

# Para uma posição enunciativa no discurso pedagógico mediado por ambientes virtuais de aprendizagem

Regina Maria Varini Mutti<sup>1</sup>  
Margarete Axt<sup>2</sup>

MUTTI, R.M.V.; AXT, M. Towards a stated position in pedagogical discourse mediated by virtual learning environments. **Interface - Comunic., Saúde, Educ.**, v.12, n.25, p.347-61, abr./jun. 2008.

With a view towards pedagogy for computer-based environments relating to distance learning, and focusing on higher education, this study had the aim of bringing to light the effects of meanings implied in the act of interpretation that has idealized a synchronous and asynchronous communication tool called *ForChat*. For discursive analysis, verbal formulations were taken from the corpus studied. These provided the themes for the sustaining principles within the dimensions of their purposes, formats and uses in virtual classrooms set up as learning communities. The results from the analysis highlight the unclinking of the illusion of oneness, from the participants' immersion in the flow of the interaction, supported by another, non-capitalistic, space-time dimension for interactive exchanges. This dimension recognizes the subjects' heterogeneities and the meanings produced in the discursive order of the telematic writings.

**Key words:** Educational technology. Distance education. Higher education. Learning computer based environments and interaction. *Forchat*.

Tendo em vista uma pedagogia para ambientes informáticos na Educação a Distância, com foco privilegiado no ensino superior, este estudo se propõe a evidenciar efeitos de sentidos implicados no gesto de interpretação que idealizou uma ferramenta de comunicação (síncrona e assíncrona) - o *forchat* -, tomando, para análise discursiva, formulações verbais do *corpus* estudado que tematizam os princípios que a sustentam, nas dimensões de sua finalidade, formato e uso em classes virtuais, constituídas como comunidades de aprendizagem. Os resultados da análise destacam o desvelamento da ilusão do um, a partir da imersão dos participantes no fluxo da interação, suportado por uma outra dimensão espaço-temporal, não capitalística, para trocas interativas, e que reconhece as heterogeneidades dos sujeitos e dos sentidos produzidos, na ordem discursiva da escrita telemática.

**Palavras-chave:** Tecnologia educacional. Educação a distância. Educação superior. Ambientes virtuais de aprendizagem e interação. *Forchat*.

<sup>1</sup> Licenciada em Letras. Departamento de Ensino e Currículo, Faculdade de Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rua Visconde de Duprat, 261 - Petrópolis, Porto Alegre, RS 90.690-430  
reginamutti@terra.com.br

<sup>2</sup> Licenciada em Letras. Departamento de Estudos Especializados, Faculdade de Educação e Programas de Pós-Graduação em Educação e em Informática na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

## Uma análise discursiva

À medida que se compreende a Educação enquanto produção de subjetividades, as novas tecnologias de informação e comunicação passam a operar como dispositivos de subjetivação. Influem nos modos de constituição de sujeitos e sentidos, tendo em vista sua aparição numa era hoje designada como cibercultura. Sabemos que, no discurso pedagógico, o uso das novas tecnologias pode representar posições diversas, inclusive contraditórias. No caso em análise, aposta-se numa posição pedagógica de agitação às formas estabilizadas de constituição do pedagógico; aposta-se na possibilidade de dinamizar as formas de relação dos sujeitos com os saberes, de modo que professor e aluno sejam parceiros na experiência de produzir o saber, na qual a tecnologia é essencial (Axt, 2005).

Com base em Deleuze, citado por Fonseca (Axt et al., 2003a), reforça-se que a noção de produção de subjetividades está relacionada ao devir, não se tratando, pois, de uma essência; a subjetividade trata-se de um efeito, um produto do tempo social no qual se engendra. Sendo efeito do tempo, é também indicadora desse tempo, no qual o "fora" forja o "dentro", como uma dobradura. Desse modo, o lado de "dentro" da dobra, também morada do pensamento, é fruto da inflexão de forças do "fora" que se dobra, enlaçando o "dentro". Decorre, assim, que a produção do sujeito resulta de confluências diversas, marcadas pela dinamicidade e complexidade. Em consonância, quando falamos em modos de subjetivação na educação escolarizada mediada pela tecnologia, estamos nos situando nesse "dentro" do fluxo, que é constituído, também, pelo seu "fora". É nessa estreita relação que se vai apreender o sujeito, como efeitos de sentidos ligados à posição discursiva em que ele, sujeito, se constitui e é constituído.

Reitera-se, pois, que a apreensão, pelo sujeito, das "interpretações enquanto atos que surgem como tomadas de posição, reconhecidas como tais, isto é, como efeitos de identificação assumidos e não negados" (Pêcheux, 1990, p.57), torna-se possível apenas como efeitos de sentidos discursivos. Tais efeitos de sentido resultam do percurso da análise, no qual cotejamos a materialidade enunciada e sua relação com o enunciável.

Por meio da análise do funcionamento discursivo, procura-se entender como o simbólico - confrontado ao político, pois que esta é a base de todo discurso - diz do seu real. O caso em análise vai ser considerado enquanto objeto constituído no discurso que o funda e que acaba por marcar uma posição na área da telemática educativa; nas palavras que o concebem, aponta às posições interdiscursivas - de reforço, de confronto - em cujo embate foi engendrado. Essas identificações, como são compreendidas, dão-se com base em sentidos estabilizados, que figuram como "já lá", mas que emergem de modos diversos; não são, pois, nem poderiam ser plenamente coincidentes, deixando brechas por onde o sentido escapa. A análise se propõe então, na esteira de Pêcheux (Mutti, 2005), ao desafio de mostrar as dimensões heterogêneas do discurso. Com base nessas lacunas, a partir da materialidade do enunciado, permitimo-nos indagações que conduzem ao enunciável, e nessa interface enunciado/enunciável cabe-nos então, enquanto analistas, formular uma interpretação.

Retomando: a materialidade analisada é de natureza verbal, embora o real do objeto discursivo não se esgote nas palavras que o descrevem... Não obstante, descrevendo suas características, salientando seus atributos e suas propriedades de constituição e uso, supõe-se que o destinatário forme, ele mesmo, o "efeito-real" do referente do discurso, cuja natureza é sempre simbólica e subjetiva. Trabalha-se não com a noção de transmissão de mensagens, nem com a noção de plena coincidência entre linguagem e referente, mas sim com o conceito de "efeito de sentidos" entre interlocutores, conforme Pêcheux (1999, 1990); e ainda, com base em Authier-Revuz (1998), considera-se que a relação entre as palavras e as coisas, assim como dos interlocutores entre si, na linguagem, é marcada por não-coincidências.

Vale lembrar, conforme aponta Mutti (2004), a posição assumida pelo grupo de pesquisas liderado por Pêcheux diante do advento da informática: conforme relata Maldidier (2003), a vinda da informática foi vista nesse grupo em sua possibilidade de causar "desordens", e que esta mesma (des)ordem deveria ser o alvo de pesquisas. Tratava-se, mesmo, de uma forma de manifestação de um pensamento político, reconhecer o advento dessa "proliferação" de sentidos. O enfrentamento disso consistiria em "se instalar no centro mesmo do fluxo, não para o conter, mas para aí preservar espaços de

interrogações, para aí desfazer o fechamento dos sentidos" (p.86). Enfatiza a autora que Pêcheux assim referiu: "a informática pode representar a mais grave das ameaças [...] a menos que a utilizemos como uma arma para defender os espaços não fechados de sentidos" (Maldidier, 2003, p.89).

