DOUTORADO

MIRIAN MAIA DO AMARAL

AUTORIAS DOCENTE E DISCENTE: PILARES DE SUSTENTABILIDADE NA PRODUÇÃO TEXTUAL E IMAGÉTICA EM REDES EDUCATIVAS PRESENCIAIS E *ONLINE*

2014

Estácio

Programa de Pós-Graduação em Educação
Avenida Presidente Vargas, 642 - 22º andar – Centro
20071-001 Rio de Janeiro – RJ
Telefones: (21) 2206-9741 / 9743 - ppgeducacao@estacio.br

MIRIAN MAIA DO AMARAL

AUTORIAS DOCENTE E DISCENTE: PILARES DE SUSTENTABILIDADE NA PRODUÇÃO TEXTUAL E IMAGÉTICA EM REDES EDUCATIVAS PRESENCIAIS E *ONLINE*

Tese apresentada no Curso de Doutorado em Educação e Cultura Contemporânea do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá, na linha de pesquisa Tecnologias de Informação e Comunicação nos Processos Educacionais – PPGE-UNESA, como requisito para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Márcio Silveira Lemgruber

Rio de Janeiro
2014

MIRIAN MAIA DO AMARAL

AUTORIAS DOCENTE E DISCENTE: PILARES DE SUSTENTABILIDADE NA PRODUÇÃO TEXTUAL E IMAGÉTICA EM REDES EDUCATIVAS PRESENCIAIS E *ONLINE*

Tese apresentada no Curso de Doutorado em Educação e Cultura Contemporânea do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá, na linha de pesquisa Tecnologias de Informação e Comunicação nos Processos Educacionais – PPGE-UNESA, como requisito para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Aprovada em:

Rio de Janeiro, _____de _____de 2014.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Márcio Silveira Lemgruber (Orientador)
Universidade Estácio de Sá - UNESA

Prof[a]. Dr[a]. Estrella D'Alva Benaion Bohadana
Universidade Estácio de Sá- UNESA

Prof[a]. Dr[a]. Rita Pereira Lima
Universidade Estácio de Sá - UNESA

Prof[a]. Dr[a]. Adriana Rocha Bruno
Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF

Prof[a]. Dr[a]. Edméa Oliveira dos Santos
Universidade do Estado Rio de Janeiro - UERJ

A diferença entre construção e criação é que a primeira só pode ser amada após ser concluída. Mas, quando criamos algo, a paixão e o amor nascem no processo; antes mesmo que este algo se materialize.

DEDICATÓRIA

A Deus, pelo privilégio de uma vida bem vivida.

Aos meus pais, Oswaldo e Elizabeth (*in memorian*), por minha formação intelectual, espiritual e ética e, principalmente, por seu amor e carinho incondicionais.

Ao Ronald – filho amado, orgulho e talismã, que ilumina e dá mais sentido a minha vida.

Ao Renaud, amor, amado, companheiro e amigo de uma vida, que Deus colocou em meu caminho - e com quem escolhi viver e conviver -, pelo amor correspondido e pela admiração, entusiasmo, e crença no meu potencial.

À Luisa, Julianna, Felippe, Clara, Paula, nossas "crianças", por nos fazerem mais jovens, integrando-nos ao mundo tecnológico.

A minha tia Nizette, em especial, pela dedicação, "torcida" e pelas orações de todos os dias.

A todos os meus familiares, pelos momentos compartilhados, e por me estimularem a buscar meus sonhos.

À Mayra Fernandes, Rosemary Santos e Tatiana Sodré, amigas e companheiras, na arte de *ensinaraprender*, pela oportunidade do diálogo e "escuta ativa", nas reuniões do grupo de pesquisa, além das trocas e parcerias como docentes-pesquisadoras das turmas de graduação em Educação da UERJ.

À Carolina de Moraes e Regina Cury, pela amizade e pelas longas "trocas", madrugada adentro.

Aos demais amigos – próximos ou distantes, pelas experiências partilhadas nesta vida, e que ajudaram a me enriquecer como ser humano.

AGRADECIMENTOS

Uma Tese de Doutorado não se faz, de forma solitária. É, antes de tudo, um conjunto de interações, convivências e colaborações, que envolve não apenas orientando e orientador, mas, também, a Instituição, a família, afetos os mais variados, e exigências formais.

Desde o ingresso no Curso até a sua Defesa, convivemos com imprevisibilidades e riscos. Esta é a saga de um estudo que exige tempo, disciplina, dedicação, humildade, um bom projeto e muita tolerância. Por isso, agradeço a vocês que confiaram em mim, e fazem parte de minha história, pois como cantava Gonzaguinha[1], aprendi que, na vida, dependemos sempre de diferentes pessoas, pois "toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas".

Em especial, minha gratidão

Ao professor Márcio Silveira Lemgruber - orientador e amigo, pelo incentivo, a interlocução e o apoio necessário ao enfrentamento dos desafios inerentes ao processo de investigação, não me deixando à deriva em momento algum dessa jornada.

Aos professores dos cursos de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Estácio de Sá, por seus ensinamentos, e pela oportunidade de compartilhar ideias, dúvidas e reflexões, essenciais para a tessitura de meu conhecimento.

Às professoras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Conceição Soares, Edméa Santos, Inês Barbosa, Mailsa Passos e Rita Ribes, com as quais tive o privilégio de cursar disciplinas isoladas, complementares aos meus estudos.

À professora Lina Nunes Cardoso, minha orientadora de Mestrado, exemplo de garra e amor à Educação, que me inspira e estimula a buscar novos projetos.

[1] Música de Gonzaguinha "Caminhos do Coração", em www.youtube.com/watch?v=cK5LpBuFCNY.

Às professoras Lúcia Vilarinho e Adriana Bruno, que integraram a banca de meu Exame de Qualificação, por analisarem meu Projeto de Pesquisa, e apresentarem, de forma competente, clara e objetiva, os pontos que necessitavam ser trabalhados, contribuindo, decisivamente, para o aprimoramento da mesma.

À professora Edméa Santos, pela interlocução e pela forma generosa e profissional com que me acolheu no grupo de pesquisa que lidera: o GPDOC - Grupo de Pesquisa em Docência e Cibercultura, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, possibilitando que este estudo fosse realizado em suas turmas de Graduação em Educação.

Aos amigos e companheiros do grupo de pesquisa GPDOC, Alice Costa, Aline Weber, Beatriz Velho, Carina D'Ávila, Cristiane Marcelino, Denize Amorim, Felipe Carvalho, Gabriela Gonçalves, Kenia Cardoso, Lydia Wanderley, Marta Gonçalves, Mayra Fernandes, Rachel Colacique, Rosalia Rocha, Rosemary Santos, Tania Maddalena, Tatiana Sodré e Valéria de Oliveira, pelas discussões presenciais e *online*, em seminários, encontros e congressos, ao longo dos dois últimos anos.

Aos demais colegas da UNESA e da UERJ, pessoas atentas e determinadas, que, ao trazerem seus questionamentos, inquietações, críticas e descobertas, ajudaram-me a tecer e ampliar meus conhecimentos.

Aos meus alunos do MBA em *Supply Chain Management* da Fundação Getulio Vargas que me levaram, como responsável pela disciplina de Metodologia Científica, a refletir na prática e sobre minha prática docente, com vistas a ajudá-los a se tornarem autores de suas produções.

Aos alunos do Curso de Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, sujeitos praticantes desta pesquisa, pelos diálogos, pela produção e intercâmbio de conhecimentos e experiências no processo de *ensinaraprender*.

À equipe administrativa da Universidade Estácio de Sá – Ana Paula e Ivone, pela presteza e carinho com que sempre atenderam as nossas solicitações.

OBRIGADA a todos vocês, por me permitirem chegar até aqui.

RESUMO

Na contemporaneidade, com a emersão de uma diversidade de modelos autorais e novas formas de colaboração e criação, uma questão desafia os pesquisadores: como autorias coletivas e, ao mesmo tempo singularizantes, podem ser produzidas sob as formas textuais e imagéticas e materializadas em redes educativas, presencial e *online*? Para responder a essa questão, objetivamos, nessa Tese, identificar e formular indicadores que potencializam e promovem o surgimento de autorias docente e discente, na tessitura do conhecimento, em rede. Amparados pelo paradigma da complexidade, trabalhamos, no âmbito da disciplina eletiva *Cotidianos e Currículos: uma prática social em formação,* integrante do curso de Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, na perspectiva da pesquisa-formação multirreferencial, e com a ideia de pesquisador implicado com seu campo de pesquisa. Durante três semestres, atuamos em quatro turmas, junto a estudantes provenientes de diferentes tipos de licenciaturas. Dialogamos, também, com os pressupostos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos, apoiados no uso intensivo de dispositivos materiais e intelectuais, como diário de itinerâncias, textos científicos, ambientes virtuais de aprendizagem e suas interfaces, oficinas de histórias em quadrinhos e vídeos, entre outros. A partir de atos de currículo, instituímos estratégias pedagógicas que nos levaram a "pistas" de autorias, que apontaram para dimensões integrativas, formativas e tecnológicas, possibilitando-nos identificar um conjunto de indicadores a elas relacionados. Esses indicadores, caracterizados pelas ações engendradas ao longo do processo de aprendizagem, atuaram como "disparadores", potencializando o surgimento dessas autorias, sob diferentes formas: na reprodução textual; no planejamento da sintaxe produtiva; na transposição de gêneros do discurso; no uso da oralidade nos meios virtuais; em processos interativos; na cultura remix; e nos recursos argumentativos e linguísticos. A conclusão a que chegamos é a de que, em tempos de cibercultura, a noção de autoria se torna cada vez mais coletiva e pulverizada. 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 privilegia processos colaborativos, interativos e dialógicos potencializando o surgimento de autorias em diferentes níveis.

Palavras-chave: Cibercultura; Redes educativas; Formação de professores; Autorias.

ABSTRACT

At present, due to the emergence of a variety of copyright models and new forms of collaboration and creation, a question challenges researchers and students: how collectively *and simultaneously singling* can authorship be produced under the textual and image forms materialized both in classroom and online networks? To answer this question, the aim of this thesis is to identify indicators that empower and promote the emergence of teacher and student authorship, in the production of knowledge networking. Based on the paradigm of complexity, we worked within the elective discipline *Cotidiano e Currículos: uma prática social em formação* (Daily Routines and Curriculum: a social practice in training), part of the Undergraduate Course in Education at the State University of Rio de Janeiro, in view of the multifaceted research training, and the idea of the researcher involved with his field of research. During three semesters we worked in four classes, with students coming from different types of undergraduation courses. We also dialogued the assumptions of the research on / for / with the everyday routine, supported by the intensive use of material and intellectual devices such as daily itinerancies, scientific texts, virtual learning environments and interfaces, workshops, cartoon books and videos, among others. From acts of the curriculum, we developed pedagogical strategies, that led us to "clues" of authorship, which pointed to integrative, educational and technological dimensions, allowing us to identify a set of indicators related to them. Characterized by the actions made throughout the learning process, these “clues” acted as "triggers", enhancing the appearance of such authorship, in different forms: in verbatim; in the planning of productive syntax; transposition of speech genres; in the use of orality in virtual environments; in interactive processes; in remix culture; and in argumentative and linguistic resources. The conclusion pointed out that on present time of cyberculture the notion of authorship becomes increasingly collective and sprayed. Are all potential authors, to the extent that our saying is anchored in our memories and others utterances, assuming a responsive and responsible position. In this perspective, the use of indicators emphasize collaborative, interactive and dialogical processes driving the emergence of authorship in different levels.

Keywords: Cyberculture; Educational networks; Teacher training; Authorship.

RESUMEN

En la contemporaneidad, con el surgimiento de una diversidad de modelos autorales y nuevas formas de colaboración y creación, una cuestión desafía a los investigadores: ¿Cómo autorías colectivas y , al mismo tiempo singulares, pueden ser producidas sobre formas de texto e imágenes y materializadas en redes educativas, presenciales y en línea? Para responder a esta cuestión en la presente tesis nos propusimos identificar y formular indicadores que potencian y promueven el surgimiento de autorías docentes y discentes, en el tejido del conocimiento, en red. Partimos del paradigma de la complejidad, trabajamos, en el ámbito de la disciplina electiva Cotidianos y Currículos: una práctica social en formación, integrante del curso de Graduación en Educación de la Universidad del Estado de Río de Janeiro, en la perspectiva de la investigación-formación multirreferencial, y con la idea de investigador implicado con su campo de investigación. Durante tres semestres, actuamos en cuatro clases, junto a estudiantes provenientes de diferentes tipos de profesorados. Dialogamos, también, con los presupuestos de las investigaciones en/de/con los cotidianos, apoyados en el uso intensivo de dispositivos materiales e intelectuales, como diario de itinerancias, textos científicos, ambientes virtuales de aprendizaje y sus interfaces, talleres de historietas y vídeos, entre otros. A partir de actos de currículo, iniciamos estrategias pedagógicas que nos llevaron a "pistas" de autorías, que apuntaron para dimensiones integrativas, formativas y tecnológicas, posibilitándonos identificar un conjunto de indicadores a ellas relacionados. Estos indicadores, caracterizados por las acciones engendradas a lo largo del proceso de aprendizaje, actuaron como "disparadores", potencializando el surgimiento de estas autorías, sobre diferentes formas: en la reproducción textual; en el planeamiento de la sintaxis productiva; en la transposición de géneros del discurso; en el uso de la oralidad en los medios virtuales; en los procesos interactivos; en la cultura remix; y en los recursos argumentativos y lingüísticos. La conclusión a la que llegamos es la de que, en tiempos de cibercultura, la noción de autoría se torna cada vez más colectiva y pulverizada. Somos todos autores, en potencia, en la medida en que anclamos nuestros dichos, en nuestras memorias y en las charlas ajenas, asumiendo una posición responsable por lo que pensamos. En esta práctica, el uso de indicadores privilegia procesos colaborativos, interactivos y dialógicos potencializando el surgimiento de autorías en diferentes niveles.

Palabras clave: Cibercultura, Redes educativas, Formación de profesores, Autorías.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: MAPA CONCEITUAL (REDE DE PENSAMENTO)....13
FIGURA 2: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA....17
FIGURA 3: DOMÍNIOS DO CONHECIMENTO E DA APRENDIZAGEM....22
FIGURA 4: A VOZ DAS RUAS....27
FIGURA 5: A BUSCA DE UM CONCEITO INDIVIDUAL PARA CURRÍCULO....32
FIGURA 6: A BUSCA DE UM CONCEITO COLETIVO PARA CURRÍCULO....33
FIGURA 7: CONECTIVISMO NA MISSA DE PENTECOSTES....38
FIGURA 8: : MANIFESTAÇÃO - PRESIDENTE VARGAS(RJ) 23.07.2013....44
FIGURA 9: MANIFESTAÇÃO - CINELÂNDIA (RJ) -02.10.2013....44
FIGURA 10: LAS MENINAS (VELÁSQUEZ, 1656)....53
FIGURA 11: AS MENINAS (PICASSO, 1957)....53
FIGURA 12: BASKERVILLE E MELK....54
FIGURA 13: SHERLOCK HOLMES E WATSON....54
FIGURA 14: MOVIMENTO #VERMPRARUA#....60
FIGURA 15: O APRENDIZADO EM REDE – ARGUMENTO QUASE-LÓGICO....83
FIGURA 16: ARGUMENTO DE AUTORIDADE BASEADO NA ESTRUTURA DO REAL....83
FIGURA 17: ARGUMENTO PRAGMÁTICO – BASEADO NA ESTRUTURA DO REAL....84
FIGURA 18: ARGUMENTO PELO EXEMPLO – QUE FUNDA A ESTRUTURA DO REAL....84
FIGURA 19: ALDEIA MARACANÃ – ÍNDIO EM CONTEXTO URBANO/2013....88
FIGURA 20: – REPRESENTAÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA-FORMAÇÃO....101
FIGURA 21: MAPA CAMPI DA UERJ....102
FIGURA 22: CAMPUS MARACANÃ....103
FIGURA 23: REDE DE APRENDIZAGEM ONLINE – TURMA 2013-1....108
FIGURA 24: METODOLOGIA DA TESE....120
FIGURA 25: DINÂMICA DA PESQUISA....121
FIGURA 26: : SALA DE AULA PRESENCIAL E ONLINE – TURMA 2013.2....124
FIGURA 27: HALL DO QUEIJO....126
FIGURA 28: O APRENDIZADO EM AÇÃO....129
FIGURA 29: ARTEFATOS QUE NOS FORMAM....130
FIGURA 30: VÍDEO “COTIDIANO ESCOLAR - FIM DO COMEÇO”....151
FIGURA 31: QR CODE DE “COTIDIANO ESCOLAR - FIM DO COMEÇO”....151
FIGURA 32: NARRATIVAS COMPARTILHADAS....154
FIGURA 33: AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM – AVA (MOODLE, TURMA 2014-1)....165
FIGURA 34: PROPOSTA DE INTERAÇÃO....166
FIGURA 35: DOBRADURA....168
FIGURA 36: DE HISTÓRIA EM QUADRINHOS (PROF. ANDRÉ BROWN) - TURMA 2013.2....168
FIGURA 37: HQ – “AS AVENTURAS DO PROFESSOR PITÁGORAS”....169
FIGURA 38: SITE DE COMPARTILHAMENTO – UERJ COMMONS....171
FIGURA 39: TIPO DE LICENCIAMENTO ATRIBUIÇÃO COMPARTILHA IGUAL....172
FIGURA 40: HISTÓRIA DE INÊS E PEDRO....174
FIGURA 41: DECLARAÇÃO DE GUERRA DE PEDRO AO SEU PAI.....175
FIGURA 42: PRODUÇÃO DE ROTEIRO DE VÍDEO (PROF. FELIPE CARVALHO) – TURMA 2013.2....184
FIGURA 43: OFICINA DE VÍDEO (PROF. FELIPE CARVALHO) – TURMA 2014.1....184
FIGURA 44: DOCUMENTÁRIO SOBRE A IMPORTÂNCIA DA MATEMÁTICA....185

FIGURA 45: QR CODE DO DOCUMENTÁRIO SOBRE A IMPORTÂNCIA DA MATEMÁTICA.....185
FIGURA 46: DOCUMENTÁRIO SOBRE O COTIDIANO ESCOLAR.....187
FIGURA 47: QR CODE SOBRE O COTIDIANO ESCOLAR.....187
FIGURA 48: REMIXAGEM – VÍDEO SOBRE TROTES NA UNIVERSIDADE.....189
FIGURA 49: QR CODE DO VÍDEO SOBRE TROTES NA UNIVERSIDADE.....189
FIGURA 50: VÍDEOS SOBRE O COTIDIANO DA UERJ 193
FIGURA 51: QR CODES DOS VÍDEOS SOBRE COTIDIANOS DA UERJ.....194
FIGURA 52: ARGUMENTO DE COMPARAÇÃO.....198
FIGURA 53: PÊNDULO DE FOUCAULT (REPRESENTAÇÃO) 199
FIGURA 54: QR CODE "ENCHENTES DO RIO".....203

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: PROPRIEDADES DAS TEORIAS DA APRENDIZAGEM 24
QUADRO 2: NO CAMINHO COM MAIAKÓVSKI.....29
QUADRO 3: REDE HORIZONTAL DE INTERAÇÃO (*MOODLE*).....40
QUADRO 4: REDE HORIZONTAL DE INTERAÇÃO (*FACEBOOK*).....41
QUADRO 5: CARACTERÍSTICAS EAD X EOL 47
QUADRO 6: FÓRUNS PARA ATIVIDADES DE APRENDIZAGEM.....109
QUADRO 7: EMENTA DA DISCIPLINA– TURMAS 2013.1/2013.2 (PRESENCIAIS) 111
QUADRO 8: PLANO DE AULAS – TURMA 2013.2 (PRESENCIAL).....112
QUADRO 9: PROGRAMAÇÃO TURMA 2014.1(PRESENCIAL) 113
QUADRO 10: – INDICADORES POTENCIALIZADORES DE AUTORIAS 159
QUADRO 11: ARGUMENTO DE COMPARAÇÃO.....197

SUMÁRIO

LISTA DE ILUSTRAÇÕES **xi**
LISTA DE FIGURAS xi
LISTA DE QUADROS xii
DAS TENSÕES ÀS INTENÇÕES DE PESQUISA **6**
CONTEXTUALIZANDO O PROBLEMA DE PESQUISA 6
OBJETIVO GERAL E QUESTÕES DE ESTUDO 11
ESTRUTURA DO ESTUDO 13
1. A PRÁTICA DA DOCÊNCIA E A DOCÊNCIA EM PRÁTICA **17**
1.1 AVANÇOS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE 18
1.1.1 Concepções pedagógicas na educação brasileira: rupturas, digressões, permanências e tendências 18
1.1.2 Pensando os cotidianos escolares e as orientações curriculares 25
1.1.3 Educar na cibercultura em tempos de mobilidade e ubiquidade: educação online agregando valor à formação de professores 37
1.1.4 Docência online como campo de pesquisa-formação multirreferencial 45
1.2 O AUTOR E OS PROCESSOS AUTORAIS: TRANSIÇÃO E SUSTENTABILIDADE 50
1.2.1 O deslocamento da noção de autor e de autoria: da antiguidade clássica, à contemporaneidade 50
1.2.2 Processos autorais coletivos na perspectiva bakhitiniana: dialogicidade, polifonia, interdiscursividade e intertextualidade 69
1.3 INTERFACES DIGITAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PROMOTORAS DE AUTORIAS 72
1.3.1 Produção autoral em redes educativas e mediação pedagógica 72
1.3.2 Autoria na produção textual: o entrelace de nós e fios e os processos argumentativos 76
1.3.3 Narrativas imagéticas na produção de sentidos 86
2. ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS NO PERCURSO DA PESQUISA **91**
2.1. A PERSPECTIVA DA MULTIRREFERENCIALIDADE: CONTRIBUIÇÕES EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS PARA OS FENÔMENOS EDUCACIONAIS 91
2.2 A PESQUISA-FORMAÇÃO MULTIRREFERENCIAL E O PESQUISADOR NESSE CONTEXTO 94
2.2.1 O contexto e local da pesquisa 101
2.2.2 Os praticantes culturais dos cotidianos escolares 104
2.2.3 Os ambientes virtuais de aprendizagem – AVA 105
3. TESSITURA DO CONHECIMENTO NO CAMPO EMPÍRICO E A EMERSÃO DA AUTORIA DE PROCESSOS AUTORAIS **116**
3.1. REVISITANDO CAMINHOS PERCORRIDOS EM BUSCA DE NOÇÕES SUBSUNÇORAS GERADORAS DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS 116
3.1.1 Olhares plurais 121
3.1.2 Dispositivos materiais e intelectuais potencializam a produção de sentidos contemporâneos 132
3.1.3 Experiências formativas e agenciamentos de comunicação promovem autorias docente e discente 157
4. À GUISA DE CONCLUSÃO **204**
REFERÊNCIAS **211**
APÊNDICE **223**

MINHAS ITINERÂNCIAS EM BUSCA DO ENCANTAMENTO

> *A experiência é o que nos passa, ou nos acontece, ou nos toca; não aquilo que passa, acontece, ou toca. O importante é ser sujeito da experiência, estar exposto a tudo que isso pode trazer, em termos de vulnerabilidade e risco.*
>
> *Jorge Larrosa*

Voltar meu olhar ao passado, narrar situações do cotidiano vivenciadas em muitas escolas por que passei e refletir sobre minhas itinerâncias no exercício do magistério exigem puxar os fios que se enredam nos *espaçostempos*[2] de minha memória, e atualizar histórias de vida, personagens e experiências, para melhor pinçar aspectos significativos que me identificam, e de alguma, ou muitas formas, relacionam-se ao meu objeto de pesquisa: os processos autorais na contemporaneidade caracterizada pelo uso crescente de tecnologias digitais.

