

Indicadores de autorias docente e discente em redes de aprendizagem presencial e *online*

Indicators of authorship for
teachers and students learning
networks in attendance and online

Mirian Amaral

amaral3378@gmail.com – Universidade Estácio de Sá

Marcio Silveira Lemgruber

mslemgruber@gmail.com – Universidade Estácio de Sá

Resumo

Ao longo do tempo, a noção de autor vem sofrendo deslocamentos significativos, caracterizados por sua presença, ocultação ou disfarce na obra. Na contemporaneidade, com o digital interligado em rede, essa questão ganha relevo, na medida em que a facilidade de acesso a pesquisas, artigos, resenhas, vídeos, entre outros, disponibilizados na rede, amplia a prática da cópia, tornando tênue a fronteira entre o que é próprio e o que é alheio; o que tem sido visto como plágio acadêmico. Como, então, evitar que os estudantes extraiam de sites publicados, ou da mídia em geral, fragmentos de textos de autores diversos, num processo automático de reprodução do já conhecido e sabido? Como estimular os indivíduos a tecerem seus conhecimentos e, principalmente, atribuírem maior valor à aprendizagem do que ao ensino? Diante dessa realidade e amparados no paradigma da complexidade e na perspectiva da pesquisa-formação multirreferencial, os autores objetivam, neste artigo, apresentar os principais indicadores que potencializaram e materializaram processos autorais em redes educativas, presencial e *online*. Os resultados foram obtidos, a partir da análise das narrativas dos praticantes culturais, no contexto formativo da disciplina “Cotidianos e Currículos - uma prática social em formação”, no curso de Graduação em Educação de uma universidade pública, no Rio de Janeiro.

Palavras-chave: Cibercultura. Redes educativas. Formação de professores. Indicadores de autorias.

Abstract

The notion of authorship has been changing significantly through the presence, concealment or disguise the works. In current times with information connected in digital media and others, research, articles, reviews, videos, etc., has been increasing the practice of copy, making a tenuous boundary between what is self and what is from other authorship. This practice has been regarded as academic plagiarism. The questions are: How to avoid students extracting from published sites, or from the media in general, fragments of texts by different authors, in an automatic process of reproduction of the familiar and known? How to stimulate individuals to develop their knowledge and specialties and to attach greater value to learning what has been teaching? Facing to this reality and supported on the paradigm of complexity and the multifaceted perspective on research training, the authors aim to present the main indicators in order to potentialized and materialized authorship process in learning networks in attendance and online. The outcomes were possible from the narratives of the students in the context of formative discipline "Everyday and Curriculum" in Undergraduate course in Education at the public university in Rio de Janeiro.

Keywords: Cyberculture. Educational networks. Teacher training. Indicators of authorship.

Introdução

Na atualidade, as tecnologias digitais interativas facilitam a comunicação global e modificam as formas de perceber e apreender o mundo, ao romperem e reconfigurarem as fronteiras de espaço e de tempo. Ciberespaço¹ e cidades se imbricam² e se complementam, intensificando as críticas ao processo educativo pautado na memorização, na transmissão e na reprodução de conteúdos. Nessa perspectiva, torna-se necessário e desafiador repensar a formação para a docência, presencial e *online*, e a intervenção didático-pedagógica na prática escolar, em todos os níveis, dado que professores e alunos assumem o papel de parceiros na tessitura do conhecimento em rede – processo que demanda colaboração e mediação entre os sujeitos participantes.

Em exposição na *Galleria dell'Accademia*, de Firenze – Itália, próximas à escultura de Davi³, encontram-se peças aparentemente inacabadas, nas quais, figuras emergem de blocos de mármore. No entanto, essa incompletude é intencional, na medida em que Michelangelo⁴ não se considera seu criador. Ele entende que sua função é a de libertar a figura nascida em sua mente, considerando os limites desses blocos. Ao esculpi-las, retirando-lhes os excessos, dá-lhes vida e as liberta do mármore que as aprisiona.

Corroborando essa ideia, acreditamos que o processo educacional possa favorecer a “libertação” dos sujeitos, de forma autônoma e cidadã, propiciando-lhes, mediante o uso de diferentes estratégias de aprendizagem, o desenvolvimento de suas potencialidades e aspirações. No entanto, o enfrentamento desse desafio implica repensar a intervenção didático-pedagógica na prática escolar, em todos os níveis, dado que o professor assume, juntamente com o aluno, o papel de parceiro e coautor no processo ensino e aprendizagem.

A complexidade que emerge desse novo cenário sociotécnico exige uma reflexão mais profunda sobre a formação para a docência *online*, na qual as tecnologias digitais exercem papel relevante, pois possibilitam a formatação de conteúdos nos mais diversos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), fundamentados em processos colaborativos, dialógicos e interativos. Tais processos permitem a reflexão, a crítica e a materialização da expressão autoral que, em geral, favorece o espírito de grupo, com a mobilização de diferentes competências em torno de um projeto, fazendo aflorar a inteligência coletiva, “veneno e remédio da cibercultura”, na expressão de Lévy (1999, p. 30).

[...] a inteligência coletiva que favorece a cibercultura é ao mesmo tempo um veneno para aqueles que dela não participam (e ninguém pode participar completamente dela, de tão vasta e multiforme que é) e um remédio para aqueles

que mergulham em seus turbilhões e conseguem controlar a própria deriva no meio de suas correntes.

A legislação brasileira estimula, cada vez mais, a oferta de cursos a distância por meio de políticas públicas que objetivam a democratização do acesso ao ensino médio e universitário, como é o caso da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e da Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro (CECIERJ/CEDERJ), entre outras. Em relação às metas e diretrizes da Educação no país, as propostas do novo Plano Nacional de Educação – PNE 2011-2020 (BRASIL, 2011) têm como foco a melhoria da qualidade do ensino, mediante articulação da formação inicial à formação continuada. Em face desse quadro, a formação de professores cresce em relevância, na expectativa de que esses atores atuem nesses espaços, com eficiência e eficácia.

Como complemento à qualificação para o magistério, é preciso, ainda, pensar uma formação continuada que valorize as competências e experiências docentes; o conhecimento teórico oriundo das pesquisas em educação acerca dos processos de aprendizagem “antenados” às demandas contemporâneas; e a escola como principal *lócus* de sua formação, dado que essas variáveis tangenciam o processo educacional.

Na atualidade, com o digital em rede, o acesso a pesquisas, artigos, resenhas, vídeos, entre outros, aumenta, significativamente, favorecendo a democratização do conhecimento. No entanto, com a mesma intensidade, copia-se, cada vez mais, devido à pouca eficiência dos mecanismos de controle existentes, que torna tênue a fronteira entre o que é próprio e o que é alheio. O crescimento dessa prática tem sido denunciado pelos meios de comunicação, e críticas severas à fidedignidade e relevância das informações veiculadas nas redes ganham destaque nas mídias, em geral; o que tem inquietado, sobremaneira, aqueles que se preocupam com a formação profissional e, em particular, com a formação docente. Desse modo, não há como ignorar esse fenômeno que se alastra a passos largos, dado que o processo educativo é, antes de tudo, “formativo”, devendo se pautar na interação, na ética e na estética. Isso demanda participação ativa de todos os envolvidos, para irem além do já sabido e aprendido, e exercitarem suas autorias. O que implica inibir essa prática e levar os alunos a compreenderem que tão importante quanto saber ler é tecer seus conhecimentos, mediante atitude crítica em relação ao que leem, ajudando-os a produzirem seus próprios textos.

Santos (2014) alerta para novas atitudes comunicacionais e curriculares/pedagógicas, no ciberespaço, que podem minimizar esses problemas e favorecer a mediação pedagógica, denominada, por Bruno (2011), *mediação partilhada* -

uma ação coletiva sustentada na partilha e na colaboração interativa entre os sujeitos participantes dessas redes, possibilitando que a construção do conhecimento seja realizada mediante um processo de coprodução e de coautoria, na qual não há lideranças, e sim emergências. Nesse sentido, a produção efetiva de saberes não pode ser aprisionada sob uma assinatura autoral, dada a sua diluição em cada uma das contribuições possíveis; o que resulta o desvanecimento da noção de autoria.

O AVA, com suas diversas interfaces, pode se configurar em espaço de incubação de múltiplos saberes, experiências e produção de conhecimentos, favoráveis ao diálogo, à autoria coletiva e ao compartilhamento de sentidos e significações (SANTOS, 2014). Ademais, pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia na qual o indivíduo, como sujeito de sua própria história, entende o outro como parte desse processo.