Defender espaços não fechados de sentidos significa, então, abrir à interação entre sentidos, à participação de múltiplos e heterogêneos sentidos, fazendo-os "entrar no fluxo", no fluxo da interação, a estar "no meio" da interação: Deleuze e Guattari (2000) sugerem que o meio é "o lugar onde as coisas adquirem velocidade"; em outras palavras, o meio é onde os sentidos proliferam, abrindo à multiplicidade de cruzamentos entre séries de sentidos, desfazendo os fechamentos (Axt, 2005). Seguindo essa trilha, Axt e Elias (2003, p.260) enfatizam que uma situação interacional de aprendizagem é "viver-experienciar encontros múltiplos entre múltiplos pensamentos... [é] entrar de 'corpo e alma' num verdadeiro acontecimento", este último co-extensivo ao devir, por sua vez co-extensivo à linguagem, aos sentidos na linguagem.

Antes de prosseguir com a análise propriamente dita de nosso caso (uma palestra que descreve os princípios que levaram à construção de uma ferramenta para a comunicação à distância e à prática pedagógica aí exercitada), propõe-se uma visada ao referente que deu origem às formulações na palestra.

### Uma visada ao referente

O referente, foco de uma palestra proferida por Axt (2005), nosso objeto discursivo de análise, trata-se de uma ferramenta de comunicação - o *forchat* - criada para propiciar ações pedagógicas à distância que proponham uma intensiva interlocução virtual entre participantes dispostos a discutir um tema, um autor, um projeto ou, inclusive, escrever um ensaio em conjunto. Atividades como essas se mostram em consonância com dispositivos pedagógicos que predispõem à interação, podendo mesmo constituir redes conversacionais no formato de comunidades virtuais, concebidas com o propósito de favorecer um alto grau de interação dialógica entre seus participantes.

Antes de prosseguir, observe-se que Axt (2006) ampara o conceito de interação dialógica no dialogismo bakhtiniano, em que toda a relação dialogal implica necessariamente a alteridade, e em que a toda expressão enunciativa (mesmo quando de efeito retardado em relação a uma expressão anterior) corresponde sempre uma atitude responsiva ativa prévia, dando conta de um contexto pragmático-enunciativo e interacional, enquanto pressuposto de linguagem e de sujeitos de linguagem em relação. A amplitude desse contexto é sempre variável, uma dessas dimensões podendo incluir um diálogo real entre dois interlocutores concretos... Uma escuta ativa e compreensiva leva, mais cedo ou mais tarde, a réplicas multifacetadas, plurais, que integrarão o fluxo dialógico, participando de sua composição, desde uma perspectiva polifônica, de múltiplas vozes plenas de valor, capazes de manter com outras vozes do discurso uma relação de reciprocidade, marcando o lugar da alteridade e de afirmação do outro como outro sujeito, outro sentido, assim desestabilizando o sentido do "um". Um contexto propício à interação dialógica é justamente o constituído por comunidades virtuais de aprendizagem, as quais, segundo Axt (2004), ao estarem situadas no ciberespaço, podem desconhecer as divisões capitalísticas dos espaços-tempos e das hierarquias convencionais, derrubando paredes e habitando a plasticidade da sincronia (que pode ser mediata) e da distância (que pode ser relativa), em que todos podem/devem se expressar. A autora considera que essa abordagem pode transformar a natureza e o modo de gestão do conhecimento, na medida em que a possibilidade ampla de expressão, garantida na dialogia pela escuta, transformaria, por sua vez, a natureza econômica da interação professor-aluno e aluno-aluno. Uma expressão ampla poderá operar uma passagem em direção a uma nova forma de gestão da própria interação, em que cada um pode aferir e conquistar o tempo/espaço necessário a sua própria expressão (independentemente do número de atores ou de demandas que enfrenta no cotidiano, ou do capital simbólico que detém), enquanto acaba, na mesma medida e por reciprocidade, por garantir também a escuta do outro, numa oposição radical à gestão-divisão dos espaços/tempos das interações nas salas de aulas convencionais.

Observa-se que tais ações pedagógicas, calcadas numa dinâmica de intensa participação coletiva, **não se limitam unicamente ao aspecto tecnológico**. Os princípios **metodológicos** dessa dinâmica

podem ser reinterpretados em outros ambientes de aprendizagem, em que pese não o serem, talvez, na mesma medida de intensidade da produção coletiva: compreende-se que a maior potência dos efeitos desejados depende do entranhamento dos princípios, ao mesmo tempo metodológicos e tecnológicos, de construção do dispositivo, maquinaria tecno-ativa e discursiva, criando uma "derivada positiva" de subjetivação, na produção de agenciamentos coletivos de enunciação e sentidos. A especificidade dessa ferramenta de comunicação à distância é que os princípios tecnológicos que a constituíram se deixam penetrar pela perspectiva teórico-conceitual e metodológica de natureza conversacional-dialógica, favorecendo que a produção coletiva possa alcançar uma potência máxima.

O software *ForChat*<sup>3</sup> é uma ferramenta de comunicação que pode ser utilizada por alunos e professores de vários níveis de ensino, em qualquer área do Conhecimento, sempre que o objetivo for a interação dialógica (argumentativa, narrativa, expressiva, contratual), de caráter teórico conceitual-metodológico, ou de caráter estético-ficcional, em que todos os participantes se encontram em posição de interlocução, por meio da escrita autoral. Sua estrutura baseia-se num complexo conceitual que busca privilegiar o acesso ao ambiente de modo mais intuitivo, ao compor, ou fundir, num mesmo espaço, simultaneamente, as funções de *Chat*, fórum e mural, mantendo o usuário imerso no texto de leitura ao mesmo tempo em que ele se dedica a produzir seu próprio texto. O *forchat*: 1 retira sua dinâmica do conceito de *chat*, traduzindo-a em termos de 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); 2 disponibiliza, pelo 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 disponibiliza 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); 3 retira do conceito de mural a característica de rede temática aberta, sem hierarquização.

Recentemente, essa dinâmica interacional foi experimentada, em curso de especialização, explorando um ambiente virtual de aprendizagem desenvolvido segundo outra concepção, com índice de aproveitamento muito bom (Axt et al., 2006), evidenciando que a metodologia proposta não fica limitada à ferramenta de referência exclusivamente. Contudo, também foi possível evidenciar que o aproveitamento da produção coletiva não chega a alcançar os mesmos níveis de aproveitamento em termos de intensidade interlocutiva estabelecidos no *forchat* (Axt et al., 2006). Outra experimentação em andamento diz respeito ao uso de listas de discussão como rede conversacional, segundo a concepção metodológica do *forchat*, com estagiários em psicologia social (Lazzarotto, 2007).