Os primeiros anos escolares possibilitaram-me uma formação integral. Em consonância com o desenvolvimento da linguagem e das ciências naturais, convivi com diversas expressões artísticas, como poesia, música, balé, pintura e teatro. Formei-me professora primária, pelo Instituto de Educação. Na primeira escola em que lecionei, fui agraciada com uma turma de alfabetização (assim como a maior parte dos professores recém-formados), ainda que não tivesse experiência suficiente para enfrentar esse desafio. Nessa época, o "método global" era o mais recomendado para alfabetizar. Com essa orientação, fui à luta! Mas, em pouco mais de uma semana, percebi que, na verdade, meus alunos já sabiam ler – precisavam apenas ser mais desenvolvidos na escrita, na compreensão e interpretação de textos.

No ano seguinte, lecionei a crianças entre 10 e 12 anos, analfabetas e extremamente carentes. Como vinha obtendo sucesso com a alfabetização de um primo-irmão de cinco anos, por meio de um método de palavração, decidi aplicá-lo a essa nova turma. Desastre total: ao final do primeiro semestre, meus alunos identificavam cerca de dez palavras; no entanto, trocavam as letras, no ato da escrita – o que me frustrava, imensamente. Durante as férias de julho, tomei conhecimento de um método recém-lançado por Iracema Meirelles, baseado num conto infantil sobre a vida de uma família - "A Casinha Feliz". Trata-se de um método de fonação, que parte da letra contextualizada, sendo desenvolvido por meio de teatro, jogos e brincadeiras. De volta à escola, conversei com a Diretora sobre a intenção de utilizar esse

[2] Nos grupos em que desenvolvemos nossas pesquisas, os termos articulados como esse – e outros que aparecerão no texto – são assim grafados na tentativa de indicar os limites que as dicotomias do pensamento da modernidade criaram/criam ao desenvolvimento das pesquisas com os cotidianos (ALVES, 2012).

método, dado que meus resultados, até então, eram mínimos, tendo recebido total apoio de sua parte. Essa experiência foi bem-sucedida: cerca de 90% dos alunos conseguiram se alfabetizar.

A característica marcante do referido método deve-se à rapidez com que ocorre o desenvolvimento da leitura e a produção textual. O envolvimento dos alunos com esse processo favorece sua autonomia e a autoria, na medida em que situações de aprendizagem que aproximam o *dentrofora* da escola vão sendo propostas, fazendo emergir diferentes saberes a partir da exploração de gravuras, livros de história, experimentações, leitura de poemas, lendas e adivinhações, excursões, narrativas diversas, pesquisas em jornal e revistas, atividades de desenho, pintura, além da oportunidade de expressão do próprio pensamento e do diálogo com o Outro.

O envolvimento com os acontecimentos e a possibilidade de ser por eles tocada, como enfatiza Larrosa (2004, p. 24),

> requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

A partir dessa experiência, alfabetizar passou a ser minha "paixão". Durante os dez anos seguintes, com o apoio de professores engajados com o processo *ensinoaprendizagem* e uma direção comprometida com a educação, fui me fazendo verdadeiramente professora. A vivência com turmas de alfabetização levou-me a perceber que, mais que transmitir informações, o processo educativo requer um profundo conhecimento do aluno e de sua cultura; o que implica formação sólida e articulação de múltiplos saberes, sejam eles pedagógicos, científicos, tecnológicos, ou relacionados à experiência. Ainda que intuitivamente, compreendi que o aprendizado docente se dá mediante reflexão solitária na e sobre as práticas desenvolvidas, bem como em conversas e narrativas dos alunos, e relatos de experimentos com colegas, no dia-a-dia, e em reuniões pedagógicas. O gosto pela leitura, pela poesia, e por outras formas de expressão ajudou-me a cultivar a sensibilidade e a tornar a ação educativa interessante, atraente e sedutora, despertando os alunos para novas descobertas, num constante processo de transformação de si próprios.

São inúmeros os fios de acontecimentos, pessoas e memórias, que se entrelaçam, clamando para serem puxados. Mas, o caminho é longo, e há de se ter bom senso para não ser redundante. No emaranhado dessas lembranças, emerge a experiência vivenciada no ensino fundamental e replicada numa turma de educação supletiva: um projeto, denominado "A Prata

da Casa", que envolveu a produção coletiva de contos e poesias, histórias em quadrinhos, apresentação de músicas, danças, exposição de pinturas, entre outros artefatos culturais.

Esse evento, desenvolvido em colaboração com outros professores, visou despertar, nos alunos, o gosto pela leitura e escrita, além de outras formas de expressão. Objetivou, principalmente, fazê-los acreditar que, com empenho, disciplina e humildade seriam capazes de tecer seus próprios conhecimentos. Foram dois meses de intenso trabalho coletivo, no sentido de analisarmos as produções que nos eram encaminhadas. Verdadeiros embates eram travados para melhoria da qualidade textual, ao longo de sua elaboração: ler, reler, escrever, revisar, re-escrever, buscar a coerência interna entre as diferentes seções desenvolvidas, garantindo-lhes o encadeamento lógico, cortar parágrafos, complementar frases, cuidar da pontuação... Um trabalho em parceria - uma tarefa árdua, mas gratificante.

Como técnico-acadêmico da Fundação Getulio Vargas (FGV), ao longo de 25 anos, fui responsável por assessorar o corpo docente da Escola Brasileira de Administração Pública (EBAP)[3] no que se refere à elaboração de materiais didáticos produzidos para o Curso Intensivo de Pós-graduação em Administração Pública – CIPAD. O cuidado com a comunicação se tornava fundamental, dado que o curso era de natureza híbrida: encontros presenciais e a distância. Isso significava que leituras obrigatórias e recomendadas e tarefas solicitadas entre as aulas eram componentes importantes para criar uma linguagem comum entre os participantes e enriquecer os encontros presenciais.

Desse modo, para facilitar a interatividade dos alunos com os conteúdos dessas disciplinas, diferentes formas de linguagem e diversos recursos eram utilizados, tais como: (a) a linguagem escrita – textual; (b) a linguagem falada – aulas em forma de vídeos, narrações, teleconferências; e (c) a linguagem visual - imagens, simulações, animações. A análise dos materiais encaminhados pelos docentes, bem como o assessoramento metodológico às atividades eram, portanto, objeto de meu trabalho, tendo em vista a eficácia dos processos comunicacionais.

Os alvos de nossa memória são selecionados na corrente da vida, por diferentes razões. Mediante narrativas, vamos recompondo-os, recriando-os, ressignificando o passado e os atualizando no presente. Nesse movimento, e para não me perder nesse espaço aberto labiríntico, no qual se perder significa dispersão, puxo um último fio, ápice de toda a inquietude acadêmica que perpassa meus dias atuais: como professora de "Metodologia Científica", no Programa FGV *Management* da Fundação Getulio Vargas, oriento os alunos -

[3] Atualmente, a sigla é EBAPE (Escola brasileira de Administração Pública e de Empresas), tendo em vista a ampliação de suas atividades, incorporando o setor empresarial.

executivos e especialistas de instituições públicas e privadas -, quanto à elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso, com base em referenciais de caráter técnico, conceitual, teórico e metodológico, cujo produto final consiste na elaboração de um artigo científico, de natureza prático-teórica.

Desafiados a demonstrarem, de forma articulada, os conhecimentos assimilados ao longo do curso, assumirem a autoria das conclusões formuladas e apresentarem os resultados alcançados, mediante processamento e análise dos materiais consultados, os alunos - como pesquisadores - geralmente experimentam sentimentos de insegurança e ansiedade e, não raro, acomodam-se na atitude de reproduzir fragmentos desarticulados do conhecimento consagrado; o que acarreta sérias consequências para o desenvolvimento de sua autonomia. Ademais, o ensino brasileiro, ao manter, de uma forma geral, seus fundamentos na transmissão de conteúdos, tendo como alicerces o sistema de notas e a fragmentação do ensino, colabora para essa prática, instaurando um ciclo vicioso, em que a leitura, a escrita, o pensar e as inter-relações são pouco estimulados.

Manoel de Barros, poeta brasileiro, afirma que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica, nem com balanças, nem barômetros. Essa importância há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós[4].

Corroborando esse pensamento, sinto que ser professor é encantar-se; e o encantamento nos impele a explorar alternativas para minimizar, quiçá solucionar, questões que emergem no dia-a-dia de nossas atividades docentes.

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 que ao ensino?

Para compreender como os processos autorais se instituem, na contemporaneidade, especialmente com o digital, participei de dois cursos promovidos pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, sob a responsabilidade da professora Edméa Santos[5], intitulados, respectivamente, "Educação *Online*" (2010.2) e "Redes Sociotécnicas e Currículos *Online* (2012.2). Desse modo, pude ampliar meus conhecimentos acerca da educação *online*, além de vivenciar, presencialmente e, em rede, situações práticas que oportunizaram a interatividade, a dialogicidade, a participação colaborativa e a escrita coletiva.

---

[4] Disponível em: http://frases.globo.com/manoel-de-barros/12835. Acessado em: 20.08.2013.
[5] Disponível em http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4702974D8. Acessado em 20.08.2013.

Considerando que as atividades de leitura e escrita pressupõem a prática de procedimentos específicos que visam dar unidade ao texto e controlar o sentido do discurso, tenho trabalhado, de forma colaborativa com os alunos, num processo dialógico e de cocriação, refletindo na prática e sobre minha atuação como docente, ao mesmo tempo em que procuro estimulá-los a se autorizarem. Assim, nas relações, articulações e interações cotidianas, o conhecimento vai sendo tecido, coletivamente, num processo de aprender e ensinar com o Outro, dado que o desenvolvimento da autoria dos alunos pressupõe o exercício da autoria docente.

Percebo que, assim como o teatro, leituras e narrativas aproximam alunos e docentes, possibilitando-lhes "flertarem" com o imaginário, a partir da aproximação *dentrofora* dos espaços escolares, numa perspectiva de aprendizagem significativa e de reinvenção do cotidiano. Em minhas itinerâncias, falo, escrevo, ouço, compartilho, questiono, colaboro, formulo e respondo a algumas questões acerca dos processos de formação de professores, e da constituição da autoria. Na associação *prática-teoria-prática*, exercitamos diferentes formas de expressão, que contribuem para que novos conhecimentos sejam tecidos, individual e coletivamente. Nesse movimento, formamo-nos, mutuamente, como profissionais e cidadãos.

Há muitas formas de se dizer e dizer o mundo por meio de palavras; "a mais poderosa dessas maneiras é aquela que consegue gerar palavras grávidas de imagens, como nas metáforas, parábolas e alegorias" (CORTELA, 2003, p. 12). Assim, acredito que mais importante do que atribuir valor ao ensino é atribuí-lo à aprendizagem, pois sua representação não é apenas a reapresentação do conhecido, de forma racional e abstrata. Consiste, de fato, na sua representificação - uma viagem, um mergulho, uma descoberta.

DAS TENSÕES ÀS INTENÇÕES DE PESQUISA

Há três hipóteses para os habitantes de Bauci: que odeiam a terra; que a respeitam a ponto de evitar qualquer contato; que a amam da forma que era antes de existirem e com binóculos e telescópios apontados para baixo não se cansam de examiná-la, folha por folha, pedra por pedra, formiga por formiga, contemplando fascinados a própria ausência.

Ítalo Calvino

CONTEXTUALIZANDO O PROBLEMA DE PESQUISA

Na atualidade, as tecnologias digitais interativas facilitam a comunicação global e modificam as formas de se perceber e apreender o mundo, ao romperem e reconfigurarem as fronteiras de espaço e tempo. Ciberespaço[6] e cidades se imbricam[7] 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, e potencializa processos autorais.

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 público 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.

Com efeito, como complemento à qualificação para o magistério, é preciso pensar uma formação continuada que valorize as competências e experiências docentes; o conhecimento teórico oriundo das pesquisas em educação acerca do processo de aprendizagem "antenado" às demandas contemporâneas; e a escola como principal lócus de sua formação, dado que essas variáveis tangenciam o processo educacional. Complementarmente a essa ideia, Cunha e

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

[7] expressão aplicada na literatura e na educação para conceituar "um fenômeno constitutivo da produção do sentido e pode-se dar entre textos expressos por diferentes linguagens" (SILVA, 2002).

Vilarinho (2009) enfatizam que, numa perspectiva emancipatória da educação, os processos de formação continuada de professores, apoiados na EaD, devem estar comprometidos com o desenvolvimento da capacidade de pensar criticamente, alinhados a uma atitude coletivo-reflexiva, que focalize a própria prática pedagógica.

Com as tecnologias digitais, a comunicação oral e escrita, a capacidade de reflexão e crítica, e a criatividade ganham relevo, e constituem elementos fundantes para a tessitura do conhecimento em rede. Anteriormente disponíveis, de forma impressa, em unidades especializadas, hoje, a maioria das fontes de informação está presente na *Internet;* o que aumenta significativamente o acesso ao que nela é produzido – pesquisas, artigos, resenhas, vídeos, entre outros. Com a mesma intensidade, copia-se, cada vez mais, devido a pouca eficiência dos mecanismos de controle existentes, que torna tênue a fronteira entre o que é próprio e o que é alheio; portanto, um convite ao sujeito para adentrar nos labirintos hipertextuais e exercitar e difundir sua escrita, ou, ainda, apropriar-se de produções textuais de outrem, de forma parcial ou integral, sem que seus autores sejam referenciados; o que tem sido visto como plágio acadêmico.

O crescimento dessa prática tem inquietado, sobremaneira, aqueles que se preocupam com a formação profissional e, em particular, com a formação docente. Na tentativa de melhor compreender as razões que levam nossos estudantes a esse tipo de comportamento, constatamos que, de uma forma geral, o processo educativo, enfatiza a oralidade em detrimento da prática da escrita; valoriza a aquisição de conteúdos, em detrimento de outros saberes práticos e comportamentais; concede um espaço reduzido para discussões, reflexões e críticas acerca de fatos, eventos e fenômenos inerentes à sociedade contemporânea; tende a associar 'pesquisa ou investigação científica' a procedimentos que não favorecem a construção do conhecimento e o aprendizado, em geral; e, ainda, não leva em conta a interdisciplinaridade, com sérias implicações ao processo de criação.

Como decorrência, observamos a falta de autonomia dos estudantes que, acostumados a práticas educacionais baseadas na memorização e na repetição, revelam uma excessiva aderência a textos já publicados. Outro aspecto a considerar refere-se à subutilização das tecnologias digitais, que privilegia o paradigma do ensino tradicional, dado que, mesmo na tela do computador *online*, a educação continua a se alicerçar na repetição burocrática ou transmissão de conteúdos empacotados, afirma Silva (2003). No processo de aprendizagem, o uso limitado de trabalhos interativos que favoreçam a criação coletiva contribui, ainda, para a emersão de sentimentos de insegurança e ansiedade nos alunos, quando desafiados a produzirem textos com esforço autoral.

Nessa perspectiva, Lima (2004, p. 11) afirma que o aluno:

> [...]. Desprovido de intrumentos que o capacitem a agir como sujeito nos processos de ensino e aprendizagem, acomoda-se na atitude de reproduzir fragmentos desarticulados do conhecimento consagrado. Diante de tais circunstâncias é possível entender a dificuldade de se assumir como sujeito, o medo de contribuir para a definição de novos paradigmas e formular verdades, interpretações, [...] que alterem a lógica vigente.

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; o que demanda participação ativa de todos os envolvidos, para irem além do já sabido e aprendido e exercitarem suas autorias.

Como, então, ressignificar tais práticas? Como despertar, nos educandos, o gosto pela leitura e pela escrita, levando-os a compreender que tão importante quanto saber ler é tecer seus conhecimentos, mediante atitude crítica em relação ao que leem? Como ajudá-los a produzir seus próprios textos? Essas são questões centrais neste estudo.

A complexidade que envolve a busca de informações, especialmente na *Internet*, exige, em adição à tradicional forma de transmissão de conhecimentos, um investimento significativo em alternativas pedagógicas, que possam despertar o interesse dos estudantes, promover a interatividade, desafiar sua inteligência e incentivar o exercício da pesquisa acadêmica.

> Urgem novas atitudes comunicacionais e curriculares/pedagógicas no ciberespaço que contemplem a ressignificação da autoria do professor e do estudante como co-autor. O currículo em rede *online* exige a comunicação interativa onde o saber e fazer transcendam as atitudes burocráticas que separam quem elabora, quem ministra [...] e quem recebe os pacotes de informações (SANTOS, 2003, p. 218).

Para Santos (2014), o Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA, com suas diversas interfaces, pode se configurar em espaço de incubação de múltiplos saberes, compartilhamento de experiências e produção de conhecimentos, potencializando "o diálogo, a autoria coletiva, a partilha de sentidos em múltiplas linguagens e mídias" (p. 127), além de contribuir para o desenvolvimento da autonomia, na qual o indivíduo, como sujeito de sua própria história, entende o Outro como parte desse processo, contribuindo para a tessitura de seus conhecimentos. Portanto, a concepção de autonomia aqui defendida vai além da autonomia individual; consiste em parceria, colaboração e compartilhamento. A esse respeito, Freire (2006b, p. 53-4) afirma:

> Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade. [...] Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais; que não se

> compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo. [...] O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História.

Esses processos, que se instituem nas redes de comunicação, problematizam a noção de autoria, nas obras literárias e artísticas, em geral, em virtude de a concepção de autor, ao longo do tempo, vir sofrendo deslocamentos significativos, caracterizados por sua presença, ocultação ou disfarce na obra. Na atualidade, por exemplo, seja na produção escrita, ou imagética, 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. Nessa ótica, autores se tornam leitores de si próprios e de todos os que integram esse espaço.

Eco (2000) alerta que processos autorais colaborativos pressupõem níveis de contribuição e comportamentos variados; especialmente, quando diferentes autores podem intervir no curso das ações; o que exige, por parte da comunidade virtual, a adoção de mecanismos de controle e avaliação, como, por exemplo, a licença *Creative Commons*[8], que possibilita a disseminação de informações e garante a propriedade intelectual e criativa dos autores, sem que seja necessário o pagamento de direitos autorais[9] por seu uso, ratificando e explicitando, ainda, a maneira como autores produtores percebem a autoria. Essas licenças, oriundas do movimento de *software* livre, que têm como objetivo a educação livre e aberta para todos, são muito utilizadas, na atualidade, pelo movimento de Recursos Educacionais Abertos (REA), como forma de garantir, mediante diferentes níveis de proteção, a livre autoria, o compartilhamento e a remixagem.

Nas redes educativas que se formam, a interação entre os sujeitos constitui elemento relevante para formulação dos argumentos que darão sentido, consistência e coerência à produção textual. Ao contrário da demonstração, que se estabelece independentemente do contexto, a argumentação é necessariamente situada, e se fundamenta na ideia de que o auditório (leitor) e o orador (autor) são elementos em profunda e constante relação, como afirmam Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996).

---

[8] Disponível em: http://creativecommons.org/licenses/. Acesso em: 05.08.2013.
[9] Ver Lei dos Direitos Autorais em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9610.htm.

Corroborando esse pensamento, Bakhtin/Voloshinov (1976) ressalta que qualquer locução pronunciada em voz alta ou escrita para uma comunicação inteligível (à exceção de palavras postas num dicionário), é a expressão e produto de interação social entre o falante (autor), o interlocutor (leitor) e o tópico da fala (o herói – algo inanimado, ou uma ocorrência, ou, ainda, uma circunstância da vida). Como pontos de deriva, que se instituem nessas redes, entre outros processos, o autor destaca a dialogicidade e a polifonia, como possibilidades de produção de sentidos e significação; o que contribui para que o sujeito se autorize e estabeleça relações de reciprocidade, favorecendo a autonomia de pensamento, a negociação e a tomada de decisões.

A partir deste cenário, e no pressuposto de que a autoria consiste no movimento discursivo do sujeito com vistas a assumir uma posição responsiva e responsável em relação ao que expressa, utilizando estratégias de contenção de sentidos e de ancoragem em outros dizeres e na rede de memórias, indaga-se: *como autorias docente e discente, comprometidas com a produção do sentido, ao mesmo tempo coletivas e singularizantes, podem ser potencializadas na produção textual e imagética, com vistas a sua materialização em redes educativas presencial e online?*

Paralelamente à tentativa de ampliar o conhecimento sobre autoria em redes educativas, encontramos alguns estudos relevantes sobre essa temática. O que ressalta na leitura da produção acadêmica sobre o tema em referência é que, em geral, essas produções são desenvolvidas numa perspectiva conceitual-teórica e tecnológica (MIRANDA, 2007; MAIA; CAREGNATO, 2008). Poucos são as que confrontam teoria e prática, a exemplo dos estudos de Rosado (2007), Costa (2008), Martins (2012) e Ricardo (2012). Constatamos que, em geral, mesmo os trabalhos que se comprometem com a realidade prática não se valem de metodologias intervencionistas. Analisam os ambientes virtuais educativos, por meio da etnografia virtual, de observações participantes, ou, ainda, da aplicação de dispositivos (questionários e entrevistas), via *Internet*. Não consideram, dessa forma, os cotidianos escolares como *espaçostempos* de produções, imbricação de saberes, criações, imaginações, artimanhas e significações diversas, nos quais, como pesquisadores implicados, por mais neutros que desejemos ser, enredamo-nos, transformando aqueles, que lá atuam, ao mesmo tempo em que somos por eles transformados.

É nesse aspecto – acreditamos, que se revela o diferencial de nosso estudo. Queremos sentir o cheiro de terra molhada, entrever o que se esconde, ver e ouvir as diferentes expressões que emergem das inúmeras ações que, muitas vezes, somente na aparência são iguais e

repetitivas, pois, para se apreender a realidade investigada é preciso estar atento a tudo o que nela se passa, repete-se, ou se inova.