Os processos que se instituem nesses ambientes problematizam a noção de autoria, em especial nas produções escritas. O conceito de autor, como detentor de um tipo de conhecimento ou talento, vem sendo, gradativamente, substituído por uma atuação colaborativa em rede. A obra se torna um processo potencialmente inacabado, cujo ciclo de significação é passível de “fechamento” apenas pelo leitor. Autores se tornam leitores de si próprios e de todos os que integram esse espaço, impactando, consideravelmente, os processos educativos, dado que toda atividade pedagógica constitui uma situação concreta de comunicação que envolve a produção de discursos, podendo tornar-se um terreno fértil para o surgimento de autorias.

Nessa ótica, como autorias docente e discente comprometidas com a produção do sentido, ao mesmo tempo coletivo e singularizante, podem ser potencializadas com vistas a sua materialização na produção textual e imagética, em redes educativas presencial e *online*?

Com base nesse questionamento, objetivamos neste artigo, apresentar os indicadores propulsores de autorias que emergiram das narrativas dos praticantes, ao longo da pesquisa realizada no contexto formativo das disciplinas “Cotidianos e Currículos” e “O Cotidiano Escolar - uma prática social em formação”, integrantes do curso de Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

As referidas disciplinas, com carga horária de 30 horas, foram ministradas, ao longo de três semestres (2013.1; 2013.2 e 2014.2) em quatro turmas distintas. Nessa ambiência e, a partir do paradigma da complexidade (MORIN, 1996), alinhado à ideia de multirreferencialidade (ARDOINO, 1998; MACEDO, 2012; BARBIER, 2007; SANTOS, 2014); e aos pressupostos das pesquisas nos/dos/com os COTIDIANOS (ALVES, 2008; MICHEL DE CERTEAU, 1996; OLIVEIRA, 2005), atuamos junto a graduandos

provenientes de diferentes licenciaturas (Matemática, Letras, Biologia, Artes, Educação Física, Filosofia, entre outras), com idade média de 23 anos. Compartilhamos, ainda, esses espaços e tempos com outras três docentes-formadoras.

Autoria na produção textual: o entrelace de nós e fios

Sobre o cavalete, o pintor colocou uma tela branca. Olha-a como a um espelho. A tela é aquele único espelho que não pode reflectir a imagem do que está diante de si, daquilo que com ele se confronta. A tela só mostrará a imagem do que apenas noutra lugar é encontrável.

José Saramago, 1998

A tela do computador apagada, tal como na descrição de Saramago (1998), também guarda aquilo que “noutra lugar é encontrável”, cabendo ao usuário adentrar no ciberespaço e exercitar a navegação, atualizando, permanentemente, o “já-lá”⁵, pois a prática consiste num vir-a-ser, e se institui como algo novo. Esse movimento possibilita que a criação e distribuição de conteúdos midiáticos possam ser ampliados, propiciando a tessitura em rede de múltiplas autorias, dado que o indivíduo pode assumir-se como autor, agente, produtor, editor e consumidor.

Da mesma maneira que, na pintura, camadas de tinta se sobrepõem umas às outras deixando à mostra, muitas vezes, riscados de outra tonalidade ou mesmo apagando por completo a superfície de tinta que a fixou, é preciso compreender o discurso como um conjunto de vozes que se movimenta intra e interdiscursos, como afirmam Bakhtin (2011), Barthes (2004) e Foucault (2002; 2011). O que remete à questão dos limites, fronteiras e contradições do arquivo.

Ao estabelecerem essas conexões, memória e arquivo instauram sentidos transitórios, dado que o acesso a informações hipertextuais possibilita recortes da realidade e inscrições verbais, constituindo-se num processo de leitura e escrita indeterminado, multisequencial e multilinear que se realiza num novo espaço (MARCUSCHI, 1999). Isso muda não só a experiência de ler, mas, também, a natureza do que se lê, com o crescimento de oportunidades de produção de sentidos. A qualquer momento, podemos interromper a leitura, buscar novas fontes, e retornar à primeira – dado que o texto se encontra pulverizado em diferentes espaços. O leitor é livre para escolher sua trajetória de leitura pessoal, dando sentido ao discurso, que vai sendo tecido por meio de *links*, e intervindo, “não somente nas margens, mas em seu conteúdo mesmo, deslocando, reduzindo, aumentando, voltando a marcar as unidades textuais nas quais ele se ampara” (CHARTIER, 2007, p. 208).

Lévy (1999) aponta a interatividade da navegação por meio do hipertexto como uma forma de escrita ou de autoria. Entende que, ao participar de sua estruturação – do traçado pontilhado das possíveis dobras do sentido –, o indivíduo já é um leitor. Dessa maneira, e de forma simétrica, argumenta que aquele que atualiza um percurso ou manifesta este ou aquele aspecto da reserva documental, conclui momentaneamente uma escrita interminável, autorizando-se. “As costuras e remissões, os caminhos de sentidos originais, que o leitor inventa, podem ser incorporados à estrutura mesma do *corpus*. A partir do hipertexto, toda leitura tornou-se um ato de escrita” (LÉVY, 1999, p. 46). Nessa perspectiva, o processo de leitura e escrita sofre uma hibridização, na qual leitor e autor tornam-se uma só *persona*⁶.

Essa ideia é corroborada por Machado (1996), para quem o hipertexto – definido como o emaranhado de elos que formam uma trama entre os vários textos, não faz distinção entre leitura e escrita, na medida em que possibilita ao usuário, a qualquer momento da leitura, “acrescentar novos textos, eliminar outros, refazer os elos ou o diagrama estrutural que os organiza todos” (MACHADO, 1996, p. 188).

Como contraponto a essas visões, Weissberg (2003) afirma que a navegação hipertextual consiste numa zona intermediária entre leitura e escrita, não devendo ser vista como uma escritura, e, sim, como o “balizamento de caminhos, produção de arranjos formais, marcação de circulações”, a que denomina *leitactura*. Tal argumento toma como base o fato de que, de certa forma, isso sempre existiu, mesmo em suportes não digitais, como livros, em que a leitura de um texto possibilita sua recriação interna pelos indivíduos, não devendo ser confundida, portanto, com processos de coautoria.

Bakhtin (2011) enfatiza que a autoria é um ato de criação que se manifesta por meio da obra, tendo a palavra como ferramenta. Essa, por sua vez, não resulta de um conhecimento teórico, tão somente, mas expressa um acontecimento artístico, rico e único, refletindo o seu momento histórico, bem como o grupo social do qual faz parte. Em sua concepção, o autor-criador constitui o objeto estético e a linguagem como interação verbal. É mediada pelo diálogo. Assim, o sentido revela-se em sua profundidade, quando se encontra e toca outro sentido - um sentido alheio, estabelecendo-se entre eles uma relação dialógica, que supera o caráter fechado da obra.

Compreender o texto como produto de múltiplas escritas amplia o sentido da autoria, na medida em que o autor sofre uma erosão do *self*, transferindo o poder para o leitor e dissolvendo papéis usualmente demarcados – advoga Barthes (2004). O leitor, como um criador invisível e anônimo, soma-se às demais instâncias do processo criativo, transformando essas leituras em releituras, potencializadoras de novas escritas. Para ele,

“o autor está morto”, devido à formação de uma teia de conexões aberta à diferentes contribuições e não limitada por uma assinatura individual.

No entanto, entendemos que a instituição autoral não esteja em crise, nem condenada à extinção. Da mesma forma que Barthes (2004) manifesta o desaparecimento das características individuais do sujeito que escreve, Foucault (2002; 2011) nega a subjetividade decorrente do apagamento do sujeito na obra e o ressurgimento do ser da linguagem, afirmando que é necessário demarcar o espaço que ficou vazio com essa morte, acompanhar a divisão das lacunas e das fissuras, e investigar minuciosamente as funções livres que este desaparecimento faz aparecer. Na medida em que não aceita a ideia de que o autor esteja morto e de que sua figura coincida com alguma origem subjetiva específica, entende a autoria como uma função, que caracteriza o modo de circulação e funcionamento do discurso provido de uma atribuição de autoria nas diferentes sociedades em que surgem. No Brasil contemporâneo, essa função, caracterizada pelo mecanismo de apropriação, possibilita estabelecer a origem do texto literário e a fiabilidade da informação científica, por meio da Lei dos Direitos Autorais (1998)⁷.

Maffesoli (2006) entende o sujeito pós-moderno a partir do sentimento de pertencimento, identificando-se com o coletivo e com a possibilidade de colaboração e compartilhamento de saberes; motivo pelo qual as pessoas se reúnem e se aglomeram, formando o que, metaforicamente, o autor denomina “neotribalismo”, em alusão a tribos.

Nesse contexto, ocorre o fracionamento do papel do autor, o enfraquecimento da autoria individual e o aumento de práticas pedagógicas inovadoras, que incorporam o uso de *blogs*, *wikis* e redes sociais, favorecendo a integração de funcionalidades e conteúdos. Adicionalmente, Silva (2012) argumenta que o espaço cibercultural eleva, de forma significativa, as possibilidades de autorias individuais e coletivas, por meio de dispositivos e artefatos culturais que privilegiam o diálogo, a colaboração e a interatividade.