Novak (2005) pesquisou a produtividade gerada no *forchat*, efetivando levantamento quantitativo das interações entre os membros de um seminário de pós-graduação com 39 participantes, num período de 15 semanas. Nesse estudo, foram catalogadas e classificadas as mensagens postadas durante o período de 21 de abril a 3 de agosto de 2003, totalizando 4.413 mensagens. O autor concluiu que foi espetacular o volume de mensagens postadas, indicando o número exponencial de 172.107 mensagens; calcula que dividindo o total de mensagens no período pelo número de participantes tem-se 111,97 mensagens, numa média de 7,56 mensagens semanais por participante, considerando a dinâmica de

<sup>3</sup> O *forchat* foi idealizado por Margarete Axt e implementado por bolsistas do Projeto PROVIA/UFRGS/ Diretório CNPq: Tiago D. Sturmer, Fábio M. de Carvalho, Lucas Guimarães e Daniela P. Paiva, com a colaboração de pós-graduandos. Do ponto de vista da programação, o Software *ForChat* viabiliza o intercâmbio de informações em formato de lista de discussão, mas dispondo todos os registros on-line. A estrutura do software baseia-se no armazenamento de mensagens em um banco de dados MySQL, ordenadas por meio de uma página em PHP, para posterior exibição em um browser (<http://www.lelic.ufrgs.br/forchat>).

liberdade quanto ao número de postagens e volume de caracteres. Conforme a Figura 1, o volume de mensagens semanais variou entre duzentas e quatrocentas mensagens, aproximadamente.

Novak (2005) observou ainda que a evolução das interações manteve-se constante; na oitava semana do seminário, houve uma queda acentuada nas interações síncronas, devido a problemas de acessibilidade do sistema no horário dedicado a essa modalidade. Entretanto, a diminuição das interações síncronas foi compensada com maior número de interações assíncronas, nessa semana. A Figura 2 mostra que na evolução das 15 semanas analisadas, a curva das interações assíncronas acompanha, em patamares inferiores, o traçado das interações síncronas.

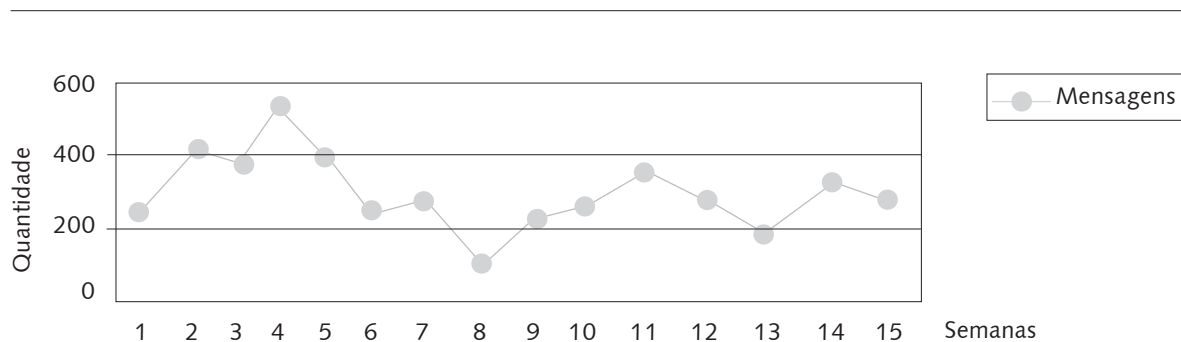


Figura 1. Representação quantitativa de mensagens postadas no *forchat* (Novak, 2005).

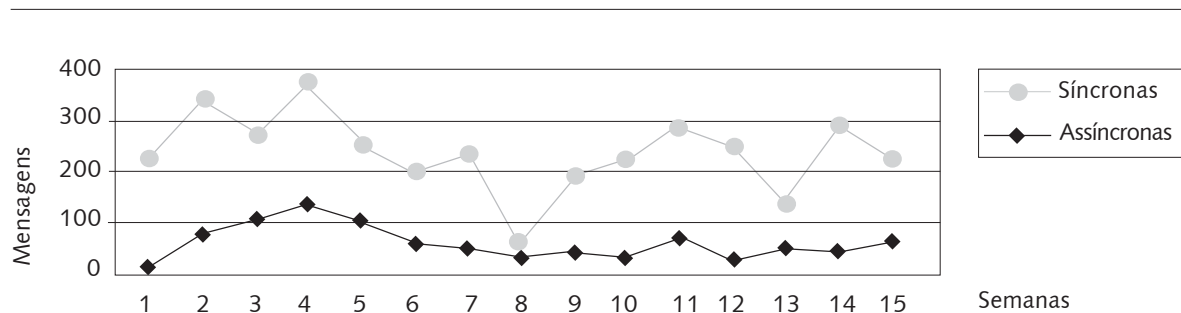


Figura 2. Representação do sincronismo de postagens no *forchat* (Novak, 2005).

O *forchat* caracteriza-se, portanto, como um ambiente telemático, para uso nas modalidades de Educação a Distância dispostas a praticar a construção compartilhada do conhecimento por meio da conversação (escrita) e debate entre os participantes. Sua arquitetura é demasiado simples, como se fora uma folha em branco na qual é preciso inscrever a letra, ou uma praça vazia à espera de seus "habitués".

A tela inicial do *forchat* mostra a caixa de texto para inclusão de mensagens. Na parte superior da tela, o *menu* permite, a cada participante, escolher seu *avatar* (se assim o desejar); facultar-lhe, ainda, definir a semana na qual vai se inserir para acompanhar os debates e o número de mensagens da semana que deseja ver expostas em sua tela a cada atualização da página, tendo em vista o tempo de processamento das atualizações.

Estando os diálogos em andamento, a tela do *forchat* indica que, após cada intervenção, é possível responder diretamente ao teor da mensagem correspondente, usando-se uma caixa de texto suplementar, situada logo após a mesma. Essa situação assinala que o usuário pretende interagir com um interlocutor específico. Funciona como uma resposta a uma mensagem existente, conforme esclarece Novak (2005). A segunda caixa de diálogo, situada ao pé da página, consiste na caixa padrão para envio de quaisquer mensagens. Ficam registradas as páginas disponíveis nos debates da semana, com links de acesso às respectivas páginas e mensagens correspondentes.

A dimensão da prática do *forchat* no seu uso real tem sido alvo de diversas pesquisas; somam-se cerca de dez trabalhos acadêmicos, entre dissertações e teses, além de uma série de artigos derivados nos quais essa reflexão é desenvolvida. Constituíram alguns focos temáticos: formação de professores em serviço, formação em ensino de graduação e orientação de estágio, estágio de docência na pós-graduação, traços de evidência de heterogeneidade constitutiva, constituição de redes de conversação como modo de inscrição na escrita de crianças com dificuldades de aprendizagem, constituição de redes de conversação como modo de inscrição na escrita de jovens monitores em serviço nos tele-centros de Porto Alegre/RS etc.<sup>4</sup>.

A análise ensejada neste artigo, entretanto, caracteriza-se por centrar-se no **discurso** sobre o *forchat* e suas possibilidades pedagógicas, e não sobre a ferramenta propriamente dita<sup>5</sup>. Para os procedimentos analíticos, seguindo Mutti (2007), partiu-se da materialidade discursiva, isto é, das formulações lingüísticas extraídas de uma exposição de Axt (2005), na qual salienta a “maquinaria teórico-conceitual” que dá consistência ao *forchat*, os princípios tecno-metodológicos sob os quais ele foi engendrado. A análise considera empregos lexicais em sua relação com os “gestos de designação” que apontam aos “procedimentos de montagem” do trajeto da memória (Pêcheux, 1999, p.55), configurando a posição enunciativa assumida no discurso pedagógico mediado pelo *forchat*. Ressalta-se que, para a interpretação analítica, concorre também a memória de pedagogias várias em que o *forchat* foi efetivamente empregado e que sustentam conceitualmente sua proposta metodológica de prática docente<sup>6</sup>.

