leva ao uso de um aparelho auditivo para interagir em sala de aula. É participativa no fórum e nos *chats*. Em um destes *chats* que mediei como tutora, Leila e outra aluna, Sofia, também com deficiência auditiva, residente em outro estado, professora do ensino fundamental, casada e com filhos, compartilharam o cotidiano de suas casas e na escola, o uso ou não do aparelho de audição, as políticas públicas do governo relativas aos estudantes portadores de deficiência auditiva. Constituiu-se um *chat* que fez diferença, que continuou e foi além do que elas escreviam, pois percebi que elas discutiam situações que lhes faziam sentido nos seus modos de viver. Como tutora e mediadora fiquei ansiosa, pois se tratava de uma vivência desconhecida. Por outro lado, a minha não participação poderia indicar que não estava presente no *chat* ou que o tema não interessava. As

estudantes discutiam um assunto do qual somente uma surda, ou pessoa com deficiência auditiva, poderia interagir. Postar frases como legal, interessante indicando que estava lendo o que escreviam, foi uma forma para assinalar às estudantes que me fazia presente. Aliás, foi neste período que aprendi a diferença entre surdo e deficiente auditivo, pois além das questões fisiológicas outro fator é considerado surdo àquele que domina a linguagem de libras³⁹.

Mas algo se processava que me desacomodou. O controle da atividade como tutora seria identificada e avaliada pela coordenação do curso. As estudantes, por sua vez, usavam de certo poder, na medida em que produziam um conhecimento do qual somente elas tinham domínio, assim como estabeleciam um vínculo de cumplicidade. Por outro lado, tratava-se um encontro de aprendizado formal, ou seja, cumpria-se uma tarefa com o uso das tecnologias assistivas de forma síncrona e, ao mesmo tempo, outra dimensão da experiência e do afeto, nas palavras digitadas, se constituía.

Então, permaneci no *chat* lendo e ao final agradei pelo encontro que se fez no Ava. Este *chat* aconteceu em um sábado, das nove às dez horas da manhã. Ele ficou ressoando em mim durante vários dias, lembrando os depoimentos das estudantes, suas dificuldades, conquistas, as forças para educar filhos, o ser professora... Percebi-me diferente, mas ainda não conseguia explicitar o que ali havia acontecido.

Na medida em que eu lia o *chat*, buscava problematizar não questões técnicas, mas sim aquelas relacionadas à dimensão afetiva que ali estava posta, ou seja, a de um viver sem som. Um tanto silenciada, adotei a escrita silenciosa, mas não omissa ou surda. Considerei que, como tutora, minha participação tornou-se um acontecimento, uma vez que identifiquei que eu mesma não era mais igual a mim mesma: algo havia mudado no período compreendido entre o início e o final do *chat*. Pude perceber que aprender realmente se faz em relação com o outro, não se constituindo em somente vivenciar alguma situação em comum, mas sim de dar à relação vivida um sentido, que transmuta modos de perceber e interagir no mundo. Talvez não se mude radicalmente, mas o vivido já não é mais da mesma ordem.

O caso de Sofia e Letícia e todos os desdobramentos que se fizeram através dos enunciados estão atravessados por “mundos” que fazem a Sofia, a Letícia e a tutora vivenciarem, a partir do *chat*, afetos que se efetivaram em práticas e se desdobraram de várias formas disparadoras do aprender como acontecimento. Acontecimento acabou por:

³⁹ “Deficiente auditivo é considerado, também, aquele que tem uso da audição dificultada parcialmente. De uma forma geral, segundo Perlin (2000), esse grupo não se enquadra na cultura surda, visto que possuem um problema que pode ser eliminado pelo simples aumento de volume de som e/ou aparelhos de amplificação sonora. Considera-se pessoa surda àquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.” SANTOS, Marlene Chagas dos e outros. Capturado no site <http://surdezprofundaconhecendoapenaslib.blogspot.com.br/2009/12/diferencas-existentis-entre-surdos-e.html>, em 04/05/2015

Provocar deslocamentos nada ordenados nos eixos de referência, instituindo movimentos de início desorganizados entre si, verdadeiros “redemoinhos” gerando acontecimentos: emerge o pensamento como estratégia (DELEUZE, 1988), abrindo-se à apresentação simultânea, coletiva (...) forjada aos poucos no entre textos e afetos, no entre enunciar e vivenciar-experienciar o-si-o-outro na virtualidade, instaurando novas possibilidades de sentidos e conhecimentos, em que diluem e até mesmo se apagam fronteiras entre interior e exterior (DELEUZE, 1988), entre pensamento do-si próprio-do-outro, uma verdadeira arquitetura coletiva (AXT e ELIAS, 2003, p. 264).

Os desdobramentos desse encontro no *chat* com as participantes foram diversos: contatar com o ser tutora de um curso de especialização e a crença de que, ao coordenar o *chat*, é preciso estar no controle de tudo e saber de tudo, posicionar-se, não deixar “escapar” nada do que ali acontece, mobilizou-me em um primeiro momento, pois desconhecia a intenção delas em escreverem sobre suas dificuldades auditivas. Entretanto, permaneceu a ideia de que elas queriam compartilhar o que viviam, sabiam que eu estava lendo, sabiam que este depoimento ficaria salvo na página e que todos teriam acesso ao que escreviam. Então, permaneci no *chat* lendo e ao final agradei pelo encontro que se fez no Ava. Este *chat* aconteceu em um sábado, das nove às dez horas da manhã. Ele ficou ressoando em mim durante vários dias, lembrando os depoimentos das estudantes, suas dificuldades, conquistas, as forças para educar filhos, o ser professora... Percebi-me diferente, mas ainda não conseguia explicitar o que ali havia acontecido, mas já tinha decidido que, em algum momento, iria escrever sobre este *chat*.

Estas foram algumas das questões problematizadas e, para compor e ratificar o aprender-acontecimento aqui relatado, a partir da memória afetiva capturei o texto do *chat* e ao lê-lo, passado mais de um ano, fiquei novamente tomada. Outro acontecimento se fez pelo texto que ali se apresentou, devido ao formato escrito dos enunciados, o destaque das cores, o tempo registrado ao lado de cada intervenção. Não foi, em um primeiro momento, um bom encontro, vivenciei o sentimento de incompetência técnica e afetiva na maneira como os diálogos ocorreram. O *chat* produziu pensamento, desvio, emergindo outro acontecimento deste vivido. Segue a digitação do *chat*:

Chat realizado no sábado, 29 de maio de 2013, no horário das 9 às 10 horas da manhã. O chat iniciou as 9:00 horas. O texto aqui apresentado é a partir do momentos em que somente Sofia, Leila e Tutora estavam interagindo, os últimos 32 minutos e 58 segundos.⁴⁰

(09:31:40) **Tânia - Tutora** fala para **Todos**: Sim Sofia, mas te preocupa, sinto dizer isto, em fazer as atividades obrigatórias... Estas são pontuadas...

(09:31:57) **Sofia** fala para **Todos**: O que me choca aqui é ver a falta de acessibilidade para os alunos surdos

⁴⁰ O texto da chat é apresentado em sua íntegra, preservando os erros de digitação e os espaços desconexos, para que o leitor se aproprie do mesmo, tal como ele foi registrado. O nome da tutora permanece o mesmo, mas os das estudantes não. (Nota da Autora).

- (09:32:04) **Leila** fala para **Todos**: Eu baixei o braile virtual e também um cuso braile no PC
- (09:32:12) **Sofia** fala para **Todos**: vejo os meus colegas de cursos ficarem sem informações
- (09:32:20) **Tânia - Tutora** fala para **Todos**: ADMITO QUE ME SINTO UMA DITADORA EM FICAR EXIGINDO ATIVIDADES ORBIGATÓRIAS
- (09:33:10) **Tânia - Tutora** fala para **Todos**: SOFI além do linguagem em braile e da digitação das palavras para surdos não me ocorre mais nada
- (09:33:33) **Tânia - Tutora** fala para **Todos**: Outro dia discutia isto com minha filha e ficamos pensando que mais existe...
- (09:33:44) **Sofia** fala para **Todos**: isso me revolta. O que me chamou atenção foi o respeito de vcs em pensar no aluno surdo e colocar numa web conferência uma interprete. Tudo bem organizado. Isto aqui na Paraíba ainda não foi superado.
- (09:34:24) **Leila** fala para **Todos**: No meu Pós em Neuropsicologia e Educação Especial Inclusiva fiz um TCC com alunos surdos
- (09:34:29) **Tânia - Tutora** fala para **Todos**: Na faculdade nossa maior dificuldade é com deficiente auditivo, não tem professor com braile, vocês tem alguma sugestão?
- (09:34:53) **Sofia** fala para **Todos**: Para teres noções aqui na escola que fiz o meu estágio não há nenhum equipamento, como projetor
- (09:34:57) **Tânia - Tutora** fala para **Todos**: Leila são surdos (conhecem a linguagem de libras) ou são deficientes auditivos?
- (09:35:26) **Tânia - Tutora** fala para **Todos**: Sofi então é giz e pincél atômico
- (09:35:30) **Sofia** fala para **Todos**: que ótimo Leila. Compartilha depois conosco sobre a tua pós.
- (09:35:51) **Leila** fala para **Todos**: Eles tinham algum conhecimento mas não usavam libras
- (09:36:01) **Leila** fala para **Todos**: Tinha uma aluna que oralizava
- (09:36:08) **Tânia - Tutora** fala para **Todos**: Comento isto Leila, porque a BIANCA sempre lembra desta diferença
- (09:36:13) **Leila** fala para **Todos**: outros por sinais
- (09:36:15) **Sofia** fala para **Todos**: Não entendi bem Tânia a sua questão? Braille e surdez
- (09:36:47) **Tânia - Tutora** fala para **Todos**: Erro de digitação Sofia, (rsrsrs) é libras... desculpe
- (09:36:56) **Leila** fala para **Todos**: Achei em primeiro momento difícil
- (09:37:02) **Sofia** fala para **Todos**: Isto mesmo Tânia.
- (09:37:25) **Tânia - Tutora** fala para **Todos**: LE deve ter sidno muito legal esta tua experiência, compartilha com a gente se tu podes,
- (09:37:35) **Leila** fala para **Todos**: Sim a que oralizava tinha algum conhecimento
- (09:37:43) **Leila** fala para **Todos**: os outros dois não
- (09:37:47) **Tânia - Tutora** fala para **Todos**: Coloca no mural o teu trabalho, ou transforma ele em artigo e publica para agente
- (09:38:24) **Leila** fala para **Todos**: um era surdo de nascença a mãe teve rubeula na gravidez
- (09:38:32) **Tânia - Tutora** fala para **Todos**: A multiplicidade de alunos com diferentes "audições" e comunicações deve ter sido bem desafiadora
- (09:38:44) **Sofia** fala para **Todos**: Aqui na escola que darei uma aula na terça feira sobre alfabeto manual em Libras, há apenas uma surda oralizada. a família dela não aceita a surdez e obriga as ráticas ouvntistas
- (09:38:49) **Leila** fala para **Todos**: o outro teve meningite com 15 dias
- (09:39:32) **Sofia** fala para **Todos**: a minha é genética. Vai se agravando aos poucos.

- (09:39:38) **Tânia - Tutora** fala para **Todos**: Sofi e como tu lidas com estas questões da família não aceitar... é diferente deles quererem incluir, não achas?
- (09:40:49) **Sofia** fala para **Todos**: Bom, a priori, o surdo tem que conhecer o mundo do surdo e descobrir por ele mesmo a sua identidade, o que ocorre na maioria das vezes é na fase adulta
- (09:41:18) **Sofia** fala para **Todos**: os pais limitam e isolam os filhos neste método ouvintista e nem procuram conhecer o outro mundo
- (09:41:29) **Leila** fala para **Todos**: Olha Tânia não é fácil um problema desses, convivo com isso mas tenho deficiência auditiva tenho que usar prótese nos dois ouvidos e não aceito isso
- (09:41:48) **Tânia - Tutora** fala para **Todos**: Leila e tu consegues ouvir
- (09:41:49) **Leila** fala para **Todos**: tenho muita leitura bial
- (09:41:53) **Leila** fala para **Todos**: sim
- (09:41:55) **Sofia** fala para **Todos**: O que relata bem essa história é o filme de Helen Keller⁴¹
- (09:41:56) **Tânia - Tutora** fala para **Todos**: hum
- (09:42:04) **Leila** fala para **Todos**: dou aula
- (09:42:07) **Tânia - Tutora** fala para **Todos**: Sim, não vi o filme dela ainda
- (09:42:35) **Tânia - Tutora** fala para **Todos**: Sim Leila e deves ser uma excelente professora
- (09:42:41) **Leila** fala para **Todos**: comecei a ver o filme em desenho animado e no pós passaram pra nós
- (09:42:59) **Sofia** fala para **Todos**: a proposta da diretora foi de me colocar na turma "6º ano respeito" para que eu passe indiretamente a libras.
- (09:43:19) **Leila** fala para **Todos**: quando dá problemas na prótese dou aula sem eles torna mais difícil pra mim mas me supero
- (09:43:28) **Tânia - Tutora** fala para **Todos**: Sabe Le, penso que uma questão é superação para inclusão na nossa realidade
- (09:43:51) **Tânia - Tutora** fala para **Todos**: desconheço outras culturas, mas na brasileira sinto como está questão é problemática
- (09:43:56) **Sofia** fala para **Todos**: eu não gosto do aparelho
- (09:44:01) **Leila** fala para **Todos**: tenho 30 % no OE e 40% no OD
- (09:44:01) **Sofia** fala para **Todos**: me dar dores de cabeça
- (09:44:26) **Sofia** fala para **Todos**: o meu caso é mais profundo
- (09:44:30) **Tânia - Tutora** fala para **Todos**: Mas Sofia ajuda?
- (09:44:42) **Leila** fala para **Todos**: também usas Sofi ?
- (09:44:48) **Tânia - Tutora** fala para **Todos**: o aparelho?
- (09:44:53) **Sofia** fala para **Todos**: ajuda, porém há interferências com os demais barulhos que ouço ainda
- (09:44:58) **Leila** fala para **Todos**: sem ele me sinto perdida
- (09:45:03) **Sofia** fala para **Todos**: tenho porém não uso
- (09:45:16) **Sofia** fala para **Todos**: é falta de hábito
- (09:45:41) **Leila** fala para **Todos**: não eu levanto coloco e só tiro ao dormir
- (09:45:47) **Sofia** fala para **Todos**: a minha perda é sensorial bilateral nos sons agudos
- (09:46:00) **Tânia - Tutora** fala para **Todos**: Mas Sofia o fato de não usares limita a tua interação e as tuas atividades?

⁴¹ Sugere-se pesquisar os vídeos no [www.youtube.com](https://www.youtube.com/watch?v=OZPSa4xSO4g): <https://www.youtube.com/watch?v=OZPSa4xSO4g>; há também um desenho animado sobre a vida desta mulher: https://www.youtube.com/watch?v=q-27zodp1_4.
Nota da autora, fevereiro/2014.

- (09:46:14) **Leila** fala para **Todos**: meu problema é no nervo auditivo que corta a mensagem
- (09:46:17) **Sofia** fala para **Todos**: eu já tomei banho com o meu e logo perdi
- (09:46:33) **Tânia - Tutora** fala para **Todos**: Então Sofia é bem específica e o aparelho pode ser regulado para esta limitação específica?
- (09:46:35) **Leila** fala para **Todos**: poderia fazer uma cirurgia e melhorar ou perder tudo
- (09:46:41) **Sofia** fala para **Todos**: mais em conversas em grupos
- (09:46:44) **Leila** fala para **Todos**: neurosensorial
- (09:47:01) **Tânia - Tutora** fala para **Todos**: Leila como perdeu no banho
- (09:47:08) **Sofia** fala para **Todos**: é o mesmo caso que o seu Le
- (09:47:35) **Sofia** fala para **Todos**: eu esqueci e tirá-los
- (09:47:43) **Leila** fala para **Todos**: não eu tiro pra tomar banho
- (09:47:56) **Tânia - Tutora** fala para **Todos**: Mas gurias a medicina tem evoluído, daqui a pouco os danos vão se minimizando. Vocês fariam a cirurgia?
- (09:47:56) **Sofia** fala para **Todos**: eu faço leitura labial desde pequena sem me dá conta
- (09:49:07) **Sofia** fala para **Todos**: só dei nfase a minha perda qdo fiquei em casa e todos me procuraram e meu marido voltou correndo para saber o que havia passado comigo pq eu não respondia o telefone
- (09:49:15) **Leila** fala para **Todos**: eu fiz com 10 anos só abriram e fecharam é tudo normal
- (09:49:20) **Sofia** fala para **Todos**: Jamais
- (09:49:30) **Leila** fala para **Todos**: problema ´[e o no nervo auditivo
- (09:49:46) **Sofia** fala para **Todos**: nem faria no meu filho o implante
- (09:49:54) **Sofia** fala para **Todos**: meu filho tem uma perda leve
- (09:50:06) **Sofia** fala para **Todos**: ele fala e ouve
- (09:50:27) **Tânia - Tutora** fala para **Todos**: o que aconteceu com ele Sofia?
- (09:50:54) **Sofia** fala para **Todos**: eu já ensino a Libras para que possas já aceitar a perda e saber se comunicar futuramente
- (09:51:05) **Tânia - Tutora** fala para **Todos**: qual é a opinião de vocês sobre o implante? Poaque não colocaria o implante Sofia.
- (09:51:06) **Sofia** fala para **Todos**: hereditário
- (09:51:13) **Tânia - Tutora** fala para **Todos**: ok
- (09:51:31) **Leila** fala para **Todos**: será q resolve
- (09:52:07) **Sofia** fala para **Todos**: bom, o implante terá que submeter a uma cirurgia bem delicada comprometendo outros órgãos, já que irão implantar no cerebro
- (09:52:22) **Leila** fala para **Todos**: Minha filha pergunta pq não faço a cirurgia
- (09:52:26) **Sofia** fala para **Todos**: pode deixar alguma sequela pior que a surdez
- (09:52:29) **Tânia - Tutora** fala para **Todos**: conversando com Bruna ela comentou que o problema é depois, pois se passa a ter que desenvolver habilidades cognitivas para dar "nome" ao que se ouve... Fono...
- (09:52:53) **Leila** fala para **Todos**: não quero me arriscar a perder tudo
- (09:53:14) **Sofia** fala para **Todos**: exatamente isto que penso Le!
- (09:53:44) **Leila** fala para **Todos**: Sofi assim a gente vai se virando .
- (09:53:46) **Tânia - Tutora** fala para **Todos**: Além disso Sofia, penso que são técnicas muito incipientes ainda, tem que evoluir mais e como vocês afirmam para que fazer correndo o risco de ter uma sequela muito maior. Vocês estão super certas.
- (09:53:46) **Sofia** fala para **Todos**: ser surdo não é ser incapaz, é saber falar com as mãos e ouvir com os olhos

(09:54:07) **Leila** fala para **Todos**: sim

(09:54:09) **Tânia - Tutora** fala para **Todos**: No sentido de que é um outro jeito de fazer a vida acontecer

(09:54:11) **Sofia**fala para **Todos**: esse é o meu medo

(09:54:31) **Leila** fala para **Todos**: concordo

(09:54:51) **Sofia**fala para **Todos**: eu vi vários casos em Bruxelas de implante

(09:54:51) **Tânia - Tutora** fala para **Todos**: Sofi, além do medo e também, penso eu, a gente aprender a lidar com o corpo da gente e com suas potencialidades

(09:55:08) **Tânia - Tutora** fala para **Todos**: E como foram os casos em Bruxelas Sofi?

(09:55:27) **Sofia**fala para **Todos**: lá as crianças fazem

(09:55:35) **Tânia - Tutora** fala para **Todos**: mas com que idade?

(09:56:30) **Sofia**fala para **Todos**: vi um caso que qdo ligaram o implante o menino ouviu e se assustou. Os pais choravam e estavam surpresos com a nova vida dos filhos

(09:56:52) **Sofia**fala para **Todos**: desde novinho

(09:56:59) **Sofia**fala para **Todos**: apartior d e1 ano

(09:57:09) **Sofia**fala para **Todos**: esse que vi tinha uns 5

(09:57:25) **Sofia**fala para **Todos**: ele ficou tão sem entender aquele barulho!

(09:57:39) **Tânia - Tutora** fala para **Todos**: Legal Sofi, mas trocando de assunto: fizemos hoje um chat de 1 hora, como foi para vocês?