Ainda que muitas criações digitais tragam a assinatura do autor, a *Internet* permite que qualquer usuário se coloque nessa posição, disponibilize e compartilhe suas produções com outros usuários, use e remixe informações, exercitando algo similar ao que Lévy (1999) nomeou “inteligência coletiva”, referindo-se ao processo sinérgico que ocorre entre diferentes imaginações e competências intelectuais que se instituem em redes abertas interativas.

Quando tomamos como referência os cotidianos escolares, verificamos que, ao centralizar as estratégias de aprendizagem na transmissão, memorização e na repetição de conteúdos, o processo educacional, de alguma forma, inibe o desenvolvimento da

criatividade e o exercício autoral. Daí a necessidade de superarmos a ideia de uma educação associada à produção em série e pensarmos na possibilidade de docentes e discentes se assumirem como atores e autores desse processo, promovendo, de forma efetiva, novos aprendizados e novas produções. Nesse sentido, o professor, como formador, precisa compreender o ensino como prática emancipadora, estimular o compartilhamento de valores progressistas e fomentar um discurso público ligado às demandas democráticas de igualdade e justiça social (GIROUX, 1997).

Sob essa ótica, a autoria se concretiza em função da operatividade reflexiva que ocorre num certo domínio coletivo de ações. Nessa relação, todos os produtos científicos e culturais, como livros, *softwares* de simulação, jornais, filmes, vídeos, entre tantos outros disponíveis, dentro e fora da escola, constituem dispositivos a serem explorados nos processos formativos; o que pode ser um diferencial de qualidade nas diversas redes constituídas.

Fortunato (2003) atribui ao professor a tarefa de ajudar o aluno a compreender o que é ser um autor, na medida em que isso implica compartilhar a autoria (professor e aluno escrevem juntos) e saber (re)definir o discurso do outro sob a ótica da singularidade, compreendendo que, ao plagiar, abre mão de sua individualidade e da oportunidade de criar e produzir conhecimento.

Ricardo e Vilarinho (2006) acreditam que a prática da cópia/reprodução de textos, sem a devida menção a seus autores e qualquer compromisso com sua atualização, é inconcebível e se deve à dificuldade de articulação do próprio pensamento e sua transposição para a materialidade. Argumentam, ainda, que essa “problemática não afeta apenas alunos, mas também ocorre com muitos professores, que são meramente porta-vozes dos livros didáticos que adotam” (RICARDO; VILARINHO, 2006, p. 71).

Lemos (2005) afirma que, na sociedade contemporânea, consolida-se a cultura *remix*, a que denomina “ciber-cultura-*remix*”. Trata-se de um conjunto de práticas sociais e comunicacionais de combinações, colagens, *cut-up* de informação, com vistas à apropriação, desvios e criação livre, a partir de outros formatos, modalidades ou tecnologias. São exemplos dessas práticas, as *fan-fiction*, que permitem que qualquer pessoa mude o rumo de suas histórias preferidas e crie cenas e diálogos diferentes dos da obra original; o *grafite*, nas artes plásticas, que possibilita que artistas interajam com o ambiente ao redor, pintando os muros públicos das cidades com *spray*, misturando cores, referências e diversos temas em apenas uma obra; a *Wikipédia*, que reúne contribuições de diversos autores no mundo todo, baseadas em livros, *links* e enciclopédias; e o *sampler*, recurso musical utilizado desde os fins dos anos 70 que permite, por meio de

uma “maquininha”, gravar e reproduzir sons – com variações de tom, de um trecho repetido em *loop* -, de acordo com “o gosto do freguês”.

A cultura *hacker* e o “jeito *hacker*” de ser professor são defendidas por Pretto (2010) como estratégias para uma educação libertadora. O autor enfatiza a necessidade de que os docentes adotem uma atitude mais crítica e ativista, capaz de planejar e oferecer uma educação plural, sintonizada com as diferenças.

[...] a ética *hacker* tem a ver com compartilhamento, acessibilidade e descentralização. Os *hackers* querem tomar as máquinas para melhorar o mundo. Assim, o computador deveria ser introduzido nas escolas, não como mera ferramenta, ou como máquinas aprisionadas em um laboratório, mas de um modo que permitissem a colaboração, num processo de resgate do papel de ativista do professor (PRETTO, 2010, p. 1).

Diante dessa diversidade de interpretações e práticas relacionadas à questão da autoria, assumimos como autoral toda criação intelectual, expressão do pensamento, que se manifesta na obra, seja por meio de um texto escrito (palavra), imagens e formas, escrita cênica, *performance*, entre outros, a partir da realidade sociohistórica em que nos inserimos. Nesse sentido, o sujeito deixa-se atravessar pelas diversas vozes que ecoam na cultura em que se insere, sem que se perca em meio a elas; lança um novo olhar sobre o objeto analisado, num processo de recriação, atualizando-o. Atribui, dessa forma, a cada uma dessas vozes o que lhes cabe por direito, enquanto legado cultural, consciente de que nenhuma delas é absoluta, e cria seu próprio espaço de dizer. Nesse sentido, autorizar-se é dar forma a algo; aceitarmo-nos como instrumento, deixando-nos invadir pelas ideias e nos responsabilizando por aquilo que expressamos, de diferentes maneiras. Isso demanda compreender os múltiplos processos que se manifestam nessas produções, como a dialogicidade, a negociação e a polifonia, entre outros, enfatiza Amaral (2014)

No ato da escrita, aquele que escreve defende seu ponto de vista, mediante recursos argumentativos e linguísticos, integrando-se ao universo do outro. A compreensão de que, diferentemente do sistema lógico dedutivo, que se estabelece em qualquer contexto, a argumentação é necessariamente situada e se baseia na ideia de que auditório (público/leitor) e orador (autor) são elementos em profunda e constante ligação, é de grande relevância, na medida em que o primeiro determina o modo de proceder do segundo, que, por sua vez, deve se adaptar às suas características, de modo a alcançar melhores resultados em sua empreitada. Como afirmam Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996), a qualidade de um auditório é fator determinante para a

argumentação. Ignorar esse princípio é incorrer num erro fatal; qual seja o de pressupor admitida uma tese que se desejaria fazer admitir pelo auditório (petição de princípio).

Lemgruber e Oliveira (2011) sublinham que a relação orador/auditório é sempre mediada por acordos prévios, com vistas a um entendimento mínimo quanto aos valores e fatos, fundamentados no uso de uma linguagem comum e coerente, e na disposição para ouvir o outro. “Essa é a grande sintonia da teoria da argumentação com as pedagogias dialógicas: a realização da regra segundo a qual o orador deve partir do que é admitido pelo auditório enquanto valorização dos saberes prévios dos educandos” (LEMGRUBER; OLIVEIRA, 2011, p. 43); o que estreita os elos da rede de comunicação. Nesse sentido, transparece a natureza relacional e responsiva do enunciado, na medida em que, desde o início, o orador aguarda por uma resposta; ou seja, uma ativa compreensão responsiva, por parte de seu interlocutor, como afirma Bakhtin (2011).

Trabalhar nessa perspectiva, agenciando novas aberturas para os sentidos, exige a vivência da contingência e da incerteza; além de movimentos de construção, desconstrução e reconstrução decorrentes do descentramento de pontos de vista e da necessidade de se confirmar, reorganizar, complementar e/ou modificar, continuamente, saberes e comportamentos advindos das conexões entre objetos, eventos e pessoas, resultando novos modos de subjetivação no exercício autoral.

Narrativas imagéticas na produção de sentidos

O papel da “palavra” nos processos de comunicação humana é de tal magnitude que a verbalização ganha centralidade em relação a outras formas de linguagem. No entanto, com o desenvolvimento das tecnologias digitais, as imagens, sejam fotográficas, televisivas ou cinematográficas, ocupam espaços cada vez mais significativos na sociedade em geral e, em particular, na aprendizagem. O ciberespaço transformou as relações dos praticantes com os processos de leitura e escrita nos cotidianos escolares, a partir da hibridização de recursos diversos, como o som, a imagem, o vídeo e os jogos, integrados a um mesmo objeto textual. Assim como a linguagem escrita permitiu que tomássemos consciência do mundo e de nossa cultura, de forma sistemática e conceitual, as imagens constituem as narrativas do mundo contemporâneo e nos fornecem novos elementos para compreendermos o próprio conceito de narrativa.

Diante desse quadro, torna-se essencial o entendimento do que significa olhar o mundo por meio dessas lentes – o que somos capazes de ver e o que nos escapa ao olhar, verificando os impactos do uso desses artefatos nos modos de conhecer, ser e agir

e como essas tecnologias da imagem podem nos ajudar a construir um conhecimento crítico do cotidiano escolar.