Nossa pergunta norteadora nesta análise discursiva é: Que efeitos de sentidos emergem da descrição de atributos do *forchat* e seu modo de uso, caracterizando uma posição enunciativa singular?

## Análise: efeitos de sentidos

Nesta parte do artigo, retomamos o *forchat* como objeto construído **discursivamente**; para tanto, seguindo os procedimentos teórico-analíticos da Análise de Discurso fundada por Michel Pêcheux (1990), constituímos o *corpus* para análise discursiva com base em uma palestra de Axt (2005), na qual a autora salienta os princípios e atributos tecno-metodológicos da ferramenta, idealizada na junção entre telemática e pedagogia. Pretende-se mostrar, nos recortes discursivos tomados para análise, o modo como o *forchat* se constituiu como materialidade, inscrevendo-se no interdiscurso das novas tecnologias para a educação.

A análise, valendo-se de marcas lingüísticas, busca chegar à ordem do discurso, que, segundo Orlandi (2001, p.13), “é do domínio do simbólico na relação com o real da história (a sistematicidade sujeita a equívoco), articulação necessária e contraditória entre estrutura e acontecimento”. Supõe-se assim, com base no referencial teórico-analítico adotado, que a emergência do *forchat*, como um

<sup>4</sup> Observe-se, como fator relevante, que os que tomaram o *forchat* como palco para o desenvolvimento de suas temáticas de pesquisa e como ambiente de interação com seus sujeitos de pesquisa, foram antes participantes das experimentações realizadas com a ferramenta na Pós-Graduação da UFRGS (PPGEDU e PPGIE).

<sup>5</sup> Observa-se que, em que pese tratar-se de uma análise discursiva de formulações retiradas de uma palestra, as características do referente e seu modo de uso tomam vulto mediante jogo de efeitos de sentidos.

<sup>6</sup> Dentre os trabalhos produzidos que enfocam a dimensão pedagógica centrada no *forchat*, mencionam-se também alguns artigos resultantes de pesquisas: Axt e Elias (2003); Axt e Kreutz (2003); Axt (2005); Axt et al. (2006; 2003b); bem como as teses de doutorado de Elias (2003), Matte (2005) e Hartmann (2007).

“acontecimento discursivo”, situa uma posição enunciativa singular no discurso pedagógico mediado por ambientes virtuais.

O percurso analítico, que parte das formulações lingüísticas recortadas da referida palestra, destina-se a evidenciar efeitos de sentidos que se relacionam ao gesto simbólico de interpretação que concebeu a ferramenta. O critério utilizado para definição dos recortes foi a presença de expressões que designam a especificidade tecno-metodológica da ferramenta, convergindo à definição da posição assumida pelo autor que as formula no discurso pedagógico mediado pelo *forchat*. Assim, pressupõe-se que a ferramenta se constitui de acordo com a concepção pedagógica que põe em prática.

Entende-se, segundo o referencial discursivo, que os signos não são transparentes, mas opacos, de modo que cabe ao analista colocar-se diante dessa opacidade para realizar a sua análise. Compreende-se, também, que uma “posição enunciativa” corresponde ao lugar de dizer no discurso, qual seja, o discurso da informática educacional, mais especificamente, da educação à distância mediada por ambientes virtuais. Tal posição é apreendida sob a forma de “efeitos de sentidos”, interpretados na análise, a qual parte do fio do discurso.

A seguir, passamos a apresentar as formulações discursivas destacadas e numeradas de (1) a (18), extraídas de videoconferência gravada e transcrita para fins desta pesquisa (Axt, 2005), com base na qual constituímos os recortes discursivos para a presente análise; em seqüência à indicação das referidas formulações discursivas, mostramos os efeitos de sentidos correspondentes às análises realizadas. Enfatizamos que, na Análise de Discurso, a análise se caracteriza como produção de sentido pelo sujeito analista, devendo ser entendida como interpretação nossa.

Numa narrativa que releva o contexto histórico, as designações lexicais indicam o ambiente acadêmico científico - “laboratório de pesquisa” - onde foi inventado o “*forchat*”, o qual resultou de uma “proposta” de uma modalidade experiencial de “educação a distância”; as primeiras plataformas virtuais de ensino-aprendizagem com suporte telemático via internet estavam começando a surgir no contexto brasileiro de então.

(1) O *forchat* nasceu em 2000 como resultado de uma proposta de pesquisa em educação a distância no LELIC - Laboratório e Estudos em Linguagem, Interação e Cognição da FAGED/ UFRGS.

O ambiente tecnológico deveria ser propulsor de um parâmetro novo para a interlocução pedagógica, pois que a designação “laboratório” incidia em experiências de ensino. Um novo modo de ensino junto com nova tecnologia. Esta deveria superar as limitações de alguns dispositivos de conversação já empregados na área especializada. A formação discursiva do laboratório vincula os estudos sobre tecnologia aos estudos sobre a interlocução pedagógica, promovendo, para esse fim, práticas interativas mediadas pela telemática. A tecnologia medeia a “interação”, a “linguagem”, a “cognição”, articulando uma perspectiva teórica. Vejamos:

(2) [...] quando o *forchat* foi gestado, as listas de discussão estavam em plena expansão e os ambientes ou plataformas de aprendizagem ainda eram escassos. Entre as funcionalidades desses ambientes podiam-se encontrar fóruns de discussão, com uma arquitetura relativamente pesada – as páginas custavam a carregar, quando a conexão era por linha telefônica discada; as discussões eram divididas em assuntos ou tópicos – aí, de cada vez, havia a necessidade de carregar as páginas específicas ao tópico A, ou ao tópico B. Além disso, liam-se as mensagens em uma página, mas era preciso entrar em outra página contendo um formulário de escrita para enviar uma resposta ou uma nova mensagem. Todas essas operações envolvendo o carregamento de páginas onerava o sistema operacional, tornando-o lento e, às vezes, praticamente inviabilizando a interação.

Dessa formulação ressalta a área especializada de onde surge a denominação “*forchat*”, como uma combinação que alude aos “fóruns” de discussão e “*chats*” de conversação virtuais. Quanto à área pedagógica, destina-se a uma metodologia que privilegie uma “interação” especial, favorecida na

encenação de um “fórum” de debates, um tipo de seminário virtual, em ambiente de “conversação”, ou *chat*. Daí o duplo sentido que emerge de “*forchat*” (“feito para conversar”), numa alusão à expressão em língua inglesa. Supondo-se o dinamismo dos encontros de fala, o suporte telemático dessa interação não poderia ser “lento”, como outros suportes costumavam ser.

(3) Este momento coincidiu com o momento brasileiro de aposta na Educação a Distância através da Informática e da Internet, e conseqüente disponibilização de recursos para o desenvolvimento de produtos. As universidades implementaram políticas institucionais para Educação a Distância (EAD), no Ensino Superior, e as agências de fomento à pesquisa lançaram editais voltados à Informática na educação à distância.