(09:57:45) **Sofia**fala para **Todos**: uma hora pra outra começar a escutar

(09:57:53) **Leila** fala para **Todos**: muito bom

(09:57:59) **Sofia**fala para **Todos**: maravilhoso

(09:58:18) **Tânia - Tutora** fala para **Todos**: Pessoalmente saio deste chat emocionada

(09:58:44) **Tânia - Tutora** fala para **Todos**: e com uma experiência para compartilhar, aprendi lendo com vocês... O chat teve dois momentos

(09:58:46) **Sofia**fala para **Todos**: queria depois te enviar o meu relatório de estágio ara que possas entender a realidade da educação de surdos aqui

(09:58:47) **Leila** fala para **Todos**: é muuito boa essa troca de experiencias

(09:59:12) **Sofia**fala para **Todos**: é bom trocarmos ideias

(09:59:13) **Tânia - Tutora** fala para **Todos**: aquele das dúvidas e depois das "boas conversas", dos encontros que fazem a diferença no viver

(09:59:50) **Sofia**fala para **Todos**: u quero levar projetos aos nossos políticos aqui para que possamos mudar a vida de muitos deficientes auditivos na educação

(09:59:52) **Tânia - Tutora** fala para **Todos**: Envia Sofi, lerei com o maior carinho. Ministro uma disciplina de recrutamento e seleção. Um dos conteúdos

(10:00:11) **Tânia - Tutora** fala para **Todos**: é seleção de PCD, o pessoal fica muito perdido...

(10:00:14) **Sofia**fala para **Todos**: ok

(10:00:38) **Tânia - Tutora** fala para **Todos**: Levo pessoas que tem deficiência para a aula e eles ficam repensando a vida, muitos agradecem

(10:00:44) **Sofia**fala para **Todos**: ótimo quero que me orientes e que seja bem critica no meu trabalho

(10:01:02) **Sofia**fala para **Todos**: isso é bom demais!

(10:01:05) **Tânia - Tutora** fala para **Todos**: tentarei Sofi, mas não sei se será necessário

(10:01:16) **Sofia**fala para **Todos**: ok, agradeço

(10:01:33) **Tânia - Tutora** fala para **Todos**: Gente adorei, mas agora tenho que sair, levar filha no colégio e enviar os emails...

(10:01:39) **Leila** fala para **Todos**: Bom final de semana pra vocês ! Vou saindo .

- (10:01:42) **Tânia - Tutora** fala para **Todos**: Beijo grande para vocês duas
- (10:01:50) **Sofia** fala para **Todos**: olha, em Bruxelas eu recebia do governo uns aparelhos para facilitar a comunicação tudo era adaptado
- (10:01:54) **Tânia - Tutora** fala para **Todos**: obrigada
- (10:02:09) **Tânia - Tutora** fala para **Todos**: Sofia, já aqui, no BRASIL...
- (10:02:21) **Leila** fala para **Todos**: Obrigada pra vocês também .
- (10:02:23) **Sofia** fala para **Todos**: Muito obrigada. Adorei falar contigo e conhecer a Lê.
- (10:02:33) **Tânia - Tutora** fala para **Todos**: Beijão...
- (10:02:48) **Leila** fala para **Todos**: Também Sofia
- (10:02:51) **Sofia** fala para **Todos**: Bjão
- (10:02:54) **Tânia - Tutora** fala para **Todos**: como escreve um amigo: QUERIDONAS
- (10:02:58) **Leila** fala para **Todos**: bjão
- (10:03:00) **Tânia - Tutora** fala para **Todos**: AGORA FUI...
- (10:03:06) **Sofia** fala para **Todos**: rs
- (10:03:09) **Sofia** fala para **Todos**: vai lá
- (10:03:17) **Sofia** fala para **Todos**: Lê me adiciona no face
- (10:03:23) **Leila** fala para **Todos**: Ok
- (10:03:26) **Tânia - Tutora** fala para **Todos**: mas não consigo ir... sai Sofia... que eu saio...
- (10:03:36) **Leila** fala para **Todos**: rsrrsrsrsrsr
- (10:03:39) **Sofia** fala para **Todos**: kkkkk vou sim
- (10:03:43) **Leila** fala para **Todos**: é difícil a gente sair
- (10:03:45) **Tânia - Tutora** fala para **Todos**: gurias... rrsrsr
- (10:03:51) **Sofia** fala para **Todos**: rs
- (10:03:59) **Sofia** fala para **Todos**: Fui!
- (10:04:05) **Tânia - Tutora** fala para **Todos**: 3 minutos de saída ... hehehe
- (10:04:06) **Sofia** Sai da sala...
- (10:04:09) **Leila** fala para **Todos**: se é assim ficamos o dia todo
- (10:04:15) **Tânia - Tutora** fala para **Todos**: rrsr
- (10:04:30) **Leila** Sai da sala...
- (10:04:38) **Tânia - Tutora** Sai da sala...

Ao apropriar-me do arquivo do *chat*, produziram-se outros agenciamentos e enunciados. O momento do *Chat* possui 32 minutos e 58 segundos; ocorreram 157 digitações individuais entre as três participantes; em torno de 4,81 participações por segundo; a tutora participou com 38,80%, Sofia, 37,10% e Leila teve uma participação de 29,10%. Números exatos que registram um fato acontecido, que tangibilizam afetos que se mostram através dos números. A sensação emocional da pouca entrega se revelou inadequada, pelo número de intervenções (38,8%), ou seja, fui a que mais participei do chat!

O encontro que tive com as estudantes, não retrata o produto escrito do *chat*. Acessar o *chat*, depois de um ano de sua realização, foi encontrar algo totalmente diverso. A percepção da pouca participação ainda permanece mesmo o “número” afirmando que não. Constatar a quantidade de intervenções e conteúdo das verbalizações, expressa a ansiedade por não estar confortável com o que ali acontecia. Senti-me excluída do diálogo e ao mesmo tempo ali estava, moderando (controlando) as intervenções, tendo que instigar a discussão, ser a facilitadora com domínio do tema (os gestores e colegas tem acesso ao *chat* e analisam o desempenho de todos – estudantes, tutores e professores).

Pretendemos fazer problema do como a tutora apropriou-se destes dados para, em um primeiro momento, torcer o vivido capturado⁴². Na memória afetiva, aquela que permanece no pensamento, que se faz no presente como um bom encontro no qual relembra, mas que ao contatar o texto digitalizado, que registra e que vamos denominar de memória digital, outro encontro se faz no tempo Kairós, que é o vivido.

A tutora desvela aspectos de sua subjetividade quando desqualifica a qualidade de sua presença tanto pelo conteúdo e certamente, por ela não fazer parte das mesmas demandas das outras no *chat*, pois não possui deficiência física e não ministra aulas em escolas públicas para o ensino fundamental. A interlocução se fez com sujeitos em posições diferentes e com demandas específicas, que atravessaram os enunciados produzidos. Estes enunciados aparentemente desconexos trazem consigo um contexto extra verbal o qual é necessário apreender, pois o acesso digitalizado de uma situação vivida, compôs outras tramas na superfície, aquilo que estava ali, mas até então não tinha sido acessado pela tutora e que se fez provocando outros encontros de intensidade e duração. Além da escrita do ser surda ou deficiente auditiva e das produções escritas, a tutora foi afetada na sala de aula digital com as digitações, a qual mais do que promover uma escuta ativa, estimulou a não escuta pela velocidade dos diálogos postados, que se sobrepõem um ao outro, não são encadeados, ou agrupados por conteúdos. Os agentes envolvidos, cada um com o seu teclado, em seus territórios físicos - sala, casa, cidade, estado - envolvidos por coisas que, naquele momento produziam algo, digitam uma ideia e a lançam na tela da sala digital, que ao ser enviada para a tela, opera outra afetação, pois agora está em outro contexto, o da escrita digital. Fluxos de frases produzidos na solidão do eu-tu-interlocutor se encontram com outras frases solitárias do autor-tu-interlocutor. A conexão se estabelece, marcada pela velocidade digital e que produz afetos que sintonizam no fluxo confuso, que se faz por palavras. O afeto circulou no espaço dos entre-nós-virtual. Neste caso três autoras parcialmente corporificadas por um fora, uma história, um depoimento, outro-virtual. Um virtual se atualizou enquanto o *chat* acontecia, e se fez duração.

Trata-se de interações dialógicas e polifônicas. Quando a interação escrita se dá no *chat*, se escreve para o outro no texto, promove-se o diálogo que atravessa o texto, se

⁴² A tutora refere-se ao termo agenciamento e enunciado. Compreendemos que a mesma refere-se ao agenciamento tal como refere Deleuze (2007), uma vez que ao estar imersa no ambiente do chat, territorializado, controlado, atravessado por forças, produziu-se uma relação modelada por tecnologias e quando acessa o texto escrito o enunciado ao qual refere-se está associado aos conceitos de Bakhtin (2003 e 2002). Há uma autoria produtora de relações considerando o contexto dos atores envolvidos. Neste caso há os enunciados dos chats propriamente dito e os enunciados, que quando impressos, produzem outros da autora com seu outro.

estabelecendo tensões entre respostas e não respostas. Estamos nos referindo à posição de alteridade no dialogismo, ou seja, as expressões descontínuas, os intervalos (silêncios) a exotopia e a dissimetria permitem a expressão da alteridade. A escrita criadora não existe sem alteridade, entre autor/locutor (o autor escreve para alguém) e aquele que escreve é diferente daquele que está escrito (AMORIM, 2004; BAKHTIN, 2003).

O *chat* impresso, um ano após a sua feitura não é o que foi vivido, mas é também um vivido ressignificado, outro encontro e que se fez acontecimento em acoplamentos como a imagem abaixo apresentada:



As panqueiques são rochas produzidas ao longo de milhares de anos pela lava expelida pelos vulcões e que estão submersas no mar. Quando emergem se apresentam polidas pelo movimento das águas e produzem sons no encontro com as águas do mar, devido às entradas e desníveis de suas camadas, e cada camada se cola a outra, mas cada camada, mesmo formando uma rocha, mantém sua singularidade, sua especificidade, as quais juntas definem uma outra forma que não é o que são. Provavelmente devido à formação rochosa que adquirem unidas, pelo som que produzem quando se encontram com a água do mar mais ou menos violenta. (Nota da Autora)

Fonte: acervo pessoal

As panqueiques quando unida se fazem acontecimento a cada encontro com o seu fora, seja pela água, pelo vento, pelo olhar outro. Esta imagem remete ao *chat*, o território da pesquisa, que foi produzido no tempo digital, se fez no texto a partir de aparatos técnicos que se expressam com palavras e números o vivido (pré-individual que encontra a técnica). Talvez se fosse usado outro aparato técnico - código digital - poderiam se corporificar outras imagens com cores, músicas e não as palavras digitadas. Que som poderia retratar este *chat*? Que imagens poderiam representá-lo? O objeto técnico utilizado pelos sujeitos subjetivou um vivido e proliferaram outras possibilidades através da escrita em que aqui nos debruçamos... As panqueiques retratadas têm uma forma produzida há milhares de anos, compondo com outros objetos, fazendo encontros no presente com a água e plantas, produzindo efeitos visuais e auditivos, junto ao sujeito que compõe a cena. A nós interessa o encontro entre as panqueiques, o que as cola, o seu entorno, o que se desenvolveu, o que se criou e faz

acontecimento constante quando estas, no encontro com o sujeito, produzem subjetividades, individualizações (encontro do pré-individual, do que está em potência com o seu fora).

Assim como as panqueiques, o encontro tutora e estudantes com deficiência auditiva não retrata o produto escrito do *chat*. Acessar o *chat*, depois de um ano de sua realização, foi encontrar algo totalmente diverso. A percepção da pouca participação ainda permanece, mesmo o “número” afirmando que não. Constatar a quantidade de intervenções e o conteúdo das verbalizações, expressa a ansiedade da tutora do não estar confortável com o que ali acontecia. Esta se sentia excluída do diálogo e ao mesmo tempo ali estava, moderando (controlando) as intervenções, tendo que instigar a discussão, ser a facilitadora com domínio do tema (os gestores e colegas tem acesso ao *chat* e analisam o desempenho de todos – estudantes, tutores e professores). Forças atravessam o *chat*: os participantes (mulheres, professoras, surdas e não surdas, casadas, com filhos, formação técnica e formação educacional diferenciada), as relações formais de poder, o espaço de interação (sala de bate papo), a velocidade da internet, o dia da semana, o horário, a cidade em que vivem, a cultura diferenciada, dentre outros fatores. As participantes do *chat* eram professoras e surdas na posição de aprendizes. A tutora era a mediadora, não a professora (mesmo trazendo consigo toda uma vivência de professora em sala de aula e em EAD. Lembramo-nos da confusão que existe entre professor e tutor na EAD na atualidade). Naquele momento as relações se davam em um tempo condensado, acumulando dados que o programa distribuía e organizava tendo como critério de ordenação o tempo-máquina em que era postado, conferindo uma linearidade ao vivido que não foi linear, ele aconteceu aos atropelos e simultaneamente (verifica-se pelo horário que as postagens são quase que simultâneas, algumas com diferenças de centésimos de segundo, outras ao mesmo tempo). Analisarmos *chat* é termos a certeza de que as relações não acontecem esticadas em uma linha de tempo.

O tempo da máquina acopla-se ao corpo, assim como o relógio um dia determinava o tempo e o valor das coisas, o tempo informático acelera a informação e a sobreposição de dados. Os envolvidos na EAD estão conectados como fluxos, fontes de energia que devem ajustar-se à velocidade. O participante é capturado neste ambiente e produz um modo de interação, atravessado por demandas subjetivas e ao mesmo tempo é modelado pelos aparatos técnicos e contexto ao qual está inserido. Na interação veloz do *chat*, se estabelecem conexões que fazem sentido, fios de afeto entre os participantes. Quando acessado após a sua realização, o outro, ao ler o que foi digitado em 33 minutos, se depara com um texto premido pelo tempo, frases curtas, com erros de digitação, expressões e conteúdos desconectados.

Ler o *chat* é encontrar o estranhamento de um vivido. Parece que nele se vivencia a surdez que é problematizada nos diálogos. Na tutora o *chat* ressoou, se fez acontecimento, algo ela aprendeu e que compartilhou com outros em diversos momentos. Ela teve um encontro com o diferente nela. Ao reler o *chat*, fez encontro, também com a sua surdez, a sua não escuta, de si e das outras. Deparar-se com sua surdez é acontecimento, o desvio que se fez duração, já não se pode mais ser a tutora veloz e ansiosa em um *chat*.

A potência que é premida pelo fora de uma instituição, de tarefas a serem cumpridas, a serem verificadas e avaliadas não só nas atividades dos estudantes, mas também nas atividades de todos os envolvidos no processo. A tutora explicita o controle exercido pela coordenação do curso sobre sua atividade, pois também é avaliada em sua capacidade interativa no *chat* para promover o desenvolvimento de conceitos. Trata-se de uma função de mediação, no modo *chat* que é síncrono e implica em muitos assuntos diversificados, denotando, quem sabe, não uma conversa, mas mais um espaço de desabafo, de colocação das emoções, de cumprir as tarefas, de encontros fugazes carregados de curiosidades e trocas afetivas.

O *chat* também, provocou um quase ninguém escuta, predominando certo individualismo na escrita autoral, talvez até uma concorrência para ver quem conquista alguma escuta e talvez, neste momento, a participação da tutora, seja a escuta que se coloca e que é disputada. Pode ser que no *chat* tenha se dado, em seu modo apressado, individualizado e meio surdo, a reprodução da própria cena social ampliada, em que, nas ruas ou mesmo nos contatos cotidianos, as conexões ou interações primam pela pressa, pela desatenção, pela disputa de atenção, outros. Este *chat* na interlocução entre os atores também foi meio surdo e de certa maneira emergiu nele aquilo que estava ali, que era da ordem do não dito, mas que se expressou em sua posterior composição escrita e analítica.

O *chat* operou e opera como um Devir, pois...

os devires não são fenômenos de imitação, nem de assimilação, mas de dupla captura, de evolução não paralela, núpcias entre dois reinos. As núpcias são o contrário de um casal. Já não há máquinas binárias: questão-resposta, masculino-feminino, homem-animal, etc. Uma entrevista poderia ser simplesmente o traçado de um devir (DELEUZE E PARNET, 1998, p.3).

A tutora saiu dos habituais modos de habitar o *chat*, sem muitas respostas, e com muitas perguntas às estudantes-surdas. Nada fechado, nada conclusivo, pelo contrário há algo territorializado no texto escrito, impresso, produzido no dia X e na hora Y, mas há um devir, um encontro a cada leitura, que faz do *chat* um traçado de devires. A tutora continua tutora, as

surdas continuam surdas, mas no encontro algo foi expresso, nas relações dialógicas estabelecidas premidas por forças de fora como o subsídio do governo, universidade, proposta pedagógica, plataforma EAD, interações tutores com gestores e com os estudantes, denominados de professores e o próprio conteúdo do curso de Formação de Professores em Tecnologias Assistivas.

Todas saíram potencializadas do encontro, pois foi necessário quase sete minutos de digitação para que o mesmo fosse encerrado, a tutora teve dificuldades para finalizá-lo e do seu jeito Sofi escreve ao responder a pergunta da tutora sobre como tinha sido o chat digita: *uma hora pra outra começar a escutar*, além de outras verbalizações de aprovação do vivido, além de uma das estudantes, solicitar à tutora que seja rigorosa e crítica com ela, ao examinar seu relatório. Podemos afirmar que estavam estranhadas em relação ao modo como ingressaram no chat, nominavam em palavras o que estavam sentindo, supomos que ainda não pensavam sobre o acontecido, o aprender criativo pelo diferente que se repetia em uma atividade tão burocrática e controladora como é o *chat*.

A ordem do acontecimento que aqui analisamos é da tutora consigo mesma, pois ela conversou com as participantes, deixando de assumir as habituais posturas daquela que vai administrando ou gerindo as interlocuções. No *chat* relatado, a tutora assumiu a posição de quem pergunta, daquela que se inclinou, com interesse sobre o assunto que as estudantes conversavam, enfocou, deu-lhes escuta, centralidade e atenção. Os diálogos se fizeram do ponto de vista do outro, como a evolução a-paralela que Deleuze e Parnet (1998) referem, pois ela não se tornou surda e as alunas não se curaram da surdez, mas houve o contágio, não a troca, nem a imitação. Criou-se um espaço de escuta e de afecções, no agenciamento dos corpos mediados pela escrita digital. Produziu-se um agenciamento coletivo de enunciação, uma polifonia, como refere Bakhtin (2003) nas interações dialógicas e seus efeitos.

Este *chat* remete à convocação do reconhecimento das insuficiências da palavra, dos silêncios que coexistem no fundo da linguagem... A surdez que sustentamos em nossas interações. É interessante notar que essa expressão: *já não sou mais a mesma* manifestada pela tutora, poderia também vir a ser analisada como acontecimento subjetivo pelo fato de ter se conectado, no diálogo, com as alunas surdas, com algo que se pode chamar de Fora, o imprevisto, ser contagiada por um sentimento de não participação que até então estava ali, mas ela não percebia. A potência de ficar em pingue-pongue, em ziguezague com as estudantes, em uma conversa menos “de cunho pedagógico, ou seja, em que ensinava alguma coisa que elas deveriam aprender”. Esse fora do “normal” forçou a entrada da tutora na conversa surda entre as duas, da qual somente elas conheciam os códigos, por experiência, ela

buscou escutar, mas sem se omitir. A tutora perdeu a posição tradicional de um agente da educação que deve saber tudo. Saiu da posição gerencial para buscar, talvez até pelo medo de vir a ser mal avaliada pela coordenação do curso, um jeito de insistir em sua presença. Experimentou, talvez, um Fora de seu próprio modo de interpretar, sentir e agir como tutora, como agente pedagógico em um sistema voltado mais para o controle, avaliação e gerenciamento, do que para a escuta e para a cognição inventiva. Enfatizamos a escuta uma vez que usualmente atividades síncronas são avaliadas pela participação no encontro, número de verbalizações e conteúdos relacionados ao tema em estudo. Neste caso o chat era realizado com fins de orientações e esclarecimentos sobre a realização das atividades e questões de conteúdo. A tutora adotou uma posição de escuta das participantes que tinham relação com os modos de viver de todas e, em nossa opinião trata-se de uma cognição inventiva, pois no previsto, no plano do estabelecido algo do não previsto se produziu. O aprender como acontecimento em EAD implica na interlocução do sujeito com o contexto múltiplo, neste caso atravessado por forças tecnológicas, culturais, outros entes e com aquilo que não está ali, mas é capturado, emerge das forças que atravessam o vivido do sujeito imerso na EAD. Tal aprender como acontecimento, operou na prática da tutora quando ela incorpora a noção de como reconhece e trata outro que ela traz em si e escuta o outro, quando se lança em relações.