OBJETIVO GERAL E QUESTÕES DE ESTUDO

Entendendo o cotidiano escolar como espaço de criação curricular (Oliveira, 2005) e, no pressuposto de que conversas e narrativas dos "praticantes culturais"[10] são terrenos férteis para a manifestação de autorias, as mais diversas, objetivamos, nessa Tese, *identificar e formular indicadores que potencializam e promovem o surgimento de autorais docente e discente, na tessitura do conhecimento, em rede;* o que implica as seguintes questões de estudo:

- *Além das orientações presentes no currículo formal, de que outras táticas os professores lançam mão para trabalhar a diversidade cultural e as diferenças, tendo em vista contribuir para a formação identitária de seus alunos e o desenvolvimento de autorias?*
- *Que estratégias e práticas educacionais, promovidas e mediadas na interface cidade e ciberespaço, favorecem a vivência da pesquisa em contextos formativos, e o surgimento de autorias?*
- *De que modo (em que situações de aprendizagem) as autorias se materializam a partir das conversas e narrativas dos praticantes culturais, nesses ambientes?*

Experenciar processos interativos, colaborativos e dialógicos que nos possibilitem produzir nossos próprios conhecimentos, responsabilizando-nos pelos mesmos, torna-se essencial nas pesquisas nos/dos/com/ os cotidianos. Nessa perspectiva, escolhemos como lócus de nossa pesquisa o Curso de Graduação em Educação, promovido pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, realizado no Campus Maracanã- RJ. Para melhor compreender os usos que os praticantes fazem em seus processos de aprendizagem e formação, participamos de duas disciplinas. A primeira, "Cotidianos e Currículos", ministrada pela professora Edméa Santos, (turma 2013.1); e a segunda, "O Cotidiano Escolar: uma prática social em construção", sob a responsabilidade da professora Edméa Santos e conduzida pelas doutorandas, docentes-pesquisadoras Rosemary Santos[11] (turma 2013.1) e Tatiana Stofella

[10] Praticantes culturais, ou somente praticantes, são os indivíduos que realizam uma prática com determinado grupo, envolvendo-se com certo sentimento de identidade coletiva ao se relacionarem com os outros, por meio de um padrão de sociabilidade que os une (SANTOS et AL, 2014)

[11]Disponível em http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4234712U5. Acessado em: 20.08.2013.

Sodré Rossini[12] (turma 2013.2 e 2014.1), todas oferecidas a diferentes licenciaturas. Como sujeito de ocorrências, implicado com o campo de pesquisa, participei desses contextos como professora-pesquisadora convidada, durante três semestres.

Pusemos em prática atos de currículo mediados por tecnologias digitais, cada vez mais utilizadas no processo *ensinoaprendizagem*, sem distinguir *educação online* de educação presencial, como o fazem, de um modo geral, as instituições de ensino, em consonância às exigências do MEC, pois em tempos de cibercultura, conectividade e mobilidade ubíqua, não há como estabelecer essa dicotomia, como assevera Santos (2006, p. 125),

> A educação *on-line* não é sinônimo de educação a distância. A educação *on-line* é uma modalidade de educação que pode ser vivenciada e exercitada tanto para potencializar situações de aprendizagem mediadas por encontros presenciais; quanto a distância, caso os sujeitos do processo não possam ou não queiram se encontrar face a face; ou ainda, híbridos, onde os encontros presenciais podem ser combinados com encontros mediados por tecnologias telemáticas.

Bruno (2008) corrobora esse pensamento quando afirma que essas modalidades não podem mais ser vistas, de forma dissociada, pois caminham, aceleradamente, rumo a uma convergência de tecnologias e práticas educacionais, que ampliam as possibilidades de interatividade e colaboração entre os sujeitos praticantes e facilitam a interlocução entre eles.

Ressaltamos que essa convergência permite que diferentes meios, linguagens e mídias se aproximem e se relacionem, de forma a que o conteúdo de um se insira no conteúdo do outro, sem que se percam as características primeiras de ambos os meios. Por sua plasticidade, a aprendizagem integradora concebe o indivíduo em suas múltiplas relações; o que desafia os educadores a buscarem "estratégias de conexão crítica com o mundo, criando também circunstâncias de exploração em espaços de interação para além dos cursos" (p. 9).

Dessa forma, esperamos que práticas engendradas nesses *espaçostempos* em que saberes e componentes, como imaginação, memórias, projetos, representações e significados se misturam, contribuam para a identificação e formulação de indicadores que potencializem a materialização de autorias *docentesdiscentes*, dado que, se desejamos alunos proativos, capazes de refletir e transformar a sociedade que os cerca, é fundamental que estimulemos o poder de criação de cada um deles, além dos nossos.

[12]Disponível em http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4458956D6. Acessado em: 20.08.2013.

ESTRUTURA DO ESTUDO

Considerando que o pensamento humano é hipertextual; ou seja, construído por redes e associações, as quais um novo saber se conecta a outro já existente, podendo ser confirmado, atualizado ou refutado, torna-se necessário encontrar formas que nos permitam enfrentar o volume de informações que surge, a cada instante, estabelecendo, entre elas, relações significativas. Nessa perspectiva, apresentamos, na Figura 1, a seguir, o mapa conceitual elaborado para o desenvolvimento do estudo.

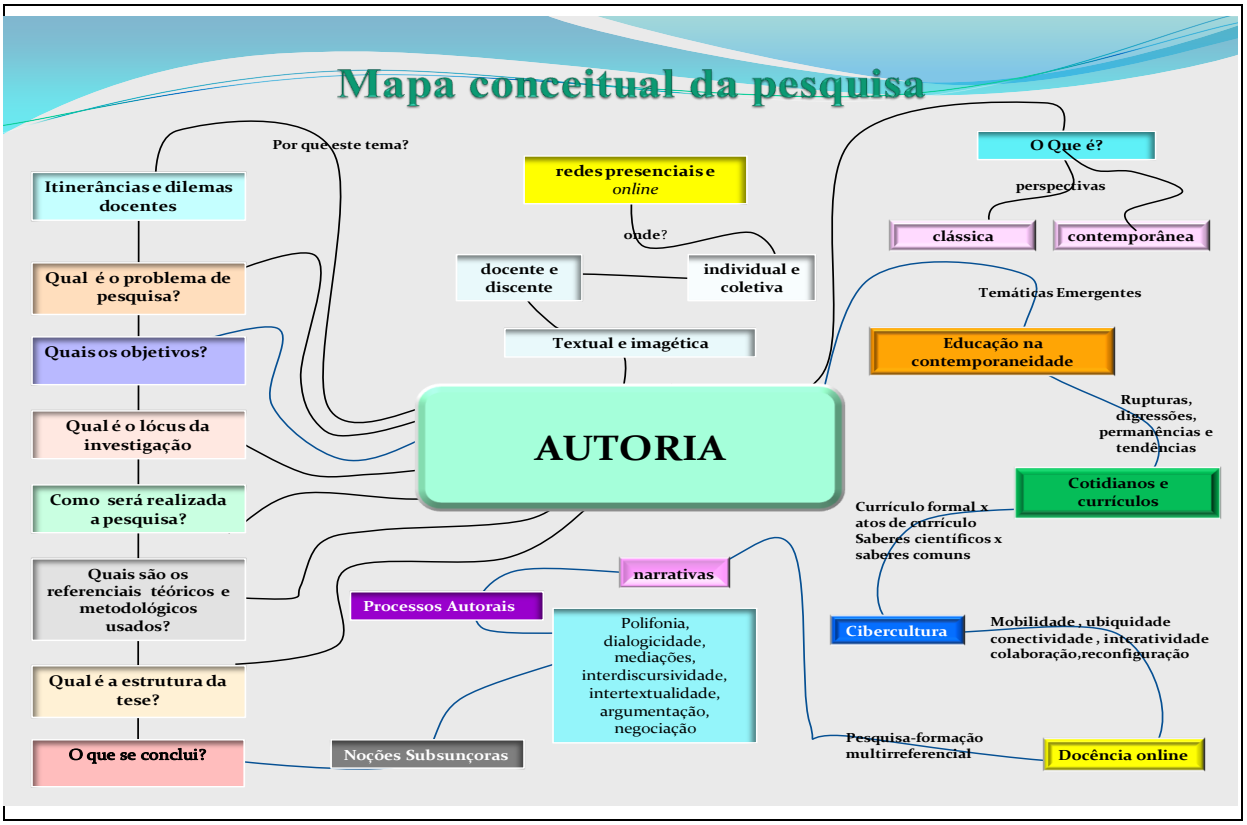


Figura 1: Mapa conceitual (rede de pensamento)
Fonte: elaborado pela autora

Como ponto de partida e, para fins de apresentação de nossa proposta de tese, sob o *título* ***Itinerâncias em busca do encantamento,*** resgatamos acontecimentos guardados na memória, como forma de identificar algumas pistas que justifiquem as escolhas presentes, relacionadas ao objeto de pesquisa escolhido: os processos autorais colaborativos e interativos em redes educativas, presencial e *online*, na atual fase da cibercultura, caracterizada pelo uso crescente de dispositivos móveis, pela convergência de mídias e pela ubiquidade.

Em continuidade, apresentamos o texto introdutório, denominado ***Das tensões às intenções da pesquisa: problematização,*** no qual procuramos inserir o problema objeto de nosso estudo no contexto de produção do conhecimento em educação, trazendo ao debate

questões atuais e relevantes a sua compreensão. Ressaltamos sua importância em relação a trabalhos anteriormente realizados sobre a temática autoral. Formulamos, ainda, o objetivo geral do estudo e as questões que o nortearam, descrevemos o lócus da pesquisa, bem como nossas expectativas em relação aos resultados esperados. Convém ressaltar que, embora haja um capítulo específico para apresentação dos "achados" - dados da empiria -, narrativas e imagens inerentes ao tema tratado foram sendo apresentadas, ao longo do documento, a fim de ilustrar, reforçar ou respaldar ideias desenvolvidas.

A fundamentação teórico-metodológica foi desenvolvida nos capítulos 1 e 2. O primeiro capítulo, **A PRÁTICA DA DOCÊNCIA E A DOCÊNCIA EM PRÁTICA**, estrutura-se em três eixos temáticos - subcapítulos 1.1., 1.2. e 1.3., que se articulam e imbricam, de forma recursiva. São eles:

1.1 AVANÇOS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE, no qual apresentamos a evolução das concepções pedagógicas na educação brasileira e a necessidade de adotarmos um novo paradigma que aproxime o conhecimento científico do saber comum, para respondermos aos problemas da atualidade, problematizando nossa relação com o campo de pesquisa, com os praticantes, com o conhecimento, e com o próprio saber na produção de dados. Trouxemos, ao debate, a concepção de currículo, bem como o significado e a relevância dos cotidianos, em permanente tensão com o poder instituído. Enfatizamos a necessidade de repensar a formação dos professores e as práticas desenvolvidas nesses *espaçostempos*, com o advento da cibercultura, tendo a educação *online* como fator de agregação de valor à formação de professores. Procuramos, ainda, trabalhar a noção de redes educativas, que privilegiam trocas e fluxos de informações e recursos, entre os praticantes, de forma colaborativa e interativa, orientadas por um propósito comum: o aprendizado. Nesse sentido, buscamos as contribuições de Libâneo (1982), Nóvoa (1991; 2004), Lévy (1993; 1999), Certeau (1996), Ardoino (1998), Boaventura Santos (1989; 2000; 2005; 2010), Silva (2003; 2007; 2012), Morin (1996b; 2000; 2007), Oliveira (2005, 2007, 2008), Lemos (2003; 2005; 2011), Siemens (2006; 2008), Santos (2003; 2006; 2007); Alves (1998, 2007; 2008, 2008a; 2012), Azevedo (2008); Macedo (2000; 2006; 2008; 2012) e Foucault (2002; 2011), entre outros.

1.2 O AUTOR E OS PROCESSOS AUTORAIS: TRANSIÇÃO E SUSTENTABILIDADE, em que dialogamos com a noção de autor e de autoria, desde a Antiguidade Clássica até os dias atuais, e com as concepções de Foucault (2002), Barthes (2004), Chartier (2006; 2007) e Bakhtin (2011) a esse respeito. Analisamos como o digital, interligado em rede, vem instituindo novas configurações e funções à noção de autor, fazendo

emergir uma diversidade de modelos autorais e novas formas de colaboração e criação artísticas, que acentuam o caráter interativo, aberto, cooperativo e fragmentário dessas produções, apoiados nos estudos de autores contemporâneos, como Lemos (2005) e Pretto (2010), entre outros. Destacamos os processos autorais que se instauram nessas redes, refletindo sobre conceitos considerados fundantes, como os de dialogia, polifonia, interdiscurso, intertextualidade e negociação, na perspectiva *bakhtiniana*, entre outros. A temática da argumentação, por ser essencial ao exercício autoral, é discutida, com base no pensamento de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996) e Lemgruber e Oilveira (2011), bem como os principais recursos argumentativos e lingüísticos que permeiam os discursos.

1.3 INTERFACES DIGITAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PROMOTORAS DE AUTORIAS, no qual ressaltamos as potencialidades dessas interfaces, como espaços formativos, e incubadoras de textos e narrativas; enfim, de sentidos, na geração de novas autorias e gêneros textuais. Enfatizamos, também, a importância de se buscarem práticas pedagógicas que possibilitem aos sujeitos o desenvolvimento de sua capacidade de autonomia, e criem oportunidades para que os mesmos possam se autorizar, responsabilizando-se por suas produções. Bakhtin (2011), Pretto (1996; 2012), Silva (2003), Freire (1996; 2006b), Santos (2006; 2014), entre outros, são trazidos a essa discussão.

O capítulo 2, sob o título **ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS NO PERCURSO DA PESQUISA,** é dedicado à metodologia adotada no estudo. Apresentamos os princípios epistemológicos e metodológicos da pesquisa-formação multirreferencial, e como os dados que emergiram nos cotidianos investigados foram construídos, em nossas itinerâncias, como membros dos grupos e sujeitos de ocorrências. Mostramos, também, como os organizamos, bem como o tratamento dado aos mesmos, a partir de noções e subnoções subsunçoras[13]. Para tanto, buscamos as contribuições de Coulon (1995a); Ardoino (1998); Macedo (2008; 2009; 2012); Moreira e Mazini (1982), Josso (2004), Barbier (2007), e Santos (2005, 2006, 2007), entre outros.

O capítulo 3, **A DINÂMICA DE TESSITURA DO CONHECIMENTO NO CAMPO EMPÍRICO E A EMERSÃO DE PROCESSOS AUTORAIS** traz os "achados da pesquisa", com base na análise de narrativas e conversas dos praticantes culturais, possibilitada pela triangulação dialógica entre empiria/teoria/autoria do pesquisador. Nesse movimento, geramos categorias analíticas – "noções subsunçoras", que nos apontaram

[13] Expressão utilizada na pesquisa-formação multirreferencial para designar categorias analíticas resultantes do questionamento, da análise, da reflexão e da interpretação do pesquisador, num processo de aprendizagem significativa.

algumas “pistas (dimensões), que propiciaram a formulação de um conjunto de indicadores de autorias docente e discente a elas relacionadas.

Finalmente, no capitulo 4, sob o título **À GUISA DE CONCLUSÃO,** elaboramos algumas considerações sobre o trabalho realizado, resgatando resultados parciais obtidos no desenrolar da pesquisa, e respondendo ao problema gerador do estudo, além de oferecermos recomendações para pesquisas futuras.

1. A PRÁTICA DA DOCÊNCIA E A DOCÊNCIA EM PRÁTICA

Se eu vi mais longe, foi por estar de pé sobre ombros de gigantes.

Isaac Newton

A compreensão de como os conhecimentos se tecem em rede, ou se multiplicam como rizomas na pesquisa nos/dos/com os cotidianos, consiste em escolher uma entre diferentes teorias disponíveis e, muitas vezes usar várias, rompendo suas fronteiras, e as entendendo não como apoio e verdade, mas como limites a serem ultrapassados (ALVES, 2008). Desse modo, no desenvolvimento deste referencial teórico-metodológico, tomamos por empréstimo, à abordagem multirreferencial, múltiplos olhares, com vistas a ampliar nosso campo de observação sobre os fenômenos investigados. Nesse sentido, procuramos estabelecer o diálogo entre diferentes autores, confrontando seus pensamentos - convergentes, divergentes, complementares, ou não, com vistas ao exercício da mediação entre eles, na busca de uma síntese sobre as temáticas arroladas.

A Figura 2, a seguir, apresenta a base teórico-metodológica que fundamenta este estudo.

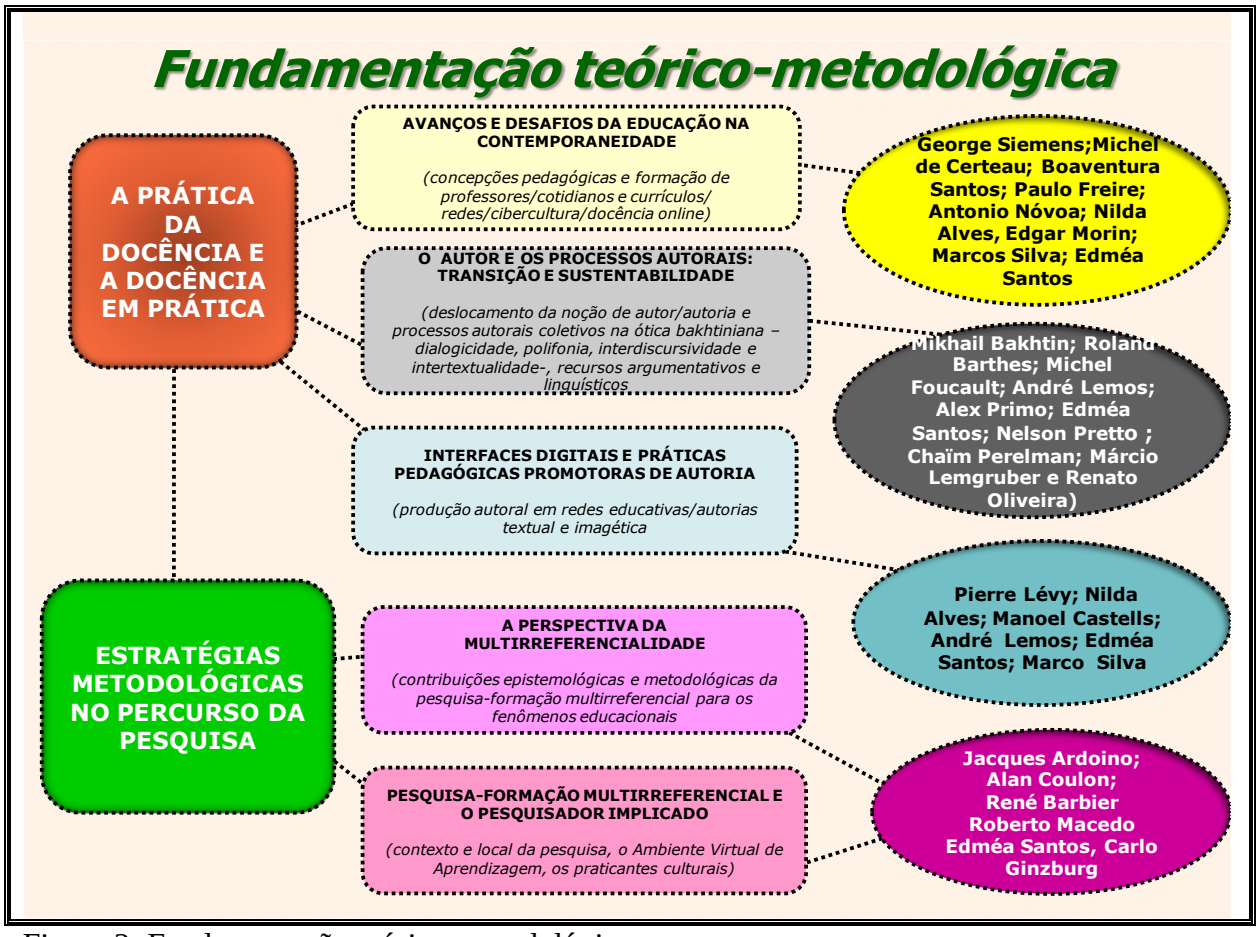


Figura 2: Fundamentação teórico-metodológica
Fonte: elaborado pela autora

1.1 AVANÇOS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE

1.1.1 Concepções pedagógicas na educação brasileira: rupturas, digressões, permanências e tendências

Estudos e pesquisas desenvolvidos na área de Educação têm sido embasados na investigação da realidade e nos fundamentos epistemológicos e gnosiológicos advindos da Filosofia, da História, da Psicologia, da Sociologia, entre outras áreas do conhecimento. Em consequência, diferentes concepções de Educação, organizadas e aceitas por pesquisadores, são elaboradas, permitindo sistematizar teorias e práticas pedagógicas, a partir de abordagens filosóficas consideradas em um contexto sócio-histórico, que instituem formas de compreender a ação educativa, em suas variações e componentes.

Ao longo do tempo, o sistema educacional brasileiro tem sofrido inúmeras mudanças. Abordagens teóricas são agrupadas ou classificadas, segundo as finalidades sociais da escola e a variável educativa mais valorizada por ela. Dessa forma, ora o foco de atenção incide no sujeito, ora no objeto, ora nas inter-relações, levando-se em consideração, ainda, o grau de criticidade da teoria em relação à sociedade e sua percepção dos determinantes sociais (LIBÂNEO, 1982; BORDENAVE, 1984; MIZUKAMI, 1986; SAVIANI, 1997). Essas teorias, que se fundamentam na concepção de homem e de mundo, influenciam a organização do sistema escolar e das instituições de ensino, a grade curricular e a relação docente/discente. Como sublinha Candau (2008, p. 14), "toda proposta didática está impregnada, implícita ou explicitamente, de uma concepção do processo ensino-aprendizagem".

Compreender a extensão dessas transformações no que se referem a tensões, digressões e convergências do processo educacional e o papel das políticas públicas, nesse contexto, exige que se volte no tempo e considere movimentos e deslocamentos da organização social humana, sob a égide da Igreja, do Estado e do mercado, que deram origem às teorias *humanista tradicional*, *humanista moderna*, à *Pedagogia da Escola Nova*, ao *comportamentalismo ou tecnicismo*, ao *cognitivismo e à abordagem sociocultural*, destacando suas principais características.

Assim, a *teoria humanista tradicional*, baseada na transmissão dos conhecimentos acumulados pela humanidade, ao longo do tempo, enfatiza os princípios da autoridade e da disciplina, caracterizando-se pelo monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional imprimida pelos jesuítas, e pela imposição da cultura portuguesa sobre a indígena. O ensino não guarda relação com a realidade exterior; o mundo é visto como obra divina e acabada, e suas imperfeições decorrem do pecado humano, cabendo aos indivíduos mortificar-se, flagelar-se ou admirá-la, em busca da perfeição (MIGUEL, 1994).