As universidades interpretaram as políticas governamentais de pesquisa; cada contexto universitário tratou de significar a EAD, aproveitando a disponibilidade de recursos. Daí o surgimento de modalidades distintas de se pensar e praticar pesquisas com esse enfoque, caracterizando diferenças entre os grupos que se propuseram à informática na educação. Os interesses teóricos, a história de cada grupo se tornam fatores dessa diversidade. O *forchat* inseriu-se numa tradição de pesquisa educacional com ênfase no ensino ativo e construção do conhecimento, mas com destaque para as “ciências humanas”, nas quais a linguagem é privilegiada.

(4) [...] o nosso grupo de pesquisa, no LELIC, se propôs ao desenvolvimento de produtos para EAD, mas enquanto num viés mais típico das propostas teóricas e metodológicas das Ciências Humanas. Assim, começaram a nascer ferramentas e ambientes para a aprendizagem, entre elas o *forchat*.

A designação “ferramentas” importa aqui conquanto se opõe à designação “recurso” de ensino, que aponta uma outra posição discursiva na área da informática educacional. O *forchat*, como um produto de investigação, seria então uma “ferramenta” (palavra que vem da área tecnológica) para o sujeito efetivar a aprendizagem, produzir conhecimentos de outra forma que a tradicional, não seria mero “recurso” para ensinar conhecimentos prontos.

(5) [...] um conjunto de seis princípios tecno-metodológicos... deram sustentação ao *forchat*.

Sendo um construto “tecno-metodológico”, o *forchat* foi programado para funcionar como uma ferramenta que aliasse a dimensão “tecnológica” à dimensão “metodológica”, dando suporte a um método distinto de ensino e aprendizagem, aberto para estudos. Essa ferramenta deveria caracterizar-se, primeiramente, pela facilidade operacional:

(6) “o princípio da simplicidade”. Precisávamos de uma ferramenta simples, que até uma criança pudesse manejar. Que pudesse ser utilizada sozinha, para a interação e a comunicação entre pessoas de um grupo. Mas também pudesse ser agregada a outros ambientes/plataformas. Quem participasse de uma comunidade virtual deveria ter minimizados os obstáculos operacionais. Naquela época, 2001/2002, quando começou a ser usado, sair da lista de discussão (acessível por e-mail) para entrar em SITES (sítios eletrônicos), ainda representava um desafio para o participante de um curso.

Nota-se o emprego de vários termos específicos da área nessa formulação (ambientes, plataformas, e-mail, sites, lista), os quais poderiam parecer estranhos àqueles não iniciados. São muitos ainda os iletrados na tecnologia computacional, por fatores diversos, mas um deles seria “porque é difícil” manejar o programa. O *forchat* pautou-se pelo “princípio da simplicidade” quanto ao manejo básico e acoplagem de arquivos e plataformas, reconhecendo que os usuários costumavam desistir de participar quando não conseguiam vencer o “desafio” de ultrapassar os reconhecidos “obstáculos operacionais”



de manejo da máquina. Além disso, o “princípio da simplicidade” do “sistema” de “conexão por linha discada, dedicada” associou-se ao ser “leve”, ágil, quanto ao número de “páginas carregadas”, “formulário para escrita de mensagem”:

(7) “Princípio da agilidade”. A ferramenta também deveria ser leve, para ter agilidade na conexão por linha discada/dedicada [...] Para o sistema, ser leve, ter agilidade significava, entre outras coisas, diminuir o número de páginas a serem carregadas. Em outras palavras, para que uma nova página, para carregar um formulário para escrita de mensagem? Por que não pensar uma página de fórum que imitasse a arquitetura do *chat*... em que mensagens para ler, e formulário para escrever, aparecessem na mesma página?

Como se constata até aqui, o *forchat* foi pensado “de dentro” das áreas do conhecimento envolvidas - tecnologia e metodologia de ensino e aprendizagem - representando uma pedagogia peculiar. Essa pedagogia começa a delinear-se mais precisamente quando se fala em “liberdade”:

(8) Um princípio então se desenhou como central na preservação do ritmo da conversa, do dinamismo, da espontaneidade de expressão em EAD: a “liberdade” na proposição de rumos para a conversa, o debate, acarretando como conseqüências: - a iniciativa por parte de qualquer dos participantes, de propor temas e debates em torno de diferentes temas, desde que preservado o objetivo geral de responder a determinado problema.

Enquanto crescem os softwares prontos para serem usados, o *forchat* se afasta dessa proposta de ensino pronto e controlado, apresenta-se aberto, sem apostilas nem exercícios predeterminados, a ser povoado apenas por conversações, mas, mesmo assim, para ser usado no ensino. As práticas de escolarização tradicionais não costumam primar pelo uso de dispositivos “livres”, pois tendem fortemente a evitar a dispersão de sentidos e a desestabilização das relações pedagógicas. Na contramão desse fato, a ferramenta *forchat* deve favorecer uma prática da interlocução que suscite modos ainda não pensados de interação. Está “livre” para aceitar novos modos de aprender e de ensinar, os quais podem emergir a partir de interações diversas não controladas. A prática interativa no *forchat* vai permitir saber mais sobre interação, especialmente sobre interação pedagógica. Aprender a interagir virtualmente e aprender sobre interação virtual são efeitos de sentido que surgem da proposta do *forchat*, valendo tanto para os alunos quanto para o professor.

(9) Ao mesmo tempo, ela (ferramenta) precisava criar um contexto de linguagem propício à expressão mais espontânea de idéias e a uma interlocução dinâmica, viva, resgatando o ritmo mais acelerado das conversações presenciais entusiasmadas, ou dos debates acalorados, com isso minimizando os efeitos de solidão/isolamento provocados pela distância físico-espacial, ou seja, aquela sensação de estar falando/escrevendo para ninguém.

A “agilidade”, referida antes, vem da conversação direta, a qual o *forchat* pretende simular, numa conversação não-presencial. A máquina - com seus possíveis entraves - não deve inibir o debate humano que ela está mediando à distância. Supõe-se, de algum modo, que o debate em comunicação direta, cujas falas são audíveis, seria mais efetivo, espontâneo, dinâmico, vivo e acalorado do que o que se realiza sob condições de escrita. No entanto, não seria essa comparação a única interpretação possível, pois o meio virtual tem propriedades diferentes que lhe são particulares, que vão além da relação de simulação indicada. Ao ser levantada a hipótese da comparação entre debate presencial e virtual, surge uma brecha para vislumbrar outras propriedades que estariam fora dessa comparação, mas que levantam possibilidades de interatividade de outros tipos.

Que a conversação virtual simula de alguma forma a presencial não se pode negar. A relação língua oral e língua escrita é uma diferença importante. Não obstante, no *forchat*, a realização de uma conversação por escrito conserva, da modalidade oral, algumas de suas propriedades, por exemplo, a “rapidez”, que é, de algum modo, resguardada. Responder e perguntar, fazendo-se a troca de turnos

imediatamente, que é uma característica da oralidade, é um atributo transferido para o nível da formatação do programa: *“mensagens para ler e formulário para escrever aparecem na mesma página”* de vídeo. Todavia, quanto o ambiente de conversação ágil vai influir na qualidade da participação do debate virtual desponta aí ainda para ser estudado. Por enquanto, pode-se apenas adiantar que, nos estudos já realizados que avaliam a experiência, pronunciamentos apontam para o efeito de aprendizagem e construção de conhecimento. No *forchat*, pois, é fato que sujeitos produzem sentidos numa modalidade discursiva de uso da língua escrita, com suporte telemático, à distância, o que abre múltiplas outras possibilidades de significação.