7.2 NARRATIVA 2: QUEM ME DÁ VOZ

Joana vive com um rapaz, sem filhos, trabalhadora, residente na periferia da capital, sendo que sua família de origem reside no litoral. Marcas identitárias que anunciam um sujeito que porta um modo de fazer a vida. Esta mulher, Joana, conectada na ideia que prolifera no mercado de trabalho, da educação continuada, inscreve-se em um MBA de Gestão Empresarial, visando agregar à sua formação em administração, uma pós-graduação e, desta forma, mostrar ao mercado todo o seu empreendedorismo e empoderamento. Busca a constante renovação para atender a lógica da empregabilidade vigente, uma vez que, nesse sentido, a formação inovadora se torna uma questão de sobrevivência em tempos de capital intensivo e cognitivo, como escreve Gorz (2003).

O MBA que escolhi se propõe semipresencial, ou seja, parte com aulas presenciais e parte com aulas em EAD. Considerei esta possibilidade interessante, pois aprenderia a interagir *online* com professores e colegas e, certamente, obteria mais um diferencial no mercado. A primeira disciplina do curso parece um tanto confusa. Chama-se Desenvolvimento do Projeto Profissional. Como assim? Estou em um curso de Gestão Empresarial e a primeira disciplina é sobre meu projeto profissional?

Exatamente, é esta a proposta do MBA, levar o participante a pensar o que está fazendo neste curso e qual é seu projeto profissional de forma que ele realmente refletisse sobre suas escolhas, oportunidades e o que o fazia estar naquele momento, naquela Instituição, buscando aprendizagens e o que faria com essa em seu futuro. Joana considera um tanto confuso, não sabe se está a fim de pensar sobre sua vida e suas escolhas. Participa das atividades em EAD, faz o teste de suas habilidades, recebe o retorno do professor pela página da disciplina e, a segunda tarefa, consiste em fazer a sua “linha da vida”.

Talvez tenha sido o dia do mês, em que me encontro mais sensível, talvez por ser um sábado chuvoso e frio, talvez por estar sozinha em casa, pois André está trabalhando, talvez por estar sentada com um cobertor envolvendo ao redor do corpo, tomando um chá e comendo um bolo de chocolate, talvez porque naquele momento a tela do computador em branco, e com o cursor piscando, talvez por muitas outras razões que não qualifico em pensamento, sou levada a digitar a minha história de vida. E digito, digito e vou dando sentido à vida pela escrita de tudo o que lembro... Digito, digito e digito. São várias páginas. Não sabe o que seria feito daquela escrita digital.

Para nosso entendimento, Joana, talvez esteja em vivenciando uma catarse, outros de encontro, “um devir Joana”. Ela neste momento se constitui em uma oportunidade (Kairós) de dobrar-se sobre si, de doar sentidos a lembranças que vêm à sua mente.

A mãe me deixou ainda quando era um bebê, para ir viver sua grande paixão com o meu pai (fiquei com minha avó materna), que morava em outro Estado. Quando ambos retornam tenho um novo irmão; as tentativas de constituir uma família, as separações; a vida escolar, os primeiros trabalhos, a saída de casa, retorno à mesma e finalmente sua expulsão; os companheiros, os trabalhos que realizei em outros Estados, os estudos feitos, a ascensão profissional, o relacionamento constantemente conturbado com o pai, o vínculo com o irmão, Carlo, parceiro nos momentos de crise, o encontro com André e o meu momento de viver com certo bem estar. Digitei, enfim o ponto final do texto, digitei 16 páginas. Não sou afeita ao escrever, será que minha vida poderia caber em 16 páginas de um texto, em uma tela de computador.

Escrever é algo que faz problema. Joana ao reler as páginas encontra parte de sua história, de situações que fizeram marcas no seu modo de viver. Por que escolhe esses fatos e não outros que até lembrava quando relia o texto, mas que não quis digitar? Neste momento, os 28 anos de vida, estão digitados naquelas páginas, em espaço simples, letra Arial, tamanho 12. Escrever a vida e viver a vida. Joana dá-se conta de que são coisas diferentes. Em seu corpo, em sua mente estão "armazenadas" em seu inconsciente muitas emoções e vivências, mas o que ela consegue narrar através da escrita são as 16 páginas de uma vida, a respeito do que se tornou acessível a ela naquele momento. Escrever é alívio, é dor, é alegria, é reviver, pela escrita, memórias-afetivas que estão ali, com ela, compondo seu viver presente e atual, contribuindo para suas escolhas, para suas relações, para o seu existir, mas trazendo consigo toda uma carga, não de fatos, mas de emoções que se fazem rastros e marcas em seu percurso. Em 2013, ela é esta mulher, com marcas identitárias, mas também com o seu inominável, pois não sabe nomear os efeitos do que a escrita de si lhe provoca. A única certeza é que a escrita propicia a consciência de que ela mesma se constitui como fluxo, como duração, como matéria-tempo constituída em camadas. Na escrita, Joana se faz outra, acontece em sua duração.

Perdi a noção do tempo, o bolo de chocolate já está pela metade, tomei várias xícaras de chá, a luz que entra pela janela indica que a noite está chegando e com ela, André. Espreguiça-se na cadeira, já chorei, já ri, tive vontade às vezes de telefonar para o pai, ou para o irmão e dizer que

gostava muito dele, procurar a professora e o ex-namorado nojentos no facebook. Só tive vontade... A escrita, ao mesmo tempo, me esvaziou também me preencheu. Alívio, tranquilidade, incômodo e dor, essa é a vida que pudera contar neste tempo. Por alguns minutos, fica olhando para a tela do computador carregada de palavras e reflete: quem vai ler este texto, o que fará com a “minha linha da vida”? Envio ou refaço destacando cada ano e o que foi mais marcante em cada um deles? Levanta-se, caminha pela sala... “Dane-se”, diz em silêncio para si mesma. “Quem vai ler que decida o que fazer”. Acessa a internet, a página do curso, a disciplina e o link para postar sua atividade, ciente de que somente ela, os professores e tutores teriam acesso à sua linha da vida, posta o seu texto e aguarda o retorno de seus leitores.

Uma semana se passou, consulte a página e nada é postado sobre a sua linha de vida. Será que alguém a leria, ou somente escreveria OK e lançaria a nota?

...

Sábado à tarde, Susana faz um chimarrão, pois tem um trabalho interessante e cansativo para fazer. Professora na Pós-Graduação em Gestão Empresarial da disciplina Desenvolvimento do Projeto Profissional, a qual divide com Lia, também professora, tem como incumbência ler a linha da vida que os participantes do curso haviam postado na página. Ao longo dos anos tem como hábito trabalhar para a Faculdade aos sábados ou domingos, caso não faça isto, sente como que algo faltando. Decididamente, desde que se fez professora, tradicionalmente ou no sábado ou no domingo estuda, prepara aulas e corrige trabalhos. Em alguns períodos, trabalha no sábado e no domingo para dar conta das várias disciplinas que ministra presencialmente. Caso não faça isto, inicia a semana devendo algo, pois acaba se atrapalhando, por não ter planejado as aulas ou preparado alguma outra coisa necessária.

Está tranquila com esta rotina, possui certo orgulho por fugir da lógica do descanso do final de semana imputado pela lógica capitalista, mas também é suficientemente crítica para dar-se conta das horas trabalhadas e não remuneradas. Vive em tempos em que o profissional a cada momento é avaliado não pelo que faz, mas sim pelo que entrega. Enfim, eis sua rotina de final de semana. Então, com o chimarrão senta-se na cadeira, à sua frente o computador o qual liga, acessa a internet, navega nas notícias do dia e acessa o *link* do curso e da disciplina para ler “as linhas da vida” postadas pelos estudantes. Gosta de conhecer as histórias e para cada história lida, escreve um comentário, geralmente de incentivo, desafio e/ou questionamento. A cada linha da vida lida vive o encontro com o outro e, para Susana, constitui-se em algo que a energiza, pois precisa e gosta de estar com gente e ser com gente.

Encontrar este outro-estudante não presencialmente, mas por um texto escrito, às vezes pela foto, pelos dados individuais acessados no *link* dos estudantes para ela já está naturalizado, não compartilha como alguns colegas professores, a indignação quanto aos ambientes virtuais, que impõem um novo modo de dar aula, que afasta os estudantes, que “emburrece” os mesmos, que o professor não mais ensina. Susana considera estes comentários como “falsos problemas” do professor. Sua busca é entender o que estes dispositivos produzem de aprendizagem? Quem é o professor e quem é o estudante? De quem é a autoria dos materiais ali postados? Do professor, do estudante? Será que eles haviam escrito mesmo o que estava ali postado, ou teria sido copiado na rede?

Susana assinala um dilema ético da autoria e também em tempos de Sociedade de Controle isto é relevante? Outro falso problema? O que importa, em nossa opinião, é que ali prolifera um encontro mediado por palavras, sons e imagens, pois vários estudantes usam da música e cenas filmes ao abordar seus trabalhos. Susana, como professora, não utiliza padrões rígidos na relação com os estudantes. A cada dia percebe as singularidades nas relações, respeitando as diferenças do outro, de como este outro impacta em si. Cada um com marcas físicas e emocionais, mas a cada interação com o outro se dão subjetivações das mais diversas formas, em fluxos que acionam modos de pensar, de ser, valores, a ética e estética no viver. Susana sente-se bem com este pensar e é com esta emoção que começa o trabalho de leitura, em um sábado ensolarado.

Não gosto na EAD é dos vários *clicks* que sou obrigada a dar com o *mouse* até chegar ao texto a ser lido, isto quando o arquivo não abre ou a conexão fica lenta. A substituição do espaço físico da sala de aula pelo ambiente de interação virtual exigiu um conhecimento determinado pela máquina, preciso saber qual a correta sequência de *clicks* e entender a lógica de quem criou a página. Sei que o computador é uma máquina, que somente executa comandos determinados por um programador, que concebe o programa a partir da linguagem e do *software*, e cujo manuseio e utilização dependem, por sua vez, das cognições e lógica deste programador para facilitar e processar a interação com o usuário. Compreendo e considero a lógica de pensamento do programador que fora aprendida formalmente ou pelos *insights* que tinha, quando programava, ou seja, a página que estou acessando é atravessada pela subjetividade de quem programava a página, ou seja, devo seguir a linha de raciocínio do autor/programador da página.

Durante anos ministrei aulas para estudantes dos cursos de informática, inclusive tive a possibilidade de fazer um curso de informática e o que encontrei foram profissionais que criavam e propunham um espaço de interação virtual no qual projetavam todos os possíveis

raciocínios que um usuário teria ao interagir com a máquina e definiam os códigos para criar o espaço. Em suma, estes sujeitos transitavam dentro de territórios prescritos, com as limitações de uso dos códigos. Eles criavam com os instrumentos que tinham, às vezes conseguiam buscar em outra linguagem/software o recurso para dar conta do que estavam desenvolvendo. Assim se constituía a programação em rede. Hoje estou inspirada, uma conexão leva a outra e a tarefa ler trabalhos dos estudantes ficou no segundo plano, pois fico imaginando a dinâmica das relações, dos ambientes virtuais, das limitações que existiam, do quanto o professor e estudantes são conduzidos por um modo de pensar definido a partir de códigos prescritos. Em alguma dimensão, a programação em informática assemelha-se aos textos escritos, que também definem nossos modos de interagir. Há diferenciações entre estes espaços de viver. Em sala de aula, a leitura de um livro; no ambiente virtual, o recurso da digitação, da escrita para promover trocas interativas com os estudantes. Enfim, formas de compor relações. Mas... Foco, foco, foco pensei. Retornei da viagem mental sobre as transformações do ser professor, que vivencio desde 1990.

Susana ao longo de sua atuação como professora, dissemina o conhecimento utilizando-se de recursos didáticos pedagógicos calcados na linguagem escrita e falada. Em muitos momentos ainda ministra este tipo de aula, mas a cada dia prepondera à aula virtual, momento em que interage com tutores e estudantes em uma página e o grande articulador desta interlocução é o texto escrito. Dependendo da situação e das demandas de acessibilidade dos atores envolvidos, esta interlocução ocorre pela imagem ou pelo texto falado (estudantes com deficiência, por exemplo), ou hipertextos, isto é, o texto é elaborado tendo como base imagens e conteúdos com múltiplos *links*, os quais oportunizam ao usuário fazer o seu mapa de navegação para a aprendizagem.

Com a mente navegando nestas reflexões, dei mais um *click* e acessei a página das tarefas postadas – Linha da Vida - cliquei no nome de Joana, acessei o portfólio, baixei em Word e deparei-me com o texto enviado, que difere dos demais que haviam sido produzidos, pois não se trata de um texto cronológico com datas e eventos.

De início, não fixei muito a atenção nas palavras escritas, mas aos poucos fui capturada pela trama que ali se apresenta, escrita na primeira pessoa. Trata-se da história de uma mulher, desde o nascimento, texto sofrido, dolorido e denso. Em alguns momentos, pensei como esta mulher ainda está “inteira”, trabalhando, sendo produtiva no mercado. A capacidade de sua resiliência parece enorme. Seu texto permeia talvez a fantasia e a realidade, pensamento mágico, sonhos, perdas e ganhos, sendo a constante: não se vitimizar, não reclamar somente fazer a vida andar apesar das adversidades, na falta, em situações de violência, nas viagens, mudanças de casa, escolas, trabalhos, busca dos sonhos. Olhei o número de páginas: dezesseis, e estou somente na oitava página. Ainda

falta uma boa parte da história a ser lida... Levantei-me da cadeira, fui até a janela, observei os indivíduos na rua, os poucos carros, o sol que tonalizando em diferentes matizes de verde as folhas das árvores e fico a pensar nessa mulher, que “escancara” sua história de vida, de maneira tórrida, intensa, sofrida, meio doida e inconsequente. No mercado de trabalho? Contratá-la-iam ou não? Porque esta mulher está fazendo isto em uma tarefa banal de uma disciplina de um MBA, em uma faculdade mediana?

Sendo sua formação em psicologia, Susana pensa que se alguém da área clínica lesse este texto, internaria esta mulher, ou faria um diagnóstico de grande comprometimento. Como não compartilha desta corrente psicológica, fica a refletir o quanto esta tarefa torna viável para essa estudante os devires. O devir com a máquina, com a tela branca do computador e o teclado. Opera-se um encontro Joana-máquina, assim como o beija flor e a orquídea, quando se apropriam do que cada um é, se contagiam e continuam sendo o que são em essência. O computador permanece o mesmo: máquina com editor de texto. Joana não se torna máquina, mas no encontro com a mesma, subjetiva-se naquilo que estava em potência e que se faz atualização em palavras, em escrita, em autoria-outro. Encontra-se emocionada e preocupada com Joana. Pensa na leitura que fariam os demais professores e dos efeitos da mesma nas interações com Joana. Dá-se conta do seu preconceito e busca romper com este modo de ler a história atravessada por uma formação, que diagnostica e exclui o outro. Suspira, senta-se na cadeira e continua a leitura.

Lendo a linha da vida de Joana lembrei-me de outra linha que li: a do Eduardo, linha da vida densa sobre o fato de trabalhar com informática e ser ator de teatro, ser separado e ter um filho para sustentar, o que prioriza em sua vida. Uma linha intensa em conteúdo e emoção, mas ele a constrói com imagens e fotos relacionando cada ano vivido, cada etapa de sua vida com o momento social, econômico e político do País, como que para compreender as escolhas feitas, assumir seus medos, sua opção de não perseguir o projeto de ser ator e como harmoniza, no presente, o trabalho intelectual da informática, com o grupo de atores de teatro que coordena na empresa em que trabalha. No grupo Eduardo é o diretor que encena situações do cotidiano do trabalho, uma espécie de psicodrama amador, sendo reconhecido pelo que faz como diretor do grupo do teatro, como ator, além de ser eficiente em seu trabalho de informática. Duas histórias, duas intensidades, dois encontros, Eduardo em suas imagens e palavras consegue, do seu jeito, harmonizar dor e alegria, com o seu entorno, oportunizando ao leitor o exercício lógico, como que gerenciando sua emoção autor/outro, no texto que se apresenta.

Joana, para mim é o oposto, quando cheguei à última linha, me senti em epifania (percepção a partir de algo inesperado, algo que se

revelava e não entendia o que), se é real ou não aquela história, é Joana que ali se apresenta. O que ela acionou com seu depoimento no meu modo de pensar a vida? Uma louca socialmente adaptada. Uma mulher sem crítica, pois como pôde se expor tanto em uma simples tarefa? Uma mulher orgulhosa e vaidosa de tudo que faz na vida, que sobrevive dentro dos critérios da lógica capitalista, pois é produtiva, tem ascensão profissional e social. Uma mulher doída, que tornou meu sábado confuso, me tirou do prumo, do piloto automático da tarefa do clicar, que provocou pensamento e desvio. O que vou escrever? Como comentar sua linha da vida? Precisa ser comentada? Será que é real? Será que ela havia escrito toda esta história para testar o professor virtual, eu, realmente leria sua história?

Percebemos Susana embrulhada em suas emoções contraditórias, de admiração, de desconfiança, de loucura, de dúvidas e dúvidas, de receios. No ambiente virtual de aprendizagem, a EAD não é delimitada como o espaço físico da sala de aula, o encontro presencial entre professor e estudante que determina um *setting* de relação em um tempo Cronos de no mínimo 45 minutos e no máximo 3 horas de duração. Neste encontro entre sujeitos, cada qual com suas marcas, estabelecem relações que visam à aprendizagem de algo. Geralmente, na sala de aula presencial, os conteúdos são recognitivos, parte-se de algo já dado, já conhecido. Há um conteúdo a ser aprendido, técnico, muitas vezes prescritivo. Este aprender opera com outras aprendizagens, que acontecem no *setting* sala de aula, que é da ordem das relações entre professor e estudantes, a subjetividade evidenciada pelos conteúdos, pela fala, pelo gesto, pelo olhar e pela escuta. Neste tempo Cronos algo se dá e faz sentido, faz encontro de forças, de desejos entre e nos sujeitos e deixa marcas que produzem algo que dura, que permanece na memória. Susana acredita que talvez durem os acontecimentos que afetam os sujeitos, independente da emoção, mas que possibilitam lembrar-se daquele dia e vir com ele à emoção daquela aula. As aulas presenciais se perdem no espaço, o que dura são flashes, coisas que fazem efeito no sujeito e do qual ele se faz diferente. Susana parece compreender assim as aulas presenciais. Lembranças das aulas, outras esquecidas na memória, podem vir à sua mente quando encontra algum estudante do passado, que lembra a mesma e dos momentos vividos em alguma aula.

Porém, no ambiente virtual de aprendizagem, o espaço limite ilimita a interação com os atores virtuais. O espaço de interação virtual permanece na rede, podendo ser acessado em qualquer lugar a qualquer tempo da duração de um curso e mesmo após a sua ocorrência, por exemplo. O conteúdo pode ser acessado na forma tal como foi registrado, o que é conversado pode ser relido, serem retomados os conteúdos da disciplina, as falas do *chat* e do fórum. É

paradoxal, porque parece que o tempo é Cronos permanentemente no AVA. Ele está sempre ali, com data, hora e conteúdo. A cada acesso é o mesmo conteúdo, assim como quando abrimos um livro na mesma página, em diferentes momentos da vida? Não, porque não se faz duas vezes a mesma coisa, quando estamos em relação com o outro. Este outro pode ser o encontro que o leitor faz com o seu outro que emerge ao apropriar-se no texto escrito. O indivíduo não está dado e determinado, ele está em constante movimento, em constantes encontros com o seu fora, com os objetos técnicos que o cercam e que também são atravessados pelas forças oriundas de acoplamentos que se fizeram.

Operamos em encontros metaestáveis, acoplamentos que na diferença se repetem e subjetivam modos de ser (SIMONDON, 2007, DELEUZE, 2009). A EAD com seus ambientes virtuais de aprendizagem produz outras cognições subjetivas nas quais o espaço é o *continuum*. Os sujeitos podem acessar e acessar permanentemente o ambiente e encontrar o que ali aconteceu e fazer deste acesso outro encontro, outro acontecimento. Susana dá-se conta de que, nos últimos onze anos tinha ministrado inúmeras aulas em EAD, todas gravadas, sendo que, nas poucas gravações que acessou, surpreende-se com os seus trejeitos na comunicação, os vícios de linguagem, os conteúdos que aborda, entra em contato com aquilo que não aprova em si. Estas aulas são um espelho daquilo que se atualiza e faz problema, forçando-a a pensar. Por muitos anos, ela guarda os CDs gravados, certa de que não deseja reencontrá-los e assisti-los.