Em nossa busca por autorias, apoiamo-nos no pensamento de Sgarbi (2007), para quem as práticas pedagógicas podem ser analisadas por meio de suas representações imagéticas ou descrições verbais ou, ainda, – o que lhe parece ser mais interessante –, na articulação entre essas linguagens.

Certeau (1996) e Alves (2008) apontam para a urgência de refletirmos sobre formas plurais de produção do conhecimento, em múltiplas fontes que constituem nossos modos de ser e de agir, impossíveis de serem medidos, classificados e imediatamente verificáveis. Assim, nas narrativas dos praticantes que emergem a partir do diálogo entre conhecimentos científicos e não científicos, garantindo maior significação e participação dos sujeitos envolvidos nessas práticas, é possível a identificação de autorias diversas. Bacões (2012) identifica em seus estudos sobre espaço digital virtual de convivência três manifestações da autoria: *pré-autoria*, expressão do pensamento em concordância, semelhança e aproximação, o que difere da coordenação do pensamento; *autoria transformadora*, que ultrapassa uma ação já legitimada, estabelecendo relação direta do conhecimento construído e os novos elementos do viver e, finalmente, a *autoria criadora*, na qual ocorre certo deslocamento, uma espécie de inversão e modificação das representações, para dar passagem ao novo, promovendo, dessa forma, diferença nas redes de relações estabelecidas com os grupos.

Ao discutir o paradigma indiciário, Ginzburg (1989, pp.151-2) aponta a narrativa como sua raiz mais antiga e levanta a hipótese de que a ideia de narração tenha surgido a partir da decifração de pistas, por um caçador, que teria sido o primeiro a narrar uma história – porque era o único capaz de ler, nas pistas mudas (senão imperceptíveis) deixadas pela presa, uma série coerente de eventos.

Para Alves (2008), é necessário que os pesquisadores dialoguem com os praticantes dos cotidianos em suas práticas sociais e nas narrativas que produzem, sempre/nunca repetidas, sob a forma de imagens, sons e maneiras de escrever e falar o que sabem e usam. Enfatiza que é preciso dar-lhes a voz; ouvir suas histórias e refletir sobre o que é posto; discutir a vida que “arde” e registrar essas memórias que jamais serão apagadas. Diante delas, o passado e/ou o presente é (são) reconfigurado(s) – dado que as narrativas não buscam um tempo homogêneo e vazio; mas um tempo pleno de “agoras”, como podemos constatar no vídeo, apresentado na figura 1, a seguir:

Indicadores de autorias docente e discente em redes de aprendizagem presencial e *online*



Figura 1: QR Code de “Aldeia Maracanã - índio em contexto urbano / 2013”
Fonte: <http://www.youtube.com/watch?v=FoF98I-apyU>

As narrativas produzidas nos cotidianos escolares rompem com a ideia de um sujeito autocentrado, portador de uma identidade única e engessada, para dar espaço a múltiplas subjetividades que se evidenciam; diferentes vozes, posicionadas em relações assimétricas estimulam outras narrativas, outras subjetividades, que se agigantam e ganham força numa relação de colaboração e interatividade. Fundamentadas em convicções e crenças – muitas vezes distorcidas –, essas práticas se articulam a saberes e fazeres que nem sempre, ou raramente, refletem as propostas curriculares oficiais. Para Oliveira (2005), isso contraria a lógica de ordenação e linearidade da construção do conhecimento que valoriza um único saber, na medida em que propostas formais e organizadas se misturam às possibilidades de implantá-las de acordo com a dinâmica de cada turma, saberes dos alunos e circunstâncias de cada dia de trabalho.

A emersão dessas narrativas imagéticas, supostamente indicadoras da realidade que apontam e desafiam o previsto e já codificado, de modo surpreendente, requer dos pesquisadores abertura para o novo que se instaura nesses espaços de aprendizagem; o que implica dialogar com os praticantes; associar aquilo que vemos, lemos e ouvimos ao que já nos é conhecido e aprendido; entremear múltiplos relatos; perguntar mais que responder e construir uma rede de comunicação que leve em conta a pertinência do que é científico.

Porque vivemos vidas relatáveis e somos narradores de nossas próprias histórias e das histórias de outros, as narrativas constituem histórias de vida, guardadas em

nossas memórias prontas a serem reveladas quando encontramos algum interlocutor disposto a ouvi-las. Possibilitam, dessa forma, a ressignificação da própria experiência, ao fazerem aflorar memórias conscientes e inconscientes plenas de significados e afetos e o entrelace de tempos passado, presente e futuro, fornecendo inúmeras pistas de como se faz educação nos cotidianos escolares e das soluções locais encontradas.

Em sendo a linguagem um conjunto de signos articulados – sejam textuais, sonoros, gestuais ou imagéticos – que possibilita a comunicação entre as pessoas, constitui-se numa representação da realidade que, por ser histórica e complexa, não cabe dentro de uma única representação. Assim, o processo narrativo tem a ver tanto com a linguagem oral que conta como com a linguagem escrita que reconta.

Nessa perspectiva, o desafio que se impõe aos pesquisadores é como transmitir o que se apreende e aprende no dinamismo dos cotidianos, dentro e fora da escola, ao longo de suas pesquisas. Sobre essa questão, Alves (2008) ressalta a necessidade de se aprender outra escrita para além da já aprendida.

[...] aquela que expresse com múltiplas linguagens (de sons, de imagens, de toques, de cheiros, etc.) e que, talvez, não possa ser chamada mais de “escrita”, que não obedeça à linearidade de exposição, mas que teça, ao ser feita, uma rede de múltiplos, diferentes e diversos fios; (...), que indique, talvez, uma *escritafala*, uma *falaescrita* ou uma *falaescritafala* (ALVES, 2008, p. 30-1).

Potencializando e materializando autorias nas redes educativas

Como metodologia, adotamos a pesquisa-formação multirreferencial⁸ (Santos, 2005), que busca, a partir das experiências formativas tecidas na aproximação dialética entre *prática, teoria e prática*, movimentos de transformação individual e coletiva, reconhecendo que ao transformarmos o outro somos por ele transformados.

Organizamos dispositivos materiais e/ou intelectuais para acompanhar a dinâmica e evolução das situações que surgiam nos diferentes espaços e tempos habitados. Entre esses dispositivos, destacamos a relevância do *diário de campo* como um instrumento de auto, heteroformação e ecoformação que muito nos ajudou a dialogar com as questões que emergiram no desenvolvimento de nosso trabalho, e a refletir sobre nossas práticas, registrando sentimentos, inquietudes e impressões. Despimo-nos de pré-conceitos e estabelecemos uma relação direta com os praticantes, concebendo-os como coautores do processo de aprendizagem. Desse modo, pudemos experimentar situações inesperadas, gerenciar conflitos e lidar com a negatividade⁹. Na relação com o outro, vivenciamos o

“sentimento do mundo”, na perspectiva de um olhar plural, atentos a tudo e a todos, exercitando nossos escritos e autorias.

Os ambientes virtuais *Facebook*, *Moodle*, *Wikispaces* e *Youtube* foram determinantes para o compartilhamento de saberes, práticas e valores, entre outros, na medida em que despertaram, nos praticantes culturais, o sentimento de pertencer a um grupo, facilitando, desse modo, o desenvolvimento da colaboração e o surgimento de mediações partilhadas. Estratégias pedagógicas foram engendradas e diferentes dispositivos – que potencializam a interatividade, o diálogo e a negociação de sentidos e significações, em diferentes linguagens e mídias – foram usados, de forma intensiva; isso promoveu o desenvolvimento da autonomia e de autorias ancoradas em outros dizeres e sua reconfiguração criativa, favorecendo a aprendizagem significativa na integração do presencial com o virtual.

A análise das conversas e narrativas dos praticantes culturais nessas redes de aprendizagem permitiram-nos, não obstante a opacidade do mundo real, deslumbrar zonas privilegiadas – sinais, indícios de autorias – que emergiram no processo. Como formadores, não analisamos essas produções numa perspectiva biunívoca de causa e efeito. Mas, buscamos, nos detalhes normalmente negligenciados, que não tem visibilidade, aquilo que se nos escapa e que constitui um traço condutor de produção (CERTEAU, 1996). Ou seja, sinalizadores (indicadores) que permitem refletir, coletivamente, os processos desenvolvidos ao longo da pesquisa.

Alinhados ao pensamento de Ginzburg (1989, p. 154), de que por detrás de um paradigma indiciário se entrevê “o gesto do caçador agachado na lama, que escruta as pistas da presa”, assumimos que as diversas estratégias pedagógicas utilizadas nessas redes educativas, objetivando desenvolver autorias docente e discente, constituíram “pistas” essenciais para o planejamento e controle do processo *ensino e aprendizagem*, na medida em que nos deram condições de nele intervir, tendo em vista melhorias contínuas, segundo critérios e prioridades estabelecidos.