Já na formulação a seguir, merece ser examinada a designação “imerso”:

(10) Isso resolveria outro problema também! Participar presencialmente de uma reunião de grupo significa ficar imerso no contexto da discussão, ficar junto com os demais, no círculo da conversação. Em EAD, carregar outra página, com um formulário para poder responder, argumentar, poderia significar perder o fio da conversa, e a conversa perder o seu ritmo mais acalorado. Assim, formulou-se o “princípio da imersão” no texto em construção. O resultado foi o de uma máquina de produção intensa, em que o texto para ler e o formulário para escrever ficavam integrados na mesma página.

*“Ficar imerso no contexto da discussão”*, como se propõe no *forchat*, assume o sentido de entrar no fluxo; para participar é preciso mergulhar no ambiente virtual, ficar junto com os demais dentro deste, envolver-se no grupo. Simula-se o presencial direto do oral em grau extremo: não se quer ficar *“falando para ninguém”*, não se quer ficar isolado, mas em comunidade. No entanto, mergulhar não significa efetivamente estar “interessado” em todo o percurso do debate; essa não é a questão, até porque o interesse amplo dos protagonistas ninguém garante de fato, tampouco num grupo presencial. Se formos comparar aqui a realidade de muitas das aulas tradicionais presenciais com a participação e a realidade virtual do *forchat*, temos de convir que este demanda maior participação, porque a “imersão” garante que o grupo se forme. Quando a presença virtual é representada pela palavra, é esta que torna o sujeito membro daquele grupo, passando a representá-lo. É preciso escrever, inclusive para marcar presença, e tal se facilita porque - e aqui vem o outro “princípio”, o da “liberdade” - se está autorizado a dizer o que aprouver, mesmo se for para desviar-se do foco. Daí que *“a imersão no texto em construção”* vai gerar uma *“máquina de produção intensa”*; os participantes são chamados a se manifestarem e o fazem, pois que o próprio formato facilita que leiam e escrevam seus comentários: *“o texto para ler e o formulário para escrever ficavam integrados na mesma página”*. Mais do que a exigência de participação de grande qualidade para o assunto enfocado, é a efetivação da participação que é solicitada, o que resulta numa produtividade associada à ampliação do texto de elaboração conjunta. Mais do que a relevância do que deve ser dito, na contramão do que se costuma esperar como resposta do aluno nas aulas presenciais, espera-se que este escreva o que lhe vem à mente. Nesse sentido, no *forchat*, as “conversas colaterais” entre os alunos, que geralmente no ensino presencial fogem ao foco da aula, não são “colaterais”, mas sempre centrais, porque sempre bem “acolhidas”, integrando a rede com todas as demais participações.

Uma garantia para uma real efetivação de trocas interativas via *forchat* se deve ao fato de que, na dimensão virtual, estas ocorrem em outro espaço, outro tempo:

(11)[...] expressão livre, associada ao exercício da escuta que promove o acolhimento, ambas fortalecidas por um efeito já conhecido de um virtual que ‘dura’ no espaço e no tempo... muda o paradigma das trocas sociais no ambiente do curso.

(12)[...] A Expressão, garantida (na interação coletiva ou dialógica) pela Escuta, transforma a natureza econômica da interação: poderá operar uma passagem em direção a uma nova forma de gestão-divisão da mesma, em que cada um pode aferir e conquistar o tempo-espaço necessários à sua própria expressão (independente do número de atores ou das demandas que enfrenta no cotidiano, ou do capital simbólico que detém), garantindo concomitantemente a escuta do outro, numa oposição radical à gestão-divisão dos tempos-espaços das interações nas salas de aula convencionais.

As participações “duram” no espaço e no tempo, pois são escritas e ficam gravadas; assim, o espaço e o tempo virtuais diferem do presencial, ampliando o tempo de que cada participante do fórum de discussão dispõe. É como se a conversação pudesse parar, ficar à espera da reflexão. Essa pode ser considerada uma especificidade - que deriva do sentido de “liberdade” – capaz de marcar uma diferença importante, caracterizando o tipo de interação promovida pelo *forchat*. O fato de que se trata de conversação pela escrita favorece a reificação do dizer, que ganha corpo; concomitantemente, o tempo para pensar no dizer e no dito pode ser suspenso para que o participante somente mais tarde entre na conversa, registrando o seu pronunciamento para o grupo, reiterando ou fazendo, inclusive, reparos em seus próprios pronunciamentos.

Supõe-se que as peculiaridades desse tipo de produção possam ainda ser alvo de pesquisas. Manifesta-se uma grande produtividade de escritas, facilitando que todos os participantes se tornem mais visíveis, e também olhados por meio daquilo que escrevem. Assim como foi referido, “imersão” significa estar presente, contribuir para a manutenção do grupo de escrita, colaborar de alguma forma para que os saberes possam emergir, circular e se transformar, por meio das palavras lançadas no *forchat*.

Essa grande produtividade de escrita não concebe os equívocos e não-coincidências como um problema, mas como uma contingência da condição de manifestação não cerceada, vista de modo positivo:

(13)[...] eis que surge uma nova questão: uma conversa, um debate presencial entre um grupo de pessoas, numa comunidade virtual, embora mantenha uma clara tendência em direção a um objetivo comum (razão de ser de uma comunidade), via de regra está sujeita a flutuações temáticas, a divagações, a dispersões, variações; isso pode, inclusive, levar à formação de subgrupos conforme associações em torno das variações temáticas ou então de novos temas derivados.

(14) a segurança de que tais iniciativas seriam reconhecidas e valorizadas pelo grupo e pelo professor como tentativas válidas de responder a um problema, ou então de novamente problematizar, a partir deste problema geral.

O atributo “liberdade” aparece significado como a livre iniciativa de falar/dizer, propondo temas e debates para serem discutidos no grupo, sendo-lhe garantida a escuta. O horizonte em comum é a problematização lançada ao grupo para ser debatida. O interesse é uma condição pressuposta no discurso acadêmico, no qual o *forchat* está inserido. Supõe-se que os acadêmicos desejem participar de uma discussão qualificada, responsabilizando-se por mantê-la viva. Parece óbvio que quem participe de um curso se disponha a participar das práticas educativas do mesmo - embora essa disposição nem sempre se manifeste nas aulas acadêmicas presenciais tradicionais. Nestas, é difícil que haja interlocução ampla, pois não há tempo e espaço propícios; já no *forchat*, com outro espaço e outro tempo, outro acolhimento, outra visibilidade do aluno, haveria maior possibilidade de acontecer a participação. Daí que a seguinte formulação toca na assimetria professor-aluno, no discurso pedagógico, minorizada no *forchat*:

(15) O “princípio da desinstitucionalização de posições pré-instruídas” [...] Este é um ponto de grande tensionamento: como pode um curso prescindir da posição do mestre? Na verdade, não se trata de prescindir da POSIÇÃO do mestre, e nem do mestre. Trata-se de esvaziar esta posição, de dessubstancializá-la, de desinstitucionalizá-la. E esta posição de mestre é uma instituição!