A aula presencial, sem o dispositivo técnico que permite sua digitalização e com isso o acesso instantâneo, permanece na memória que com o tempo vai se borrando, emoções podem perdurar, mas vão ficando esquecidas nos lençóis do tempo (BERGSON, 2010). A aula presencial é um encontro pontual, com início-meio-fim, irrepitível. Na EAD, o encontro se expande. Não está fechado. Está sempre aberto, com as múltiplas variações de interação pautadas pela imagem – texto escrito, imagens em geral... Ambos os espaços de aprendizagem, aula presencial e aula à distância, um formatado e territorializado, ou outro, espaço digital, também território, porém de caráter rizomático, no qual o sujeito navega conforme seu interesse, mas com um controle complexo e sofisticado (GALLOWAY, 2004).

Em cada um desses espaços, o uso diferenciado de tecnologias proporciona modos de subjetivação, de avaliação, de memória e de esquecimento. Susana refletia e constatava que não cabia a emoção saudosista, “*antes era melhor...*” Problematizava o que diferia e o que permanecia na Instituição Escola com estas modalidades, estes moldes de aprender advindos das tecnologias criadas. Ponderava na EAD relações premidas pela autonomia do ir e vir às formas de controle complexas que produziam sujeitos autônomos, com diferenciais

competitivos, a serem apropriados no mercado. A Escola continua atendendo as demandas sociais e capitalistas vigentes (SIBILIA, 20012).

Joana fez a diferença em mim. Acredito ser uma professora comprometida e responsável em dar conta das múltiplas tarefas na EAD. O que é interessante, pois posso fazer a qualquer momento, não há um espaço físico com hora marcada. Sei que sou uma trabalhadora destemperada, assim como Joana e como Eduardo que, em determinado tempo e momento produzem seus trabalhos, os quais têm efeitos sobre o si e no-em-si-do-outro-neles. Estou diferente, emocionada por conhecer estas histórias, fico me questionando de como estas histórias seriam acessadas e compreendidas no AVA, quando lidas por outros leitores? Trata-se de um momento para parar e forçar-se a pensar. A EAD é uma nova modalidade de sala de aula que chegou de atropelo, mas hoje já tenho mais familiaridade e até domínio com os procedimentos, pois no início ficava meio que embriagada com o fato de ficar interagindo com os estudantes nos mais diversos momentos, com as mais diversas possibilidades de fazer “pensamento”. Não mais os textos formais de uma aula presencial, mas discussões abertas, livres, que vão além do que estão nos livros, que demandam do estudante e do professor, escolhas. Não tinha horário de trabalho, tanto acessava a página às 4 horas da manhã, quanto às 9, ou 11, ou 12, ou 17, ou 20, ou às 23 horas, precisa somente de um computador e de uma conexão. Com o tempo, aprendi a limitar e ter horários para este trabalho, mesmo estando com vontade de acessar a todo o momento a rede.

Joana e Eduardo, cada um do seu jeito, expõem seu capital cognitivo para o mercado. Certamente o “grão de loucura” apreendido por Susana no texto escrito de Joana, real ou não, sendo sua vida ou não, possui empregabilidade pela capacidade criativa, eficiência no uso das palavras, por uma resiliência que atravessa sua escrita. Por todo este vivido e o ainda por vir, Susana escreve, no *link* da avaliação da tarefa:

Obrigada Joana.

Impõe-se este comportamento, pois o virtual tem o poder de produção permanente, o que ela compreende muito bem, na medida em que se estuda a sociedade do controle e o capital cognitivo (GALLOWAY, 2004, GORZ, 2005). Inicialmente ratificamos nesta narrativa que a escrita, na EAD, é o modo de comunicação preferencial, a linguagem comunicacional do autor-outro nos textos que são postados carregam uma potência de expor aquele que os escreve. Neste caso não estamos problematizando a autoria, se o que foi postado realmente foi escrito pelo sujeito identificado no login. A postagem da escrita na

EAD, especificamente neste caso, expõe um estudante/outro que ao fazer uso de uma tecnologia que o subjetiva por meio de palavras, viabiliza a abertura para textos mais sensíveis e pautados pela criação. Ele está no ambiente como resultado de uma produção e espera, silenciosamente, seu encontro com o leitor, para a produção de algo ainda por vir.

Os enunciados de Joana são produtos dos agenciamentos coletivos no *em si Joana*, os quais acionaram no *em si Susana* multiplicidades, territórios, devires, afetos e acontecimentos. O agenciamento coletivo de enunciação se produz com o fora, com os agenciamentos maquínicos, que proliferam nas relações, atravessadas por regras institucionais, biopoder que produz as políticas da EAD, pois é direcionado a coletivos visando atender suas aprendizagens. O agenciamento é “uma multiplicidade que comporta muitos termos heterogêneos e que estabelece ligações, relações entre eles, através das idades, sexos, reinos - de naturezas diferentes. Assim, a única unidade do agenciamento é o co-funcionamento: é a simbiose, uma ‘simpatia’” (DELEUZE E PARNET, 1998, p. 84).

Ao escrevermos esta cena, nossa intenção é a do ir além do que aqui se efetua, a postagem de uma tarefa em um curso e a sua leitura pela professora. Joana acontece quando escreve sua linha de vida, que não se reduz a uma escrita linearizada, “em linha reta” cronológica. Com o relato desta cena problematizamos uma escrita diferenciada o que pode ser considerado o acontecimento na aprendizagem tanto para estudantes quanto para os professores. Retira-se a escrita da banalização de uma comunicação somente feita para “estar em rede”, cumprir prazos, atender os procedimentos da disciplina para desvelar a relação eu-outro que não se encontra presente na escrita cotidiana e ordinária, representacional, tal como Amorin (2004) refere. Na presente narrativa Susana, a professora, agradece a Joana, pelo que sua escrita narrativa colocada em um plano intensivo, lhe propicia do ponto de vista de um encontro com o seu outro, possibilitando ir além de prática **automatizada** e naturalizada de um modo nada expressivo e colocado apenas em termos representacionais, comunicativo e informacional.

A escrita tem sua importância na EAD ao operar como Acontecimento do Aprender. O uso do dispositivo EAD operou no plano de consistência, em ambas as mulheres, no plano das relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, entre hecceidades, ou seja, graus de potência que se compõem e correspondem a um poder de afetar e ser afetado, as intensidades (DELEUZE E PANERT, 1998).

Buscamos o duplo da narrativa para alçá-la ao plano conceitual e analítico, contra efetua-la no plano da reflexão, como refere Amarante (2006, p. 02):

Preferiria não explicar, mas é necessário. Assim, opta-se por “modos de usar” ao invés de instruções que determinariam de antemão o “procedimento”: há um texto oficial e um extraoficial, um plano e sua superfície, uma efetuação e uma contraefetuação, um corpo e uma pele, sem oposição, mas numa justaposição que mistura, numa secreta intimidade o que os dois textos vão tecendo. Às vezes um texto escorre para o outro. Em outros momentos apoiam-se ou distanciam-se em suas velocidades e trajetórias distintas.

A contraefetuação se faz acontecimento a partir da empiria em Susana, elevando à experiência a outro estado que não opera no concreto, mas que se produz no experienciado. É compreender que se faz acontecimento no ser professora da Susana que é de uma ordem que seu corpo consegue apreender, é como o fogo que queima, é a ideia afecção, é o momento singular e só resta a ela escrever: **Obrigada Joana**. Este enunciado está no tempo Aión, descolado das histórias destas mulheres e ao mesmo impregnado delas, do que a escrita produz em ambas.

7.3. NARRATIVA 3 – INTERAÇÕES EM EAD

Em um curso de Pós-Graduação em Psicologia nas Organizações, na modalidade EAD, na disciplina Práticas de Psicologia nas Organizações, João, estudante antecedendo ao início dos encontros, escreve no fórum da disciplina ao longo de 7 dias:

1º dia ...

2º dia ...

3º dia ...

4º dia ...

5º dia ...

6º dia ...

7º dia ... Onde está professor?

Sou funcionário público da Receita Federal e estou incomodado, tenho 45 anos, casado, dois filhos adolescentes, desenvolvo meu trabalho com comprometimento e seriedade, sou chamado pelos amigos como o Joãozinho do passo certo. Sei que tenho um comportamento exigente, metuculoso e rígido, defendo a máxima: *“tarefa dada é tarefa cumprida”*. Curioso e atento às inovações decidi fazer uma Pós-Graduação. Pesquisei uma especialização direcionada à gestão de pessoas, encontrei um MBA, na Pós-Graduação em Psicologia Organizacional na modalidade em EAD, em uma Universidade na minha cidade.

Trata-se de um curso que poderia ser realizado em casa ou no trabalho, não precisaria deslocar-me fisicamente para ter que cursá-lo. Este aspecto motivou-me, pois não alteraria minha rotina, seriam somente mais horas diante do computador. Tenho que admitir que sou vaidoso, competitivo, gosto de ser diferente. O medo do fracasso gera em mim um comportamento de enfrentamento diante do novo e do inusitado. Sou competitivo e parece que é devido à vaidade e inveja, mas, também, tenho medo. A terapia, ao longo de vários anos, contribuiu para esta ressignificação de mim, a conviver melhor os filhos, esposa e colegas de trabalho, mas, junto aos sujeitos revestidos de autoridade, não consigo: veladamente tenho certa implicância, acaba inquirindo-os e questionando-os, por vezes desqualificando-os. Não adianta, sou um crítico contumaz daqueles que, formalmente, ocupam cargo de autoridade.

Voltar aos estudos com esta proposta de dinâmica do curso me interessou pela autonomia, flexibilidade, rapidez, horário, equipe de formadores, interação constante com colegas, professores, coordenador do curso e tutores. Mesmo antes de iniciar a disciplina, já sabia virtualmente quem seria o professor e, em muitos momentos, já interagia com este via fórum.

Para eu iniciar o curso foi adentrar em outro mundo, a interação síncrona, *online* com os colegas durante as videoaulas que ocorrem semanalmente, os fóruns e os *chats* são uma diversão, pois conheço gente de todo o país, das mais diversas regiões, troco ideias, textos, digitamos

sobre nossas vidas. Junto a esta interação, o fórum, na modalidade de contato assíncrono me desafia, sei que eu e mais três colegas produzimos materiais técnicos e problematizamos questões de gestão, que mobilizam a todos e, de certa maneira, devemos dar mais trabalho aos tutores e professores das disciplinas, pois de uma semana a outra, ou seja, entre uma aula em videoconferência e outra, os temas são os mais variados e os participantes se posicionam, fazem depoimentos dos problemas que acontecem no seu dia-a-dia. Os conteúdos abordados na semana, desde os manifestados pela professora ou pelo hipertexto, são debatidos com intensidade (às vezes conto em torno de trezentas postagens semanais). Aliás, o hipertexto para mim é um diferencial, gosto de acessar o texto e ir navegando em *links*, que fazem outras “aberturas” ao conteúdo norteador. Sinto a diferença nesse modo de aprender.

Em conjunto com Marcos, que trabalha como gestor em tecnologia da informação, somamos conhecimentos e desenvolvemos um modo crítico de navegar e interagir no curso, ora questionando o conteúdo postado, contrapondo o mesmo com outros artigos, bem como os recursos técnicos da página. Ensinei os colegas como usar a linguagem hmtl⁴³ para escrever no fórum com letras coloridas e caracteres diferentes, por exemplo. A coordenação do Programa, Matilde, sabe que o sucesso deste curso se dá pela dinâmica ambos imprimimos ao mesmo, *online* trazemos questões, sugerimos filmes, fazemos piadas, propomos outros *links* de navegação.

À medida que João e Marcos contribuem, o espaço virtual da página da disciplina modifica-se. Eles problematizam as questões do curso sendo críticos, analisam os conteúdos no viés das relações de poder que a atravessam, seja no retorno dado pelo professor, seja na provocação realizada, seja pelo domínio das tecnologias dos profissionais da *web*. Suas críticas são capturadas e absorvidas. A gestão do curso acolhe as provocações e reformula a própria página do curso visando facilitar a interação. Assim outros ícones passam a compor a página sistematizando as informações, visando dar uma ordem a estas: “a hora do cafezinho - espaço para piadas, poemas, conteúdos que não estavam relacionados à disciplina; dicas de bem viver - orientações de alimentação e saúde; sala de cinema - indicações e resenhas de filmes; biblioteca - livros de leitura e resenhas de livros”.

Estas reformulações na página não ficam restritas somente a esta Pós-Graduação. A coordenação expande essas novidades para os demais cursos em EAD, estimulando a interação entre os participantes. Esta torção de provocação ao instituído realizada por Marcos e João é capturada, imediatamente apropriada como possibilidades de criação e aprendizagem.

⁴³ HTML: abreviação para a expressão inglesa HyperText Markup Language -Linguagem de Marcação de Hipertexto - utilizada para programar páginas na internet (Nota da Autora).

Desta forma, a coordenação vai sistematizando o espaço do curso, e em cada disciplina, sobretudo no fórum, pois o mesmo fica desorganizado com tantas informações, o estudante pode se perder na navegação do conteúdo, ora é um tema da disciplina, no momento seguinte há uma piada, um comentário de filme, uma crítica, ou ainda longos debates sobre determinado tema, no qual ficam envolvidas 5 ou 8 integrantes, enquanto que os demais colegas - em torno de 80 -, ou somente leem as mensagens sem se posicionar, ou então nem acessam mais a página, devido a esta participação deste grupo que domina o fórum.

Sou o capitão que faz a passagem de uma disciplina à outra do Programa, pois na dinâmica do curso, as disciplinas podem ter a duração de 3 a 6 semanas. Entre uma disciplina e outra temos uma semana de folga para nos organizarmos, encerrarmos as atividades pendentes no curso referente às disciplinas anteriormente cursadas e já começar a interagir com o conteúdo da nova disciplina, que tem seu repositório de materiais na página do curso. Em minha opinião, a sistemática está bem, pois a página do curso é composta pelos ícones das disciplinas e, ao clicar o *link* da disciplina, acessamos os ícones de navegação dos conteúdos da mesma. Gosto de ler ou assistir o vídeo do professor dando as boas vindas aos estudantes e, de imediato, respondo ao professor já questionando ou comentando algo do conteúdo a ser abordado.

A dinâmica do curso é marcada pela velocidade, rapidez e conteúdos dos mais diversos. Cada professor que assume a disciplina do MBA já é brifado⁴⁴ pela coordenação do curso do que os espera, em termos de participação no *chat* e fórum, na necessidade de acessar a página constantemente, porque o grupo clama pelo professor e a participação do tutor não é suficiente, por vezes não é nem qualificada.

No período do intervalo entre a última disciplina e a disciplina a iniciar, Práticas em Psicologia nas Organizações, me incomodei. Passei cada dia digitar os números: 1, 2, 3, 4, 5, e 6 no fórum da disciplina, já que o filme do professor dando as boas vindas não se encontra disponível, somente um texto dizendo que estaria com eles, a partir do dia X. Os colegas acessam e marcam que haviam lido a mensagem, ou seja, dão a curtida⁴⁵. Então no 7º dia, quando a aula começa, posto um comentário perguntando onde está o professor, uma vez que o mesmo não havia aparecido no fórum.

⁴⁴ **Brifar:** vindo da palavra inglesa "briefing", é um neologismo para instrução. "Brifar" tem o sentido de informar alguém sobre algum assunto. Capturado no site: http://www.secth.com.br/si/site/jornal_materia?codigo=217

⁴⁵ **Curtida:** é quando o usuário marca como lida a mensagem, indicando que leu e que a expressão o conteúdo digitado agradou o internauta e quer que todos que acessam saibam que foi lida a mensagem por este usuário e que o mesmo concorda com o conteúdo e desta forma estabelece uma conexão social. (Nota da Autora).

A coordenação e tutores verificam este movimento e várias vezes pedem para o professor acessar a página, entretanto, o mesmo não prioriza esse contato, visto que compreende que seu envolvimento seria a partir do dia X. Dedicar-se a finalizar as atividades já assumidas junto à Academia, nas disciplinas presenciais dos cursos de graduação e pós-graduação.

No dia da aula decidi postar no fórum da disciplina, às 6 horas da manhã este poema junto com a pergunta do cadê o professor.

Pior do que a voz que cala é um silêncio que fala.
Simples, rápido! E quanta força!

Imediatamente me veio à cabeça situações
em que o silêncio me disse verdades terríveis,
pois você sabe, o silêncio não é dado a amenidades.
Um telefone mudo. Um e-mail que não chega.
Um encontro onde nenhum dos dois abre a boca.

Silêncios que falam sobre desinteresse,
esquecimento, recusas.

Quantas coisas são ditas na quietude,
depois de uma discussão.
O perdão não vem, nem um beijo,
nem uma gargalhada
para acabar com o clima de tensão.

Só ele permanece imutável,
o silêncio, a antessala do fim.

É mil vezes preferível uma voz que diga coisas
que a gente não quer ouvir,
pois ao menos as palavras que são ditas
indicam uma tentativa de entendimento.

Cordas vocais em funcionamento
articulam argumentos,
expõem suas queixas, jogam limpo.
Já o silêncio arquiteta planos
que não são compartilhados.
Quando nada é dito, nada fica combinado.

Quantas vezes, numa discussão histérica,
ouvimos um dos dois gritar:
"Diz alguma coisa, mas não fica
aí parado me olhando!"

É o silêncio de um mandando más notícias
para o desespero do outro.

É claro que há muitas situações
em que o silêncio é bem-vindo.
Para um cara que trabalha
com uma britadeira na rua,
o silêncio é um bálsamo.
Para a professora de uma creche,
o silêncio é um presente.
Para os seguranças de um show de rock,
o silêncio é um sonho.

Mesmo no amor,
quando a relação é sólida e madura,
o silêncio a dois não incomoda,
pois é o silêncio da paz.

O único silêncio que perturba é aquele que fala.

E fala alto.

É quando ninguém bate à nossa porta,
não há recados na secretária eletrônica
e mesmo assim você entende a mensagem.

Marta Medeiros

Leo, o professor, está cansado, sabe que no semestre havia extrapolado o número de atividades assumidas na Academia. Ministra aulas presenciais para cinco turmas, sendo três de graduação e duas turmas de Pós-Graduação. O convite para ministrar a disciplina em EAD o motiva, seriam somente seis semanas de intenso trabalho, pois se trata de uma disciplina de 60 créditos, ou seja, 10 créditos por semana, sendo que somente 2 seriam gravados/presenciais. Este dado indica que teria que se dedicar quase 8 horas por semana aos estudantes, lendo as postagens, preparando os conteúdos e propondo atividades. Conta com a ajuda dos tutores, mas ainda traz em si o “ranço” de que o professor é o responsável. É difícil para ele dividir as responsabilidades da disciplina.

Hoje acordei às 7 horas da manhã do dia em que daria a primeira aula em EAD gravadas, a mesma seria às 18 horas. Estou em casa, faço um café, ligo o computador, sento-me em frente à mesa com o computador ligado e acesso a página da disciplina. De imediato deparo-me com a mensagem do estudante, João, e o poema de Marta Medeiros. Leio, tomo

um gole de café, suspiro, olho ao redor, sei que avancei o sinal ao assumir tantas atividades, sinto-me agredido e também desafiado com a mensagem deste tal João.

Decido navegar no curso, acesso os dados dos estudantes. Após duas horas já tem noção do que me espera. Havia sido displicente com a turma, mas não sou dado ao sentimento de “terra arrasada”. Retomo o programa da disciplina “Práticas de Psicologia nas Organizações”. Sorrio silenciosamente. Abro o aplicativo *PowerPoint*, faço dois *slides*: o primeiro com o texto do João com os números e a pergunta “cadê o professor” e, o segundo, com o poema da Marta Medeiros. Formato o texto, insiro cores e imagens. Envio ao tutor solicitando que inclua os *slides* para o primeiro momento da aula. Sim, vou colocar em prática o conteúdo da disciplina. Dou um longo suspiro, me espreguiço na cadeira, tomo o último gole de café, desligo o computador e vou tomar banho, pensando na aula que teria que ministrar às 18 horas.