A concepção *humanista moderna*, que nasce após a expulsão dos jesuítas, caracteriza-se pela conjugação das vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional. Esse período é marcado pelas reformas pombalinas, que objetivam implantar o ensino público, e pela criação de escolas de primeiras letras, da qual emergem propostas de alfabetização, de transmissão de conhecimentos de história, geografia e ciências naturais, e de trabalhos manuais como estratégia para formação de hábitos de disciplina do futuro cidadão e trabalhador. Considerado o centro do saber, com a função de preparar o homem para viver em sociedade e, tendo normas disciplinares rígidas, o processo educativo tem como foco o conhecimento, sem qualquer compromisso com o cotidiano do aluno nem com as realidades sociais. Nessa perspectiva, cabe ao estudante a assimilação dos conteúdos transmitidos; e ao professor, autoridade máxima, a responsabilidade de ensinar.

O crescimento da industrialização no Brasil e a necessidade de desenvolver o homem produtivo dão origem à *Pedagogia da Escola Nova*, influenciada, especialmente, pelas contribuições de John Dewey, que marca o ideário pedagógico nacional com um conjunto de orientações diferenciadas em relação ao ensino tradicional. O foco passa a ser o estudante e sua iniciativa na busca do conhecimento. O aprender é visto como um ato interior do indivíduo. Para Saviani (1997), ao professor cabe orientar e estimular a aprendizagem, cuja iniciativa principal é dos estudantes, em decorrência da ambiência estimulante e da relação viva entre esses dois atores. Assim, os objetivos educacionais são relacionados ao desenvolvimento psicológico, biológico e social dos indivíduos, e os conteúdos, selecionados de acordo com o seu interesse. A avaliação se volta aos aspectos ligados a atitudes, com destaque para a autoavaliação.

O *comportamentalismo ou tecnicismo*, cujo objeto é o conhecimento baseado na racionalidade, na eficiência e na produtividade, desloca o sujeito da educação para a técnica, como reflexo das mudanças no contexto socioeconômico e político, e "advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional [...]", afirma Saviani (2008, p. 381). Tal concepção, ao mesmo tempo em que enfatiza a racionalidade administrativa e a modernização dos meios, defende a objetividade e a neutralidade da ciência. Isso traz reflexos significativos para o sistema educacional, com a Lei nº 5.692/1971, relativa ao ensino de 1º e 2º graus, e, particularmente, para o ensino superior, com o advento da Lei n º 5.540/1968, ao conceber o homem como mais um recurso à disposição do mercado, podendo ser controlado e manipulado por meio da transmissão de conhecimentos decididos pela sociedade e seus dirigentes. Mediante a divisão nítida entre planejamento e execução, e a ênfase no uso da tecnologia educacional, o modelo empresarial é aplicado à escola, cabendo ao

estudante a execução das tarefas previamente preparadas pelo professor. Este, por sua vez, tem como função selecionar, estruturar e aplicar um conjunto de meios que garantam a eficiência e eficácia do processo ensino-aprendizagem, cuja meta consiste na busca de comportamentos desejáveis, a partir de objetivos operacionalizados e categorizados, tendo em vista sua instalação, ou manutenção, por meio de condicionantes ou reforços. Nesse contexto, as práticas escolares direcionadas para o "aprender a fazer" privilegiam aspectos metodológicos em detrimento dos conteúdos programáticos. Os programas de ensino, dissociados do contexto maior da sociedade, oferecem conhecimentos estanques, sem qualquer ligação entre si, como forma de dificultar a visão holística de mundo e suas inter-relações. Para tanto, valem-se de tecnologias – como instrução programada, computadores, máquinas de ensinar, entre outros – como recursos de ensino, disponibilizando mecanismos de reforço e recompensa para atingir objetivos preestabelecidos, por meio de treinamento. Para Saviani (1997, p. 21-5):

> [...] o elemento principal passa a ser a organização dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária [...]; é o processo que define o que professores e alunos devem fazer, e assim também o que e quando o farão; [...] O marginalizado será o incompetente (no sentido técnico da palavra), o ineficiente, e improdutivo.

A *teoria cognitivista* contrapõe-se ao tecnicismo. O pensamento se constitui na base da aprendizagem e resulta da assimilação do conhecimento pelo indivíduo, o qual explora o ambiente e dele participa, incorporando-o a si próprio; decorre, ainda, da modificação das estruturas mentais preexistentes. Isso implica sua interdependência em relação ao meio, objetos, valores, sociedade, cultura, entre outras variáveis. Desse modo, parte do pressuposto de que a mente, a exemplo do computador, "recebe, inicialmente registros sensoriais que são processados e armazenados na forma de esquemas, os quais são reativados e reestruturados no processo de aprendizagem, e recuperados, quando necessário" (FILATRO, 2004). Nessa concepção, a escola oferece condições aos estudantes para que aprendam por si próprios, dando-lhes liberdade real e material, mediante um ambiente desafiador, que lhes desperta a motivação. Os indivíduos desempenham papel ativo no processo educativo, por meio da observação, comparação, análise, síntese, experimentação, contraponto e questionamento, entre outras ações. O professor, como problematizador, desafiador e orientador do aprendizado, estimula o desenvolvimento da colaboração e da cooperação. O processo educativo privilegia a inteligência, enfatizando o trabalho em equipe e jogos, a pesquisa e a solução de problemas, tendo em vista o desenvolvimento da capacidade de "pensar".

A *teoria sociocultural*, fortemente influenciada pelas contribuições de Vygotsky (1974, 1988), está centrada no estudo do desenvolvimento humano como um processo que se dá nas interações sociais, na qual a aprendizagem é basicamente uma experiência social, de interação

pela linguagem e pela ação. A escola, estruturada para garantir os meios necessários para que a educação se processe de múltiplas formas, tem nesse modelo, a função mediadora entre o individual e o social; promove a articulação entre a transmissão dos conteúdos e a assimilação ativa por parte dos estudantes que, inseridos em um contexto de relações sociais, influenciam e são influenciados por variáveis sociais, políticas, individuais e econômicas. Como resultado dessa articulação, o saber é criticamente elaborado e reelaborado, e professor e alunos, numa relação de parceria, colocam-se, ambos, como sujeitos do processo de aprendizagem, em busca de uma consciência crítica, a partir das necessidades concretas do contexto histórico.

Vale destacar que, ainda que essas abordagens não deem conta de explicar todos os aspectos inerentes ao processo educativo, põem em evidência o papel do professor e do aluno nesses contextos, e marcam um tempo em que a aprendizagem não se beneficiava das tecnologias digitais, ou sua apropriação se dava, de forma tímida. Desse modo, não levavam em conta os ambientes sociais subjacentes ao processo de aprendizagem, nem outras variáveis, tais como a mobilidade e a ubiquidade, a aprendizagem informal e a variedade de interfaces comunicacionais interativas, presentes na contemporaneidade.

Siemens (2004) propõe uma nova teoria da aprendizagem: o conectivismo, ou aprendizado distribuído, mais adequado à era digital, como alternativa às demais teorias, cuja relevância, afirma, consiste na possibilidade de conexões que favorecem o processo de aprendizagem, cada vez mais multifacetado. Para ele,

> o conectivismo é a integração dos princípios explorados pelas teorias do caos, da complexidade e das redes/auto-organização. A aprendizagem é um processo que ocorre numa ampla variedade de ambientes que, não estão necessariamente sob controle do indivíduo. [...] com vistas a conectar conjuntos de informação especializados que nos permitem aumentar, cada vez mais, nosso estado atual do conhecimento[14] (p. 5). [Tradução nossa].

Assim, o conectivismo reafirma o contexto de crise da ciência moderna, cujas modelizações e prescrições já não são suficientes para compreender a complexidade do mundo e suas variáveis, que impactam os processos de aprendizagem. No conectivismo é o sujeito quem constroi seus conhecimentos em rede, e alimenta organizações e instituições que, por sua vez, alimentam-se de volta na rede e, em seguida, continuam a fornecer aprendizagem para o sujeito. Esse ciclo de desenvolvimento do conhecimento permite que os indivíduos se mantenham atualizados em seus campos de atuação, por meio das conexões que formam.

[14] *Connectivism is the integration of principles explored by chaos, network, and complexity and self organization theories. Learning is a process that occurs within nebulous environments of shifting core elements – not entirely under the control of the individual. […] is focused on connecting specialized information sets, and the connections that enable us to learn more are more important than our current state of knowing (SIEMENS, 2004, p. 5).*

Assim, o acesso às informações (conectividade) passa a ter um papel significativo nesse processo, uma vez que deslocamos do professor essa centralidade, até então designada pela ciência moderna.

Para o autor, a aprendizagem tem um caráter multidimensional e complexo orientado e determinado pela tarefa, distribuindo-se em quatro domínios, como pode ser visualizado na Figura 3, a seguir:

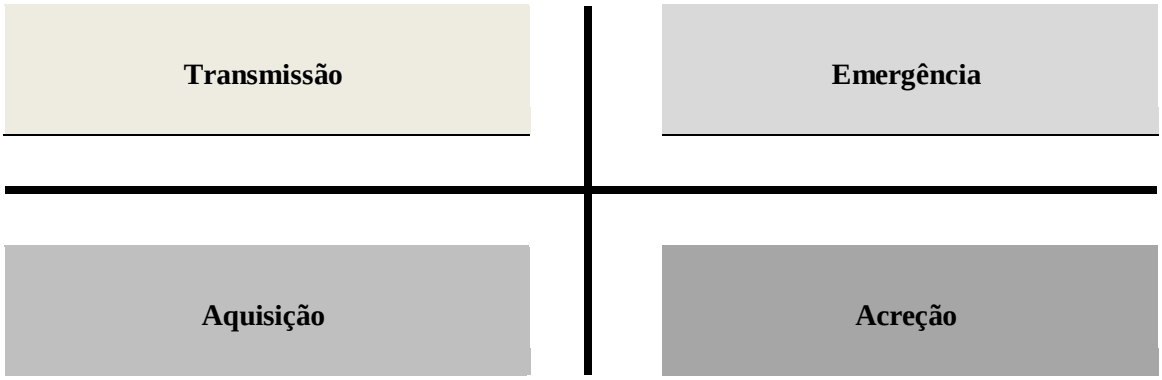


Figura 3: Domínios do conhecimento e da aprendizagem
Fonte: Siemens, 2006, p. 34.

A *aprendizagem por transmissão* fundamenta-se na perspectiva tradicional; na exposição a um conhecimento estruturado, mediante palestras e cursos inseridos num sistema; abordagem útil na construção de um conjunto de conhecimentos básicos e essenciais relativamente a uma disciplina, ou área científica.

A *aprendizagem por emergência* privilegia a reflexão e a cognição, por meio das quais o conhecimento é adquirido e criado ou, pelo menos, internalizado. Abordagem efetiva para uma aprendizagem aprofundada, possibilitando a inovação e a cognição de alto nível. Esse modelo é de difícil implementação, em larga escala, pois requer certas competências e pensamento crítico por parte de todos os estudantes, bem como um elevado nível de familiaridade com os conteúdos.

A *aprendizagem por aquisição* é exploratória, cabendo ao estudante definir o conhecimento de que necessita e participar ativamente no processo, a fim de garantir a sua motivação e a consecução dos seus interesses pessoais. Sendo uma aprendizagem autodirigida, pode se revelar problemática, pois os objetivos de aprendizagem dos indivíduos podem não estar alinhados aos preestabelecidos em suas organizações.

A *aprendizagem por acreção* é contínua. É a vida real, e não a teoria, quem comanda esse tipo de aprendizagem, que se efetua, ao longo de nossas existências. Trata-se, no fundo, de trazer para a experiência de aprendizagem elementos que permitam ir além da sala de aula, integrando-se ao mundo real, para que as pessoas, sobretudo nas áreas em que a informação se

expande, de forma acelerada, possam se manter atualizadas numa concepção de aprendizagem como uma "ecologia de saberes", uma rede.

Ainda que se reconheçam as diversas contribuições do conectivismo, é ainda questionável se este se configura como uma nova teoria de aprendizagem. Verhagen (2006), um de seus principais opositores, argumenta que além de seus princípios estarem presentes em outras teorias da aprendizagem, não compreende como essa aprendizagem pode residir em mecanismos não humanos. Da mesma forma, Kerr (2007) afirma que essa é uma teoria desnecessária, dado que as existentes atendem, satisfatoriamente, às necessidades de aprendizagem contemporâneas. A crítica de Kop e Hill (2008) é muito próxima a desses autores. Para eles, pode estar ocorrendo, de fato, uma mudança de paradigma na teoria educacional, e uma nova epistemologia pode estar surgindo. Mas, não lhes parece que as contribuições do conectivismo ao novo paradigma garantam que o mesmo esteja sendo tratado como uma teoria de aprendizagem independente. No entanto, os autores ressaltam que o conectivismo continua a desempenhar um papel importante no desenvolvimento e surgimento de novas pedagogias, em que o controle está passando do tutor para um aluno cada vez mais autônomo.

Em resposta à critica de Plön Verhagen, Siemens (2008) reafirma alguns dos seus postulados, ressaltando que o conectivismo é único e reúne conceitos de diferentes domínios oriundos da neurociência, da ciência cognitiva, da teoria de rede, dos sistemas complexos e da disciplinas relacionadas. Ratifica sua posição, ressalvando que, em relação ao seu artigo original, têm havido evoluções em decorrência do desenvolvimento tecnológico.

Por meio de análise comparativa das teorias de aprendizagem existentes, não só justifica o conectivismo como teoria da aprendizagem, apresentando um conjunto de princípios e postulados que tem contribuído na aplicação e compreensão das tendências em curso, como fornece um modelo teórico original e alinhado às características da sociedade digital conectada em rede, considerando que responde às cinco questões fundamentais, especificadas no Quadro 1, a seguir, deixando evidente as limitações da teorias anteriores para lidar com os desafios da atualidade.

Quadro 1: Propriedades das teorias da aprendizagem

Propriedades	Behaviorismo	Cognitivismo	Construtivismo	Conectivismo
Como ocorre a aprendizagem?	Caixa preta – enfoque no comportamento observável	Estruturado, computacional	Social, sentido construído a partir de cada aprendente (pessoal).	Distribuído numa rede, social, tecnologicamente potencializado, reconhecer e interpretar padrões.
Fatores de influência	Natureza da recompensa, punição, estímulos.	Esquemas existentes, experiências prévias.	Engajamento, participação, social, cultural.	Diversidade da rede.
Qual é o papel da Memória?	A memória é o armazenamento de experiências repetidas — onde a recompensa e a punição são mais influentes.	Codificação, armazenamento, recuperação	Conhecimento prévio remisturado para o contexto atual.	Padrões adaptativos, representativos do estado atual, existente nas redes
Como ocorre a transferência?	Estímulo, resposta.	Duplicação dos constructos de conhecimento de quem sabe.	Socialização.	Conexão (adição) com nós
Tipos de Aprendizagem melhor explicados	Aprendizagem baseada em tarefas.	Raciocínio, objetivos claros, resolução de problemas.	Social, vaga (“mal definida”)	Aprendizagem complexa, núcleo que muda rapidamente, diversas fontes de conhecimento.

Fonte: Siemens (2006)

Assim, o conectivismo, definido por Siemens (2004) como uma teoria da aprendizagem, encontra-se intimamente relacionado às conexões estabelecidas em redes sociais e de comunicação, favorecendo o entendimento de como essas redes são tecidas, mantidas e ampliadas, de forma crescente e contínua. Para o autor, o aprendizado não se encontra inteiramente sob controle do indivíduo; efetua-se na relação com o Outro, podendo estar presente, ainda, numa organização, ou em um banco de dados; ou seja, efetiva–se por meio de conexões externas. Nessa perspectiva, tanto a cognição como a aprendizagem são distribuídas entre pessoas e entre artefatos; o que vai ao encontro da noção de actantes[15] desenvolvida por Latour (2012), para quem os objetos também agem e fazem diferença, podendo se autorizar, permitir, proporcionar, encorajar, influenciar, dificultar, e produzir mudanças. As críticas de Siemens (2011) também incidem sobre o conceito de autonomia, como algo que transcende a individualidade, em rede, na qual o Outro, como parceiro do

[15] É tudo que age, deixa traço, produz efeito no mundo (desempenho), podendo se referir a pessoas, instituições, coisas, animais, objetos, máquinas, etc.. Ou seja, ator aqui não se refere apenas aos humanos, mas também aos não humanos (LATOUR, 2012).

processo de aprendizado, tem papel preponderante, colaborando e compartilhando na tessitura dos conhecimentos. Nessa perspectiva, como um modelo teórico, o conectivismo fornece as bases necessárias para que a aprendizagem se efetive em ambientes presenciais e *online*, preenchendo possíveis lacunas deixadas pelas teorias behaviorista, cognitivista e construtivista. Potencializa, dessa forma, processos interativos, dialógicos e colaborativos, contribuindo para a formação docente e discente.

Corroboramos com o pensamento do autor quando assevera que o campo da educação tem se mostrado moroso para reconhecer os impactos das tecnologias digitais, bem como delas se apropriar. Por essa razão, consideramos prematuro apontar o conectivismo como uma teoria de aprendizagem, dada à necessidade de se intensificarem estudos e pesquisas que possibilitem melhor compreensão de seu funcionamento e aplicabilidade ao processo educativo. Com efeito, mais do que discutirmos se o conectivismo é ou não uma teoria da aprendizagem, temos que nos preocupar com novos modelos e práticas pedagógicas que potencializam o processo *ensinoaprendizagem*, em rede, na qual diferentes saberes e fazeres se instalam, possibilitando o desenvolvimento de uma "inteligência coletiva".

1.1.2 Pensando os cotidianos escolares e as orientações curriculares

Apesar das mudanças sociais possibilitadas pelo digital em rede, vivemos, ainda, uma perspectiva de currículo – herdada da modernidade científica - que privilegia o modelo e o sistema elaborado à priori, cuja concepção se fecha no institucional-legal (matriz curricular, fragmentação disciplinar, diretrizes curriculares, projeto pedagógico, entre outros), e se volta para a uniformidade e a homogeneização, descartando tudo o que nele não se enquadra. Esse modelo remete à noção de trajetória, movimento programado, predeterminado, normativo, linear, sequencial, constituído por etapas e séries que apontam sempre um modo mais adequado e eficiente de se chegar ao objetivo pretendido, excluindo outras possibilidades de articulação com os elementos do vivido, presentes nos cotidianos escolares.

Boaventura Santos (2005), ao tratar da diversidade epistemológica do mundo, marcada pela pluralidade de conflitos de saberes que tratam das práticas sociais, e a forma como impactam o questionamento epistemológico da ciência moderna, em geral, e das ciências sociais, em particular, ajuda-nos a compreender a crise da hegemonia científica, na contemporaneidade. O autor defende a ideia de uma "ecologia de saberes", e propõe a adoção de um novo paradigma, que "converse" com o paradigma dominante da ciência moderna, sublinhando a necessidade de um olhar plural, que rompa a hierarquia entre conhecimento

científico e saberes comuns, possibilitando a interação entre certezas e incertezas, com vistas ao enfrentamento dessas últimas.

O autor ressalta que a ciência moderna, ao determinar caminhos próprios e totalizantes para a produção e validação de conhecimentos, valoriza tão somente o que é quantificável, visível, classificável. Estabelece, dessa forma, distinções entre o conhecimento científico e o conhecimento do cotidiano; entre natureza e pessoa humana.

> O rigor científico, porque fundado no rigor matemático, é um rigor que quantifica e que, ao quantificar, desqualifica; um rigor que, ao objectivar os fenômenos, os objectualiza e os degrada; que, ao caracterizar os fenômenos, os caricaturiza. É, em suma e finalmente, uma forma de rigor que, ao afirmar a personalidade do cientista, destrói a personalidade da natureza. Nesses termos, o conhecimento ganha em rigor o que perde em riqueza e a retumbância dos êxitos da intervenção tecnológica esconde os limites de nossa compreensão do mundo e reprime a pergunta pelo valor humano do afã científico assim concebido (Boaventura Santos *apud* OLIVEIRA, 2008, p. 25).

O currículo, tal como o experimentamos predominantemente na sua versão moderna, consolidou-se, em torno de um conjunto coerente de saberes e de uma estrutura didática para sua transmissão, no final do século XIX, configurando-se, conceitualmente, como "educação geral". Não obstante as inovações ocorridas, ao longo do século XX, esses saberes e estrutura permanecem praticamente estáveis, afirma Nóvoa (1991).

Hoje, discursos emanados das políticas, programas, planos e projetos, e materializados nos currículos formais, caracterizam-se, nas organizações educacionais, como um conjunto de conhecimentos e atividades, eleitos como "formativos". No entanto, isso constitui um equívoco, na medida em que esses instrumentos não levam em conta as pessoas e suas demandas formativas, suas referências histórico-culturais, os contextos e interesses relacionados ao mundo do trabalho e da produção e, consequentemente, o debate de sentidos que deve ser formulado no coletivo social. É preciso considerar, sublinha Oliveira (*op. cit.*), que, além daquilo que a ciência organiza e define, em função de estruturas e permanências, existe uma vida cotidiana com operações, atos e usos práticos de objetos, regras e linguagens, constituídos e reconstituídos historicamente, em função de conjunturas plurais e móveis.

Em sua aula inaugural no Collége de France, em 2 de dezembro de 1970, Foucault (2011) afirma que preferia não ter de iniciar sua fala; que ao invés de tomar a palavra, gostaria que ela o envolvesse e o levasse bem além de todo começo possível. Gostaria, ainda, de perceber que uma voz sem nome o precedia há muito tempo, pois, dessa forma, bastaria que ele encadeasse, prosseguisse a frase e se alojasse, sem ser percebido, em seus interstícios, como se ela lhe houvesse dado um sinal, mantendo-se, por um instante, suspensa. Revela, dessa forma, sua dificuldade de começar um discurso, que é sempre pleno de inquietações, seja

diante do que ele representa em sua materialidade oral ou escrita, seja por sentir sob essa atividade poderes e perigos inimagináveis, ou mesmo supor lutas, vitórias, resistências, dominações, mediante tantas palavras cujo uso, ao longo do tempo, reduziu suas asperezas. No entanto, a instituição lhe responde que não tem por que se esquivar, pois o discurso está na ordem das leis; isto é, não vale por si só, mas pelo poder que a instituição lhe confere.

"Mas, se assim o é - questiona Foucault (2011, p. 11), "*o que há, enfim, de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e de seus discursos proliferarem, indefinidamente? Onde, afinal, está o perigo?"*

A Figura 4, adiante, intitulada "A voz das ruas", simboliza as manifestações populares, de Junho de 2013, que levaram às ruas milhões de brasileiros das principais cidades do país, após décadas de apatia social. Experimentamos, como nunca, o seu poder, bem como as estratégias de luta que irromperam nas ruas com a força de um tsunami. O povo trocou mensagens pelas redes sociais, combinou marchas, elaborou cartazes, atirou pedras e pichou muros, destruindo o patrimônio público em disputa física pelos rumos da sociedade. As cidades se transformaram num caos.