Os participantes passam a se constituir não como um grupo de alunos dirigidos pelo professor, mas como membros de uma “comunidade” de estudiosos de um tema, na qual o professor não dirige o rumo da discussão. Nessa perspectiva, quase como mais um membro do grupo, o professor se expõe a não “saber” responder a tudo, mas a buscar saber, como os demais; precisa deslocar-se do lugar de quem “sabe e controla” a circulação dos saberes no grupo. Também o aluno precisa despojar-se dos

sentidos cristalizados de um lugar tradicionalmente passivo e individualista. Todos são instados a “*entrar no fluxo*”, a estar “*no meio*” da interação, a expor-se à “*aceleração*”; todos são instados a uma nova possibilidade de crescer em conjunto, à “*expressão livre*”, facilitada pela “*escuta acolhedora*” pressuposta nessa comunidade.

Na verdade, o sentido utópico dessa proposição encontra viabilidade nas condições mais flexíveis de administração do tempo-espaço de que cada um precisa para amadurecer o seu pensamento e formular o seu discurso. É possível suspender a participação na hora em que lhe aprouver, durante a semana, encontrando os registros de todas as manifestações dos membros do grupo, às quais poderá responder, imediatamente, ou mais tarde. Promove-se uma descontinuidade significativa com esse alargamento do tempo-espaço das trocas que dão suporte à produção do conhecimento.

A posição de professor desloca-se, podendo ser ocupada por qualquer membro do grupo que se disponha a “*ensinar*”, em algum momento da discussão, sem desempenhar esse papel de modo permanente.

(16)[...] na educação à distância, aproveitar as possibilidades da telemática, [...] criando deslocamentos que privilegiem a circulação de um suposto saber, por outras posições.

Sabe-se que não é fácil abandonar posições definidas institucionalmente, legitimadas na sociedade mais ampla. Mas no *forchat* essa alteração torna-se instituinte de um modo discursivo nas práticas pedagógicas, instituinte de um modo de subjetivação no campo educacional, começando a fazer parte da memória do grupo como alternativa. Com essa prática, torna-se visível o fato de que os alunos também podem aprender uns com os outros, não dependendo somente da intervenção do seu professor. Vai crescendo, assim, em legitimidade, outro tipo de função docente, a qual diminui o efeito de unidade do sentido na língua, diferentemente de práticas mais convencionais que ilusoriamente trabalham na certeza de unidade de que seria investida a palavra do mestre. Diz Pêcheux (1999), nesse sentido, que o sujeito pragmático tem necessidade da homogeneidade lógica, da qual se nutrem os parâmetros estabilizados para viver em sociedade; aponta, porém, que essa homogeneidade não se reproduz sem equívocos: o sujeito, condenado a dar sentido a sua existência, cuja natureza é dinâmica, não é plenamente feliz em sua identificação aos sentidos que já estão aí; esses sentidos pré-construídos, ao mesmo tempo em que se reproduzem, se transformam, movimentando-se a cada nova enunciação promovida pelo sujeito, no uso da língua, determinando que o sentido passe a ser outro.

O reconhecimento das heterogeneidades não dificulta a produção de sentidos no grupo, ao contrário, a alimenta. Vejamos:

(17) O “*princípio da alteridade*”. Em suma, a desregulamentação temática e a polissemia reconhecida, explicitada [...] gera multiplicidade, desestabilizando os sistemas conceituais fechados, já acomodados: o fechamento racha pelo atravessamento do outro, que se dá na aceleração, na proliferação e na dispersão.

(18) Os efeitos gerados, de aceleração e proliferação de mensagens, temas e conceitos; de multiplicidade e dispersão de sentidos; de desestabilização conceitual, levaram de maneira contundente e abrupta a tomadas de posição da existência do outro, do real da alteridade; a dinâmica da interação, tal como se produziu, engendrou um encontro marcante com o heterogêneo, com o estranho.

Os participantes do *forchat*, em determinada disciplina, seja da graduação ou da pós-graduação *stricto sensu*, provêm de áreas de formação e/ou atuação profissional diferentes; eis que esta é uma característica dos grupos formados para a EAD, unidos em torno de um objetivo comum, qual seja, o estudo de um autor, o exame de um conceito, o debate sobre um dado tema, a elaboração de um artigo coletivo. As diferentes áreas de formação das quais provêm os participantes apontam para universos discursivos estabilizados, nos quais adquirem um efeito de homogeneidade ao qual precisam apegar-se para constituir sua “*identidade*”. Sujeitos constituídos nas áreas do conhecimento distintas levam, para o grupo heterogêneo, as posições que lhes concernem, mas tais posições tendem a abrir-se para (com)preender situações-problema com representantes de áreas diferentes. De modo semelhante,

não se apagam totalmente as diferenças entre os papéis de professor e de aluno, ou mesmo dos níveis diferentes de pós-graduação ou graduação evidenciados nos grupos.

O reconhecimento de diferenças ligadas ao trabalho pedagógico mediado pelo *forchat* se aprofunda no entendimento da dimensão teórica. Atesta-se, assim, que a heterogeneidade é uma condição constitutiva do sujeito; trata-se do real do não-um sob a ilusão do um, conforme Authier-Revuz (1998). Em alguns pontos se racha essa ilusão do um, a partir do próprio fio do texto coletivo do *forchat*, surgindo novas questões como desafios. Parece, então, que a proposta do *forchat* seria marcar o real do não-um em sua natureza heterogênea. O texto coletivo, como uma colcha de retalhos, é formado por meio de tonalidades e formas diversas que se unem: cada participação, como um retalho, é ao mesmo tempo divergente e convergente. A "ilusão do um" impulsiona a comunidade virtual a costurar palavras, tecendo um sentido em comum, cuja estabilidade não é perene, mas provisória, porque permanece, a cada vez, aberta a novas leituras.

## A título de conclusão

A diferença representada pelo **discurso** sobre o *forchat* (e a prática pedagógica aí exercitada), no âmbito da Educação à Distância em relação ao discurso pedagógico tradicional, aparece bem no fato de que, **neste**, o enfoque dos conhecimentos curriculares costuma caracterizar-se como uma lista definida de "coisas a saber" (Pêcheux, 1990), fruto do conhecimento estabilizado, entendido como pronto e acabado, para ser consumido basicamente desse modo, tanto pelo professor, que deve "saber" o que ensina, como pelo aluno, que deve "aprender". Sem fugir da necessária ilusão do um, a prática do *forchat* parece colaborar para a constituição de sujeitos que ousam pensar o conhecimento nas ciências humanas como uma construção discursiva dos sujeitos. Se assim é entendido o conhecimento, o pedagógico que lhe concerne será diferente: aprender e ensinar passam a ser entendidos como um processo em aberto de produção de sentidos discursivos, como já referem Elias e Axt (2004).

A agitação provocada ao sentido tradicional do discurso pedagógico manifesta-se, numa perspectiva mais profunda, nas experiências compartilhadas no *forchat*, pois nestas deliberadamente não se quer exercer controle sobre a interpretação do aluno que participa, opinando, propondo suas idéias, organizando o seu pensamento por meio da língua escrita. Concebe-se que os sentidos escapam das palavras e, na escrita, esse fato parece tornar-se mais presente, deixando mais claro que cada sujeito tem uma história particular que provém da singularidade de sua experiência. Essa agitação desestabilizadora, cabe-nos pensar, institui-se como efeito no devir, "em se tornando", pela conversação escrita, no processo de transformação em marcha na interação virtual mediada pelo *forchat*.