As 17 horas 30 minutos, chego ao prédio da EAD, o tutor e os monitores me esperam para a aula gravada. Solicito que no momento da aula abrissem uma sala de conversação *online – chat* – e que um tutor estivesse mediando às conversas que ali poderiam acontecer durante a aula. Solicito, também, um multimídia para que o *chat* seja projetado na sala de gravação, para que também possa ler e comentar o que está sendo digitado no *chat*. Às 18 horas, a aula começa. Havia levado uma xícara de café, coloquei o microfone na gola da camisa social azul hortênsia, meticulosamente escolhida. Sinto-me bem. Cabelo e barba aparados e unhas bem cortadas, olho para a câmera e início a aula que é transmitida pela internet online e via satélite em polos à distância.

Início a aula dando as boas vindas, explico como seriam as aulas gravadas, os procedimentos administrativos da disciplina, sistemática de avaliação, horários dos *chats* e interlocuções no fórum. Solicito que se alguém estivesse *online* poderia entrar em contato via o *chat*, além do serviço 0800. No momento seguinte peço que projetem o slide: 1,2,3... E começo a ler calmamente, até chegar à frase: “Cadê o professor?” Então falo sobre a minha formação, família, momento profissional atual, como percebo o trabalho e a EAD como uma inovação na aprendizagem. No *slide* seguinte leio o poema da Marta Medeiros, pausadamente e lanço a pergunta: o que isto tem a ver com as práticas de psicologia nas organizações? Então início a aula.

Decididamente Leo fez de uma situação molar e territorializada, fluxos, ao apropriar-se de algo que era da ordem de um mau encontro como refere Espinosa (2007) e inseriu no contexto como algo da ordem do aprender, do bom encontro, da apropriação de um discurso que desliza por entre, que rompe com hierarquias, que inclui e respeita o outro e, assim se faz escutado.

João reproduzia na EAD o seu cotidiano, com palavras de “ordem”. Ordem que se faz presente na família, na escola, no trabalho, em relações hierárquicas e assimétricas, no qual o

silêncio tem a sua função. Há uma ordem naturalizada no próprio discurso, que revela algo de autoria quando faz a pergunta “Cadê o professor”, seguido do poema sobre o silêncio. O poema que se tornou arbitrário, no contexto em que foi inserido, e que certamente não corresponde à intenção de sua autora quando o escreveu. Mas as palavras de ordem do João não clamam pelo professor que Leo é. O silêncio, que ao ser desdobrado, proliferou forças em que a ordem e hierarquia assimétrica - relação professor/estudante – compôs outros arranjos que escaparam do previsto, da norma, que não está explícito, não está dito, mas está sendo ali.

A cena com o João **maioral** coloca em análise o Fórum como um campo de forças em que alguns se retiram, outros somente observam, e ainda outros **dominam** a palavra, emitem críticas, enfim, tornam-se **meio donos** do espaço. As relações se transformam, há pressão dos estudantes junto ao professor que, até então, era considerado intocável e central; há os estudantes que ficam à margem; há a apropriação das **criações** dos estudantes, sugestões, outros, pela coordenação. Estes fatores diferem muito da sala de aula tradicional, pautada pela imagem arborescente e não rizomática. João, ao lançar-se no ambiente digital da disciplina, o faz trazendo consigo o professor da aula presencial, idealizado, disponível e que tudo sabe, entretanto seu texto faz encontro com o leitor/Professor Leo e, este encontro, é de outra ordem.

É na linguagem que o homem se constitui como sujeito. O silêncio inicial do professor deu voz ao estudante, um diálogo se iniciou fundado em palavras de ordem, atravessado pelo contexto do autor/estudante com o outro professor que ele carrega consigo. Para “Bakhtin, além das vozes representadas, o enunciado também é habitado por vozes que escapam inteiramente à representação: aquelas que já habitam as palavras e às quais um enunciado responde mesmo sem saber, e aquelas palavras daqueles que irão responder o enunciado não pode prever ou supor” (AMORIM, 2004, p.123).

O enunciado inicia com o eu-tu, mas é um jogo a três, pois ele promove uma responsabilidade e, quando se é capturado pelo suposto olhar do outro, o imponderável pode acontecer que rompe com o previsto do autor/outro e opera na diferença. João acionou no professor Leo um jeito de lidar com sua agressividade, que certamente foi da ordem do imponderável. Fez-se um encontro, fez devir entre as forças produzidas por recursos técnicos da EAD que rompem com a linearidade e hierarquia, com as forças de oposição, de silenciamento, de participação, de intensidades que, ao mesmo tempo, restringiram virtualidades e as potencializaram neste encontro – João/estudante/Professor/Leo. Tratou-se de um aprender que não foi ordem da reconhecimento: estudante critica professor – professor

persegue estudante – e sim da ordem da criação e invenção, daquilo que escapou: o que o estudante e o professor podem fazer com o silêncio em suas práticas?

Esta narrativa remete àquilo que está presente no ambiente de aprendizagem, presencial ou não. Podemos perceber questões da relação de poder e alguns de seus efeitos. O poder como algo que não apenas restringe e constrange, mas que produz, sendo sua presença como uma espécie de **vapor imaterial** que invade todos os espaços de forma a imantizá-los. Poder que, ao modo foucaultiano, não existe a não ser em relação, em encontros produtores de efeitos. Assim, neste ponto, confirma-se que o poder transita nos ambientes de aprendizagem à distância, apresentando-se como sua face política, como feixe de forças que afetam corpos individuais e agregados coletivos (NEGRI, 2003).

A EAD pertence ao mundo digital, estando situada em uma rede de um programa na qual se entra através de uma máquina. Sua dinâmica se mostra capilarizada, ramificada, mas envolvida pelas limitações arbitradas pelo programa que a faz funcionar e operar, tendo sido este criado por um programador acoplado com seu Fora. Isto significa dizer que o programa levado a efeito decorre de encontros programados tanto consigo próprio (seus conhecimentos, sua experiência, sua intuição e abertura para imaginar e antecipar futuros), quanto com as especificações do próprio objeto técnico e o ambiente a ser mapeado, previsto e programado. A plataforma EAD se encontra planejada em um plano-código, previsto em variadas possibilidades de funcionamento. Apesar da previsibilidade que constitui sua programação, a EAD opera de forma rizomática e não arborescente, o que torna possíveis eventos de outra natureza, que não apenas aqueles marcados pelas classificações hierárquicas e de linhagem.

Em nossa narrativa, pudemos constatar que, na estratégia do professor Leo, relativa aos **ataques** dos estudantes e sua instigação agressiva e concorrencial, algo acontece no campo do poder imanente às relações professor-estudante. Uma vez tendo sido sensível às críticas descabidas dos estudantes e sabedor de que seguiria o que havia previsto em relação ao início de sua presença no ambiente virtual (a partir do sétimo dia), Leo, como a figura de autoridade que está sendo antecipadamente “degradada” por comentários apressados e exibicionistas dos estudantes, absorve os conteúdos postados pelos mesmos, e que intencionalmente deveriam operar como críticas e em tom agressivo, reverte-os para o próprio do Curso, entendendo que toda aquela carga afetiva e emocional faz parte da cultura organizacional, incluindo a do próprio EAD. Transforma o possível mau encontro em um bom encontro e, com tal torção, pacifica ou **desvia** toda uma avalanche de reações que poderiam vir a prejudicar e mesmo impedir a sustentação e continuidade das modalidades de

ensino à distância. A potencialidade capilarizante própria às redes informáticas é, nesse caso, redirecionada para efeitos concordantes e sintônicos com o aprender como acontecimento. Embora situada na exterioridade de conteúdos técnicos, a jogada de mestre de Leo permitiu ver também como **conteúdo** a forma pela qual professor e estudantes produzem suas relações e, por fim, o modo político que deve vigorar em ambientes organizações de trabalho. O **desvio** produzido por Leo, ao mesmo tempo em que impediu a capilarização de efeitos destrutivos por toda a rede, redirecionou seu movimento capilarizado para a sustentação do que o professor e seus referenciais haviam elegido como matéria a ser desenvolvida no referido curso.

Este é o acontecimento que gerará outros encontros a partir das forças que ali estão e serão apropriadas pelos indivíduos, nas potências do que eles podem e proliferando aprendizagens da ordem do acontecimento ou reconhecimento. O ambiente digital não está dado de forma acabada pelos lances previstos pelo programador. Opera de forma rizomática e microfísica, fazendo deslizar, com velocidade, elementos formadores de encontros, sendo que a direção destes em relação à expansão ou diminuição da vida, dependem de ações de seus agentes, que, por fim, são disparadas do próprio plano dos acontecimentos agenciados por forças heterogêneas. Agindo de forma seletiva sob o plano de forças coexistentes, os agentes possuem liberdade para conduzirem as práticas de diferentes modos. Como plano em que se materializa uma polifonia, o que acontece deriva de uma luta discursiva, apontando para a presença de relações de poder entre os agentes, professor-estudantes e vice-versa, estudantes com estudantes. Estes discursos se dão em uma arquitetônica de responsabilidade, considerando até o que está fora, *exotopia*⁴⁶, mas que compõe o diálogo, que não é somente verbal, pois ele traz consigo o autor/outro. O texto de João dialoga, mas também independe do outro com o qual se dirige. Na alternância dos sujeitos do discurso, há uma conclusibilidade, ou seja, o contato imediato com a realidade extra verbal que neste caso estabeleceu este encontro estudante/professor, resultado de escolhas das forças que os corpos podiam potencializar e atualizar naquele tempo. A apropriação deste vivido no tempo presente é o acontecimento texto produzido pelo e na diferença.

⁴⁶ “Esse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha posse – excedente sempre presente em face de qualquer outro indivíduo – é condicionado pela singularidade e pela insubstituíbilidade do meu lugar no mundo: porque nesse momento e nesse lugar, em que sou o único a estar situado em dado conjunto de circunstâncias, todos os outros estão fora de mim” (BAKHTIN, 2003, p.21).

7.4 NARRATIVA – ACONTECIMENTO NO *FORCHAT*⁴⁷

A narrativa a qual nos “debruçamos ou talvez nos dobramos” neste momento difere das demais, a voz é a de aluna e talvez um pouco estudante. Foi uma narrativa escrita cinco vezes pela dificuldade do encontro com os outros, implicou em tracejar trilhas entre a fala e o corpo, em atualizar virtualidades, em viver os vividos, no ato da escrita.

Meu nome é Estefânia, casada, com filhos adolescentes, atuação profissional diversificada atravessada em ser professora e consultora nos mais variados espaços de trabalho e gosto de gente. Preciso fazer coisas diferentes, problematizar o que está posto, o que me leva a ter dificuldades de adaptação a rotinas e instituições. Com frequência de deparo sem entender porque certas coisas são assim? Uma boa conversa (isto não quer dizer que seja risonha e feliz, pode ser um conversa bem dolorida) pode resolver certos ranços que existem nas relações. Às vezes sinto que desdubro ou fico desembaraçando novelos de lã com vários fios e cores e depois os embaraço novamente, mas de outro jeito. Penso que já dá para compreender um pouco de mim, ao escrever a narrativa em fui aluna na disciplina em que a professora é Coorientadora da Tese e, que carinhosamente, em muitos momentos a denominarei de *Simplesmente Marta*.

Conheci a professora Marta em 2007 através de uma amiga (professora doutora) em comum, já pensando em fazer seleção para o Doutorado com a mesma. Lembro-me do encontro de três mulheres, maduras, cada uma com sua história. O convite veio em seguida, ingressar em sua disciplina que já estava em andamento. Conforme combinado cheguei à Faculdade, ingressei na sala de aula e algo chamou minha atenção: Marta iniciava a aula no horário, algo raro na academia. Fiquei um tanto constrangida, pois atralhei a discussão da aula, todos estavam sentados em círculo e o único lugar vago era próximo a ela, sentei-me e prestei atenção à discussão do livro “Seis Propostas para o novo Milênio” de Ítalo Calvino. Pensava comigo mesma: discussão totalmente fora do meu cotidiano como professora em uma instituição de ensino privada e nas organizações em que trabalhava. Apreciei este encontro. Naquele dia a aula transcorreu normalmente e no intervalo alguns colegas queriam saber quem eu era. Apresentei-me do jeito que pude, sem falar muito, tentando ser menos do que talvez fosse. Como professora e pela maturidade fiquei a pensar no jeito de Marta como professora, misto de curiosidade e crítica, mas o grupo e a discussão eram tão interessantes que tive a certeza de que estava no lugar certo e com a pessoa, que poderia acolher-me neste momento de passagem.

⁴⁷ Os nomes apresentados são fictícios. O que permanece é o nome da disciplina e do recurso técnico utilizado – o *Forchat*.

Assisti duas semanas de aula, até que a vida fez torção, e daquelas que faz bifurcação violenta, a gente tem que tomar outro rumo e deixar a vida andar. A doença grave do pai que morava no interior e que precisou de tratamento na capital, fez com que ele e a mãe viessem residir comigo em Porto Alegre, mais marido e dois filhos. Foram quatro longos meses em meio a cirurgias, radioterapia e a retomada da relação com os pais, sendo que há 30 anos não morava com os mesmos. Não foi possível continuar na disciplina e muito menos pensar em doutorado, naquele ano.

Este projeto ficou adormecido, em 2008, 2009 e 2010. Cursei disciplinas como aluna ouvinte, lendo diversos autores, como Bakhtin e os teóricos da filosofia da diferença. Os conceitos eram absorvidos, aos quais ainda não nominava, mas sentia-me diferente a cada semestre. Os contatos com a professora Marta foram raros, até que em 2010 tomou forma o projeto de fazer o doutorado. Conversei com filhos e marido e repensei a vida profissional como professora e consultora. Decidi que daria para conciliar, mas... Não mais com a professora Marta e sim com outra orientadora que conheço desde os tempos de estudante da graduação em psicologia. Participei do processo seletivo, fui aprovada e ingressei no doutorado. Durante um ano não tinha muito claro o que pesquisar, até que o momento da qualificação chegou e, evidente, que a Coorientadora, só poderia ser a Marta. Reencontrá-la foi uma conversa do tipo “olhos nos olhos”. Sabia que estava atrasada com a qualificação que precisaria correr para cumprir os prazos, mas queria fazer algo que contribuísse para o programa, não no âmbito da técnica, mas como algo que levasse o professor a pensar sobre sua prática, algo conceitual e filosófico. Tanto a orientadora, como Marta, foram receptivas, pacientes e generosas. Qualifiquei o projeto com várias sugestões junto ao campo de pesquisa. Um dia a orientadora comentou, “nada de pesquisar um ambiente de EAD. Vais pesquisar a tua prática neste ambiente através de narrativas, analisando o aprender como acontecimento”. Apreciei a ideia e me motivei para tal. Escrevi cinco narrativas. Pensei em trabalhar com três, tendo como referência: a vivência de professora, de tutora e de aluna. A orientadora decidiu que seriam quatro narrativas.

Escrevi-as a exaustão, busquei na memória aquelas que tinham durado em pensamento, mas uma delas, não era tão antiga, pelo contrário era a única vivência que tinha experienciado recentemente, como aluna em uma disciplina semipresencial, ou seja, encontros presenciais e encontros mediados via EAD. Foi à única narrativa em que fui aluna no ambiente virtual, pois até então era professora ou tutora. A disciplina aconteceu ao acaso, pois já tinha os créditos para defender a tese, mas em uma-feira manhã de quarta, Professora Marta telefonou e perguntou se poderia estar com ela em uma reunião no mesmo dia. Evidente que sim, para Coorientadora jamais se diz não. Fui para a reunião e com surpresa recebi o convite para participar de uma disciplina que ela ministrava, usando o “Forchat”. A proposta me pegou desprevenida e ao mesmo tempo senti-me reconhecida, além disso, iria conhecer o tão falado Forchat, pois muitos colegas falavam dele, alguns bem, outros não tão bem. Evidente que

aceitei o convite e imediatamente fui inscrita na disciplina. Neste mesmo dia comentei com a orientadora sobre o convite. Ela considerou uma oportunidade única e disse que seria importante o encontro com a Marta, assim como para a escrita da tese. Ingressei na segunda semana da disciplina, destaco tal fato, pois algumas orientações sobre o funcionamento da mesma desconhecia e estas influenciaram a escrita neste momento. A narrativa foi aprovada pela orientadora, inclusive acreditou que Marta iria apreciá-la, uma vez que abordava a ambiência no *Forchat*.

Talvez neste momento começa a operar o que denominamos de aprendizagem como acontecimento.

Marta a leu e chamou-me para conversar com a delicadeza firme de quem tem algo a compartilhar e na medida em que conversarmos algo que ali estava na escrita, mas que não havia me dado conta. Conversou comigo, investigando o porquê desta narrativa. Falei que quis escrever a experiência de aluna, em um ambiente diferente, neste caso o *Forchat*, busquei analisar os conteúdos, os quais foram intensos, pois a primeira versão tinha 80 páginas digitadas, 23 telas do aplicativo descritas, e busquei problematizar como funciona um ambiente sem a presença do professor e todas as possibilidades de interação que existem e como cada participante se subjetivou, a partir de seus modos de ser. Marta olhou-me e disse: “nada disso está na narrativa. Adotaste uma posição de pesquisadora que analisa o campo indo de encontro à proposta metodológica da tese”. Olhei para Marta, ou melhor para a “Professora Marta”, aquela que Deleuze refere como “o professor é aquele que fala” e tudo fez sentido. A quarta narrativa realmente destoava de todas, talvez por medo de me colocar e olhar para as minhas participações no *Forchat*, no conteúdo, do que impactava em mim como professora e principalmente a possibilidade de emitir um julgamento à Professora Marta e aos colegas da disciplina. Na busca para não fazer isso com uma suposta neutralidade de pesquisadora, acabei fazendo exatamente este juízo de valor.

Olhei para Marta, sentada a minha frente, os olhos azuis, vivos e curiosos, o cabelo branco, uma mulher bonita na sua maturidade, parece que aproveitou a vida, pensei: “como é que não me dei conta! Esta narrativa está dura, engessada, o afeto está contido”. Não foi frustração ou raiva, e sim o que senti foi vontade de olhar para este vivido, rasgá-lo, fazer vida não do *Forchat* em si, mas de todo o processo. Desejava finalizar a reunião aquele momento com Marta e ir embora, sentar-me à mesa com computador e escrever aquilo que já ia me dando conta.

Marta, do seu jeito foi especial, com delicadeza, expressou suas insatisfações, as quais ratificavam, a própria escrita da tese: o que escrevi pensando no leitor como o meu outro, estava longe de ser o que o outro-leitor lia. Sim, fomos duas mulheres que, na academia, com os papéis estratificados de aluna e professora, conseguimos resistir e expressarmos nossos afetos. Ela sentindo-se um pouco incomodada com ser professora

em um “pedestal”, eu, Estefânia fazendo-a entender que ela era uma das poucas que podia fazer parte do grupo de professoras que faziam a diferença em mim e ela teria que aceitar esta posição que lhe conferia, porque é uma “Professora” consistente e afetiva, ao mesmo tempo.

Ambas, poderiam, naquele momento, seguir o esperado de uma sociedade hierarquizada: a Professora Doutora determina e a aluna/estudante obedece, mas foram além... Este jogo de poder não as interessava, pois em suas resistências ocorreu o encontro que fez diferença. Estefânia, pela quarta vez, escreveu situando o vivido e as composições advindas desta experiência que a faz outra, na medida em que é digitada.

A disciplina semipresencial que Estefânia participou aconteceu no primeiro semestre de 2014, denominada “Inter/transdisciplinaridade, Complexidade e a perspectiva (Est) ética” sob a responsabilidade da Professora Marta e faz parte de sua linha de pesquisa no Programa de Pós-Graduação. Foram realizados nove encontros no espaço de interação virtual – *Forchat* – e dez encontros presenciais, sendo os dois últimos para apresentação dos trabalhos. Os encontros presenciais ocorreram no primeiro semestre de 2014, de março a julho, na quarta-feira, no horário das 14 horas às 17 horas e 30 minutos, na Universidade. Vinte e sete estudantes participaram do *Forchat*, sendo eles doutorandos ou estudantes especiais. A inclusão no ambiente foi realizado por uma das alunas, orientanda da Professora que organizou e inseriu os estudantes no ambiente via *login* e senha, esclareceu dúvidas, tendo como referencial, suas vivências profissionais, formação e as temáticas que estávamos estudando.

Hoje fica explícito o quanto o relato foi diferenciado dos anteriores, devido à sua correspondência com a situação em EAD, como estudante, e de Marta, como Coorientadora e professora da disciplina. Adotei a estratégia de escrever sobre o *Forchat*⁴⁸, mas não a vivência de estar imersa no mesmo.