Essa onda despertou tanto interesse quanto confusão, nos meios acadêmico, empresarial e político. *Até onde isso chegaria? Como conter a massa?*

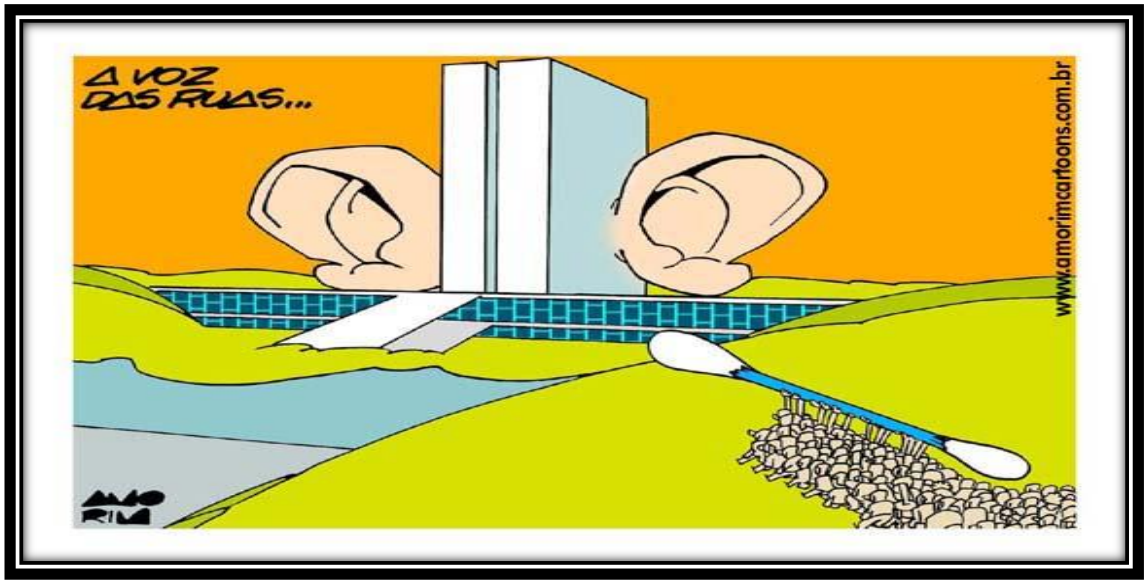


Figura 4: A voz das ruas
Fonte: www.amorimcartoons.com.br

As demandas aclamadas nas ruas impuseram, então, uma nova agenda ao poder público que, sem compreender a dinâmica desses protestos, em uma só noite derrubou a PEC

37/2011[16], aprovou a destinação de *royalties* do petróleo para a educação e a saúde, bem como a tipificação do crime de corrupção como hediondo. Como efeito dominó, os governos estaduais e municipais promoveram quedas de tarifas no transporte público, o direito de passe livre para estudantes, e o congelamento de preços de pedágio e energia.

Apesar dos ânimos terem se arrefeçado, bem sabemos que a mobilização permanece em curso e, em disputa, pelas redes sociais. O perigo reside no fato de "o gigante não estar adormecido"; mas, atento, à espreita de uma nova oportunidade para soltar seu grito e mostrar sua força.

Foucault (2011) enfatiza que a produção dos discursos na sociedade, em geral é, a um só tempo, controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos. Entre eles, destaca a *exclusão e a rejeição*, nas quais os discursos sofrem influências de regras sociais, institucionais e detentoras de saber que lhes garantem, por sua vez, o poder de serem aceitos como verdadeiros. O autor acrescenta, ainda, a *interdição*, como um recurso que limita a enunciação do discurso; ou seja, existem tabus para o discurso, tendo em vista que nem tudo pode ser dito por qualquer pessoa, em qualquer lugar ou circunstância. Barthes (*op. cit.*) comunga do pensamento de Foucault (*idem*), quando afirma que o poder está presente em todos os extratos da camada social e até mesmo nos impulsos criadores que tentam contestá-lo. O autor enfatiza que é por meio da linguagem - diferencial dos seres humanos em relação aos demais seres vivos -, que emergem diversas manifestações discursivas e de poder. Ao entender a língua como o desempenho de toda linguagem, admite seu caráter "fascista", na medida em que o sujeito não é impedido de se pronunciar; mas, como falante da língua, é obrigado a fazê-lo; e é no momento que ela exercita seu poder, que precisamos escapar, afirma. Isso nos leva a refletir acerca daqueles discursos que ouvimos, falamos, ou repetimos; ou, ainda, dos que deixamos de proferir, no decorrer de nossas vidas e, em particular, no exercício de nossas atividades profissionais.

Foucault (*idem)* também engrossa esse pensamento, quando afirma que o discurso constitui o eco linguístico entre o poder e o saber, e que, a fala, como instância subjetiva, encarna uma prática de resistência à "objetivação discursiva". Reconhece, assim, que a elaboração de currículos escolares deve ser precedida de uma reflexão profunda sobre 'poder' e 'saber', devido à necessidade de se problematizarem as práticas e as relações que lhes são inerentes.

[16] A Proposta de Emenda Constitucional 37/2011 consistiu num projeto legislativo brasileiro que, se aprovado, proibiria investigações pelo Ministério Público.

Dado que, cada vez mais, diretrizes e parâmetros curriculares, e leis específicas adentram os cotidianos escolares, é essencial que, como docentes, analisemos as relações de poder/saber disseminadas nas instituições educacionais, a fim de identificarmos características de dominação existentes, questionarmos nossas próprias "verdades" e refletirmos sobre nosso fazer pedagógico, abrindo possibilidades de mudanças em nossas práticas educativas. Isso demanda um bom entendimento do que seja currículo, a fim de que possamos, de forma competente, participar das discussões sobre políticas, práticas e opções curriculares-formativas que presidem os debates atuais.

Macedo (2008, p. 5) enfatiza que, ao ser caracterizado como um conjunto de conhecimentos e atividades legitimados como "formativos", o currículo se revela como "uma das mais autoritárias invenções da história pedagógica, em face de sua concepção e implementação, até hoje, pouco ou nada democráticas".

No excerto do poema "No caminho com Maiakóvski"[17], apresentado no Quadro 2, a seguir, Eduardo Alves da Costa demonstra sua revolta à intolerância e à violência impostas pelo autoritarismo, no Brasil.

Quadro 2: No caminho com Maiakóvski

Assim como a criança humildemente afaga a imagem do herói, assim me aproximo de ti, Maiakóvski. Não importa o que me possa acontecer por andar ombro a ombro com um poeta soviético. Lendo teus versos, aprendi a ter coragem.	Tu sabes Conheces melhor que eu a velha história: Na primeira noite eles se aproximam e roubam uma flor do nosso jardim e não dizemos nada. Na segunda noite, já não se escondem: pisam as flores, matam nosso cão e não dizemos nada." (...)	E por temor eu me calo por temor aceito a condição de falso democrata e rotulo meus gestos com a palavra liberdade, procurando, num sorriso, esconder minha dor diante de meus superiores. Mas dentro de mim, com a potência de um milhão de vozes, o coração grita – MENTIRA!

Fonte: http://www.varandadeipioca.com.br/conteudo.php?conteudo=142.

[17] NO CAMINHO COM MAIAKÓVSKI - um poema muito divulgado como sendo de autoria do russo Vladimir Maiakóvski, ou mesmo de Bertolt Brecht, é de Eduardo Alves da Costa.

Diante desse grito de liberdade, e de tantos silenciamentos impostos à humanidade, indagamos: *Por que calar, quando tantas diferenças e desigualdades precisam ser verbalizadas, para que, a partir de sua manifestação e de seu cotejo, o gênero humano, de uma forma ou outra, possa se beneficiar, no exercício de sua subjetividade?*

A resposta a essa questão pode ter respaldo no pensamento de Certeau (1996) que, admitindo a tensão que se estabelece entre poder e saber, nesses cotidianos, ressalta em seus estudos aquilo que não possui visibilidade: a capacidade anônima de os sujeitos se apropriarem e ressignificarem os objetos de consumo culturais ou materiais, revelando uma astúcia manifesta por meio de resistência ou inércia, que subverte os instrumentos do poder em seu próprio interior, e que, a despeito de qualquer tipo de controle, e à revelia dessas instituições, desafia, manipula ou ignora esse "poder".

Nos cotidianos escolares, afirmam Alves, Berino e Soares (2012), "[...] movimentos minúsculos, microbianos, invisíveis, clandestinos, forjados em meio às práticas cotidianas, levando a que nelas se pense saídas, propostas, outras ações, conhecimentos e significações" (p. 51) - engendram e são engendrados pelos professores que, baseados em suas competências e experiências de vida, ao fazerem uso do instituído, utilizam táticas variadas, deixando suas digitais impressas em diferentes suportes. Inauguram, dessa forma, os *atos de currículo*, ressalta Macedo (2012); ou seja, colocam currículos em prática, que vão se transformando, à medida que se aproximam teoria e prática pedagógicas, moderno e pós-moderno, local e global, ordem e caos, ciberespaço e cidade. Essa prática vai ao encontro da proposta de Barthes (1987, p. 7), quando nos aponta uma rota de fuga, pelo viés da literatura, "pelo grafo complexo das pegadas de uma prática; a prática de escrever", a fim de escaparmos das relações de poder a que nos submetemos como seres da linguagem.

Oliveira e Garcia (2009) argumentam que "o mundo é um imenso texto, escrito em muitas línguas, passível de muitas leituras" (p. 87). Textos e práticas sociais e educativas, por sua natureza polifônica e polissêmica, podem ser compreendidos de maneiras diversas, dependendo das referências, das ideias, das crenças e dos objetivos pretendidos. Assim como as palavras "viajam" no tempo e no espaço, podemos pensar em "viagens" entre culturas, conhecimentos e formas de compreender o mundo – elas vão sofrendo transformações que não permitem estabelecer de modo definitivo um significado privilegiado em relação a outros possíveis, tornando-o sempre inaprisionável. Desse modo, afirmam as autoras, não há como "descrever" o que quer que seja, pois a neutralidade e a objetividade sobre as quais se apoia a noção de descrição, ou do ato de descrever, soam impossíveis, dado que as palavras assumem

significados diferenciados de acordo com as circunstâncias, objetivos e modos de expressão de quem as profere, deslocando-se permanentemente.

Nessa perspectiva, torna-se importante o diálogo com os praticantes desses *espaçostempos* em suas práticas sociais, nas várias redes educativas que habitam, e com suas narrativas, fruto de reflexões sobre as ações que produzem. Como afirma Calvino (1995, p. 131),

> [...] quem somos nós, quem é cada um de nós senão uma combinatória de experiências, de informações, de leituras, de imaginações? Cada vida é uma enciclopédia, uma biblioteca, um inventário de objetos, uma amostragem de estilos, onde tudo pode ser continuamente remexido e reordenado de todas as maneiras possíveis.

Em nosso estudo, buscamos compreender os cotidianos escolares, levando em consideração os processos de formação de nossas subjetividades, em *espaçostempos* diversos. Vivenciamos, juntamente com os sujeitos da pesquisa, *dispositivos* diversos, definidos por Ardoino (2003), como uma organização de meios materiais e/ou intelectuais, que se afastam da ideia de "pesquisa aplicada" como estratégia de conhecimento, tendo em vista o conhecimento do objeto. Procuramos, então, desenvolver atitudes positivas em relação às tecnologias e as redes digitais, compreendendo que o estudante da atualidade habita, tanto redes presenciais como *online*; razão pela qual, optamos por atuar nesses dois ambientes, dado que a presencialidade pode ser encontrada nos cursos *online,* assim como o *online* pode ser adotado nos cursos presenciais. No nosso caso, em especial, o *online* contemplou encontros presenciais, e o presencial fez uso dos ambientes virtuais da aprendizagem: *Moodle*, *Facebook*, *Wikispaces* e *Youtube*.

Tendo em vista desenvolver processos autorais, experimentamos na dinâmica aplicada à turma 2013.1 (1º semestre - Figuras 5 e 6), participante desta pesquisa, em encontro presencial, a busca de uma conceituação para currículo, na qual todos assumiram a responsabilidade por seus textos.

Figura 5: A busca de um conceito individual para currículo
Fonte: UERJ/ Turma 2013

Figura 6: A busca de um conceito coletivo para currículo
Fonte: UERJ/ turma 2013

Para essa atividade, foi solicitado aos participantes que escrevessem, no lado 1 (tarefa individual) de uma folha de papel, o seu conceito de currículo, e, em seguida, de olhos fechados, circulassem pela sala de aula, livremente, sem receio de tocar, ou esbarrar no colega. Ao ouvirem palmas, compartilhassem seus conceitos com a primeira pessoa que encontrassem, registrando, no verso da folha, lado 2, as ideias apresentadas pelos colegas durante a interação. Após cinco rodadas e, de volta aos seus lugares, cada praticante[18] foi convidado a reescrever um novo conceito de currículo, fruto do processo de colaboração experimentado. Nesse ponto, alguns desses conceitos foram socializados, e feitas reflexões acerca dessa vivência, relacionando-a às interações *online*. Todos entregaram, por escrito, suas definições e, posteriormente as inseriram no ambiente Moodle. A seguir, algumas falas resultantes dessa atividade:

Praticante *Katia*

Lado 1 - Currículo é todo conteúdo programático e o planejamento das atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, pensado de forma que, sempre que houver necessidade, possa ser modificado.

Lado 2 - Vai muito além de conteúdos programáticos e planejamento de conteúdos a serem desenvolvidos em sala de aula. Tem a ver com as vivências tanto do professor, quanto dos alunos; é tudo que é vivenciado dentro e fora

[18] Participante da pesquisa que produz conhecimentos.

da escola. O reflexo de experiências cotidianas, que tem influência direta na construção do conhecimento, incentivando a participação e contribuindo para desenvolver a autonomia dos alunos.

Praticante *Beatriz*

Lado 1 - Currículo é o conjunto de todas as disciplinas de um curso, bem como a organização das atividades aplicadas em cada nível escolar que são necessárias para a formação dos alunos.

Lado 2 - O currículo, além de ser o conjunto das disciplinas de um curso e o planejamento das atividades desenvolvidas nas salas de aula, é também um instrumento de cultura, partindo da ideia de união dos saberes e experiências que os alunos e professores carregam, podendo ser disseminados pela interação dentro e fora do espaço escolar.

Praticante *Monique*

Lado 1 - Currículo é a sistematização de tudo aquilo que se deve considerar para que ocorra a aprendizagem. Pensar no currículo está para além de pensar em um documento organizacional que reúne disciplinas. Deve-se pensar nas relações existentes que interferem no processo de ensino-aprendizagem.

Lado 2 - Currículo é a sistematização de tudo aquilo que se deve considerar para que ocorra aprendizagem e que, portanto, torna-se um campo de tensões, envolvendo relações de poder, visto que, atender à diversidade não é tarefa fácil. O currículo é, ainda, o documento que irá envolver o conjunto de disciplinas a serem cursadas bem como, tudo que o estudante terá de fazer até o fim do seu processo educacional.

Entendemos que, ao mesmo tempo em que essa imersão nos cotidianos escolares se mostra potente, no que se refere às possibilidades dialógicas que se tecem nas redes, e ajude a melhor compreender a relação prática/teoria, impõe aos pesquisadores inúmeros desafios, na medida em que um mesmo processo coletivo pode gerar diferentes procedimentos individuais, devido à singularidade das experiências; ou seja, práticas individuais semelhantes podem configurar processos coletivos diferenciados (Esteban, 2003).

Ainda que o modelo de pesquisa preconizado no discurso hegemônico da ciência moderna aponte para outra direção e, independentemente da necessidade de superar essas dificuldades (o que exige buscar múltiplos processos de diferenciação e negociação nessa relação, em virtude de esses discursos polifônicos e díspares estarem em constante disputa por sentido), nossas questões de análise se articulam a essas redes tecidas nos cotidianos escolares. Como observa Certeau (1996, p. 341-2),

> Conhecemos mal os tipos de operações em jogo nas práticas ordinárias [...] porque nossos instrumentos de análise [...] foram constituídos para outros objetos e com outros objetivos. O essencial do trabalho de análise [...] deverá inscrever-se na análise combinatória sutil, de tipos de operações e de registros, que coloca em cena e em ação um fazer-com, aqui e agora, que é um ato singular ligado a uma situação, circunstâncias e atores particulares [...]. Nossas categorias de saber ainda são muito rústicas e nossos modelos de análise por demais elaborados para permitir-nos imaginar a incrível abundância inventiva das práticas cotidianas.

Com efeito, é preciso assimilar o currículo oficial, para além do que nos mostram as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN e

outros documentos emanados do poder público, que "já estão prontos para serem oferecidos, tais como um banquete a ser consumido, alguns com sabores e adornos extremamente sofisticados, mas, também, difíceis de serem digeridos (MACEDO; MACEDO, 2012, p. 4).

Esse quadro impõe, portanto, a transposição desses limites para a tessitura do conhecimento, e sua reapropriação, de forma saudável, numa *reinvenção do cotidiano,* a partir da valorização dos saberes prévios de nossos alunos e de fatos e acontecimentos que invadem nossas vidas, sem nos pedir licença. O conhecimento produzido pela ciência precisa se vincular ao saber comum, às opiniões, ao espontâneo, expressa Bachelard (*apud* BOAVENTURA SANTOS, 1989), ainda que a ciência se oponha absolutamente à opinião, rompendo com todas essas formas de conhecimento, em prol de um conhecimento científico, racional e válido.

Nessa perspectiva, surgem, de forma significativa, currículos que privilegiam o conhecimento como totalidade, nos quais a itinerância e a errância são compreendidas como inerentes ao percurso, em contraposição aos currículos baseados, em geral, na ordem, na prescrição e na contenção. Esse tipo de currículo "aberto" possibilita aprendizagens narrativas, estabelecidas nos percursos, nos sonhos e no gerenciamento da vida, próprios da contemporaneidade, que requer dos indivíduos um novo modo de pensar, sentir e agir.

> As histórias de vida, as narrativas, representam mais do que memórias de tempos passados, por revelarem o poder atualizador da memória, bem como a possibilidade de se reconhecer no docente a consciência de seu potencial e a presença de sonhos que inspirem suas práticas e a construção de sua identidade profissional (Goodson *apud* MOREIRA, 2008, p.10).

Estudiosos do cotidiano (Certeau, 1996; Alves, 2008; Oliveira, 2005; 2007; e Azevedo, 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. Narrativas dos praticantes, presentes nos diferentes *espaçostempos* da pesquisa, favorecem a identificação dos processos autorais, a partir do diálogo entre conhecimentos científicos e não científicos, garantindo maior significação e participação dos sujeitos envolvidos na concepção, execução, controle e desenvolvimento dessas práticas.

Ginzburg (1989), ao discutir o paradigma indiciário, 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" (p. 151-2), alertando-nos de que, no processo de investigação, é preciso aguçar o olhar para o que ocorre nos cotidianos. Só assim é possível, ao pesquisador,

perceber os fatos expressos pelos praticantes, em seus mínimos detalhes e pormenores; estimular o processo criativo e não apenas a repetição; incorporar as diferenças e observar as táticas por eles utilizadas, dado que a vida historicizada em narrativas constitui a forma como os sujeitos experimentam o mundo. É a expressão de suas memórias, contadas e recontadas inúmeras vezes, em decorrência da necessidade de transmitirem ao outro o que vão acumulando quanto a conhecimentos e ações; memórias passadas e presentes, que despontam quando alguém se predispõe a ouvi-las.

Para Bakhtin (2011), as narrativas estabelecem a relação dialógica entre os sujeitos, dado que o enunciado não é uma unidade convencional, e sim uma unidade do real, estritamente delimitada pela alternância de suas falas. O receptor age sobre o enunciado, concordando ou não com ele; opina, direciona, interrompe, discute; em suma, exerce um papel ativo no ato comunicacional, podendo vir a ser convencido ou influenciado pelo locutor. Nessas interações, inúmeras pistas de como se faz educação nos cotidianos escolares e as soluções locais encontradas nos são oferecidas. Assim, docentes e discentes são narradores de histórias e personagens de suas próprias histórias e das histórias de outros.

> [...] O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. É uma história a meio de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada. (...) É um mundo que amamos profundamente, memória olfativa, memória dos lugares da infância, memória do corpo, dos gestos da infância, dos prazeres. (...). O que interessa ao historiador do cotidiano é o Invisível [...] (CERTEAU, 1996, p. 31).

Dado que nossas pesquisas constituem narrativas a partir da relação que estabelecemos entre prática e teoria, concluímos que também somos responsáveis pelos conhecimentos que produzimos, por meio de nossas investigações. Em outras palavras, somos pesquisadores praticantes, "traçando/trançando as redes dos múltiplos relatos que chegaram/chegam até nós, neles inserindo, sempre, o fio do nosso modo próprio de contar", como afirmam Alves e Garcia (2002, p. 274).

Como palco das vivências de diferentes atores, cujas relações, repletas de sentidos e, em permanente tensão, confrontam-se, contrapõem-se, ou se ajustam, a escola, em última análise, constitui um campo de disputas e conflitos. Nela, "atos de currículo", - expressão dos currículos que criamos em nossas atividades cotidianas; mistura de elementos das propostas formais e organizadas com as possibilidades que temos de implantá-las -, ganham força. Pensar a questão curricular em nossas pesquisas, portanto, pressupõe entender esses espaços como constituídos por redes de saberes, fazeres e poderes que vão, continuamente, tecendo os conhecimentos por meio de conversas e narrativas, possibilitando melhor retratar as escolas, para além dos discursos do que nelas não existem.

> A rede, não como uma imagem acabada, mas como conhecimento que vai sendo tecido a partir de certos fios que vão sendo trançados, de outros fios que vão sendo deixados provisoriamente de lado, de outros tantos que vão sendo destrançados, qual míticas penélopes que trançam a trama de dia para desmanchá-la á noite, mas não necessariamente nessa ordem (AZEVEDO, 2008, p.74).

1.1.3 Educar na cibercultura em tempos de mobilidade e ubiquidade: educação online agregando valor à formação de professores

A cibercultura constitui o cenário sociotécnico e cultural caracterizado pelo uso intensivo de tecnologias digitais em rede, no ciberespaço e nas cidades, instituindo mudanças significativas em todas as esferas das atividades humanas, especialmente no que se refere aos modos e meios de produção e às novas formas de comunicação, sociabilidade e interação entre indivíduos e grupos, acentua Santos (2014). Mediada pelo digital em rede, inventa novas formas de se estar no mundo, misturando técnicas, conhecimentos, práticas, pensamentos, atitudes, crenças e valores. Novas lógicas se instauram, novas conexões emergem e novos actantes[19] - humanos e não humanos entram em ação, deixando suas marcas, produzindo efeitos na rede, modificando a sociedade e sendo por ela modificados, numa relação dialógica, ressalta Latour (2012), dado que "a comunicação consciente (linguagem humana) é o que faz a especificidade biológica da espécie humana" (CASTELLS, 2003, p. 10).