Desse modo, foi possível agrupar essas pistas em três *dimensões*, consideradas quando da elaboração do desenho didático:

(a) a *dimensão integrativa*, que leva em conta as transformações sociotécnicas contemporâneas, o *dentro e fora* da escola; a aprendizagem significativa e o olhar plural, alinhando teoria e empiria, no movimento prática-teoria-prática. Em torno dessa dimensão, identificamos, entre outros, os seguintes indicadores de autoria:

- imbricação cibercultura, cidade e cotidianos escolares; associação de saberes científicos e saberes comuns; valorização das diferenças culturais e dos saberes prévios dos alunos com vistas a uma aprendizagem significativa; e hibridização da sala de aula presencial e *online*;

- elaboração de desenho didático que privilegie múltiplas combinações de linguagens e a bricolagem dos dispositivos materiais e intelectuais, por meio de percursos hipertextuais diversos; disponibilidade de espaços de aprendizagem propícios ao desenvolvimento das práticas pedagógicas.

(b) a *dimensão formativa*, que ressalta as experiências formativas e os agenciamentos comunicacionais. Entre seus indicadores, destacamos:

- docência interativa e implicação docente para disponibilizar experiências diversas na tessitura do conhecimento, mediante a criação de estratégias pedagógicas que estimulem o desenvolvimento da autonomia e de processos autorais, oportunizando o despertar da criatividade e os agenciamentos de comunicação;

- incentivo à leitura e à elaboração de resumos e resenhas de textos científicos de forma individual; assim como à liberdade de expressão e à exposição de argumentos e questionamentos sobre questões que emergem no processo de aprendizagem, levando os alunos a assumirem a responsabilidade sobre o que produzem;

- potencialização da escrita criativa e autoral compartilhada, baseada na aprendizagem cooperativa, com a inserção das produções nos ambientes virtuais de aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento da colaboração, da crítica e a possibilidade de mediações e negociações;

- estímulo ao inter-relacionamento, à participação, à colaboração, ao diálogo, à criatividade e à articulação de experiências entre os alunos, proporcionando a aprendizagem cooperativa e o compartilhamento do conhecimento tecido; e, por fim,

(c) a *dimensão tecnológica*, que enfatiza as transformações dos tradicionais processos de comunicação e sociabilidade, com a entrada do digital em rede. Ressaltamos, entre outros, os seguintes indicadores:

- exploração de dispositivos e linguagens variados (textos, imagens, vídeo, charges, quadrinhos, celulares, computadores, entre outros) para mixagens e remixagens, tanto nos ambientes presencial e *online*; bem como o uso de ambientes virtuais de aprendizagem e suas interfaces, especialmente os fóruns de discussão, como incubadores de narrativas textuais e imagéticas diversas;

- desenvolvimento da escrita colaborativa, utilizando processadores de textos apropriados para esse fim, como o *wikispaces*, *equitext* e o *google.docs*, entre outros, estimulando seu armazenamento nesses ambientes;

- apropriação das interfaces *online* como dispositivos de pesquisa e formação com vistas à resolução de problemas, de forma autônoma e cooperativa; apropriação e exploração de diferentes gêneros do discurso;

- fomento e materialização da prática de escrita em suportes duráveis que possibilitem aos alunos novos acessos, reexames, reusos e remixagens.

Com efeito, nas conversas e narrativas dos praticantes compartilhadas nesses espaços identificamos, com base nas categorias apresentadas por Bacões (2012), *pré-autorias*, nas quais as narrativas apresentadas, após a leitura de referenciais teóricos, assumiam a lógica da semelhança e concordância com o texto lido ou com o relato do colega; *autorias transformadoras*, nas quais percebíamos posicionamentos críticos por parte dos alunos, que relacionavam o conhecimento construído com suas experiências de vida; e, finalmente, *autorias criadoras*, em que os alunos se autorizavam, de forma criativa e inovadora.

Essas manifestações puderam ser observadas, entre outras:

- *na reprodução textual*, na qual o praticante apresenta uma escrita autoral no diálogo com o texto de outro, mediante citação direta e paráfrases, aproximando ideias convergentes e intervindo, criticamente, por meio de tomada de posição ou resumos conclusivos. Impõe, dessa forma, seu estilo ao conteúdo organizado, deixando evidente o seu esforço como sujeito autônomo e não um simples copista de textos de terceiros;

- *no planejamento da sintaxe discursiva*, pelos docentes, quando da criação do desenho didático no ambiente virtual de aprendizagem, no qual o procedimento autoral tomou corpo, na medida em lhes foram exigidas duas ações distintas: “arquitetar a informação”, e “arquitetar a navegação”, associando as páginas que iriam estabelecer a rede de *hiperlinks*;

- *na criação e remixagem de vídeos*, envolvendo as fases de pré-produção, produção e pós-produção;

- *no uso de recursos argumentativos e linguísticos*, expressos no argumento de autoridade, na contrapalavra, no exemplo, na controvérsia, comparação, analogia, e metáfora; finalmente,

- *na transposição de gêneros do discurso*, em que, para além do simples consumo, os alunos desenvolveram ações de planejamento e fabricaram formas alternativas de uso

da linguagem (histórias em quadrinhos – HQ), tornando-se produtores/autores de seus conhecimentos de forma criativa na composição de seus trabalhos, em coautoria.

Destacamos, a seguir, dois exemplos da materialização de autorias que emergiram no processo:

➤ A autoria expressa no planejamento da sintaxe discursiva

Cotidianamente, professores elaboram diversos materiais didáticos e documentos, como planejamentos de ensino e relatórios – ações inerentes à prática docente. Ainda que essa produção científica – sob a forma de documentos ou publicações elaborados individual ou coletivamente – seja relevante para o avanço da ciência e a construção de conhecimentos, não é reconhecida como autoral. Dessa forma, acaba se perdendo no tempo ou abandonada em alguma gaveta de armário, contribuindo para que a noção de autor seja atrelada a uma “perspectiva proprietária”; em geral, restrita aos que produzem livros e/ou materiais didáticos, artigos acadêmicos, entre outros, por intermédio de editoras, ou por encomenda, para instituições de ensino e empresas.

Nessa perspectiva, nada mais autoral do que a elaboração do desenho didático para um AVA, fundamentado no texto eletrônico – hipertexto ou hipermídia. Ao contrário do texto impresso, no qual o conjunto de informações produz um efeito de unidade, de completude e de evidência de sentido, esse texto caracteriza-se pela mobilidade, maleabilidade e abertura. O hipertexto permite que o leitor escolha trilhas associativas – um jeito de escrever lendo, intervir e dar sentido ao discurso que vai sendo tecido por meio de *links*, como enfatiza Chartier (2007). Isso resulta no desaparecimento do nome e da figura do autor, fiadores da identidade e da autenticidade do texto, constantemente modificado por uma escrita múltipla e coletiva, como já apontava Foucault (2011) na sua conferência inaugural, no Collège de France.

Ao mesmo tempo em que amplia as conexões semânticas de um texto, possibilitando ao leitor o acesso a diversas informações a ele relacionadas, o hipertexto/hipermídia produz o efeito de dispersão, de incompletude, de provisoriedade, criando novas condições de produção e modificando os procedimentos de autoria. Ao apresentar o conjunto das informações de modo não linear materializa a interdiscursividade; o que exige planejar a rede de relações intratextuais e intertextuais (sintaxe discursiva) que se deseja disponibilizar aos usuários.

Desse modo, o que se instaura na cultura digital é a manipulação desses dispositivos, que tornam possíveis as relações de sentidos, internas e externas ao discurso; o que pressupõe o planejamento de redes de relações, ou sintaxe discursiva – por si só, um procedimento autoral

O desenho didático elaborado para as disciplinas, objeto de nossa pesquisa, exigiu duas ações distintas: “arquitetar a informação” e “arquitetar a navegação”, associando as páginas que iriam estabelecer a rede de *hyperlinks*.