⁴⁸ O *Forchat* foi desenvolvido no ano de 2003 junto ao Laboratório de Estudos sobre Linguagem Interação Cognição da UFRGS concebido e coordenado pela Prof^a Dr^a Margarete Axt e com a coordenação técnica a partir da segunda versão do Prof. Dr. Daniel Nehme Müller. O *Forchat* funde, em um mesmo espaço, simultaneamente, as funções de *Chat*, Fórum e Mural. Identificamos a inovação deste recurso técnico que diferia dos aplicativos existentes no período de sua criação e que até o momento mantém seu diferencial, mesmo concorrendo com outros aplicativos abertos já existentes que possibilitam no mesmo espaço, articular fórum, *chat* e mural - Facebook e o Google, somente para citar os mais usados na atualidade. O *Forchat* está vinculado a uma Universidade, em um Programa de Pesquisa o que talvez limite sua propagação nas instituições de ensino, assim como a sua atualização e disseminação. Em nossa opinião, o que o torna diferenciado nos meios acadêmicos é que mesmo com poucos recursos humanos e técnicos mantém sua atualidade e atende as mesmas demandas dos *softwares* livres compartilhados na rede digital mundial. O mesmo tem como objetivo privilegiar a interação dialógica, ou seja, a escrita argumentativa, narrativa, expressiva e contratual, tanto para o desenvolvimento de conceitos e de metodologias ou de caráter estético-ficcional. Os participantes necessariamente estão na posição de interlocução, através da escrita autoral com uma interação virtual síncrona e assíncrona, pois captura do:

A disciplina se propunha a analisar as perspectivas da Complexidade (segundo Morin) e da Ético-Estética (segundo Deleuze-Guattari e Bakhtin), suas especificidades como modo de pensamento; as potencialidades para o pensamento inter/transdisciplinar; as possibilidades como operadores metodológicos na pesquisa e na formação docente nas Ciências Humanas/Educação, problematizando os modos de conceber a educação não como tábulara, com recursos e conteúdos pré-determinados como demandam as instituições em seus programas e planos pedagógicos. Com estas problemáticas, é possível ampliar e revisitar as práticas em sala de aula e os modos de aprender vigentes nas instituições de ensino, que transcendem o conteúdo dado, revelando modos de desenvolver a aprendizagem, incluindo o outro que trazemos dentro de nós e, o ele, com quem interagimos. Assim tornou-se possível compreender que a aprendizagem se dá em relação, que está longe de ser compartimentalizada e fragmentada, pelo contrário, ela opera em fluxos, em encontros do que podem os atores envolvidos, que não se esgota e não pára de acontecer. Percebemos a importância de interseccionar com outras áreas de conhecimento os conteúdos das disciplinas. Verificamos que nos encontros presenciais e à distância, a produção das múltiplas intervenções, oportunizaram ao grupo a certeza de que não há um modelo único de aprendizagem, que é fundamental incluir os atores no processo de ensino, compreender as diferenças e o que corpo atualiza nos encontros vidas-aprender.

As vivências de Estefânia ratificam que não há receitas prontas, mas sim trilhas, caminhos cartográficos disparados pelo ente/professor e ente/estudante no encontro com os rigores institucionais, que se lançam a uma viagem no espaço de sala de aula e assim se operam fluxos de encontros, se produzem subjetividades. O sujeito acontece, exercita-se no dialogismo, na alteridade, atualiza algo de suas potências e reservas singulares (DELEUZE e GUATTARI, 1995a; SPINOZA, 2007, BAKHTIN, 2003).

Na disciplina percebi e a maioria de nós, inclusive a professora Marta, éramos nascidos no período considerado anterior à década 1980, não sendo, portanto, nativos digitais. Cada participante aprendeu a usar a

...conceito de **chat**, (...) velocidade e integração nos encontros síncronos, suportando sem maiores problemas o acesso simultâneo de grandes grupos, e armazenando e deixando visível todas as discussões neste modo síncrono (pelo que apresenta características de fórum);

...conceito de **fórum**, a consulta a todas as mensagens postadas pelos participantes, síncrona e assincronamente, as contribuições podendo ser posicionadas, de modo a se dirigirem a todos ou a um em particular; preserva e disponibilizam on-line, todas as discussões na íntegra, possibilitando aos mesmos, também ler e responder no modo atemporal, respeitando apenas o sistema de organização por semanas, atualmente em vigência (sem qualquer outra ordem hierárquica, pelo que se aproxima do mural);

...conceito de **mural** a característica de rede temática aberta, sem hierarquização.

Fonte: http://lab.lelic.ufrgs.br/forchat/forchat_portal.php# capturado em novembro 2014.

tecnologia do *Forchat* conforme suas demandas, disponibilidades e conhecimento, estabelecendo relações que talvez não ocorressem se fossem realizadas somente em encontros presenciais. O grupo foi diversificado em sua constituição a partir de suas origens, alguns estudantes do intercâmbio do Brasil com Moçambique (três estudantes), outros (em torno de 12 estudantes) de São Luiz do Maranhão, oriundos da Universidade Federal deste Estado em uma parceria com o Programa de Pós-Graduação, outros estudantes (8) provenientes do Programa do qual a disciplina faz parte e os demais estudantes com vínculo de estudante-especial. O grupo trazia consigo a diversidade cultural e a formação acadêmica diferenciada – matemáticos, psicólogos, sociólogos, pedagogos, administradores, artistas (artes e teatro), bibliotecários e engenheiros. O que era comum a todos era o exercício da docência (das séries iniciais das escolas até academia). Em muitas de nossos debates, em aula, diferíamos em nossos posicionamentos e percepções sobre as práticas de docência a partir do que os textos estudados disparavam em nós.

Ao conversar com a Professora Marta sobre narrativa, Estefânia “não estava ali”, era um olhar de fora, analítico e crítico. Precisava contatar e escrever com o grupo que trazia em si, com todas as facetas de um modo de ser produzido, via de regra, neste lugar acadêmico, rígido, (in) flexível e competitivo. Precisava caminhar nos rastros estriados da superfície, que ali estavam produtores de afecções e afetos. Precisava sair do “mundinho protegido de pesquisadora que analisa o fenômeno” e ir para o mundo que fazia diferença e durava. A professora, aluna, tutora e mulher precisavam deste processo.

Foi dolorido ler as narrativas anteriores e dar-me conta de que os colegas e a Professora produziam sensações múltiplas em mim. Os colegas moçambicanos, com o seu português de Portugal, a cor negra que os diferenciava de todos, seus modos afetivos e o valor que davam à educação era algo que eu reverenciava. Quando em aula, preocupavam-se ao final de cada encontro organizar a sala, às vezes ajudava-os, mas percebia o incômodo de alguns colegas por se sentirem no compromisso de auxiliá-los ou até alguns se perguntavam “para que isso?”. Impossível não fazer a associação do sentimento de subserviência que me afetava e me tirava do prumo, da cultura do negro escravo em nosso estado. A colega Flavia, morena, jovem, linda, do Maranhão que com a sua formação em teatro conseguiu uni-lo com as redes sociais, fazendo proliferar, para além do espaço do teatro, a continuidade dos personagens em uma rede social aberta. Frederico, o colega administrador, que às vezes me incomodava pelo seu positivismo e tentativa de misturar todas as teorias no mesmo pacote. Pessoalmente, me divertia com o olhar da Professora Marta, que tentava explicar, ao mesmo a importância das distinções teórico-conceituais na apreciação de algum tópico em discussão sobre a educação, com toda a sua delicadeza (ainda bem que não era eu a professora). Isabel, conheci-a

há oito anos em uma disciplina, uma mulher bonita, intensa, mas que teimava fazer da vida sofrimento, ficava irritada quando afirmava “não sei, não entendi” e, no momento, seguinte falava com sangue de suas experiências como professora no interior, uma vivência mais forte que a outra, que a tornavam um “mulherão”. Não foram poucas as vezes que quis sacudi-la e dizer vai, vai... A colega, Pity, formada em Artes que foi fazer parte do seu doutorado no exterior, com filho pequeno e tudo mais, simples, dizendo que não achava bom o que fazia, mostrando uma fragilidade incompatível com o seu viver, ao contrário, denunciava sua potência e fortaleza. Aprendi a respeitá-la e admirá-la. Outras professoras, jovens, amorosas, que, no seu jeito, incluíam a voz dos estudantes em suas práticas e dava para sentir o acontecimento nestes encontros, pois elas se faziam diferentes. Evidente que tinham umas colegas “ranzinhas, meio chatas” que vinham com umas ideias, as quais não me interessavam. Professora Marta costurava estas falas e com elas fazia a sua produção, forte, determinada, uma arguição ilibada. Não tinha porque contrargumentar, tínhamos é que escutá-la.

Estefânia ao escrever o parágrafo convive com o pensamento do cotidiano. Ele estava ali, nascido e produzido, carregando todo um passado. Criticar, analisar o contexto, ter lances “luminosos” sobre a dinâmica do grupo, da instituição, das relações de poder, das tramas de afeto, para quê? Era poder? Que poder é esse? Sim, precisava entrar em contato com as guerras que estabelecia com o ambiente, com as pessoas, e buscar outros modos de viver o vivido que “produziam” a sensação de leveza, de liberdade, de não fazer parte do sistema que aprisiona, controla, cerceia e endurece.

Encontrar este jeito e provocar desvio, deixava-me com a sensação de inteireza. Sentia-me o feltro tecido com o verso e seu reverso, tramas do bem que me aqueciam. Professora Marta, ou “simplesmente Marta” denunciou este modo de ser e foi neste instante reduzido do tempo Cronos, 30 segundos no máximo, que o Kairós se fez e o Aión chegou com uma flecha e fez duração que reverbera. Doeu, mas a “dor gostosa do bem”, que faz caminhar como se estivesse flutuando, doendo e rindo. Daria para tomar o caminho da queixa, da crítica, da ofensa, mas a vida tinha ensinado que este modo de ser só leva a uma posição de dor, de controle, de insatisfação e de mau encontro. Preferi então simplesmente encontrar Marta.

Nas aulas presenciais, com todos participantes sentados em círculo, a Professora introduziu o conteúdo a partir do que era problematizado. As discussões eram complexas, com tramas de fios esticados nas diferenças conceituais que ali se apresentavam, visto o lugar que cada integrante ocupava em suas práticas. Amarrar estes fios em vários momentos se deu através da fala da Professora Marta. Na aula muitas vezes, me apropriava do que ali estava sendo apresentado, questionando, anotando, navegando

na internet, publicando no *Forchat* o que estava sendo verbalizado em aula, em outros momentos, interagindo com os colegas em diálogos paralelos.

Nos encontros presenciais, atravessados por tecnologias digitais Estefânia escutava Professora Marta e também estabelecia outras produções, nos quais a professora e o seu-outro-tu acionavam encontros que a agradavam, mas também produziam desassossegos, os quais nem sempre compartilhava.

Simondon (2007) e Latour (2012), neste momento, atravessam a nossa escrita, para compor a ideia-pensamento dos encontros da técnica com o pré-individual, aquilo que ainda não se processou na articulação com o vivo, com o qual a técnica é apropriada. Cada ator presente em sala de aula produzia algo único, coletivo e individual com o conteúdo e o recurso técnico que dele se apropriava.

O respeito à Professora, o impacto do discurso que nem sempre vinha ao encontro de um saber já dominado, desacomodava. O consenso é que se tratava de uma boa aula. Os fluxos que ali aconteciam, no âmbito presencial, não eram indiferentes à Professora que, em alguns momentos, inquiria sobre o que acontecia. A dispersão certamente oriunda daquilo que estava ali, mas que não queriam problematizar, pois levaria a uma implicação, obrigando-os a um posicionamento de autoria, de responsabilidade com responsabilidade, na interação estudante e professor. Talvez o “professor-autoridade” imaginário, que é produzido nas instituições de ensino atravessadas pela sociedade disciplinar e de controle, emergisse naqueles momentos e no ser-estar em aula fazendo com que deixasse de acontecer o que talvez pudesse vir a ser um encontro diferente, que revelasse maior autonomia por parte do grupo, como apontavam os conteúdos que estavam sendo discutidos.

Na narrativa, mapeamos fragmentos dos encontros presenciais, encontros fortuitos, jogos de forças que aconteceram em um sítio definido por sala, equipamentos e espaço-tempo... Estes encontros foram continuados no *Forchat*, o recurso técnico no qual a autonarrativa foca, privilegiando este recurso e sua articulação com Estefânia (estudante e professora). As análises que apresentamos apoia-se em suas vivências, que aconteceram no *Forchat*.

O FORCHAT NA DISCIPLINA

O *Forchat*⁴⁹ se organizou de modo independente da coordenação da Professora Marta, que não participou do *Forchat*, embora disparasse questões em aula presencial para discussões e reflexões a serem estendidas no ambiente de ensino à distância. O mesmo operou durante as 19 semanas em que a disciplina ocorreu, produziu 249 enunciados, sendo que durante duas semanas permaneceu inativo por problemas técnicos. Vinte e um estudantes participaram em algum momento no *Forchat*, por semana foram produzidas em média 15 mensagens e, por estudante, 11 mensagens. Evidente que esta quantificação não retrata o que de fato aconteceu quanto à qualidade das interações e aprendizagens que se produziram. Elas revelam a inserção dos membros, a participação dos mesmos, pois contribuíram com seus enunciados até o final da disciplina. Em cada aula, 15 mensagens e 11 estudantes participando, denotando que o ambiente privilegiou a participação do estudante, sua voz.

O *Forchat* como ferramenta em si e do próprio ambiente cognitivo, para Estefânia, criou um dispositivo de subjetivação, uma vez que definiu as fronteiras do que podia e do que não podia ser feito. A relação homem-máquina se fez acontecimento, bem como alguns possíveis efeitos subjetivantes do modo-*Forchat* de operar sobre os corpos dos implicados. No uso de um dispositivo técnico, a partir de conteúdos conhecidos, operou outras forças criativas no conteúdo e na forma de como os usuários se manifestam usando no texto digitalizado, mensagens, sugestões de livros, filmes e sites.

Parece-nos que navegação no *Forchat* permitiu a Estefânia e seus colegas fazerem pesquisas das mais diversas ordens, desde a procura de um colega, conteúdos e autores específicos. Esta navegação subjetivou em Estefânia um jeito de produzir seu conhecimento que ora privilegiou as relações afetivas ora o conhecimento técnico. Estes momentos são considerados por nós possibilidades únicas de subjetivação, que no mesmo espaço se repetem, mas na diferença, algo se aprende.

O *Forchat* como ambiente de ensino, não é da ordem do prescrito e previsível, pois criou condições para que Estefânia se subjetivasse no ambiente e nos conteúdos postados. Os participantes não estavam sendo avaliados pela sua presença, e tampouco a Professora como autoridade avaliaria as postagens ali realizadas. Esta autonomia fez com que os estudantes presentes interagissem, cada um deixando a sua marca através de sua escrita, ou seja, uma mais didática, outra trazendo a experiência, outra citando as ideias dos autores estudados.

⁴⁹ A disciplina ainda está disponível para interação em abril de 2015, desde que possua usuário e senha.

...os lugares ocupados pelos participantes não são fixos, mas se constituem nos entrelaçamentos advindos das conexões que vão sendo produzidas no interior do grupo no decorrer do processo, a partir de relações de tensão geradas pela multiplicidade disjunta e heterogênea de termos/proposições/textos em cruzamento, entrecruzados (AXT e ELIAS, 2003, p. 271).

Um dos momentos de subjetivação e autoria ocorre no momento em que estudante é convocado a escolher o seu Avatar, que o identificará no *Forchat*. Os Avatares disponíveis no ambiente virtual são de domínio público não necessitando de direitos autorais para seu uso, caso o usuário não o escolhesse o seu ícone era o de uma imagem na forma de um ponto de interrogação.

A escolha do personagem que me representava no *Forchat* foi divertida em um primeiro momento e ao mesmo tempo tensa e competitiva, pois queria ser diferente. Dava-me conta de que a escolha do Avatar para mim retratava e projetava o meu modo de ser e meus valores nas interações sociais. Aparentemente algo banal - a escolha do Avatar - em certos momentos atrapalhou a interação. Na medida em que interagia no ambiente, buscava identificar o nome do usuário, sobretudo se havia mais de um usando o mesmo Avatar, para somente então responder a mensagem, escrevendo o nome do colega e não o nome do personagem, ou seja, identificava o colega – professor universitário, engenheiro, pedagogo – para então valorar, subjetivar o conteúdo da mensagem ao respondê-la.

A palavra que nos ocorre a partir do depoimento de Estefânia é o da responsividade, como o encontro entre responsabilidade e respondibilidade (AXT, 2006), para fazermos a análise, mesmo que parcial, de algo aparentemente coloquial, desprovido de qualquer intencionalidade: a escolha do Avatar. O uso Avatar, no *Forchat*, é para Estefânia a sua projeção como estudante que a leva a sentir-se mais “autorizada e tranquila” para se manifestar. Essa concepção advinda de Estefânia, associada também ao fato de que essa espécie de “disfarce” aponta para uma relação pedagógica e interativa entre os membros do ambiente, atravessada pela questão de certa avaliação constante, acontece, quando o *Forchat* está em operação ativa. A impessoalidade expressa no Avatar, entretanto, é derrubada quando se pode verificar quem fala, o que é realizado por Estefânia, que responde aos usuários citando o nomes, expressando que está se dirigindo ao sujeito/autor do enunciado, considerando sua historicidade, formação e experiência.

O aparente borramento imediato da posição de quem fala para quem escuta no *Forchat* aponta para uma questão dialógica permeada por algum constrangimento subjetivo, face às possibilidades de, à distância, porque de certa forma parece que Estefânia se sentina em

avaliação pelos próprios participantes, porque ela os avaliava. Mesmo sabendo que o *Forchat* era um espaço de interação e que não seria avaliada pelo mesmo, e que o objetivo era soltar, “afrouxar” as tessituras do controle ativo e constante que é possível no ambiente em EAD, sendo avaliada ou não, podendo agir usando um Avatar foram afetações para Estefânia. Estabeleceram-se dois discursos: um mediado pela personagem e outro pelo sujeito real que encontrava a cada 15 dias. Talvez se houvesse um contrato entre todos para que, no *Forchat* as interações se dessem com Mafaldas, Homer Simpsons, Bart Simpsons, Abelha, Flores... Talvez tivesse estabelecido um tipo de relação dialógica mais fluida, de passagem, misto de Corpo sem Órgãos, proliferando na criação de conteúdos despojados de avaliação constante. Trata-se de uma suposição somente e talvez o “pano de fundo da academia” endureceu e cerceou alguns dos posicionamentos em uma disciplina que problematizava as práticas profissionais. Estefânia participou com intensidade provocando reflexões sobre os conteúdos que estudavam na disciplina.


O Avatar que escolhi foi à abelha, pois queria participar como a produtora de mel em uma colmeia e ao mesmo tempo provocar umas picadas. Gostaria de ser a Mafalda, com a qual tinha uma relação afetiva pela sua irreverência e desvelamento que fazia no meio em que vivia. Mas já tinham duas Mafaldas, seria demais no grupo ter três Mafaldas.

ALGUMAS POSTAGENS DE CONTEÚDOS NO *FORCHAT*⁵⁰ E SUAS PRODUÇÕES

A título de explicitação das interações no ambiente de ensino, postamos algumas das interações no *Forchat* para contrapor com as interações que ocorreram. Podemos verificar a sua “interação amigável” com o estudante.

::: Sala nº24 - INTER/TRANSDISCIPLINARIDADE :::
Mensagens do período 10/00/2014-16/00/2014
(Página NaN/1)



Boa noite colegas! Enviei o texto para a primeira aula para o e-mail que vocês colocaram na lista. Caso alguém não o tenha recebido, mesmo depois de conferir a caixa de spam, por gentileza mande e-mail para que eu possa ver o que aconteceu. Meu e-mail é ntijja2@gmail.com
 Bom fim de semana! Nair. 

::: Sala nº24 - INTER/TRANSDISCIPLINARIDADE Mensagens do
período 31/00/20xx-06/00/20xx
(Página NaN/1)

⁵⁰ Os relatos do *Forchat* estão redigidos como foram postados no ambiente da disciplina. Modificaram-se os nomes dos estudantes, as datas e algumas verbalizações, visto que o mesmo visa o caráter explicativo sobre o ambiente.



Olá pessoas que estão online, nós que estamos no presencial mandamos um abraço



Gente

Estamos aqui discutindo os nossos anseios de conexão constante nas redes. Não consegui fazer o link, mas vale a pena ler o texto da Elaine BRum - é urgente recuperar o sentido de urgência. Muito legal.