A Wikipédia[20], uma enciclopédia *online*, livre e colaborativa, escrita internacionalmente por várias pessoas de diversas regiões do mundo, na qual qualquer artigo pode ser transcrito, modificado e ampliado, desde que preservados os direitos de cópia e modificações, constitui um exemplo relevante de suas potencialidades. Essa nova configuração, que rompe com a noção de espaço e tempo, fundamenta-se, segundo Lemos (2003), em três princípios básicos, quais sejam: (a) *a liberação do polo de emissão*, que coloca em xeque o modelo clássico da informação. Sustentado na relação "um para todos", permite que os sujeitos colaborem e emitam suas próprias informações, produzindo, vídeos, fotos, músicas, *blogs*, *fóruns*, comunidades, além de *softwares* livres, com seus códigos disponibilizados para novas edições, por meio de desenvolvedores espalhados pelo mundo; (b) a *conectividade,* que favorece a interação com outras pessoas e grupos, a produção de sentidos, a partilha e a distribuição de informações, saberes e conhecimentos, criando vínculos sociais por meio de redes sociais, mensagens de texto, fotos e vídeos de celulares, entre outros; e (c) a *reconfiguração*, princípio que possibilita que sistemas comunicacionais amplos,

[19] Termo cunhado por Latour (2012) para designar pessoas (humanos) e instituições, coisas, animais, objetos, máquinas, entre outros (não humanos).
[20] Disponibilizado em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia:A_enciclop%C3%A9dia_livre. Acesso em: 14.08.2013

complementares e, às vezes antagônicos, coexistam, oferecendo maior pluralidade comunicacional, mediante a convergência das mídias. Possibilita, dessa forma, que jornais e programas de televisão usem *blogs* para comentar e divulgar suas notícias, a exemplo do *blog* criado pelo jornal O Estado de São Paulo[21].

A partir do uso de dispositivos móveis (celulares, *ipad, smartphones, tablets*, entre outros), estamos, a cada dia, mais conectados em rede; o que contribui para a aparição de uma espécie de ágora virtual; ou seja, de uma praça pública e aberta na qual as pessoas podem reavivar novas relações, formar comunidades, buscar respostas para as suas questões, divertir-se, mas também partilhar competências e conhecimentos. Assim as redes sociais tornam-se cada vez mais parte do próprio tecido da sociedade, enquanto unem as pessoas na base dessas necessidades fundamentais.

A Figura 7, a seguir, mostra uma tomada da Praça de São Pedro, no Vaticano, em maio de 2013, quando milhares de fiéis, portando dispositivos móveis, acompanharam, registraram e mostraram ao mundo a Missa de Pentecostes.

Figura 7: Conectivismo na missa de pentecostes
Fonte: *Google*, imagens

Como a própria vida, esse ambiente apresenta inúmeras contradições, nas quais os conflitos de interesse emergem dos discursos que se manifestam nos planos mercadológico, midiático e estatal. Enquanto alguns autores, como Kellner e Share (2008) e Rüdiger (2011) criticam o crescente controle e exploração do ciberespaço pelo poder econômico organizado, Lévy *(op. cit.)* argumenta que os efeitos da computação social sobre a democracia são altamente positivos, pois aumentam as possibilidades da inteligência coletiva e, por sua vez, a

[21] Disponibilizado em: http://www.estadao.com.br/blogs/. Acesso em: 22.08.2013.

potência do povo, ao renovarem formas e intensidades de pressão sobre os governos, por mais transparência, abertura e diálogo.

Polêmicas à parte, na cibercultura, os meios de comunicação tornaram-se o espaço social no qual o "poder" e o grau de autonomia com que indivíduos e coletividade consomem, produzem e disseminam informações, são decididos por meio do acesso e uso pleno das tecnologias digitais. Jenkins (2006, *apud* KELLNER; SHARE, pp. 694-5) chama a atenção para duas grandes tendências, frequentemente contraditórias, sobre essas mudanças, que "alteram a relação entre as tecnologias e indústrias, mercados, gêneros e audiências existentes". Uma delas é a tendência das grandes empresas verticalizarem suas produções, como, por exemplo, as redes de televisão, de supermercados, bancárias, entre outras, que ameaçam a democracia por sua concentração de propriedade, deixando nas mãos de poucos o poder de empurrar e ampliar o seu conteúdo limitado para as massas. A outra tendência é a das tecnologias digitais ajudarem as pessoas, em nível de participação, a puxar, criar e distribuir conteúdos de mídia muito mais diversificados, oferecendo, assim, novas oportunidades democráticas.

Esse movimento dinâmico de "empurra-e-puxa" da mídia é um aspecto importante dessa reconfiguração, que vai resultar na convergência das mídias para a *Internet*. Dessa forma, a cibercultura possibilita a criação de redes horizontais de interação, de onde emergem novas formas de comunicação, reforçando a autocomunicação e a auto-organização de massa, afirma Castells (*op. cit.).*

Considerando que uma proporção significativa da população do planeta não tem acesso (ou representação) neste "admirável mundo novo", *em que consistem essas redes horizontais de interação, e o que representam a autocomunicação e a auto-organização de massa, nesse contexto?*

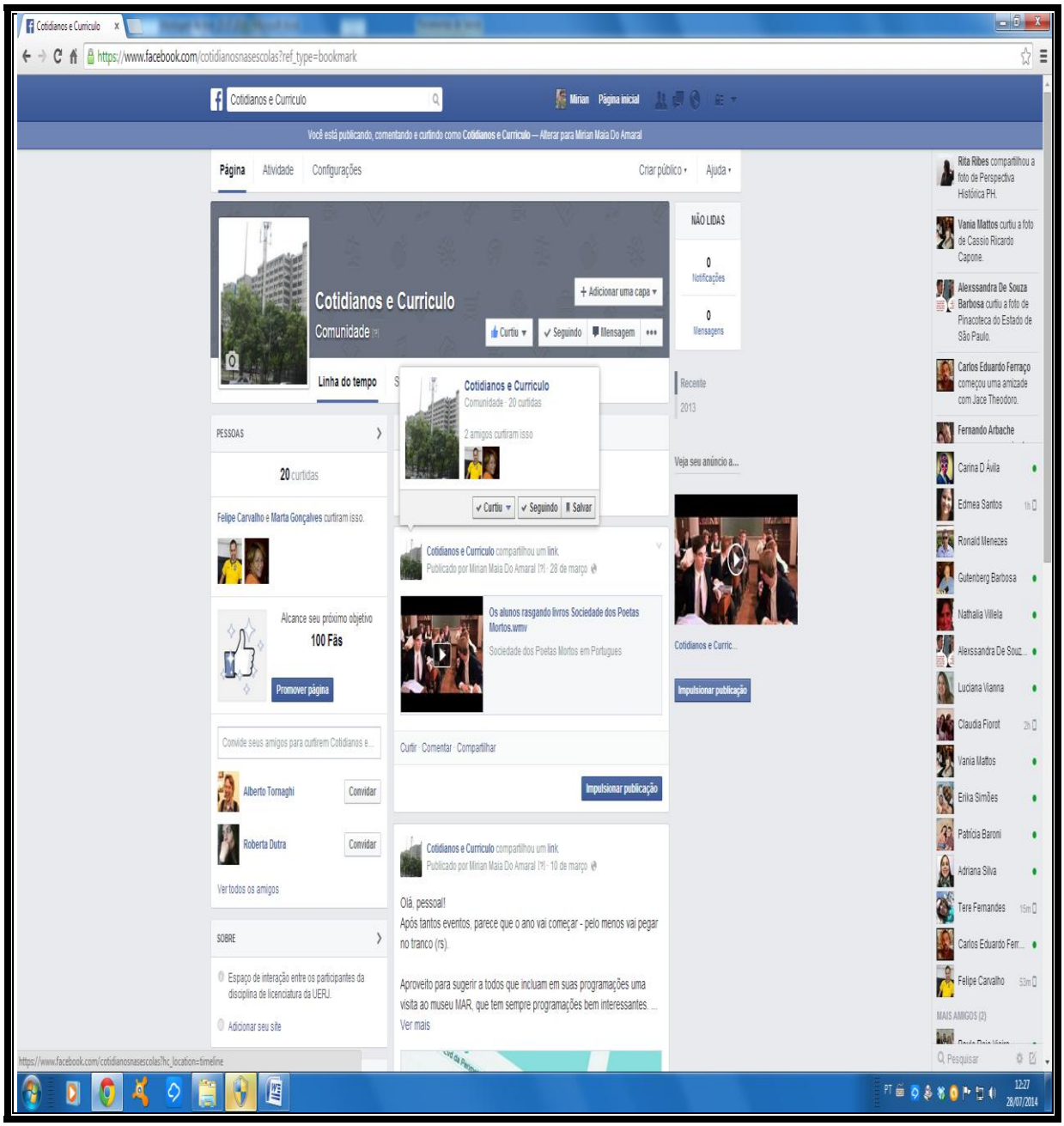
Na concepção do autor, redes horizontais de interação constituem ambientes nos quais os indivíduos entram em contato com projetos de outros indivíduos e/ou organizações, com quem mantêm algum tipo de vínculo. Trata-se, portanto, de uma forma não hierarquizada de relação, na qual se buscam o diálogo, a cooperação e o compartilhamento de significados e sentidos. Neste estudo, propriamente dito, valemo-nos do uso do *Moodle e* do *Facebook,* para desenvolvermos nossas interações, num processo formativo de *ensinaraprender*, como pode ser visualizado nos Quadros 3 e 4.

Quadro 3: Rede horizontal de interação (*Moodle*)

	Re: O que sabemos sobre os temas da nossa disciplina? Profa. Mirian - quinta, 20 junho 2013, 01:06
	Olá, Renata, seja bem-vinda! Que bom você ter lido nossas mensagens e se identificado com o pensamento de alguns colegas. Gostei muito da imagem que você disponibilizou. De onde a retirou? Insira o endereço (fonte de consulta), onde pode ser encontrada. *Em sua mensagem, você escreve: "Assim, o cotidiano escolar, a meu ver, representa a rotina exercida pelo aluno e professor em suas vidas acadêmicas". Lendo-a, lembrei-me da música de Lulu Santos, que diz: "Tudo que se vê não é igual ao que a gente viu há um segundo/Tudo muda o tempo todo no mundo/ Não adianta fugir, nem mentir pra si mesmo/ Agora há tanta vida lá fora/ Aqui dentro sempre como uma onda no mar".* *Se "tudo muda o tempo todo no mundo", seria o cotidiano escolar um espaço de rotina, de simples repetição; um lugar que não se renova, separado da vida lá fora? Se assim o for, como, podemos torná-lo mais atraente?* *Você também afirma que as "redes educativas são estruturas capazes de encaminhar o ato de aprender e ensinar, e "ligar a prática educativa ao próprio cotidiano, transformando blocos distintos de conhecimentos em algo maior, dinâmico e inter ou multidisciplinar". Nesse caso, qual é o papel do professor, nesse contexto? E dos alunos? Pense um pouco sobre isso, continue interagindo e contribuindo para o aprendizado de todos.* *[ ]s* *Mirian* *Mostrar principal | Editar | Excluir | Responder*
	Re: O que sabemos sobre os temas da nossa disciplina? por Renata - sexta, 21 junho 2013, 16:25
	Olá Mirian! Tudo bem? *Retirei a imagem de um site sobre leitura. Sou graduanda em história e pesquiso sobre conhecimento, leitura, livros e afins... achei em meio a uma pesquisa e fiquei apaixonada pela imagem! http://www.coronelsarmento.xpg.com.br/proj.leitura.htm* *Adorei sua referência à musica do Lulu. Muito bem colocado. Com relação ao seu questionamento, porque a rotina precisa se distanciar do novo? Vamos quase todos os dias ao mesmo lugar: trabalho, faculdade, etc. Mas significa que temos as mesmas experiências ou vemos as mesmas coisas? A rotina é apenas uma pauta, mas cabe nela toda e qualquer novidade.* *Podemos dar uma aula sobre um mesmo tema de inúmeras formas distintas, assim como podemos transformar a nossa vida acadêmica ou de um aluno nosso por completo, dia após dia. Acrescentando uma dinâmica, reflexão, texto, atividade distinta.* *Acho que o papel do educador é inovar! Existe um texto fantástico sobre isso, só que voltado para a área de história, chamado "A aula como desafio à experiência da história" do historiador Valdei Lopes de Araújo. Recomendo para todo professor, está no livro "Qual o valor da história hoje?" organizado por vários historiadores e lançado pela editora FGV. Fala exatamente sobre a tentativa constante do professor em fazer com que a rotina da sala de aula, do ensino, consiga ser renovada a cada aula e faça com que o aluno se identifique a tal ponto que mudará o que ele será fora da sala. Me faz lembrar também, aquele filme antigo intitulado "Escritores da liberdade". A matéria a ser desenvolvida em sala é só o começo da experiência do aprendizado.* *Abraços,* *Renata* Mostrar principal | Editar | Excluir | Responder

Fonte: http://docenciaonline.pro.br/moodle/course/view.phd?id=72

Quadro 4: Rede horizontal de interação (*Facebook*)



Fonte: https://www.facebook.com/#!/cotidianosnasescolas

Nessa perspectiva, o autor afirma que a autocomunicação e a auto-organização de massa, favorecidas pelo desenvolvimento das mídias digitais em rede, permitem superar as barreiras da censura e repressão impostas pelo Estado, dispensando o conteúdo dos grandes meios de comunicação. Alerta-nos, porém, que não podemos perder de vista que a *Internet* representa tão somente uma das condições necessárias para que essa mobilização se concretize, dado que as raízes dessas rebeliões se encontram na exploração, na opressão e na humilhação humana. Portanto, esse "poder comunicacional", sempre relacional, deve ser entendido como posições historicamente adquiridas, que possibilitam aos indivíduos, maior ou menor

capacidade de atuação. Enfatiza, ainda, que um estudo sobre as redes horizontais de interação deve considerar a existência de uma ligação direta entre a política, a política de mídia e a política do escândalo e da crise de legitimidade política.

Santaella (2004) ressalta que essas mídias, que coexistem com outras mídias mais tradicionais, são apropriadas pelos usuários, de formas diversas, a partir de seus perfis cognitivos, sejam eles; (a) *contemplativos ou meditativos* – próprio dos amantes de livros impressos, com imagens fixas, que desenvolvem uma atividade solitária de leitura, interrompida, por vezes, para reflexão e releituras, até seu entendimento; (b) *moventes ou fragmentados* - representantes da era pós-industrial, seduzidos pelas mudanças por que passam as cidades, plenas de imagens e textos que fazem produtos serem vendidos, ou mesmo desejados. Assim, nada lhes escapa; rapidez e imediatismo são características desses leitores, que lêem tudo o que está ao seu redor, muito embora lhes falte capacidade de concentração; e/ou (c) *imersivos ou virtuais* – que são aqueles que habitam as redes, os espaços virtuais e intersticiais, sempre prontos para receberem e produzirem novas informações, mediante navegação linear ou multilinear, por meio dos nós que as unem.

Dependendo da forma com se relacionam com o ciberespaço, esses leitores podem se revelar como "novatos" (sem qualquer experiência no uso de redes); "leigos" (os que já sabem acessar a rede e memorizaram algumas rotas específicas, mas não possuem, ainda, a familiaridade necessária a grandes *voos*); ou "expertos" (os que já conhecem os segredos de cada mínimo sinal que aparece na tela).

Portanto, o conhecimento desses perfis é fundamental para melhor compreendermos como essas ações se estabelecem *dentrofora* das instituições de ensino, particularmente, no momento em que se dá a convergência dessas mídias e se intensificam os usos de dispositivos móveis, que permitem que os sujeitos se movimentem e interajam, de forma simultânea, possibilitados pelos celulares de terceira geração 3G[22] (mídia locativa). Esses dispositivos acessam a *Internet* com banda larga, e seus aplicativos de posicionamento facilitam a circulação pelas cidades, em substituição aos tradicionais mapas impressos, e sua associação ao 3G favorece a localização de outras pessoas no espaço geográfico. Assim, a conectividade, a mobilidade por diferentes territórios, a ubiquidade, o potencial comunicacional (voz, texto, foto, vídeos) e o fluxo entre o ciberespaço e o espaço urbano reconfiguram as práticas sociais de mobilidade informacional pelos espaços físicos da cidade. Essas redes, que interligam

[22] Tecnologia móvel que possibilita, ao usuário, navegar na *Internet* em alta velocidade. A 3ª Geração de redes celulares – 3G, visa oferecer serviços de dados com altas taxas de transmissão. Disponível em http://www.teleco.com.br/3g_tecnologia.asp. Acesso em 13.08.2013.

máquinas, pessoas e objetos urbanos, gradativamente transformam os tradicionais espaços de "lugar" em espaços de "acesso e controle" da informação, permitindo que os indivíduos troquem conteúdos em pequenos grupos, multipliquem essas mensagens e 'falem' às massas, sensibilizando a sociedade.

Com efeito, novos e velhos artefatos técnico-curriculares utilizados no processo educacional, como mapas, vídeos, computadores, livros, celulares, câmeras fotográficas, entre outros, possibilitam-nos melhor compreender os cotidianos escolares. Daí a relevância de, numa perspectiva de formação de professores, verificarmos o sentido que os praticantes dão a esses artefatos, e como os incorporam em suas práticas de aprendizagem.

Na ótica de Lemos (2003), o potencial das interfaces interativas, mídias digitais e redes sociais reside em sua capacidade de instaurar uma comunicação ágil, livre e social que pode ajudar a criar uma "democratização dos meios de comunicação, assim como dos espaços tradicionais das cidades" (p. 24). No entanto, para Jenkis (*apud* KELLNER; SHARE 2008), o maior problema, hoje, é o acesso desigual às oportunidades, experiências, habilidades e conhecimentos necessários à plena participação dos jovens no mundo de amanhã, como produtores culturais, e não como simples consumidores, críticos, ou não. Esse pensamento é corroborado por Lemos (2011), que ressalta a importância de a tessitura do conhecimento ter como marco o enriquecimento dos capitais *social*, que valoriza a dimensão identitária e comunitária, os laços sociais e a ação política, dando ao indivíduo a sensação de pertencimento em relação ao grupo; *cultural*, que leva em conta a história e bens simbólicos de um grupo social, seu passado, conquistas e arte; *técnico*, que permite a ação e a comunicação livre e autônoma do indivíduo, ou grupo, sobre o mundo; e *intelectual*, *que* propicia a formação global do indivíduo, seu crescimento intelectual com a aprendizagem, a troca de saberes e o acúmulo de experiências.

Assim, a aquisição desses capitais possibilita que, na cibercutura - espaço em que pensamentos, imagens, projetos, ideias, técnicas e comportamentos se entrelaçam -, floresçam múltiplas autorias, dado que o indivíduo pode exercer sua criatividade, assumindo-se como autor, agente, produtor, editor e consumidor.

Nessa perspectiva, o autor afirma que a autocomunicação e a auto-organização de massa, favorecidas pelo desenvolvimento das mídias digitais em rede, permitem superar as barreiras da censura e repressão impostas pelo Estado, dispensando o conteúdo dos grandes meios de comunicação.

As Figuras 8 e 9, adiante, mostram flagrantes de movimentos populares ocorridos no Brasil, em 2013, engendrados em rede, e materializados nas ruas das cidades.

Figura 8: Manifestação - Presidente Vargas(RJ) 23.07.2013
Fonte: *Facebook.* RJ, 23 jul./ 2013

Figura 9: Manifestação - Cinelândia (RJ) - 02.10.2013
Fonte: *Google,* imagens

Essas manifestações, inicialmente com o propósito de contestar o aumento das tarifas de transporte público, após terem sofrido forte repressão policial, ganharam a adesão de grande parte da população – cerca de 84%, que passaram a apoiá-las. Logo, atos semelhantes se espalharam por diversas cidades do Brasil e do exterior, passando a abranger uma grande variedade de temas, como os gastos públicos em grandes eventos esportivos internacionais, a má qualidade dos serviços públicos - particularmente, educação e saúde, e a indignação com a corrupção política, em geral. Em resposta, diversas medidas foram anunciadas pelo Governo, e o Congresso Nacional votou uma série de concessões, em atendimento a essas reivindicações. Da mesma forma, os recentes aumentos das tarifas nos transportes em várias cidades do país, foram revogados, com a volta aos preços anteriores ao movimento. Essas manifestações seguiram o mesmo processo de "propagação viral", via redes sociais dos protestos em outros países.

Entendemos essas manifestações, como Pasolini[23], referência capital da obra de Didi-Huberman (2004). Para ele, onde há cultura, há povo, enxergando, neste último, os sinais essenciais de sobrevivência como um modelo do tempo. Pasolini afirma que quando um napolitano efetua um gesto, e que esse gesto remonta à antiguidade, então esse é um gesto que sobreviveu. Para ele, ao lado da grande luz apocalíptica (os grandes poderes), as pequenas luzes dos pirilampos (minorias) são como uma comunidade; nós os vemos sempre próximos

[23] Pier Paolo Pasolini professor, poeta e novelista, consgrou-se como cineasta. Seus filmes são muito conhecidos por criticarem a estrutura do governo italiano (na época fortemente ligado à igreja católica), que promovia a alienação e hábitos conservadores na sociedade (Disponível em http://pt.wikipedia.org/wiki/Pier_Paolo_Pasolini. Acessado em: 03.01.2013)

uns aos outros, atraindo-se; e quando parecem ter desaparecido, ressurgem em outros lugares, fazendo emergir sua pequena luz como uma imagem de resistência.

1.1.4 Docência online como campo de pesquisa-formação multirreferencial

Atualmente, o conceito de docência compreende toda atividade educativa que se desenvolve em espaços escolares e não escolares, exigindo, desse modo, que a formação de professores esteja em sintonia com as mudanças ocorridas na sociedade, especialmente com desenvolvimento das tecnologias digitais. O cenário referencial contemporâneo impõe novas exigências à qualidade da educação e, consequentemente, uma atenção especial à formação de professores, para que esses possam se apropriar, de forma adequada, dos dispositivos tecnológicos e midiáticos, despertando nos alunos o gosto pelo conhecimento, a curiosidade que deflagra a pesquisa, o espírito lúdico para criar, inventar e reinventar tarefas, individualmente, ou no coletivo. Esses professores, por sua vez, precisam experimentar essa construção coletiva, estimulados não apenas por uma formação inicial mais instigante, mas mediante educação continuada, a partir de programas que contenham uma proposta coautoral, que lhes possibilitem vivenciar o fazer "fazendo-se"; vale dizer, refletir sobre sua própria aprendizagem, com vistas a reforçar sua prática docente.