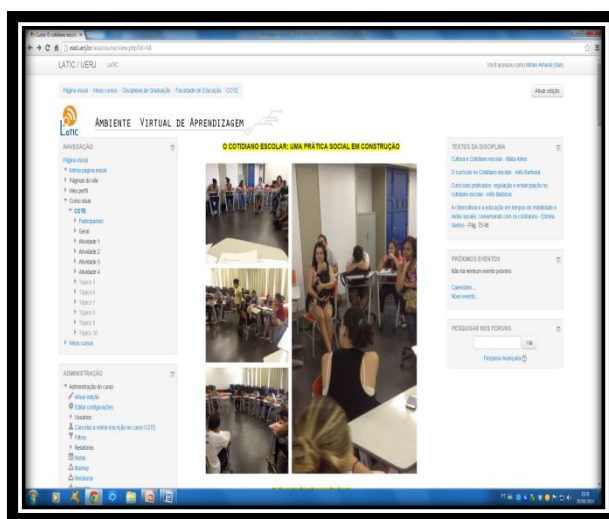


Figura 2: Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA (Moodle, turma 2014-1)
Fonte: <http://www.ead.uerj.br/ava/course/view.php?id=68>

Na arquitetura da informação, levamos em conta o tema central da disciplina, o “cotidiano escolar”, e reunimos os conteúdos a serem desenvolvidos, por aproximações semânticas (tecnologias digitais, redes educativas, currículos formais e atos de currículo, artefatos culturais, formação docente, estratégias pedagógicas). Na arquitetura da navegação, pensamos o desenho didático, propriamente dito: a relação entre os conteúdos e a hierarquia dessas relações no AVA como um todo. Incluíu: boas-vindas, perfil dos participantes, informes da disciplina, atividades, fóruns, *wikis*, oficinas, repositórios de textos, fotos, vídeos, *e-mail*, entre outras seções.

No entanto, fomos além: apresentamos uma proposta clara de interatividade, com interfaces propícias à colaboração, à dialogicidade e à mediação partilhada; conteúdos bem definidos e intimamente relacionados ao tema central; facilidade de navegação pelas diferentes páginas; e um cuidado contínuo com a redação dos textos e com a edição de imagens e sons, tendo em vista promover a comunicação entre todos os usuários.

Apresentamos, a seguir, o diálogo travado entre três praticantes, a partir da provocação da professora, no Facebook, e a análise da fala de um (a) colega, feita pelo aluno Kelvin.



Docente-formadora: *Após sua participação nesta disciplina, diga-nos como você se reinventaria como professor(a).*

Praticante Kelvin: *O texto que recebi não veio assinado; então, resolvi publicá-lo na íntegra:*

“A minha reinvenção está diretamente ligada ao modo que me posiciono, politicamente e ideologicamente. Então, uma conduta, mais flexível e menos questionadora, seria uma

boa forma de inventar um "Eu" mais agradável e compatível com a postura comercial e consumista, fazendo com que minha presença se torne compatível com a atualidade".

Não sei se entendi exatamente o sentido que o autor quis passar nesse texto, mas, no meu entendimento, buscar uma postura mais flexível e menos questionadora com o objetivo de se adequar a uma atualidade comercial e consumista (...) soa mais com o se acomodar do que se reinventar (...), "ser mais flexível", eu diria, é ser mais reflexivo em relação ao que os alunos demandam, (...). Se o objetivo de pensar o cotidiano escolar é refletir sobre formas melhores de ensino/aprendizagem, que forma melhor que escutando os alunos dizerem como eles melhor aprendem, e assim melhor ensinar. (...). Em relação à sociedade de consumo, acredito que seja um fato com o qual temos que lidar, e nem tão cedo surgirá outra forma de sociedade. Assim o que devemos procurar fazer como professores não é nos compatibilizarmos com ela, mas tentar criar futuros cidadãos que consumam de maneira crítica; afinal, se a sociedade que está aí fomos nós que inventamos, podemos reinventá-la.

Praticante Luciano

As poucas linhas deste papel não me permitiram ser tão claro como vc, amigo Kelvin. Então, optei por ser irônico no comentário, já que acredito que pra me reinventar como cidadão preciso reinventar a "descoberta" do Brasil. Quem sabe até a História do homem ocidental, e o modo com que seres humanos aqui foram tratados e ainda são tratados, em pleno século 21. Ando diuturnamente combatendo a meritocracia educacional vigente, onde um exame vestibular qualifica e desqualifica o nosso trabalho, em poucas horas. A educação como mercadoria é uma realidade, e quem luta contra essa corrente torna-se desagradável, retrógrado, inflexível e em desacerto com a educação moderna. Então, minha irônica reinvenção, e a postura da maioria dos docentes em atividade. Assim, pra maioria dos donos de escolas seria bom que um cara, questionador e polêmico, calasse a boca. Essa é minha reinvenção às avessas.

Docente-formadora: o autor do texto gostaria de se manifestar? Quem mais quer opinar?

Praticante Gustavo

Em uma sociedade como a nossa em que ter bens materiais é incomparavelmente mais valorizado, visto como mais importante do que o ser detentor de sólidos valores éticos e morais, é extremamente difícil ser íntegro, honesto, digno e honrado. Remar contra a maré não é nada fácil de ser praticado; por todos os lados ter escolhido exercer uma profissão que é interessante e desvalorizada socioeconomicamente é muito difícil.

Praticante Luciano

A fala do amigo retrata a realidade de nós, futuros professores. Estaremos no topo da cadeia intelectual e moral e na base da pirâmide econômica. A classe média vai precisar de nós. A classe operária precisará de nós e a elite tb nos solicitará. Receberemos muitos tapinhas nas costas e muitos agradecimentos verbais. E como diria Chico Anísio em professor Raimundo "O salário ó"... então, lamentavelmente, esse discurso anda por aí faz muito tempo, e gostaria que ele mudasse, ou desaparecesse definitivamente.

Como podemos constatar, esses espaços educativos fundados em uma arquitetura multimídia possibilitam o diálogo, a interatividade e a mediação partilhada, na qual um ou mais alunos tomam a frente de uma discussão e assume(m) a mediação dos temas que emergem. Nesse momento, a mediação passa a ser partilhada com o professor que se transforma no mediador dessas mediações, promovendo o entrelaçamento dos sujeitos aprendentes para que um novo conhecimento se constitua, um terceiro elemento surja e, por conseguinte, mudanças sejam concretizadas, como

afirma Bruno (2011). Por outro lado, ao navegar pelas informações de modo circular ou constelar, os praticantes culturais exercitam outra sintaxe não linear. Na escrita virtual, assumem a origem do texto e se responsabilizam por aquilo que escrevem, dado que, por pressuposto, todos têm a liberdade de expressão. A ilusão de poder expor suas ideias e não se regulada por esse dizer, é que os tornam autores, até porque há muitos indícios de singularidade nessas escritas (AMARAL, 2014).

- Gêneros do discurso promovendo autorias: de consumidores de informações a produtores de conhecimentos

Nesse mundo enredado, no qual as informações disponibilizadas na *Internet* circulam e nos convidam a interagir, as relações dos praticantes com o texto e os processos de leitura e escrita têm sido favorecidas pela convergência e/ou hibridização de recursos diversos, como imagens, vídeos, sons e jogos integrados a um mesmo objeto textual. Fazem emergir novos gêneros do discurso com características, formas e materialidade próprias, estruturados por meio de enunciados verbais, categorizados por Bakhtin (2011) em dois grupos: *primários*, referentes às situações comunicativas cotidianas, espontâneas, informais e imediatas, como a carta, o bilhete, o relato e o diálogo cotidiano; e os *secundários*, relacionados a situações comunicativas mais complexas e elaboradas e, em geral, mediados pela escrita, como o romance, as teses científicas, o teatro e o discurso ideológico.

As Histórias em Quadrinhos (HQ), um gênero discursivo secundário, na concepção do autor, são enredos narrados a cada quadro, por meio de desenhos e textos que utilizam o discurso direto, característico da língua falada. O texto escrito da HQ se assemelha a uma conversação face a face e apresenta elementos visuais que facilitam sua compreensão, tornando-o atraente e despertando fascínio no leitor devido à conjunção de todos esses elementos.

Desde 1997, as histórias em quadrinhos passaram a ser indicadas no auxílio e estímulo à análise e à interpretação de textos e figuras. Com a aprovação e incentivo do Ministério de Educação e Cultura – MEC, a partir de 2000, clássicos da literatura são transformados em HQ, contribuindo para o ensino e formação dos estudantes.

Como forma de “experenciar” essa linguagem – combinando narrativas, imagens e textos – para expressar drama, humor, simbolismos, sátiras, entre outros, de forma lúdica, desenvolvemos, no âmbito da disciplina anteriormente citada, uma Oficina de HQ. Para além do simples consumo, os praticantes criaram suas próprias histórias, desenvolveram

ações de planejamento e fabricaram formas alternativas de uso da linguagem, tornando-se produtores/autores de seus conhecimentos.