Betina, muito interessante tua fala sobre as multifacetadas da interdisciplinaridade na escola, seria interessante colocar no forchat. Abs Rosangela G



::: Sala nº24 - INTER/TRANSDISCIPLINARIDADE :::
Mensagens do período 07/00/20xx-13/00/20xx
(Página NaN/1)



POR FAVOR ACESSEM ESTA IMAGEM:

<http://www.flickr.com/photos/qthomasbower/3393660820/>

Bom dia pessoal

Início a semana com esta imagem, pois ela representa uma das questões que as leituras têm me suscitado.

Não somos um. Somos com o outro. Cada vivência, cotidiana, vai nos produzindo, ora mais alegres como a expressão da menina, em outros momentos, mais reflexivos. No sermos com o outro é que nos tornamos um. Este é paradoxo que temos que problematizar em sala de aula, enquanto formadores/professores, na relação com o aluno, com pares, com a instituição. Que um podemos ser?



Estefânia,

pensando seu movimento de apresentar uma imagem para iniciar a discussão, imagino como tal proposta seria interessante para início de conversa em sala de aula. Tal imagem disparou inúmeras leituras tecidas em espaços-tempos singulares. Rico movimento para pensar a interdisciplinaridade. O que achas?



Sim Betina,

Esta é a complexidade do viver.

Implica em constante movimento do pensar.

Nos faz pensar em nossos modos de pensar de termos crenças rígidas, que não se flexibilizam. Não temos a sensibilidade que dá para fazer diferente, que podemos sair do planejado.

É sabermos que como educadores entramos em sala de aula e temos que estarmos abertos para o que vai acontecer, prestarmos atenção como escreve Nair.


Beijos




Olá pessoal!

Acredito que pensar a presença do outro em nossa vida e relações, aprender a enxergar e escutar o que ele enuncia possivelmente seria um movimento importante para pensarmos

a interdisciplinaridade. Nair. 

Imagem muito interessante! São ligações, relações e dependências que o sujeito tem na vida. Sendo um grande quebra-cabeça onde as partes isoladas se completam através das relações e formam a identidade de um sujeito. Relações estas, que são primordiais para compreendermos o sentido do todo e serve para refletirmos sobre o conceito da interdisciplinaridade. 



Nas leituras já feitas entendo que podemos ser um aceitando as mudanças pois a aprendizagem é um processo dinâmico e exige de nós uma ação reflexiva no nosso serviço como formadores/educadores/professores para que o aluno possa ter bases para a construção do conhecimento. 


Olá Estefânia,


Acessei o link. Este me remeteu a um conjunto de imagens animadas. Achei as imagens lindas e a produção, fantástica!

A combinação dos mosaicos que geram as formas (as imagens) cria uma espetativa que me mantém à tela.


Como aproveitar estas recursos ou parte das suas funcionalidades para enriquecer as minhas práticas pedagógicas? Esta é a questão que me coloco!...




Somos ser em formação, um continuo, mas sem ser tenuidade, um continuo do corte transversal de uma espiral, somos um devir! 

Formação.. com partes sendo acrescidas e suprimidas de nossas vidas através dos pensamentos, relações, pessoas e conhecimentos... que se transformam e se modificam a cada momento. 




Olá, Estefânia. Fico muito inquieta quando colocas, no finalzinho do seu texto, que escola, qual pedagogia podemos vivenciar em tempos contemporâneos permeados... Creio que vivenciamos, em tempos contemporâneos, pedagogias e escolas que emergem da contradição, da negação, do encontro tensionado pela diversidade de tempos, espaços, imagens, conceitos apresentados pelos sujeitos. 




Vivemos acontecimentos, em especial na escola, tensionados pelo limites conceituais e pelo plano do imensurável...mas, em dadas situações, os limites conceituais se sobrepõem ao imensurável, às experiências...o texto também nos provoca a pensar metodologias outras de modo a acolher o imensurável como plano de encontros, da autoria...e percebo como um dos desafios é pensar a avaliação. 

Ola Betina,


Gostei da tua colocação. Entretanto, não entendi a função do imensurável? 




Tom, o imensuravel não pode ser representado. E da ordem do sentido, da afeccao. 



É meninas, pensando na perspectiva interdisciplinar desse processo complexo que é o ensino/aprendizagem, onde todos os atores deveriam ser

também autores me pergunto: muito bem, procuramos fazer um trabalho interdisciplinar enquanto proposta metodológica ou de intervenção/mediação pedagógica e nesse contexto, como avaliamos? Da mesma maneira que vem acontecendo até então? Pensando que quem precisa ser avaliado é o aluno? Onde fica o papel e trabalho do professor? Quando se avalia isso numa proposta interdisciplinar? Que relações estão nesse emaranhado? O que se aprende com elas se é que se aprende algo? O professor continua no papel de quem ensina e o aluno de quem aprende ou nos colocamos, embora não negando os nossos papéis como parte de um grupo que pensa, discute, imagina alternativas, testa possibilidades, questiona, se surpreende, convive com o diferente, respeita, acolhe... 

Nair, belos questionamentos! Acredito que o papel do professor na perspectiva interdisciplinar em certos momentos se perpassam aos papéis dos alunos... escutar, pensar, refletir, discutir, questionar, compartilhar novas informações etc... e isso vai de encontro ao que você mencionou "onde todos os atores deveriam ser autores". 

Precisamos assinalar os fluxos entre os avatares/sujeitos a partir da imagem que a Abelha/Estefânia sugere e as participações que emergem, em sua maioria com conteúdos técnicos e atravessados de afetos. Podemos ousar que nestes momentos os estudantes desta disciplina vivenciaram os conteúdos analisados. A abelha como em uma colmeia produziu o mel e socializou-o com as/os companheiros/as quais proliferaram em reflexões que no ambiente digital atualizaram potências virtuais. Fruição e navegação, no gerúndio os integrantes subjetivaram vida. A partir do *Forchat* e do conteúdo da disciplina, uma prática foi possível.

Os enunciados nem sempre foram dirigidos a um estudante do curso, ele foi aberto, direcionado para o outro leitor em nós. Há uma responsabilidade que constrói outros enunciados, através deles, pode-se pressentir que se aporta a uma nova terra, abrindo à convivência irrestrita, estabelecida na diferença que o *Forchat* agencia. Os enunciados são encadeados, um responde ao outro, criam-se outros enunciados, verificam-se os regimes discursivos, presentes no conteúdo e nas relações afetivas e de poder, presentes na qualidade do que é publicado. Proliferam regimes de discursos, desde os informativos, os argumentativos, os narrativos todos ancorados nas práticas de cada estudante. Verificamos, também, o ritual nas interações com boas vindas, expressões afetivas, outras situações nas quais nem sempre o publicado foi apropriado pelo leitor como se desejava o que gerou interações e argumentações profícuas. É possível identificar o dialogismo operando, que inclui e exclui, estabelecendo relações eu-tu-ele-nós.

O *Forchat* produziu agenciamentos, na disciplina dois planos operaram. O presencial, com os sujeitos presentes no qual professora era a anfitriã. No *Forchat*, os agenciamentos se

davam por “afrouxamentos”, linhas de controle mais tênues, pois o uso dos Avatares para embaralhar a autoria dos discursos postados, veladas provocações decorrentes de práticas e paradigmas que se opunham ou que se complementavam. Diferentemente de outros ambientes de EAD, vivenciados por Estefânia quando o login registrava o nome do estudante. O dispositivo privilegiou a autonomia de todos os envolvidos, que ao decidirem por uma forma de presença no ambiente, efetivam a EAD e sua modalidade de aprendizagem: escolhas individuais em um coletivo, que são apropriadas das mais diversas formas nos modos de viver contemporâneo.

A partir dos agenciamentos produzidos nas zonas de tensão, pois nos diversos conteúdos digitalizados, uns se complementam, outros se diversificam. Dois enunciados, dois conceitos emergem: o de polifonia e o de polissemia. Polifonia, pois em diversos momentos as interlocuções remetiam a uso de outros recursos para estimular o entendimento das práticas na escola usando os conceitos e práticas individuais dos participantes no *Forchat*. Exemplos do cotidiano, imagens, autores, frases a fim de problematizar as questões da disciplina. Em outros momentos, a polissemia, ou seja, a análise minuciosa de uma questão sobre o interdisciplinar que busca seu esgotamento. (AMORIM, 2004).

Enfim, o silêncio atravessou as nossas análises no *Forchat*⁵¹, quando, nos textos produzidos, as vozes do diálogo ordinário, aquelas da co-presença e da interação, pararam de se falar. Buscamos fazer acontecimento do dialogismo de Bakhtin (2003) que difere da abordagem interacionista, pois a...

...intensidade dialógica se dá como tensão interior a um mesmo enunciado e para ouvi-la ou fazê-la falar, é preciso calar toda falação, todo diálogo exterior (...) pois é aí que ele cessa de coincidir com a ideia de pessoa. (...) É quando uma única pessoa fala que ouço as múltiplas vozes que a habitam. O dialogismo da escrita e dialogismo da leitura supõem ambos uma cena muda; a primeira coisa que o autor e leitor compartilham é o silêncio (...). Escrever é uma relação particular com o silêncio (ORLANDI, in AMORIM, 2004, p. 283).

O silêncio ao qual nos referimos não é da ordem daquele que se opõe à linguagem, mas sim daquele que a supõe. Somente a partir da linguagem é que escutamos o silêncio. Estamos silenciando, na medida em que finalizamos o capítulo das narrativas. Fizemos cortes

⁵¹ A potência do *Forchat* na versão atual (a primeira versão foi perdida quando houve o *upgrade* no sistema da Universidade) estimula e sustenta a conversação entre os integrantes no ambiente digital. Muito mais do que o assunto que foi tratado, nos interessou o modo como foi apropriado e usado para a produção de aprendizagem em relação; como possibilitou a manifestação de subjetividade entre os usuários partícipes; a proliferação de enunciados; e, a dialogia que ali se fez presente. O *Forchat*, recurso digital utilizado, atendeu a sua proposta de espaço de interação dialógica, considerando as diferenças, a complexidade, a trama entre os sujeitos envolvidos, produzindo aprendizagens desterritorializantes. (Nota da Autora)

no objeto, convictos que a cada acesso, as narrativas proliferam outras análises deste “outro” que se apropria do conteúdo “vivido” e, também de seu “leitor/amigo/outro imaginário”.

...

Estefânia, na quarta escrita da narrativa faz do amoroso e afetivo vivido na disciplina, no *Forchat* e na relação com simplesmente Marta alçando o nível do conhecimento e o terceiro nível do pensamento, o da intuição como destaca Espinosa (2007). Sentimento de despersonalização, o passado vem em uma golfada, o presente explode, e neste momento produz o pensamento. É neste momento que é livre para fazer encontro, fazer acontecimento, com aquilo até então que estava na superfície, no estriado, o passado superfície: **ser aluna**.

Na medida em que “re, re e renarrava” a vivência do Forchat deu-se conta de que trazia em si a sala de aula, aquela do confinamento, com seu território definido, que aprendeu que tinha que ser uma boa aluna para ser reconhecida, que se tornou competitiva e que o professor era a figura de autoridade que se amava ou se odiava, não se podia somente ser, em relação. O professor era a “entidade”. Percebeu que retornar para a academia na posição de aprendiz foi aluna e nesta posição ficou toupeira receosa de pensar, preferiu dizer “não sei”, por isso lhe afetava tanto a colega que dizia “não sei”, os colegas moçambicanos vestidos a rigor para apresentarem seus trabalhos. Estava ali todo o tempo um modo de ser que ela preferia sua gentileza, em simpatia, não olhar. “Preferiria sim” e foi fazendo, e neste fazendo “pensou” e fez acontecimento. Marta, simplesmente Marta, ao acaso lhe deu a oportunidade de encontrar o que estava ali, escancarado, pedindo passagem. Ao longo do doutorado ela em muitos momentos foi à aluna sem luz e que precisava ser nutrida. Quando a Professora afirma que a presente narrativa diferia das demais, podemos supor que foi a única narrativa que ela não está no lugar do suposto saber da professora/tutora, posição que ocupa há 25 anos. Estefânia carregava em si a aluna, mesmo com um discurso de estudante, tentando compreender o cotidiano dos espaços de aprendizagem. Precisava sair do ranço dicotômico do sim e não, da culpa, do certo e do errado, da direita e esquerda e principalmente do que é um aluno/estudante.

Foi preciso ficar em silêncio, quieta, não participar de nada, o olhar perdido porque não estava ali, estava era revisitando a aluna do colégio, a da faculdade que fazia crochê em sala de aula, a que questionava professores, a que se esforçava, mas não era a primeira, o medo de ser professora e deparar-me com uma aluna como eu era. O que faria? O medo de ser professora e não saber o que dizer quando o aluno perguntasse alguma coisa. Quando entrava na aula dizia a mim mesma, eu tenho experiência, posso não saber a teoria, mas vivo a teoria. Quando a

EAD passou a fazer parte do meu ser professora, fui a *expert*, brilhei, era divertido e fácil, pois somente precisava “problematizar” na rede e depois debater. Quando conheci Marta, nem queria contar para ela o que tinha feito já na EAD, falei muito por cima. Ingressar no doutorado com um projeto diverso, não querer saber de pesquisar esta temática, naquele momento.

Hoje sei o que é a granada que explode em múltiplos e intensos estilhaços, por todos os lados: é o acontecimento.

NO FIM, O MEIO DE OUTROS COMEÇOS

Finalizamos as narrativas. Retomamos a feitura da escrita como um todo e ao longo de nossa leitura, percebemos que se fizeram Acontecimentos que nos remete a cena final do filme *A Onda*, quando capturamos a imagem do professor que em silêncio com um olhar profundo parece se perguntar: o que aconteceu? O que eu fiz? Ao estabelecermos o nosso ponto final, no silêncio da sala, também nos perguntamos: o que fizemos?



Encontramos, então, em Fitzgerald (2014, p.8) a narrativa de um testemunho: “quando cheguei a esse período de silêncio, fui obrigado a tomar uma decisão que ninguém adota voluntariamente: fui impelido a pensar. Meu Deus, como foi difícil! Carregar, de um lado para o outro, enormes baús secretos! Na primeira pausa, cansado, perguntei-me se eu tinha alguma vez chegado a pensar.”

Misturada em emoções indiscerníveis ficamos a nos perguntar, o que foi esta escrita de tese? Escritos com datas de 2003 sobre o tema, o ingresso no PGIE em março de 2011, prazo final para defesa em Fevereiro de 2015. Doze anos carregando baús, abrindo um que outro, experimentando, temendo, ousando e o silêncio ali, presente, cutucando, cutucando, cutucando... Noites sem sono e aos poucos a imagem do professor vai se transformando para a cena do filme *Chocolate*⁵², tendo como fundo sonoro a música *Epitáfio*⁵³ “o acaso vai me proteger enquanto eu andar distraído”.



⁵² Filme **Chocolate**. 121 min - Drama - 2000 (Estados Unidos, Reino Unido. Mãe solteira e sua filha de seis anos se muda para uma cidade rural na França para abrir uma loja de chocolate. Mas acabam entrando em conflito com os costumes rígidos do local. Capturado em Abril/2015:
<http://www.cinemaemcena.com.br/plus/modulos/filme/ver.php?cdfilme>.

⁵³ **Epitáfio**, música do Grupo Titãs. Capturado em abril 2015:
<http://www.vagalume.com.br/titas/epitafio.html#ixzz3Wd5yqSse>

Assim como o personagem, que adentra na loja de chocolates, prazerosa e proibida e inesperadamente prova o sabor do chocolate proibido, aconteceu conosco, no processo da feitura da tese. Inicialmente, o campo empírico a ser problematizado era outro, mas a EAD, estava em paralelo acompanhando e fazendo problema nas práticas profissionais, não sendo, mas estando ali, pois, para entender o contemporâneo, era necessária esta torção metodológica, filosófica e de vida. O medo, aquele que a gente aprende quando pequeno, do escuro, daquilo que não se sabe o que vai encontrar, daquilo que se não pode controlar adentrava no corpo a galope, amolecendo as pernas, fazendo o coração acelerar mais rápido e... Então se fechava o livro, trocava-se de assunto e retornávamos aos velhos espaços conhecidos e postergávamos, para o próximo ano, o encontro com este medo imaginário. Estávamos com medo de provar e encontrar o chocolate.

A distração e o caso de um pedaço de chocolate, o lambuzar o lábio e ser tocado pela língua curiosa, foi o encontro que tivemos quando nas lutas com os medos o corpo/pensamento explicitou que dava para suportar o escuro e parar de carregar os baús, pelo contrário, abri-los. Furungar neles seria a possibilidade de torção de um viver, no viver. Assim fizemos superfície, daquilo que ali estava não mais como sofrimento, mas sim como potências de bons momentos de vida.

Trata-se de um fim que se faz no meio e produz começos, assim como o tempo que carrega no seu estado presente o passado e que prepara a cada instante, um futuro. Escrever foi para nós um fazer traço do bicho traça que corrói o que foi tecido no passado e que vamos costurando, usando linhas e outras forças de uma vida alegre, quem sabe boa vida... Neste mar de contradições de forças, desejos, conflitos se fez o percurso do doutorado pela identificação com a educação, com a informática e, também, com trajetória efetuada no campo da EAD, com diferentes aplicativos e ambientes. Um misto se deu no acaso de nossas escolhas, pois nesse momento final consideramos que fomos escolhidos a revisitar, de um ponto de vista crítico e amadurecido, como haviam se constituído algumas experimentações que vivenciamos. Agora, sob a forma de narrativas reflexivas, percebemos que se tratou de produzir de nossas vivências aquilo que Benjamin (1980) chama de experiência, de transmissão e de compartilhamento. A definição do tema foi um grande problema. Inicialmente nos deparamos com múltiplas temáticas, outros intercessores que até então não estudávamos, mas a vida se faz no espaço de um tempo marcado pela finitude e a academia exigia a escrita da tese. Foram voltas e idas, mas não foi mais possível fugir e o campo

empírico tomou forma no: ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e a educação à distância (EAD) à luz dos teóricos da filosofia da diferença. O problema então se fez: como nos ambientes de EAD se constitui a aprendizagem como acontecimento?

A tese foi sendo desdobrada e ainda se faz, tendo seu eixo em dois grandes **nós**. O primeiro deles é o método da pesquisa, a escrita como a grande problematizadora no constituir-se como pesquisadora. Tratou-se de uma pesquisa implicada, misturada com o campo a ser analisado, foi preciso começar a romper com o pensamento da escrita-binária, do enquadramento, da lógica cartesiana. Em diversos momentos percebíamos o binarismo nos acompanhando, perseguindo a nossa escrita ao final da tese, até neste momento, quando elencamos **dois grandes nós**, na forma como está escrito parece que foram somente estes que se fizeram relevantes no estudo. É dar-se conta de que na sua atual apresentação, a tese não desvela seus impasses e suas outras possíveis bifurcações. Os **nós** problemáticos que se apresentam foram os que se tornaram possíveis em nossa escrita-pensamento, mas acreditamos e cremos sobre a possibilidade de haver outros feixes de sentido que estão por vir. Dobramentos e redobramentos no tempo de uma vida. Duração da questão-problema e sua expressão no plano de outros futuros, quem sabe.

A metodologia, o tratamento a ser dado aos sujeitos da pesquisa foi e é algo que sempre nos incomodou. Ao longo dos anos, nas ciências humanas, pesquisas fecundas, dados preciosos resignificaram muitas práticas, mas... Como ficavam os sujeitos da pesquisa? Quem eram eles? O que foi feito deles? Qual a humanidade imputada a esses que era consonante com os paradigmas que tinham produzido a pesquisa e a tese? O contato com autores como Bakhtin, Espinosa, Amorim, Deleuze, Simondon, Fleck, dentre tantos outros e o encontro com as orientadoras forneceram pistas de como incluir o sujeito da pesquisa, na escrita da tese. Escrever a tese tornou-se o próprio campo da pesquisa. Foi um longo embate ao longo dos anos, quem era o sujeito da pesquisa, quem era este outro, o que ele aprendia com o pesquisador? Aos poucos, fomos nos dando conta de que o sujeito da pesquisa nada mais era do que o outro, na escrita do pesquisador. O outro, o sujeito da pesquisa era o pesquisador com o seu outro. Não, não se trata de uma vertente narcísica, muito antes ao contrário, a inserção do pesquisador como o grande maestro na pesquisa de ciências humanas é incluir o sujeito pesquisado, com a delicadeza merecida. Ele deixa de ser objeto, a coisa e compõe com o pesquisador-escrita, a pesquisa. Implica em ser gentil, amoroso, com o campo em análise. Não se escreve sobre algo, se escreve com e na perspectiva do n-1, porque se escreve com o que o corpo pode, com o que o seu fora consegue compor com o sujeito-

pesquisador-seu-outro. Os sujeitos das narrativas são, já, parte do próprio pesquisador, enquanto implicado às situações colocadas em análise. Torna-se ele, assim, um corpo-de-passagem a outros, fazendo de sua ausência uma presença afetiva e potente. Trata-se de conviver com a humildade de que a tese é somente uma parte do encontro do autor com o campo em análise e com o seu leitor-tu imaginário; e, com a certeza de que junto ao leitor/outro/ele só cabe estar à espera de algo por vir.