Vilarinho (2001) enfatiza a necessidade de que se redefina o papel da educação continuada, mediante uma epistemologia que possibilite tecer o conhecimento, de forma crítica, criativa e integrada ao cotidiano da vida, e que leve em conta, entre outros: (a) o princípio da comunicação interativa; (b) o princípio do provisório, dado que todo conhecimento deve ser visto como passível de evolução/reformulação; e (c) o princípio da interdisciplinaridade/integração. Esses princípios, aliados à prática da pesquisa, como fundamento educativo, constituem um dos desafios da educação e contribuem para a ruptura do paradigma tradicional de ensino, acentua a autora.

De acordo com a tradição cultural brasileira, cabe à Universidade o compromisso efetivo com a formação acadêmica de alto nível do estudante como profissional e cidadão; razão pela qual é preciso entendê-la como espaço de produção do conhecimento e, portanto, como lugar de pesquisa.

> Todo professor precisa de consolidada experiência de pesquisa para bem ensinar; todo aluno precisa de uma vivência da prática investigativa para bem aprender. Com efeito, o estudante precisa fundar seu aprendizado num criterioso processo de construção epistêmica dos conteúdos do conhecimento, o que só pode ocorrer se ele conseguir aprender apoiando-se constantemente numa atividade de pesquisa, praticando uma postura investigativa (SEVERINO, 2007, p. 33).

Nessa ótica, e para sua maior eficiência, eficácia e efetividade, o exercício da docência no nível superior deve buscar a integração do ensino à prática de investigação científica; o que demanda capacitação própria e específica, envolvendo, além da cognição, outros saberes, tais como os existenciais, os pragmáticos e os sociais, dado que o mundo contemporâneo requer, dos indivíduos, uma nova releitura, um novo modo de pensar, sentir e agir.

A ideia de conceber a prática docente como prática de pesquisa possibilita a vivência de experiências formativas na cibercultura, e potencializa autorias-cidadãs, na medida em que o professor-pesquisador, além da intencionalidade de formar o Outro, forma-se a si mesmo, por meio de um processo de reflexão acerca de seus percursos pessoais e profissionais - autoformação; forma-se nas relações com os outros - heteroformação; e, por intermédio das coisas - saberes, técnicas, culturas, artes, tecnologias, entre outros, e de sua compreensão crítica – ecoformação, como pontua Pineau (1988).

A efetiva articulação entre educação e tecnologia tem percorrido um lento caminho, ocupando os debates, de forma crescente, há mais de três décadas. Lévy (1993; 1999), Pretto (1996), Silva (2003; 2007; 2012), Santos (2003; 2006; 2007; 2014), Bruno (2008; 2011), entre outros, têm se dedicado à produção de novos conhecimentos a respeito dessa relação. Na atualidade, tais estudos vêm ressaltando o papel relevante das tecnologias digitais, em face das mudanças que engendram, especialmente no que se relaciona aos processos de comunicação, sociabilidade e aprendizagem, contribuindo para expansão de cursos de graduação, especialização e extensão, com vistas à construção de novos espaços de aprendizagem via *Internet.*

Moran (2002) afirma que propostas educativas que utilizam o meio digital como a teleconferência, a videoconferência e a *Internet* constituem a educação *online*, cujo processo de comunicação se dá na relação um para um, um para todos e todos para todos. No entanto, concordamos com Santos (2003; 2006; 2007) e Silva (2003; 2012), quando afirmam que a educação *online* (EOL) não pode ser entendida como uma evolução das práticas de educação a distância convencionais. A EOL exige metodologia própria que pode inspirar mudanças profundas no modelo de transmissão, tão comum na sala de aula presencial.

No Quadro 5, a seguir, apresentamos, comparativamente, as características da EaD e da EOL.

Quadro 5: Características EAD x EOL

Modalidades	**EaD (modelo que prevalece)**	**EOL (possibilidade na *Web* 2.0)**
Desenho didático dos conteúdos e das atividades de aprendizagem	Predefinido, fechado, linear, controlado por uma fonte emissora. Textos, audiovisuais e multimídia acomodados em tecnologias unidirecionais e reativas (impresso, rádio, TV, DVD e, inclusive, computador, celular e tablets online, quando subutilizados em suas potencialidades comunicacionais, colaborativas e hipertextuais).	Predefinido e redefinido de forma colaborativa no processo do curso. Hipertextos e hipermídia multidirecional ativados por tecnologias digitais interativas (computador, celular, tablets e múltiplas interfaces, como chats, fóruns, Wikis, blogs, fotos, redes sociais, videologs, mapas colaborativos, webquests e podcasting) para expressão individual e coletiva.
Mediação da aprendizagem	Instrucionista, transmissiva e tarefista. A aprendizagem é centrada na atuação solitária do cursista e nas relações assimétricas, verticais: autor/emissor separado de aprendiz/receptor. Cursista pouco interage com cursista. Modelo um-todos.	Construcionista, interacionista e colaborativa. Relações horizontais abertas à colaboração e à coautoria. O docente é um proponente da formação. Juntamente com os cursistas, promove a cocriação da comunicação e do conhecimento. Modelo todos-todos.

Fonte: Silva (2012, p. 89)

A EOL constitui, portanto, uma emergência da cibercultura, que tem como fundamentos o hipertexto e a interatividade. Por isso, impõe uma nova reconfiguração social, cultural, econômica e política, ao colocar em xeque o esquema clássico da informação e liberar o polo da emissão, abrindo espaço para o diálogo e a participação colaborativa.

A interatividade, segundo Silva (2003), consiste no não linear, no ato de colaboração; e se alicerça em três princípios básicos, quais sejam: (a) *participação colaborativa* - intervenção na mensagem como cocriação da emissão e da recepção; (b) *bidirecionalidade dialógica* – produção conjunta da mensagem, em que os polos emissor e receptor a codificam e decodificam; e (c) *conexões em teias abertas* – formação de múltiplas redes articulatórias de conexão e liberdade de trocas, associações e significações. Desse modo, permite que os indivíduos consumam, produzam, colaborem e cocriem a informação. É sentido de poder, é permutabilidade e é a possibilidade de o sujeito falar, ouvir, argumentar, criticar; ou seja, estar conscientemente disponível para mais comunicação, acentua o autor.

Com o Plano Nacional de Educação (PNE) - que estimula o crescimento da educação a distância, e o Plano Nacional de Banda Larga (PNBL), que objetiva oferecer *Internet* de alta velocidade à população a baixos custos, tem aumentado, exponencialmente, a procura por educação *online*. No entanto, inquieta-nos, como docentes-pesquisadores, constatarmos, nos currículos formais, a centralidade conferida ao aparato tecnológico em detrimento do projeto

pedagógico e das condições objetivas do processo de aprendizagem - comportamento comumente adotado em diversas políticas educacionais. Inquieta-nos, ainda, verificar que a EAD, muitas vezes, é utilizada como mero instrumento de acesso à informação, conteúdos programáticos, certificação, entre outros, e não leva em conta a necessidade de o sujeito tornar-se produtor de conhecimentos, bens e serviços. Além disso, observamos certa fetichização das tecnologias digitais, caracterizada pelo maior valor dado a sua propriedade, em detrimento de suas reais potencialidades na educação - em particular, na educação *online*.

Alves (1998) afirma que, pouco a pouco, a figura do professor como educador vem se impondo, afastando-se da lógica imperativa dos anos 60, fundamentada no tecnicismo, na qual a educação era vista como preparação da mão-de-obra necessária ao desenvolvimento do país. De acordo com a autora, o termo "educador" constitui um chamamento ético e aponta para a responsabilidade da profissão, fazendo-nos refletir sobre a necessidade de exercitarmos a prática docente nas diferentes esferas do *saberfazersentir-se* professor, adequando-nos às demandas educacionais da sociedade atual. Isso requer uma mudança de mentalidade e a consciência de que somos seres em construção, pois como enfatiza Freire (1996, p. 154), "o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História".

Nos cursos de formação de professores, em geral, conhecimentos científicos específicos sobre a área de atuação se fazem acompanhar de reflexões sobre a prática pedagógica. As teorias fornecem, dessa forma, a base de sustentação que nos permite discutir o trabalho docente, possibilitando-nos, como coautores, a criação de novas teorias. Contudo, esclarece Alves (*Op. cit.*):

> Não é possível se aceitar a idéia de que a formação docente se dá, exclusivamente, em cursos de formação (ela se dá em múltiplas esferas). Por outro lado, vai se percebendo que ao contrário de serem construídos linear e hierarquizadamente, os conhecimentos teóricos e prático-políticos, epistemológicos, pedagógicos, curriculares, didáticos e outros – necessários ao exercício docente, são tecidos em redes (p. 15).

Pensar a formação docente, nessa perspectiva, exige trabalho reflexivo e reconstrução permanente de nossas identidades pessoais e profissionais, dado que só é possível mudar o meio e nossas práticas, quando nos deixamos "tocar" pelas mudanças, pois é esse novo jeito de olhar e viver as coisas do mundo que nos impulsiona e abre espaço à transformação profissional.

Estudos recentes sobre essa formação têm direcionado seu foco para o cotidiano escolar e o agir pedagógico, no pressuposto de que o professor deve desenvolver a capacidade de

refletir na prática, e sobre ela, tendo em vista explicitar os saberes tácitos provenientes de sua experiência. Mais do que um conselheiro, um elo entre a informação e o entendimento, precisa estimular a curiosidade dos alunos para que possam buscar o conhecimento nos livros e nas redes de computador, sublinha Silva (2003). Sob esse prisma, torna-se responsável pela formação de um indivíduo capaz de pensar com independência e coerência; o que lhe exige assumir o papel de mediador da aprendizagem, com vistas à tessitura desse conhecimento em/nas redes educativas, tecidas, em suas tramas, pela multiplicidade de tantas outras menores que se encontram em linhas tênues, sem que se tenha clareza de onde se iniciam as características de uma, e onde terminam as de outras. Essas tantas redes, ao confluírem e tocarem os sujeitos, fomentam ideias políticas que direcionam seu caminhar, permitindo-lhes "criar e articular valores, éticas e estéticas diversificadas, apropriadas à complexidade das diversas redes" (ALVES, 2012, p. 1).

Dado que a mediação pedagógica constitui o alicerce das relações coconstruídas pela/na ação didática, esse processo só terá sentido se promover a aprendizagem, por meio de encontros e produção de conhecimentos entre os sujeitos. Nessa perspectiva, Bruno (2011) concebe a mediação pedagógica - a que chama "mediação partilhada", como uma ação coletiva sustentada na partilha e na colaboração interativa entre os sujeitos participantes dessas redes, possibilitando que a tessitura do conhecimento constitua uma dinâmica de coprodução e de coautoria, na qual não há lideranças, e sim emergências. Para a autora, em circunstâncias pontuais, um ou mais alunos tomam a frente de uma discussão e assume (m) a mediação dos temas que emergem e que lhe (s) são familiar (es). 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.

Tais movimentos evidenciam a interdependência entre interação e mediação pedagógica *online*, não havendo possibilidade de esta ser desenvolvida à luz de uma abordagem centralizadora e reducionista que desconsidere o Outro e as relações que se estabelecem entre professor-alunos e alunos-alunos.

Por ser essencialmente relacional, a ação mediadora requer que se direcione o foco na geração, acompanhamento e controle das situações de aprendizagem; o que demanda:

> [...] incentivar o debate, observando atentamente a participação dos alunos nas atividades e a forma como resolvem os problemas, intervindo, com habilidade quando necessário, para não interromper o processo de interação entre eles, dado que a dinâmica grupal, a exemplo de um hipertexto, pode ensejar novos caminhos a serem explorados; e isso requer flexibilidade e senso de oportunidade do professor para explorar as questões que emergem nesses momentos (AMARAL, 2008, p. 16).

Como campo da pesquisa-formação multirreferencial na cibercultura, a educação *online* concebe o processo de ensinar e aprender como estratégia, definida por Morin (2000, p. 192) como: "a arte de utilizar as informações que aparecem na ação, de integrá-las, de formular esquemas de ação e de estar apto para reunir o máximo de certezas para enfrentar a incerteza". Esse tipo de metodologia investigativa é fundamentado em procedimentos científicos que permitem não apenas apreender e compreender a prática reflexiva, mas construí-la em processo, contribuindo para que os sujeitos possam partilhar sentidos e significados, afirma Santos (2006). A educação *online* requer, ainda, que se agregue valor aos dispositivos por elas oferecidos, tais como *chat*, fóruns de discussão, listas, portfólios, *blogs*, *wikis*, entre outros. Sua apropriação, portanto, deve privilegiar a construção de ambientes que favoreçam o compartilhamento de narrativas em suas diferentes formas de expressão, além de potencializar processos que nos desafiem, como docentes-pesquisadores, a nos autorizar.

1.2 O AUTOR E OS PROCESSOS AUTORAIS: TRANSIÇÃO E SUSTENTABILIDADE

1.2.1 O deslocamento da noção de autor e de autoria: da antiguidade clássica, à contemporaneidade

A questão autoral sempre associada a noções culturais e científicas vem ganhando relevo, na contemporaneidade, em debates promovidos nos meios acadêmicos e empresariais, sendo objeto de diferentes interpretações, convergências e divergências entre os estudiosos do tema. Nessa ambiência, processos autorais individuais e coletivos, bem como sua disseminação e compartilhamento vêm sendo estimulados pelas tecnologias digitais e suas interfaces interativas. No entanto, se voltarmos nosso olhar ao passado, veremos que as discussões acerca da concepção de autor e de autoria há muito já se faz presente.

Da Antiguidade Clássica até o advento da imprensa, não havia preocupação com o fechamento da obra, em contínuo processo de criação. Narrativas, epopéias, tragédias, entre outras produções postas em circulação, permaneciam abertas a modificações e acréscimos. Deus era a fonte da inspiração suprema das obras, seu verdadeiro autor. O escritor, o artista, era tão somente um portador da criação divina, e toda a produção intelectual – bíblica ou não, revelava-se como um saber transcendental, jamais como uma obra de caráter privado. O anonimato não impedia que fossem valorizadas, pois sua autenticidade era garantida pelo tempo em que permaneciam em cena.

A necessidade de identificar o autor de uma obra, afirma Chartier (2006), surge, já no século XVI, como uma arma essencial na luta da igreja católica contra discursos transgressores, que por desafiarem a ortodoxia religiosa e política, eram considerados apócrifos

e profanos e poderiam ser punidos. Para Foucault (1981), essa possibilidade repressiva do discurso transgressor fortalece a figura do autor e a concepção de autoria como um processo centrado num indivíduo.

A ideia de um sujeito racional e consciente, agente do conhecimento, desenvolvida por Descartes; a Reforma Protestante, iniciada no século XVI por Martinho Lutero - um protesto contra diversos aspectos da doutrina da Igreja Católica Romana, que estabeleceu o contato direto da consciência individual com a divindade; o Renascimento, com sua perspectiva humanista; e o Iluminismo, movimento político que buscou a racionalidade e a autonomia, para além do dogma religioso e das crenças, deslocam o conhecimento, trazendo o homem para o centro das discussões.

A invenção da prensa tipográfica por Gutenberg e o desenvolvimento da imprensa marcam a distinção entre autor (*author* – cujo nome próprio identifica e autoriza o texto) e escritor (*writer* – aquele que escreve algo), na medida em que a condição para ser "autor" pressupõe a circulação, entre o público, da obra impressa. Nessa perspectiva, afirma Chartier (*op. cit.*), "é a estrutura mesma do livro unitário que impõe a função-autor" (p. 162). Assim, a noção de autoria se fortalece como algo individual e a obra assume uma estrutura fechada, acabada, sem qualquer possibilidade de complementação. Da mesma forma, a prática das leituras públicas, tão a gosto da era medieval é, paulatinamente, substituída pela leitura silenciosa e individual, deixando nítida a separação entre autor e leitor.

Na passagem do século XVIII para o XIX, institui-se, na Europa, um conjunto complexo de mudanças político-econômicas, filosóficas, tecnológicas, jurídico-penais, literárias, estéticas e comerciais, fazendo emergir o gênero romântico, que vem consolidar essa noção. O autor não mais visto como um artesão movido por uma inspiração transcendental passa a ser considerado um gênio criador que, a exemplo das musas, ou de Deus, encarna a inspiração poética, sendo a originalidade, a expressão criadora e a experiência afetiva e emocional do indivíduo aspectos muito valorizados, à época. Pela relevância de sua contribuição à sociedade, e pela singularidade de seu talento, o criador da obra deve ser financeiramente recompensado. Implantam-se, dessa forma, os alicerces inspiradores das bases do direito autoral, tal como o conhecemos, na atualidade.

Ainda, no século XIX, essas noções sofrem um novo deslocamento sob a influência de alguns pensadores, como: Darwin, ao conceber a evolução das espécies como uma função da mudança da população, e não da mudança do indivíduo; Marx, ao defender o capitalismo e colocar a condição socioeconômica acima da autonomia individual; e Freud, ao trazer à cena o inconsciente como a origem da estruturação das subjetividades, conforme destaca Hall (2002).

Esse movimento se intensifica no pós-estruturalismo, quando a linguagem ganha prioridade em relação ao sujeito do discurso – uma categoria em suspeição – invertendo, dessa forma, o entendimento quanto às concepções de autor e autoria (FOUCAULT, 2002; BARTHES, 2004).

Benjamin (1980) destaca que, ao longo de nossa história, o conhecimento humano sempre foi passível de reprodução; mas, com o desenvolvimento tecnológico, principalmente no século XX (a partir da tipografia, do rádio, da fotografia, do cinema, da possibilidade de gravar em fitas magnéticas e vinil, além de outros meios), essa prática é ampliada, de forma significativa, e o conceito de autoria se altera, na medida em que se estabelece a dicotomia entre o que é original e o que é reproduzido (copiado). As técnicas de reprodução libertam a obra de arte de sua função ritualística mágico-religiosa, resultando na perda de sua aura. O critério de autenticidade não mais se aplica à produção artística, agora sob o domínio dessas novas técnicas, que deixam entrever a questão autoral e os efeitos da mediação da obra, considerando que o sujeito do discurso assume posturas adequadas a esses meios, para melhor se comunicar, como justifica o autor, ao estabelecer a comparação entre o pintor - que se utiliza da tela e das tintas, e o cineasta, que se vale da celulose que usa na câmera:

> As imagens que cada um obtém diferem extraordinariamente. A do pintor é global, a do filmador divide-se num grande número de partes, onde cada qual obedece as suas leis próprias. Para o homem hodierno, a imagem do real fornecida pelo cinema é infinitamente mais significativa, pois se ela atinge esse aspecto das coisas que escapa a qualquer instrumento – o que se trata de exigência legítima de toda obra de arte – ela só o consegue exatamente porque utiliza instrumentos destinados a penetrar, do modo mais intensivo, no coração da realidade (p. 20).

O aumento da velocidade de difusão da informação, possibilitado pela fotografia e pelo cinema, cria novos parâmetros de armazenagem das imagens; o que implica a retomada da reprodução, pela pintura e pela literatura, como princípio de produção de discursos, no âmbito da atividade artística. Um exemplo clássico dessa prática, na pintura, é-nos dado por Pablo Picasso[24], em seus estudos sobre a obra "Las Meninas", de Diego Velásquez[25] (Figuras 10 e 11). Trata-se de uma reprodução não considerada como cópia, mas como uma recriação, na perspectiva do autor.

---

[24] Pablo Picasso foi reconhecidamente um dos mestres da arte do século XX. Considerado um dos artistas mais famosos e versáteis de todo o mundo, criou milhares de trabalhos, não somente pinturas, mas também esculturas e cerâmica, usando todos os tipos de materiais. Ele também é conhecido como sendo o cofundador do Cubismo. Extraído e adaptado de: http://pt.wikipedia.org/wiki/Pablo_Picasso. Acesso em: 21.09.2013.

[25] Diego Rodrigues da Silva y Velázquez, pintor espanhol, principal artista da corte do Rei Filipi IV de Espanha. Artista individualista do período barroco contemporâneo, considerado como um retratista . Além de inúmeras interpretações de cenas de significado histórico e cultural, pintou inúmeros retratos da família real espanhola, outras notáveis figuras europeias e plebeus, culminando na produção de sua obra-prima – Las Meninas (1656) . Extraído e adaptado de: http://pt.wikipedia.org/wiki/Diego_Vel%C3%A1zquez. Acesso em 21.09.2013.

Figura 10: Las meninas (Velásquez, 1656)
Fonte: UERJ/ turma 2013

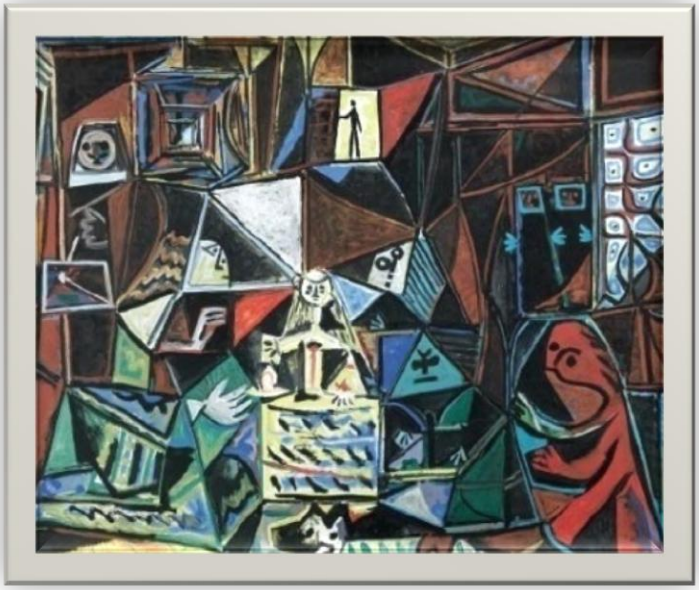


Figura 11: As meninas (Picasso, 1957)
Fonte: *Google*, imagens

Na literatura, podemos citar a obra de Umberto Eco, "O Nome da Rosa", na qual os personagens William de Baskerville e Adson de Melk são inspirados em Sherlock Holmes e Watson, de Conan Doyle (Figuras 12 e 13). A reprodução, entendida como a arte de recriar uma história, ou um personagem, ou uma técnica de outro autor, passa a ser reconhecida como um recurso formal de composição. Consequentemente, a reprodutibilidade tangencia a questão

autoral, na medida em que possibilita assumir a obra alheia como sua, desde que a mesma seja reinventada, a partir do universo de representação do autor-leitor.