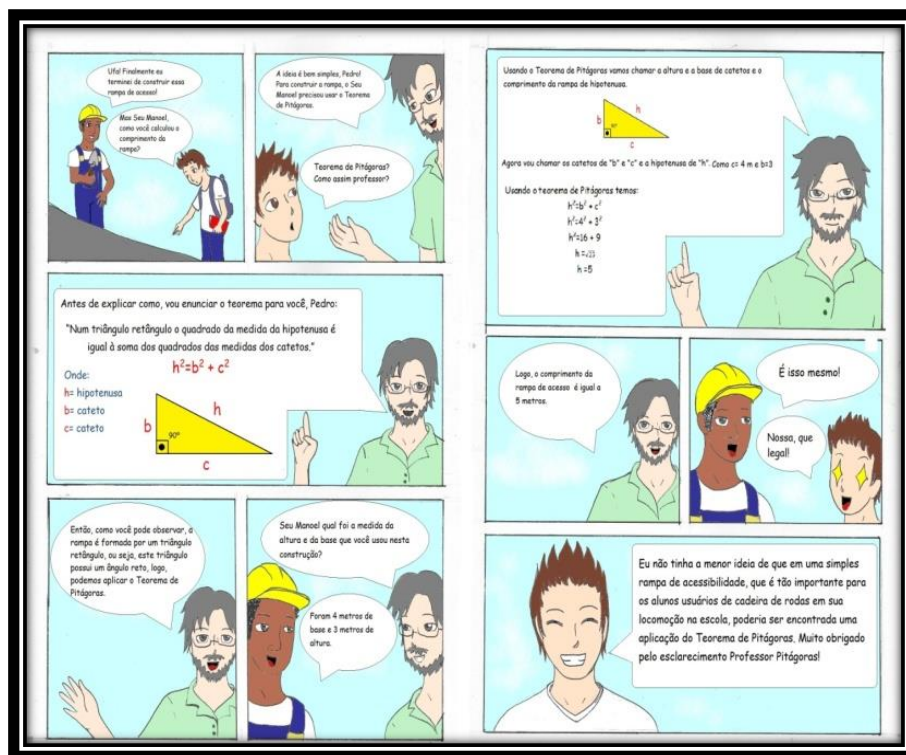


Figura 32: As aventuras do professor Pitágoras & Cia
Fonte: <https://www.flickr.com/photos/117141479@N03/>

Produzido pelos alunos Allan e Ana Carolina, “As aventuras do professor Pitágoras & Cia”, constituída de nove quadrinhos, conta uma história do cotidiano. A ideia do tema teve origem nas preocupações de Allan, estudante de matemática, que buscava uma forma de atrair o interesse de seus alunos para o aprendizado de teoremas. Os desenhos foram projetados por Ana Carolina, estudante de artes visuais. Nessa narrativa, o menino Pedro demonstra curiosidade por saber como são construídas as rampas de acesso para cadeirantes e descobre, ao consultar seu professor de matemática, Pitágoras, que existe uma aplicação do Teorema de Pitágoras nessas construções. Uma história que envolve não apenas temáticas da matemática no cotidiano, mas também levanta questões acerca da inclusão e da acessibilidade. Matemática e Arte, associadas, criaram essa HQ.

Como narrado pelos praticantes, o processo criativo e o resultado da obra surgiram a partir de conversas e da troca de informações entre eles, tendo em vista a elaboração da tarefa solicitada. O trabalho de pensar cada detalhe foi dividido entre os dois praticantes desde o seu planejamento, propriamente dito, que envolveu: a escolha

do tema, a definição da linguagem a ser utilizada e a divisão de tarefas - uma criação compartilhada (coautoria).

As narrativas – escrita e oral –, foram feitas em colaboração e apresentaram um nível de cooperação tal, que todo o avanço significativo se fez na bifurcação das ideias e na reavaliação do conjunto, a partir de um determinado ponto de vista.

Os personagens foram desenhados no papel e, posteriormente, inseridos no meio digital, no *site* da *web flick*¹⁰, destinado à hospedagem e partilha de imagens fotográficas e de outros tipos de documentos gráficos, tais como desenhos e ilustrações, além de possibilitar novas formas de organizar fotos e vídeos.

Dado que nossas palavras estão sempre impregnadas do discurso alheio (BAKHTIN, 2011; FOUCAULT, 2002; BARTHES, 2004), o que está em jogo é a capacidade do sujeito se movimentar pelas diversas informações presentes na *Internet*, reconhecendo formações discursivas, selecionando aquilo que lhe interessa e criando o seu próprio discurso; o que exige o compartilhamento da autoria alheia, mediante o rearranjo do discurso do outro, ao trazê-lo para nosso contexto de produção.

Considerações finais

Os resultados apresentados nos permitem concluir que no contexto contemporâneo e, em especial no meio digital, a noção de autor, como gênio romântico, deu lugar às criações colaborativas em rede, trazendo em seu bojo a ideia de “compartilhamento”, termo que congrega conteúdos, ideias e valores morais, éticos e ideológicos. A categoria de autor foi implodida: agora, a interação é quem agrega esses estilhaços e possibilita que autorias coletivas emergjam. Nesse sentido, é preciso compreender que, em tempos de cibercultura, dividir é necessariamente multiplicar; é apropriar-se de um olhar múltiplo sobre a cultura de criação e compartilhamento de conteúdos, gerando novos protagonistas, percursos e linguagens.

Em nossa pesquisa, propiciamos o desenvolvimento da autonomia e da autoria, na medida em que os sujeitos direcionaram seu olhar, de modo mais sistemático, para a realidade que os cercava, a fim de elaborarem algo sobre a mesma. Outro aspecto importante nessa experiência formativa foi a oportunidade de dialogar com o outro, por meio da mediação partilhada, possibilitando, como interlocutores, que os alunos, expressassem múltiplas linguagens, passando do simples registro da realidade para uma escrita com indícios de autorias, (pré-autorias, autorias transformadoras e autorias criadoras).

Para responder à questão norteadora de nosso estudo, buscamos, tal como os “caçadores de Ginzburg”, “pistas” dessas autorias, nas produções textuais e imagéticas dos praticantes culturais, chegando a três “sinalizadores”, a que intitulamos “dimensões integrativa, formativa e tecnológica”, nas quais agrupamos um conjunto de “indicadores”, que favoreceram a materialização dessas autorias nas redes educativas analisadas, compartilhando, dessa forma, nossas produções em uma perspectiva de democratização do conhecimento.

Na *dimensão integrativa*, ressaltamos indicadores relacionados aos seguintes aspectos: integração da sala de aula presencial e *online*; abordagem multirreferencial, que promova a associação de saberes científicos e não científicos, como forma de aproximar o “dentrofora” da escola e valorizar diferenças culturais e saberes prévios dos alunos, com vistas a uma aprendizagem significativa; elaboração de desenho didático que privilegie múltiplas combinações de linguagens e a bricolagem dos dispositivos materiais e intelectuais, por meio de percursos hipertextuais diversos; disponibilidade de espaços de aprendizagem propícios ao desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Em relação à *dimensão formativa*, destacamos, entre outros indicadores: docência interativa e implicação docente para disponibilizar experiências diversas, mediante a criação de estratégias pedagógicas que estimulem o desenvolvimento da autonomia e de processos autorais, oportunizando o despertar da criatividade e os agenciamentos de comunicação; incentivo à leitura, elaboração de resumos e resenhas de textos científicos, de forma individual; potencialização da escrita criativa e autoral compartilhada, baseada na aprendizagem cooperativa; estímulo à liberdade de expressão e à exposição de argumentos e questionamentos sobre questões que emergem no processo de aprendizagem, levando os alunos a assumirem a responsabilidade sobre o que produzem; inserção das produções nos ambientes virtuais de aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento da colaboração, da crítica e a possibilidade de mediações e negociações; incentivo ao inter-relacionamento, à participação, à colaboração, ao diálogo, à criatividade e à articulação de experiências entre os alunos, proporcionando a aprendizagem cooperativa e o compartilhamento do conhecimento tecido;

Finalmente, na *dimensão tecnológica*, observamos os seguintes indicadores: exploração de dispositivos e linguagens variados (textos, imagens, vídeo, charges, quadrinhos, celulares, computadores, entre outros) para mixagens e remixagens, tanto nos ambientes presencial e *online*; desenvolvimento da escrita colaborativa, utilizando processadores de textos apropriados para esse fim, como o *Wikispaces*, *Equitext* e o *Google.docs*, entre outros, estimulando seu armazenamento nesses ambientes;

desenvolvimento da prática de pesquisa com vista à resolução de problemas, de forma autônoma e cooperativa; apropriação das interfaces online como dispositivos de pesquisa e formação que possibilitem o surgimento e exploração de diferentes gêneros do discurso; uso de ambientes virtuais de aprendizagem e suas interfaces, especialmente os fóruns de discussão, como incubadores de narrativas textuais e imagéticas diversas; fomento e materialização da prática de escrita em suportes duráveis, que possibilitem aos alunos novos acessos, reexames, reusos e remixagens.