É perspectivar as práticas e a escrita de outro lugar, sem binarismos, se o dentro ou fora, o certo ou errado, é escrever com o que pode o corpo. O nosso corpo foi em um primeiro momento apunhalado com os golpes de pensar. Nestes golpes o corpo foi se produzindo, fazendo vida do que podia. Neste momento o corpo-pesquisador que aqui se constitui é daquilo que ele pode em suas escritas e não escritas, em suas opções teóricas, nas análises que não fez porque ele não sabe ainda como fazer. Esta é nossa dor e o nosso trunfo como pesquisadores. Há escritas que ainda nosso corpo não aprendeu, poderia, mas ainda não, como refere Bartleby⁵⁴ (DELEUZE, 2011).

A escrita narrativa a qual nos propomos produz encontro com o deserto que se povoa, faz composições na escuta do outro, no sujeito-pesquisador. Nossa escrita não é uma produção fechada em si mesmo, continua considerando o outro em nós e o outro que é outro e trata-se de algo por vir.

Talvez o leitor que destas frases se aproprie pense como uma tese pode fazer tal afirmativa de que não sabe? Esta é uma das constatações da escrita-pesquisa. Trata-se de uma vida que escreve esta frase, melhor, uma vida que adentra no teclado e digita ainda não sei... Esta frase não nos enfraquece, ela nos potencializa e nos faz ter a certeza das nossas fortalezas. Há muito para aprender sobre tecnologias, sobre escrever, mas também tem muito de vontade de fazer, aquilo que não se faz voluntariamente como escrevem nossos intercessores: pensar. Dói, mas torna a caminhada no espaço-tempo tremendamente mais leve, mais livre. Sim, a liberdade está no pensar. Damo-nos conta de como pensamos pouco, como deixamos de fazer acontecimentos, em nosso viver cotidiano.

Não são raros os momentos em que afirmamos, não temos tempo para pensar... Pensando bem... Se pensarmos todo o tempo, vamos romper, transgredir a ordem, talvez a vida possa ser diferente, o cotidiano possa vir a ser menos violento e quem sabe menos tedioso. Não temos tempo para pensar, por isso a violência se faz tão intensa. Pensar é

⁵⁴ Bartleby, personagem de um conto de Melville, um escriturário que perturba pela resposta que costuma dar a qualquer ordem recebida: "Preferiria não o fazer". Deleuze observa a fórmula arrasadora elimina o preferível como o não preferido. Elimina o termo a que se refere, e que recusa, mas também o outro termo que parecia preservar, e que se torna impossível. (DELEUZE, 2011)

violentar o corpo para outra direção, fazendo bifurcar nossa caminhada e nossos passos para algo que, eticamente, se nos apresenta como um bom encontro. Pensar também pode fazer enfrentar certos mundos que nos aterrorizam e nos tornam inertes e passivos, podemos ir em direção ao outro do próprio mundo em que vivemos.

A escrita da tese é ao mesmo tempo o campo metodológico que ainda ressoa em **nós-escrita** e também o campo em análise. Trabalhamos com quatro narrativas entre tantas outras. Chegando neste momento e retomando os motivos porque estas e não outras: porque naquele momento foram as que estavam acessíveis e eram suportáveis para serem problematizadas, melhor, fazer corpo-pensamento.

Cabe um preâmbulo: foi bom se obrigar a pensar no ato da escrita, não só fazer texto da ordem do cognitivo, mas sim produzir o aprender como acontecimento no ato de escrever. O processo do doutoramento, a escrita-tese fez acontecimento na pesquisadora que emerge com uma maior consciência crítica a respeito do seu campo profissional e a respeito do mundo em que vivemos. É fazer da vida acontecimento e dos bons. Mas para isso foi preciso entrar em contato com aquilo de que se fugiu durante tantos anos: a problematização da EAD. E neste encontro a constatação:

Já não sou mais a mesma professora.

Algo aconteceu com a escrita da tese. Por isso tanto receio de problematizar a EAD, porque desvelou o professor que tínhamos em mente, aquele que comanda a cena e a dirige com uma dinâmica hierarquizada e arborescente, **que não é e não pode ser** nas modalidades AVAs de ensino. Acreditamos que o mesmo acontece no modelo de aula presencial, portanto, trata-se de deixar vazar nossa dor pela perda de uma miragem que nos assediava. Hora de um luto, mas também momento de um nascimento nos modos de trabalhar EAD. É fazer emergir a emoção da morte de um professor. É dar-se conta de que somos cada vez mais sujeitos produtores de saberes, solitários, mundinhos de eus, que produzem, entregam e interagem imersos na lógica capitalista dos empreendedores, inovadores e criativos bastiões de sonhos consumistas.

Um jeito de ser professor foi **e outro** e não **o outro** continua, se repete na diferença em suas práticas, considerando que há o professor-outro que se lança em relações com vários eles e que estes encontros produzem algo das forças que ali se encontram. Forças de tensão, fluídas, antagônicas, linhas de fuga, linhas de resistência, neste campo um jeito de aprender se faz acontecimento. O jeito de ser professor está em constante produção no campo da escrita

da tese e, se ele se permitir, em sua prática seja no AVA ou em uma aula presencial. é fazer encontro constante com o que traz em si para trocar com o outro, como na evolução a-paralela. Precisamos do outro.

Os **nós** se fizeram acoplados, entremeados, não lineares, mas juntos em suas diferenças. A tecnologia da informática para nós é algo instigante e nossa interlocução predominantemente foi de curiosidade, idealizada e até utópica quanto a minimizar, facilitar e qualificar as relações sociais. Adentrar na EAD foi difícil, pois implicava em trazer à superfície o que já estava lá e não queríamos problematizar. Acreditávamos em uma aprendizagem via EAD desterritorializada, em devir, em potência, uma forma transgressora de reescrever as relações de aprendizagem, que fariam a diferença, para então, acontecer à **revolução do bem**. Não se queria pesquisar a EAD para não contatar com este por vir.

Os intercessores, neste caso, foram generosos, companheiros que, ao nosso lado, nos forneciam pistas do que estava ali e era tão difícil assumir. Os intercessores, também foram paciosos e com o passar dos anos conseguimos o acontecimento sem verdades absolutas, conseguimos em nossas práticas interpretações, vivências irrepetíveis, particulares e concretas. Esta tese não se repetirá como a mesma, pois seus possíveis desdobramentos em nós e em nossa pesquisa apenas produzirão o distanciamento entre o que foi aqui escrito e o que poderá vir a se tornar. De nossa parte, como sujeito, igualmente.

Quando retomamos as narrativas em EAD contatamos com o que passou despercebido, começamos a gaguejar, a **surrupiar** no discurso menor aquilo que aparentemente escapou, mas esteve ali, cutucando, fazendo vida despercebida. Encharcados pelas forças dos intercessores fomos, pois no poder da EAD há resistência.

A EAD emerge no campo das forças da sociedade contemporânea, atravessada por forças de disciplina e controle, sendo esta modalidade de ensino um dos pilares que consolidam relações assimétricas de poder. Quando a mesma se propõe a socializar o conhecimento e aprendizagem em rede, em uma escala mundial, democraticamente, visto que todos podem acessar e deterem o conhecimento, atendendo os preceitos da lógica do capital cognitivo. Não só o conhecimento é socializado, mas sim modos de estabelecer relações sociais. O poder está mais horizontalizado nas relações, já que o professor atua como um facilitador compartilhando com o tutor, a formação dos estudantes, aqueles com condições, com qualidades. Ao professor, cabe estimular, dar pistas, o estudante é dono do seu trajeto na EAD. O ambiente da EAD nos ensina a ser trabalhadores na forma como nos relacionamos

com professores, tutores, coordenadores e estudantes. Aprende-se a ser o “líder facilitador” tão em voga nas organizações de trabalho, que estimula no sujeito/trabalhador suas potencialidades, suas competências, atravessadas por uma autonomia vigiada, na qual algo/produto deve ser entregue. A EAD naturaliza o conceito de que cada um é um, é livre para fazer o que quiser no momento que quiser, desde que entregue/produza o que foi determinado. O sujeito precisa se diferenciar para ser consumido na lógica do capital do conhecimento. O sujeito é uno na multidão.

A modalidade de ensino EAD se configurou para nós como rizoma, complexo, tramado, múltiplo e heterogêneo. Algo se aprende na EAD. O aprender pode ser da ordem da invenção, do mapa que o estudante faz no seu percurso, mesmo vigiado e controlado e que faz encontro. Retomar as quatro narrativas: a primeira, das estudantes surdas, que produz o estranhamento do não saber o que fazer, porque fisicamente não era surda ou deficiente auditiva. Ler a intensa história da aluna, não estudante, foi para Susana um roçar no acontecimento, fazer descaminho, sutil, uma emoção que tentava se agarrar no conhecimento, do dominado. A terceira narrativa do João implicando com o Professor Leo é um pouco o modo de ser da pesquisadora que não se conforma com o que está ali, como se estivesse em uma batalha, a qual existe nela e que se produz no encontro com aquilo que está fora. Professor Leo lhe mostra exatamente esta via de fazer aprendizado, na diferença do que o senso comum determina como regra. A vida não precisa ser assim. A escrita do campo empírico fez desvio, tirou do “prumo” daquilo que estava na ordem do decalque, como referem Deleuze e Guattari (1995a), fez composição, som, **saudável ruído**, de uma superfície lisa, para uma superfície estriada, tramada, complexa, amorosa: o bom encontro.

Com as três narrativas o conhecimento científico dava conta de apreender as práticas no ensino a distância atravessado por forças de uma sociedade disciplinar e de controle. Espaços de confinamento e também espaços vigiados pela tecnologia. Entretanto, é na quarta narrativa que a presente tese alça o pensamento da ordem do acontecimento, da intuição, da despersonalização. **Simplesmente Marta** - como nos referimos - é o encontro da Estefânia com todas as professoras que carrega em si e com a sua prática profissional nesta posição de professora. É fazer encontro, também, com o alunando, com a estudante. É neste final de tese, escrevendo o acontecimento que continuamos professorando, tutorando, alunando com o outro em nós.

Resistência é a palavra que nos ocorre, se estamos imersos em uma trama de controle, não há saída, inclusive este próprio texto, mesmo não publicado, ou deletado, poderá ser acessado em algum momento e ser usado das mais variadas formas. Analisar a presente

narrativa à luz de alguns conceitos da filosofia da diferença e dos estudos da estética da criação verbal, para nós é coexistir na diferença, é resistir, é viver no meio das forças que mesmo reprodutoras, cerceadoras produzem encontros fundados em uma ética que busca a criação, a diferença, capturar o que não está ali e pode ser. É no regime destas forças que o corpo se faz, amoldando modos de fazer o aprender e nele modulando afetos e perspectivas de viver.

No n-1 agradecemos a Deleuze, Espinosa, Bakhtin, a todos os alunos, os estudantes e as simplesmente Marta e Tania que trazemos em nós.



⁵⁵ Pintura da autora

REFERÊNCIAS

- ALVES G. **O que é o toyotismo**. Londrina: Praxis, 2000
- AMADOR, Fernanda S. *Produção de Imagens, Subjetivação e Trabalho Penitenciário: Uma Contribuição às Clínicas do Trabalho*. **Psicologia: ciência e profissão**, 2011, 31 (2), 358-373
- AMARANTE, Ana Pinto do. **Ética do acontecimento** – uma leitura da filosofia de Gilles Deleuze. Dissertação de Mestrado em Filosofia. Porto Alegre, UFRGS, 2006.
- AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro** – Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo, Musa Editora, 2004.
- _____. **Vozes e silêncio no texto de pesquisa em ciências humanas**. Cadernos de Pesquisa, n.116, p.7-19, julho/2002.
- AXT, Margarete, ELIAS, Carime Rossi. *Autoria coletiva, ambientes virtuais e formação: de quando a aprendizagem reverbera o acontecimento*. In: MARASCHIN; Cleci, FREITAS, Lia B. de Lucca, CARVALHO, Diana C. de (Org.). **Psicologia e Educação: multiversos sentidos, olhares e experiências**. Porto Alegre: UFRGS, 2003, v. 1, p. 259-277.
- AXT, Margarete. **Comunidades virtuais de aprendizagem e interação dialógica: do corpo, do rosto e do olhar**. São Leopoldo: Filosofia Unisinos, 7 (3): 256-268, Set/Dez, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- _____. **Estética da criação verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BEMBEM, Angela; COSTA, Plácida. *Inteligência coletiva: um olhar sobre a produção de Pierre Levy*. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v.18, n.4, p.139-151, out./dez. 2013.
- BENJAMIN, Walter. *O narrador*. In: **Textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Coleção. Os pensadores).
- BERGSON, Henri. **Matéria e memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**. 3 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1987.
- COSTA, Rogério da. *Sociedade de Controle*. **Revista São Paulo em perspectiva**, 18(1): 161-167, 2004.
- _____. <https://laboratoriodesensibilidades.wordpress.com/2015/01/24/video-da-palestra-cultura-contemporanea-de-redes-com-rogerio-da-costa-puc-sp/>. Capturado em fevereiro de 2015:
- CRETELLA JR, José e CINTRA, Geraldo de Ulhôa. **Dicionário latino-português**. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1953.
- DELEUZE, Gilles. **Conversações**. 2 ed. São Paulo: Ed. 34, 2010.
- _____. **Crítica e clínica**. 2 ed. São Paulo: Ed. 34, 2011.
- _____. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 2009.
- _____. **Espinosa: filosofia prática**. São Paulo: Escuta, 2002.
- _____. **Lógica do sentido**. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- _____. **Bergsonismo**. São Paulo: Ed 34, 1999.

- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol 1. São Paulo: Ed. 34, 1995a.
- _____. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol 2. São Paulo: Ed. 34, 1995b.
- _____. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol 3. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2012.
- _____. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol 5. São Paulo: Editora 34, 1997.
- _____. **O Anti-édipo**. São Paulo: Editora 34, 2010.
- DELEUZE, Gilles e PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.
- _____. **O abecedário de Gilles Deleuze**. Transcrição integral do vídeo para fins exclusivamente didáticos. Canal franco alemão - TV Arte, 1994.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. **O que vemos, o que nos olha**. 2 ed. São Paulo: ed. 34, 2010.
- ESCÓSSIA Liliana, KASTRUP, Virgínia. *O conceito de coletivo como superação da dicotomia indivíduo-sociedade*. In: **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 295-304, mai./ago. 2005
- ESCÓSSIA, Liliana. *Individuação e Informação em Gilbert Simondon*. **Informática na Educação: teoria & prática**. Porto Alegre, v.15, n.1, jan./jun. 2012, p19-30.
- FALCONI, Vicente. **Qualidade total: padronização de empresas**. 2 ed. Belo Horizonte: Ed Falconi, 2014.
- FITZGERALD, F.S e outros. **Quatro novelas e um conto**. São Paulo: Autêntica, 2014.
- FLECK, Ludwik. **Gênese e desenvolvimento de um fato científico**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.
- FONSECA, Tania Mara Galli. *Poéticas do virtual e os processos de subjetivação*. **Informática na educação: teoria e prática**. Porto Alegre, v.8, n.1, jan./jun. 2005. ISSN 1516-084x, p.121-132.
- FONSECA, Tania Mara Galli, COSTA, Luis Artur, MOEHLECKE, Vilene, NEVES, José Mário. **O delírio como método: a poética desmedida das singularidades**. Estudos de Pesquisa em Psicologia. UERJ, RJ, ANO10, N.1, P. 169-189, 1º quadrimestre de 2010.
- FONSECA, Tania Mara Galli, KIRST, Patrícia G, OLIVEIRA, Andreia M., DÁVILA, Maria Fátima, MARSILAC, Ana Lúcia. **Pesquisa acontecimento: o toque no impensado**. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional, UFRGS. Porto Alegre, 2005 (no prelo)
- FONSECA, Tania Mara Galli; CARDOSO FILHO, Carlos; RESENDE, Mário Ferreira. **Testemunhos da infâmia: rumores do arquivo**. Porto Alegre: Sulina, 2014.
- FONSECA, Tania Mara Galli, NASCIMENTO, Lívia, MARASCHIN, Cleci. **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. 40 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- GALLOWAY, Alexander. **Protocol: how control exists after decentralization**. Massachusetts: MIT, 2004.
- GIACÓIA JR. Oswaldo. *Perspectivismo, genealogia, transvaloração*. **Revista de literatura brasileira**. Ano IV. Cult 37. Agosto, 2000 – p46-51.
- GORZ, André. **O imaterial: conhecimento, valor e capital**. São Paulo: Annablume, 2005.

- GUATTARI, Félix. *A paixão das máquinas*. In: **Cadernos de Subjetividade: o reencantamento do concerto**. São Paulo. Editora Hucitec Educ: 2003, p 39-52.
- HACKMANN, Berenice Gonçalves. **Sentimentos/emoções evidenciados por discentes de um curso a distância durante sua trajetória de aprendizagem**. 2005. Monografia Aperfeiçoamento/Especialização em Tecnologia da Informação e Comunicação em Educação - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- KASTRUP, Virgínia. O Lado de Dentro da Experiência: Atenção a Si mesmo e Produção de Subjetividade numa Oficina de Cerâmica para Pessoas com Deficiência Visual Adquirida. In: **Psicologia ciência e profissão**, 2008a, 28 (1), 186-199.
- _____. *Aprendizagem, arte e invenção*: In **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 6, n. 1, p. 17-27, jan./jun. 2001.
- _____. **Políticas da cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2008.
- LATOURE, Bruno. **Reagregando o social: uma introdução à teoria de ator-rede**. Salvador: EDUFA-Edusc, 2012.
- LAZZARATO, Maurício; NEGRI, Antonio. **Trabalho imaterial: formas de vida e produção de subjetividade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**, o futuro do pensamento na era da informática. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.
- MARASCHIN, Cleci e AXT, Margarete. *Acoplamento tecnológico*. In: VIGNERON, Jacques e OLIVEIRA, Vera Barros de (Org.). **Sala de aula e tecnologias**. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2005, p. 39-51.
- _____. *O enigma da tecnologia na formação docente*. In: PELLANDA, N. e PELLANDA, E. (org.). **Ciberespaço: um hipertexto com Pierre Levy**. Porto Alegre: Artes e Ofício, 2000. p.90-105.
- NEGRI, Antônio. **Cinco lições sobre império**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- NIETZSCHE, Friedrich W. **Além do bem e do mal: prelúdio a uma filosofia do futuro**. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- PASSOS, Eduardo et all. **Pistas do método cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2012.
- PELBART, Peter Pál **A vertigem por um fio: políticas da subjetividade contemporânea**. São Paulo: Iluminuras, 2000.
- REBECCHI, Emílio. **O sujeito frente à inovação tecnológica**. Petrópolis: Vozes, 1990.
- RIBEIRO, FERNANDO. M.F. *Pela inocência do pré-individual: pensando com Simondon*. **Ensaios filosóficos**, Volume 1- abril/2010, P19-31.
- SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.
- SILVA, Andrezza Regina Lopes da; SPANHOL, Fernando Jose. **Design instrucional e construção do conhecimento na EAD**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.
- SIMONDON, Gilbert. **La individuación**. Buenos Aires. Editorial Cactus, 2009.
- _____. **El modo de existencia de los objetos técnicos**. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2007.
- SPINOZA, B. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOUZA, Solange Jobim; ALBUQUERQUE Elaine Deccache Porto. *A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana*. **Bakhtiniana**, São Paulo, 7 (2): 109-122, Jul./Dez. 2012.

TORRES, Pablo Henrique Spíndola . *A historicização do panóptico foucaultiano* . **Associação Nacional de História – ANPUH XXIV** Simpósio Nacional de História. São Leopoldo, 2007.

ULPIANO, Cláudio. **Centro de estudos Cláudio Ulpiano**. Aulas gravadas e digitalizadas desde o ano de 1980. <http://www.claudioulpiano.org.br/>

ZARIFIAN, Philippe. **Objetivo competência: por uma nova lógica**. São Paulo, Atlas, 2008.

ZOURABICHVILI, François. **O vocabulário de Deleuze**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004.