Não se pretende afirmar a não existência de interpretações sedimentadas que determinam direções para as significações; pretende-se, isto sim, afirmar, com Deleuze (1996), que essas linhas sedimentadas, constituintes de relações endurecidas, coexistem continuamente com linhas de divergência, atribuídas aos processos de diferenciação sempre em curso, e nos quais as próprias interações se forjam e os sentidos se fazem enunciar. Tais linhas maleáveis de singularidade nem sempre sobrevivem, no confronto com as linhas duras; no entanto, são capazes de promover brechas nos dispositivos estabelecidos, abrindo à multiplicidade de sentidos e de posições enunciativas correspondentes.

Em nosso entender, parece que se institui, pela mediação do *forchat e seu modo de uso*, uma posição enunciativa singular no discurso pedagógico, agenciando modos de subjetivação que significam rachaduras na ilusão do "um", que, sem exilar essa necessária ilusão, criam territórios onde se possam agitar matrizes identitárias no interdiscurso, reforçando, por sua vez, nos participantes, posições enunciativas de interpretação singular, em espaços não fechados de sentido.

## Referências

- AUTHIER-REVUZ, J. **Palavras incertas**: as não coincidências do dizer. Campinas: Ed. da Unicamp, 1998.
- AXT, M. Comunidades virtuais de aprendizagem e interação dialógica: do corpo, do rosto e do olhar. **Filosofia**, v.7, n.esp., p.256-68, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Forchat**: uma alternativa tecno-metodológica para a EAD. Video-conferência para o Workshop Modelos na EAD. Lisboa, 2005. [mimeogr.]
- \_\_\_\_\_. Comunidades virtuais de aprendizagem. **Inform. Educ.**, v.7, n.1, p.111-16, 2004.
- AXT, M.; ELIAS, C.R. Autoria coletiva, ambientes virtuais e formação: quando a aprendizagem reverbera o acontecimento. In: MARASCHIN, C.; FREITAS, L.B.; CARVALHO, D.C. **Psicologia e Educação**: multiversos sentidos, olhares e experiências. Porto Alegre: UFRGS, 2003, p.259-77.
- AXT, M. et al. Interação dialógica: uma proposta teórico-metodológica em ambientes virtuais de aprendizagem. **RENOTE - Rev. Novas Tecnol. Educ.**, v.4, n.1, 2006. Disponível em: <[http://www.cinted.ufrgs.br/renote/jul2006/artigosrenote/a32\\_21197.pdf](http://www.cinted.ufrgs.br/renote/jul2006/artigosrenote/a32_21197.pdf)>. Acesso em: 18 abr. 2008.
- \_\_\_\_\_. Tecnologias digitais na educação: tendências. **Educar Rev.**, n.esp., p.237-64, 2003a.
- \_\_\_\_\_. Rede de desassossegos: problematizações acerca de uma experiência pedagógica no ensino superior na intersecção com ambientes virtuais. **Contrapontos**, v.3, n.2, p.243-54, 2003b.
- AXT, M.; KREUTZ, J.R. Sala de aula em rede: de quando a autoria se (des)dobra em in(ter)venção. In: FONSECA, T.M.G.; KIRST, P.G. **Cartografias e devires**: a construção do presente. Porto Alegre: UFRGS, 2003. p.319-340.
- DELEUZE, G. **O mistério de Ariana**. Trad. Edmundo Cordeiro. Lisboa: Vega, 1996.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2000. v.1.
- ELIAS, C.R. **(Des)caminhos do aprender**: uma perspectiva teórico-metodológica que aproxima aprendizagem e sentido/acontecimento. 2003. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2003.
- ELIAS, C.R.; AXT, M. Quando aprender é perder tempo... compondo relações entre linguagem, aprendizagem e sentido. **Psicol. Soc.**, v.16, n.3, p.17-28, 2004.
- HARTMANN, F. **A voz na escrita**. 2007. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2007.
- LAZZAROTTO, G.D.R. **Juventude escrita**: pragmáticas de uma psicologia que forma e se forma. 2007. Projeto de tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2007.
- MALDIDIER, D. **A inquietação do discurso**: (re)ler Michel Pêcheux hoje. Trad. Eni Orlandi. Campinas: Pontes, 2003.
- MATTE, M.N. **Autoria no ambiente virtual pedagógico**. 2005. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2005.
- MUTTI, R.M.V. Memória no discurso pedagógico. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M.C.L. (Orgs.). **Análise do discurso no Brasil**: mapeando conceitos, confrontando limites. São Carlos: Claraluz, 2007. p.265-76.

\_\_\_\_\_. O primado do outro sobre o mesmo. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L. (Orgs.). **Michel Pêcheux e a análise do discurso: uma relação de nunca acabar**. São Carlos: Claraluz, 2005. p.281-6.

\_\_\_\_\_. Discurso pedagógico: efeitos de sentido de criatividade. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPOLL, 19., 2004, Maceió. **Anais...** Maceió: GT de Análise do Discurso, 2004. [mimeogr.]

NOVAK, S. **O problema da interação na era da aprendizagem autônoma: pressupostos epistemológicos da Educação a Distância na perspectiva construtivista**. 2005. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2005.

ORLANDI, E.P. Trilhas e troços: o flagrante urbano. In: \_\_\_\_\_. (Org.) **Cidade atravessada: os sentidos públicos no espaço urbano**. Campinas: Pontes, 2001. p.9-24.

PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Trad. Eni Orlandi. Campinas: Pontes, 1990.

\_\_\_\_\_. Papel da memória. In: ACHARD, P. Trad. José Horta Nunes. **Papel da memória**. Campinas: Pontes, 1999. p.49-57.

MUTTI, R.M.V.; AXT, M. Para una posición enunciativa en el discurso pedagógico mediado por ambientes virtuales de aprendizaje. **Interface - Comunic., Saúde, Educ.**, v.12, n.25, p.347-61, abr./jun. 2008.

Teniendo en vista una pedagogía para ambientes informáticos en la Educación a Distancia, con foco privilegiado en la enseñanza superior, este estudio se propone evidenciar efectos de sentidos implicados en el gesto de interpretación que idealizó una herramienta de comunicación ("sincrona" y "asincrona") - *forchat* - tomando, para análisis discursivo, formulaciones verbales del *corpus* estudiado que establecen los temas de los principios que la sustentan en las dimensiones de su finalidad, formato y uso en clases virtuales constituidas como comunidades de aprendizaje. Los resultados del análisis destacan el desvelamiento de la ilusión del uno, a partir de la inmersión de los participantes en el flujo de la interacción, soportado por otra dimensión espacio-temporal, no capitalista, para cambios interactivos y que reconoce las heterogeneidades de los sujetos y de los sentidos producidos en el orden discursivo del escrito telemático.

*Palabras clave:* Tecnología educacional. Educación a distancia. Educación superior. Ambientes virtuales de aprendizaje y interacción. *Forchat*.

Recebido em 15/08/06. Aprovado em 14/12/07.