A partir das práticas engendradas e apoiados por dispositivos diversos, criamos a ambiência favorável ao desenvolvimento da autonomia e à emergência de autorias docentes e discentes, que se materializaram na reprodução textual, no planejamento da sintaxe discursiva, na produção coletiva de vídeos, na transposição de gêneros do discurso e em recursos argumentativos e linguísticos.

Todas essas constatações levaram-nos à conclusão de que, na contemporaneidade, somos todos autores em potencial, na medida em que ancoramos nossos dizeres, em nossas memórias e nos dizeres alheios, assumindo uma posição responsiva e responsável pelo que expressamos. Nessa perspectiva, o uso de indicadores que privilegiam a colaboração, a interatividade e a dialogicidade potencializam o surgimento de autorias em diferentes níveis, afastando-nos da tentação de reproduzir, linearmente, ideias e pensamentos já vistos e aprendidos.

Com efeito, nosso estudo não se esgota em si mesmo, dado que na ciência não buscamos verdades, apenas construções provisórias, marcos de novos recomeços e descobertas. Acreditamos que, a partir dos indicadores formulados, possamos contribuir para que os docentes, em suas práticas diárias, criem atos de currículo amparados em dispositivos diversos e trabalhem em colaboração com os alunos, de forma interativa e dialógica, estimulando-os a se autorizarem, ao mesmo tempo em que desenvolvem sua própria autoria.

Referências

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: Oliveira, Inês. B.; Alves, Nilda (Org.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas*. Petrópolis: DP et alii, 2008, p. 15-38.

ARDOINO, Jacques; BARBIER, Rene; GIUST-DESPRAIRIES, Florence. Entrevista com Cornelius Castoriadis. In: BARBOSA, Joaquim. G. (Coord.): *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: UFSCar, 1998, p. 50-72.

- BACKES, Luciana. As manifestações da autoria na formação do educador em espaços digitais virtuais. *Revista de Educação, Ciência e Cultura*. Jul./dez. 2012, v. 17, n. 2.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BARTHES, Roland. A morte do autor. In: *O rumor da língua*. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Brasília: Liberlivro, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação (PNE – 2011/2020)*. Estabelece vinte metas para o Brasil cumprir até o ano de 2020 e dá outras providências. Brasília, DF, 2011. Disponível em: www.portal.mec.gov.br/index.php?gid=7244&option=com_docman. Acesso em: 12.03.2013.
- BRUNO, Adriana R. A mediação partilhada em redes sociais rizomáticas: (des) territorialização de possibilidades para a discussão sobre o ser tutor e a tutoria em cursos online. In: Fontoura, H. A; Silva, M (Org.). *Práticas pedagógicas, linguagem e mídias desafios à pós-graduação em educação em suas múltiplas dimensões*. Rio de Janeiro: ANPEd Nacional 2011, p. 116-32. Disponível em: <http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/livro1.html>. Acessado em: 02.04.2012.
- CERTEAU, Michael de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- CHARTIER, Roger. *A escrita na tela: ordem do discurso, ordem dos livros e maneiras de ler*. Tradução de Fabiane Verardi Burlamaque. In: Rettenmaier, Miguel; Rösing, Tânia M. K. (Org.). *Questões de leitura no hipertexto*. Passo Fundo: UPF, 2007, p. 200-222.
- FORTUNATO, Márcia V. *Autoria sob a materialidade do discurso*. Dissertação de Mestrado em Educação. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2003.
- FOUCAULT, Michel de. *O que é um autor?* Portugal: Veja/Passagens, 2002.
- _____. *A ordem do discurso*. 21. ed. São Paulo: Loyola, 2011.
- GINZBURG, Carl. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: Ginzburg, C. (Org.). *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. Tradução: Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, p. 143-79.
- GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- LEMGRUBER, Márcio Silveira; OLIVEIRA, Renato José de. Argumentação e educação: da ágora às nuvens. In: LEMGRUBER, Márcio Silveira; OLIVEIRA, Renato José de (Org.). *Teoria da Argumentação e Educação*. Juiz de Fora: UFJF, 2011, p. 13-22.
- LEMOS, André. *Cibercultura remix*. Encontro Cinético Digital: redes: criação e reconfiguração”. São Paulo: Centro Itaú Cultural. 2005. Disponível em: www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelimos/remix.pdf. Acessado em: 12.10.2013
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999 (5ª Reimpressão, 2005).

- MACHADO, Arlindo. *Máquina e imaginário: o desafio das poéticas tecnológicas*. São Paulo: Edusp, 1996.
- MAFFESOLI, Michel. *O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades pós-modernas*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Linearização, cognição e referência: o desafio do hipertexto. In: *Línguas e instrumentos linguísticos*. Campinas: Pontes, 1999, n. 3, p. 21-46.
- NOVAES, Adenauer. *Mito pessoal e destino humano*. Salvador: Fundação Lar Harmonia, 2005.
- OLIVEIRA, Inês B. de. *Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado de argumentação: a nova retórica*. Tradução de Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- PRETTO, Nelson De L. *O professor como ativista... e hacker*. 2010. Disponível em: <http://softwarelivre.org/fiscolab/blog/o-professor-como-ativista...-e-hacker>. Acessado em: 12.10.2013.
- RICARDO, Eleonora J.; VILARINHO, Lúcia Regina G. A construção da autoria na aprendizagem online: um desafio da pós-graduação. *Revista Brasileira de Pós-graduação - RBPG*, jun. 2006, v. 3, nº 5. Disponível em: www2.capes.gov.br/rbpg/imagens/...jun2006_/Estudos_Artigo1_n5.pdf. Acessado em: 20.10.2013.
- SANTOS, Edméa O. dos. *Educação online: cibercultura e pesquisa-formação na prática docente*. Tese de doutorado. Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2005.
- _____. *Pesquisa-formação na cibercultura*. Santo Tirso, Portugal: Whitebooks, 2014.
- SARAMAGO, José. *Cadernos de Lanzarote*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- SGARBI, Paulo Sergio. Ver através das imagens [e textos] práticas escolares possíveis. In: *Educação e imagem. Jornal Eletrônico*, mai.- jun.2007, ano 1, n. 1. Disponível em: www.labeleduimagem.pro.br/jornais/ed_img/.../fazendo_escola.pdf. Acessado em: 14.10.2013.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- SILVA, Marco. *Formação de professores para a docência online*. In: Silva, Marco (Org.). São Paulo: Loyola, 2012.
- WEISSBERG, Jean-Louis. Entre produção e recepção: hipermediação, uma mutação saberes simbólicos. In: Galvão, Alexandre P., Silva, Gerardo e Cocco, Giuseppe. (Org.). *Capitalismo cognitivo: trabalho, rede e inovação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

¹ Consiste no novo espaço de comunicação que emerge da interconexão mundial dos computadores (LÉVY, 1999).

² “Expressão aplicada na literatura e na educação para conceituar um fenômeno constitutivo da produção do sentido, expresso, por diferentes linguagens”. Isso significa afirmar que a palavra “imbricar” é dialógica (SILVA, 2002, p. 12).

³ Obra-prima de Michelangelo (1475-1564).

⁴ Considerado um dos maiores criadores da história da arte do ocidente, destacou-se como, pintor, escultor, poeta e arquiteto.

⁵ Expressão muito usada na análise do discurso (AD) para mostrar que existe algo anterior e exterior à produção e à leitura de textos, acrescentando à análise a noção de formação discursiva e de interdiscurso. Este termo também é usado por Guy Berger para mostrar que a prática é sempre resultante de certas determinações. Há nela um “já-lá”; mas o essencial é que toda prática se institui como algo novo, um espaço de criação, de autoria; um “vir-a-ser” (MACEDO; BARBOSA, 2012, p.26-7).

⁶ É um complexo funcional que permite ao ego apresentar-se e adaptar-se a situações externas ligadas à convivência. Somos, ao mesmo tempo, seres individuais e coletivos, pois temos uma natureza singular como também temos atitudes que nos confundem com a coletividade” (NOVAES, 2005, p. 253).

⁷ Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/15583>. Acessado em: 21.03.2013.

⁸ Conceito desenvolvido por Edméa Santos e Roberto Sidney Macedo, inspirado nas abordagens de pesquisa-ação em Barbier (2002), no conceito de formação abordado nos trabalhos de Freire (1996, 2006b) e Nóvoa (1991, 2004), e no de pesquisa-formação, de Josso (2004).

⁹ Consiste na capacidade que o outro possui sempre de poder dismantelar com suas próprias contraestratégias aquelas das quais se sente objeto, a fim de melhor compreender a sua realidade (ARDOINO; BARBIER; GIUST-DESPRAIRIES,1998).

¹⁰ Fonte: <https://www.flickr.com/photos/>

Submetido em 04-09-2014, aprovado em 19-08-2015