Figura 12: Baskerville e Melk
Fonte: *Google, imagens*

Figura 13: Sherlock Holmes e Watson
Fonte: *Google, imagens*

No Brasil, a questão autoral ganha foros de direito, com a criação da Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998 - Lei dos Direitos Autorais - LDA (BRASIL, 1998), que define um

sistema de propriedade dos textos, e regras sobre o direito do autor e de reprodução, entre outras, estabelecendo, dessa maneira, alguns conceitos básicos, como: *obra*, definida como "obras intelectuais protegidas as criações do espírito, expressas por qualquer meio ou fixadas em qualquer suporte, tangível ou intangível, conhecido ou que se invente no futuro" – art. 7º; *autoria*, que pode ser anônima, pseudônima, inédita, póstuma, coautoria, coletiva, entre outras, elencando suas diversas manifestações; e *autor* -"pessoa física criadora de obra literária, artística ou científica" – art. 11º).

Por essa lei é "titular de direitos de autor quem adapta, traduz, arranja ou orquestra obra caída no domínio público, não podendo opor-se a outra adaptação, arranjo, orquestração ou tradução, salvo se for cópia da sua"; o que, de certa forma, vai de encontro aos princípios preconizados pelo movimento REA, dado que a transposição para novos suportes de uma obra, em domínio público, pode ser interpretada como uma adaptação e, posteriormente, ter sua autoria questionada. Também chama-nos a atenção o art. 17, que "assegura as participações individuais em obras coletivas". A leitura do conteúdo da Lei 9.610/98 ressalta seu descompasso em relação às novas formas de compartilhamento da propriedade intelectual (como *copyleft*, licenças livres, *Creative Commons*, conteúdos abertos, entre outros), ainda que, ao tratar dos direitos patrimoniais, estenda-o a "quaisquer outras modalidades de utilização existentes ou que venham a ser inventadas". Para Branco (*Web*, s.d., p. 4), o teor dessa lei é bastante restritivo, devido a pouca liberdade para o uso de obras de terceiros, ainda que com fins educacionais.

> Nossa lei segue o sistema jurídico continental-europeu, que tradicionalmente apresenta, em seu próprio texto, as limitações e exceções ao direito de autor. Isso significa que a lei indica em que casos o uso de obras alheias não constitui violação aos direitos autorais. Entretanto, não há, entre as limitações e exceções da LDA, previsão suficientemente abrangente para permitir o uso de obras protegidas por direitos autorais em instituições educacionais ou com fins educacionais, de qualquer tipo.

Nesse sentido, o autor faz uma crítica contundente à referida Lei, dado que escolas e universidades estão sujeitas aos seus estreitos limites, na medida em que não é possível a criação de obras novas a partir de outras já publicadas, a menos que se obtenha autorização prévia e expressa de seu autor, ou se aguarde 70 (setenta) anos após sua morte. Na atualidade, em um país carente de educação como o Brasil, acentua o autor, essas limitações são inaceitáveis. E conclui:

> É fato que o direito autoral é um direito garantido constitucionalmente. Assim como o direito à educação (ao qual relacionamos, por nos parecer indissociáveis um do outro, o direito de acesso ao conhecimento). O primeiro encontra-se na Constituição Federal em seu art. 5°, XXVII; o segundo, no art. 6° e no art. 205, entre outros. Assim, temos o princípio da proteção ao direito autoral entrando em conflito, diversas vezes, com o

> direito à educação. Nos casos em que tal conflito se apresentar, será necessário o intérprete da lei se valer da ponderação de princípios para saber, no caso concreto, qual deve prevalecer (*Op. cit.*, p. 23).

Canclini (2008) ressalta que os benefícios econômicos assegurados pela LDA privilegiam muito mais os investidores do que os criadores dos produtos culturais, sublinhando que, dependendo de sua natureza, podem ser legalmente compartilhados. Afirma, ainda, que a interpretação do conteúdo desses direitos, quem são os autores, e como protegê-los, variam de sociedade para sociedade. Nesse contexto, em países em que há o reconhecimento da autoria pessoal, os direitos concedidos aos escritores vão sendo transferidos para as editoras, quando há necessidade de maiores investimentos para a reprodução das obras.

Na cultura digital, a reprodução, mais que uma possibilidade técnica, torna-se uma condição básica da própria produção. O termo reprodução perde o sentido, dada à ruptura da noção de original e matriz da obra de arte. Nessa ambiência, tudo é original e matriz.

Na rede, a imagem torna-se passível de apropriação e replicabilidade num processo contínuo de atualizações, uma pluricriação, de diferentes sujeitos. Como enfatizado por Lemos (2005), vivemos a cultura do *sampler* e do *remix*, técnicas muito utilizadas pelos DJ de *hip hop* - a cultura da participação. Mais do que simples colagem e montagem dos materiais, essas práticas buscam reciclar as mídias-fontes.

> A nova dinâmica técnico-social da cibercultura instaura assim, não uma novidade, mas uma radicalidade: uma estrutura midiática ímpar na história da humanidade onde, pela primeira vez, qualquer indivíduo pode, a priori, emitir e receber informação em tempo real, sob diversos formatos e modulações, para qualquer lugar do planeta e alterar, adicionar e colaborar com pedaços de informação criados por outros. Tudo comunica e tudo está em rede: pessoas, máquinas, objetos, monumentos, cidades (LEMOS, 2005, p. 2).

Mas, afinal, o que é um autor? O que se modifica e o que permanece da concepção moderna de autor com os novos meios de comunicação e difusão? Qual é a representatividade de um novo meio de comunicação na constituição da autoria? Em que medida a materialidade sob a qual se apresenta o discurso, seja ele oral, manuscrito, impresso ou digitalizado, gera ou modifica procedimentos de autoria? Para melhor compreender essas questões, procuramos trazer à discussão a noção de autoria, relacionada ao conceito de discurso, a partir das contribuições de Mikhail Bakhtin, Michel de Foucault Roland Barthes, André Lemos e Nelson Pretto, entre outros, na busca de pistas para refletirmos sobre a relevância da materialidade para a constituição da identidade discursiva.

Foucault (2011) afirma que o discurso é uma prática social, e nada do que se diz pode ser compreendido, sem que se leve em conta as relações que por ele são mantidas com outros

que circulam em nossa cultura, em função de certas práticas sociais. Desse modo, em todos os setores das atividades humanas, o emprego da língua por seus falantes se efetua por meio de enunciados, orais ou escritos, relativamente estáveis do ponto de vista temático, composicional e estilístico, denominados gêneros dos discursos.

Bakhtin (2011) define discursos como unidades de sentido, cujos propósitos comunicativos manifestam diferentes intenções do autor, quais sejam: informar, convencer, seduzir, entreter, sugerir, entre outras, e que se diferenciam em termos de forma e de usos, sem, contudo, prejudicar a unidade nacional de uma língua. Como unidade real da comunicação discursiva, cada enunciado constitui um novo acontecimento, um evento único, não podendo ser repetido – apenas citado.

Blanchot (1987) desenvolveu seus estudos sobre autoria, a partir da ideia de solidão, no ato de criar. Essa "solidão", porém, diz respeito à obra - e não ao escritor. Argumenta que para que um livro chegue a ser obra, é preciso passar pelo crivo do leitor que, por sua vez, também há de experimentar a solidão e o silêncio. "O escritor escreve um livro, mas o livro ainda não é a obra; a obra só é obra quando através dela se pronuncia, na violência de um começo que lhe é próprio, a palavra ser, evento que se concretiza quando a obra é a intimidade de alguém que a escreve e de alguém que a lê." (p. 13).

Nessa mesma linha, Barthes (*op. cit*.) enfatiza a não existência do autor fora da linguagem, ou anteriormente a ela. Concebe-o como um produto do ato de escrever; um imitador de um gesto ou de uma palavra anteriores a ele, mas nunca originais, sendo seu único poder o de "mesclar escritas". Desse modo, retira o foco de um sujeito que tudo sabe, unificado, intencionado como o "lugar" de produção da linguagem, esperando assim libertar a escrita do despotismo da obra - o livro.

O autor define o texto como *"tecido"* - um processo no qual, à medida que vai sendo desenvolvido, a noção de autoria vai se desfazendo, e a associação de ideias vai tomando corpo por meio da linguagem, ainda que esse tecido tenha sido, até então,

> [...] tomado por um produto, por um véu todo acabado, por trás do qual se mantém, mais ou menos oculto, o sentido (a verdade), nós acentuamos agora, no tecido, a idéia gerativa de que o texto se faz, se trabalha através de um entrelaçamento perpétuo; perdido neste tecido – nessa textura – o sujeito se desfaz nele, qual uma aranha que se dissolvesse ela mesma nas secreções construtivas de sua teia (p. 74-5).

É nesse contexto de transformação do conceito de autoria, marcado pelo emaranhado formado por essa teia de conexões, aberta a diferentes contribuições, e não limitada por uma assinatura individual, que devemos ler a insurreição de Barthes (*idem*), ao decretar a "morte do

autor", caracterizada pelo desaparecimento das características individuais do sujeito que inventa e escreve.

Na medida em que um texto encarna uma multiplicidade que ultrapassa aquele que literalmente o escreve, sua leitura não converge para o lugar que diz respeito ao autor, mas, sim, para o qual se destina - o leitor que, por sua vez, "não pode ser mais pessoal [...], é um homem sem história, sem biografia, sem psicologia [...] é somente esse *alguém* que mantém reunido em um mesmo campo todos os traços dos quais o escrito é constituído" (*Op. cit*., p. 495).

Diante dessa "sentença de morte*", seria legítimo considerarmos que a instituição autoral está em crise, condenada à extinção?* Nossa realidade demonstra que não. Além da vigência da lei de propriedade intelectual, no meio digital contamos também, como já mencionado, com alguns licenciamentos, para garantir a livre autoria, como, por exemplo, o *Creative Commons*, que possibilita, ainda, que o autor transfira alguns de seus direitos a qualquer pessoa, sob seis diferentes níveis de permissão, a saber: de atribuição (CC BY), de atribuição compartilha igual (CC BY-SA), de atribuição sem derivados (CC BY-ND), de atribuição não comercial (CC BY-NC), de atribuição não comercial compartilha igual (CC BY-NC-AS) e de atribuição não comercial sem derivados (CC BY-NC-ND**).**

Foucault (2002), em *"O que é um autor?* - apresenta a noção de autoria, a partir da forma como o texto se relaciona com o seu criador, "que lhe é exterior e interior, pelo menos em aparência" (p. 34). Ao se perguntar sobre o que é um autor, Foucault (idem) reintroduz essa figura, que Barthes "condenara à morte", como uma função ligada a um sistema institucional e jurídico.

Seu posicionamento, por si só, já nos causa estranheza, suscitando indagações, tais como: o *escritor de uma obra é um autor? O que deve ser tomado como original numa criação? O que há de individual ou coletivo numa obra?*

Responder a essas questões demanda compreender que o objeto de interesse de Foucault *(idem*) não está afeto à teoria e à crítica literárias. Para ele, os autores, como pessoas e autoridades, são acessórios; o que importa são os "modos de circulação, de valorização, de atribuição, de apropriação dos discursos", que "variam em cada cultura e modificam-se no interior de cada uma" (pp. 68-9). Ao negar a subjetividade decorrente do apagamento do sujeito na obra e o (re) surgimento do ser da linguagem, o autor afirma 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 esse desaparecimento faz aparecer,

podendo a autoria ser pensada como uma função enunciativa essencial para a organização e gestão social da discursividade, em uma sociedade dada.

Na concepção *foucaultiana*, o autor constitui a unidade, o princípio de agrupamento do discurso, origem de suas significações e foco de sua coerência. Sua identidade é marcada pela singularidade e originalidade do discurso, decorrente de um conjunto de enunciados produzidos na dinâmica social, submetendo-se a certos procedimentos, externos e internos, usados para controle, seleção, organização e redistribuição, a fim de "conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade" (FOUCAULT, 2011, p. 9). Esses enunciados não têm a língua como sua única fonte, e não podem ser vistos de forma isolada, descontextualizada da cultura no qual é produzido. Nesse sentido, discursos são organizados, de acordo com regras preestabelecidas nas instituições, para que sejam bem entendidos, assevera o autor.

Mas, o que é necessário para que um texto, falado ou escrito, tenha função enunciativa? A primeira dessas condições apresentadas por Foucault (2002) refere-se ao *espaço das correlações*, em que se insere o dito. Ou seja, aquele que fala, ou escreve, situa-se em dado momento histórico e, sob determinadas condições físicas, psicológicas, sociais e lingüísticas que esse discurso reitera ou questiona, ainda que de forma inconsciente - a partir de um lugar na instituição, que o legitima e autoriza.

Assim, um enunciado só é enunciado se tem espaço para essas correlações. O correlato do enunciado, portanto, consiste no conjunto de domínios em que tais objetos podem aparecer e em que tais relações podem ser assinaladas, proporcionando toda uma contextualização histórico-social para melhor entender outro fator importante - o referencial.

> O referencial do enunciado forma o lugar, a condição, o campo de emergência, a instância de diferenciação dos indivíduos ou dos objetos, dos estados de coisas e das relações que são postas em jogo pelo próprio enunciado; define as possibilidades de aparecimento e de delimitação do que dá à frase seu sentido, à proposição seu valor de verdade (p. 104).

É, pois, no interior de uma relação enunciativa, determinada e estabilizada, que a relação entre o que é dito, ou escrito, com seu sentido pode ser assinalada. Bom exemplo disso pode ser encontrado nos comentários feitos por Ordep Serpa e Nelson Pretto - respectivamente, antropólogo e cientista, e educador e professor universitário -, no evento *"#VempraRua#",* em 27.06.2013, transmitido pela RÁDIO FACED[26], sobre recentes manifestações de insatisfação do povo brasileiro, reivindicando maior participação nas decisões governamentais. Como podemos notar, esses comentários se dão num momento pleno de condições

[26] Disponibilizado em www.**radio**.**faced**.ufba.br/

psicossociológicas, e num clima de abertura democrática avalizado pela Universidade Federal da Bahia, promotora do encontro:

Estou surpreso. Quem não espera o inesperado não achará o que procura. O movimento é forte e avançado. Os franceses e ingleses mostram o seu espanto com o povo brasileiro. O ponto-chave da surpresa: dificuldade dos governos de acatarem e acolherem a democracia participativa, dado que decidem antes e, quando muito, consultam a população, depois. Há uma surdez em relação ao governo; as pessoas querem decidir, participar. A força das ruas está impondo a democracia participativa. Mobilidade urbana é direito fundamental que está na base de outros direitos. Se eu não tenho mobilidade, não tenho acesso à educação, à saúde. O direito à Cidade está sendo negado. Sabíamos da gravidade mas não imaginávamos tal manifestação, ainda mais durantre a Copa das Confederações. (...). A perspectiva da formação cidadã. Essa dimensão é algo fundamental. E o movimento nas redes e nas ruas fortalecem essa formação. Não são as redes que estão fazendo os movimentos. Mas tudo isso facilita. O importante é estar conectado em uma ação política. Antes se tinha movimento sem as redes - estávamos conectados politicamente. Há uma facilitação a partir do acesso às redes, ao 3G; o que é fundamental. Essa é uma das poucas universidades que tem acesso livre, sem senha- importância política da UFBA que, através do Projeto PIBIC, transmite esse evento pela Rádio FACED.

A figura 14, a seguir, apresenta um vídeo do referido Evento.

Figura 14: Movimento #vermprarua#.
Fonte: http://www.youtube.com/watch?v=kmrU5o5FiZY

Por outro lado, a segunda condição para que qualquer conjunto de elementos linguísticos se torne um enunciado diz respeito à especificação da natureza de *sua relação com o sujeito*. Sem negar sua existência, como o fez Barthes (*op. cit.)* ao afirmar que a linguagem é que fala, não o autor (produto do ato de escrever), Foucault (2011) o descreve como o indivíduo que articula, organiza e controla discursos; e, ao fazê-lo, dispõe de recursos, exerce a função de colocar em prática o princípio de autoria em sua cultura. Dessa forma, em todo o enunciado, há uma voz que articula o que é dito, de um determinado lugar, sob um ponto de vista e sob determinadas condições de produção de sua enunciação. Nessa perspectiva, esse sujeito não é necessariamente o autor do discurso; constitui tão somente um *devir*, *uma possibilidade de ser*. A autoria perde o sentido de posse, de propriedade do que é dito, ou escrito, e passa a *representar um procedimento de produção do discurso*. Portanto, compreender a formulação de sujeitos discursivos como um procedimento de autoria supõe a

análise do processo de configuração do lugar de onde o sujeito fala, amplamente influenciado pelo contexto de produção do discurso.

Outro aspecto que caracteriza uma função enunciativa, na ótica de Foucault (2002), é o seu relacionamento a um *campo associado*; em outras palavras, a um conjunto de formulações a que o enunciado está relacionado direta ou indiretamente, de forma explícita ou não, acrescentando que, apesar da existência de enunciados gerais, livres, neutros e independentes, qualquer enunciado faz parte de uma série ou de um conjunto de enunciados, que se entrelaçam. Essa característica da função enunciativa aproxima, esse autor, do conceito de dialogia de Bakhtin (*op. cit*.), dado que cada enunciado constitui um elo de uma cadeia muito complexa de outros enunciados - a unidade real da comunicação verbal e, como tal, sua particularidade constitutiva é ter um destinatário, exigir uma atitude responsiva.

Importante frisarmos que o discurso se evidencia para além do ponto de vista linguístico; sob a forma de música, desenho, fotografia, pintura, entre outras. Na medida em que o *status* material de um discurso é modificado, essas variações também suscitam procedimentos autorais diferenciados, que levam em conta as condições materiais de sua produção. Assim, a *materialidade* do discurso é, de acordo com Foucault (*idem*), a última condição para que um enunciado seja reconhecido como tal, aproximando-se do ponto de vista *bakhtiniano*, sobre o mesmo prescindir das relações sociais. No entanto, existe uma diferença no posicionamento desses dois pensadores. Enquanto Bakhtin (*idem*) se restringe à materialidade lingüística do enunciado, afirmando que um texto constitui um enunciado por ser produto da interação verbal entre interlocutores num universo social estabelecido, para Foucault (*idem*) a característica imprescindível do enunciado é a de exercer uma função que possui existência material, seja ela linguística ou não (som, impressão no papel, marca sobre uma superfície). Essa concepção de materialidade, para além dos aspectos lingüísticos, torna-se relevante no contexto deste estudo para o entendimento da autoria não apenas em textos escritos, mas também em produções marcadas por outras culturas midiáticas, que interferem no sentido do discurso.

Machado (2005), com base nos estudos *bakhtinianos* sobre a concepção de gênero, abre a possibilidade de a cultura, na perspectiva semiótica, ser lida como um texto. Afasta, dessa forma, a ideia de primazia e exclusividade da palavra - signo verbal oral e escrito, como determinante do conceito e natureza do texto, entendendo sua construção não pela hierarquização de fios, mas sua combinação enredada. Enfatiza, dessa forma, o hibridismo textual, assinalando que seu caráter de produto cultural híbrido, ao invés de separar, compõe as diferenças, tendo em vista a construção de sentidos.

> Na era da informação tudo é texto. Um slogan político ou publicitário, um anúncio visual sem nenhuma palavra, uma canção, um filme, um gráfico, um discurso oral que nunca foi escrito, enfim, os mais variados arranjos organizados para informar, comunicar, veicular sentidos são texto. O texto não é, pois, exclusividade da palavra (p. 40).

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, Foucault (*op. cit*.) considera que a atuação do autor, como princípio de agrupamento, unidade de origem e foco de coerência do discurso, não seja constante em todos os discursos. Entende a autoria como uma função, vinculada ao sistema jurídico e institucional que encerra, determina e articula o universo dos discursos, e que não é exercida de maneira uniforme e similar sobre eles, em todas as épocas e culturas. Assim, o autor constitui uma função, que propicia a organização do universo intertextual dos discursos, sendo, portanto, responsável pelo texto que produz; a autoria não se limita à atribuição espontânea de um discurso ao seu produtor; mas se concretiza por meio de um conjunto de operações específicas e complexas - e não necessariamente aponta para um sujeito real, podendo se referir a vários "eus", simultaneamente. Nessa perspectiva, imagina que numa cultura na qual os discursos - qualquer que seja seu estatuto, sua forma, seu valor, ou mesmo o tratamento a ele concedido -, não estejam atrelados ao nome de um autor, sua circulação e recepção se façam no *anonimato do murmúrio*.

Diante dessa possibilidade apresentada por Foucault (sugestiva de um resgate das práticas autorais vigentes em outros tempos e em outros meios), *a autoria colaborativa, a obra inacabada, o eventual anonimato seriam aplicáveis ao autor que tem o texto eletrônico como suporte? As mudanças em curso, impulsionadas pelo meio digital, estariam reavivando antigas práticas de criação intelectual, além de discursos e conceitos menos individualistas e proprietários?* Ousamos afirmar que sim, e aproximar a noção de autoria às questões contemporâneas que surgem a partir do desenvolvimento das tecnologias digitais e a emersão do hipertexto, direcionando seus holofotes para a natureza interativa, fragmentária, colaborativa, aberta e coletiva das criações intelectuais e artísticas.

Landow (1997) argumenta que, em ambientes hipermidiáticos, a autoria se torna duplamente colaborativa: primeiro, quando se comparam as funções de escritor e de leitor - o leitor ativo colabora com o autor ao produzir um texto a partir de suas próprias escolhas; segundo, quando se compara o escritor com outros escritores – o autor agora escreve com a presença de outros escritores, que o fizeram em outros momentos, mas cujas publicações estão presentes na *Internet*. Para ele, a navegação pelo hipertexto, através de trilhas associativas, caracteriza um jeito de "escrever lendo", e a autoria coletiva, potencializada por interfaces digitais diversas,

como por exemplo, a *Wiki*, consistem em formas representativas de autoria na Web. Livres das amarras dos editores, que voltam suas preocupações para as atividades-fim de suas empresas, podemos criar e compartilhar nossas produções exercendo nossa autoria, a partir da enunciação que se apresenta em diferentes formatos, publicamente, ampliando nossos espaços de aprendizagem.

De acordo com Maffesoli (2006, *apud* PRIMO, 2008), o sujeito pós-moderno identifica-se com o coletivo e com a possibilidade de colaboração e compartilhamento de saberes. A noção de rede constitui a metáfora predominante, dada a sua capacidade de interconectar pessoas, espaços e tecnologias. Nesse contexto, ocorre o fracionamento do papel do autor, o enfraquecimento da autoria individual e o aumento de práticas pedagógicas inovadoras, com o surgimento de projetos que incorporam o uso de *blogs*, *wikis* e redes sociais, favorecendo a interatividade e a integração de funcionalidades e conteúdos.

Considerando o fato de os sujeitos da cultura digital terem suas identidades obscurecidas, uma vez que a *Internet* é uma pátria sem donos e, ainda, levando em conta a velocidade com que as informações circulam e desaparecem das páginas da *Web*, sendo substituídas por outras, a autoria perde sua relevância, pois não há tempo hábil para o culto ao autor; muito embora, quer nas criações literárias, ou nas produções artísticas em geral -, essa noção, ainda que reconfigurada, carrega reflexos da concepção moderna, na qual reputação e credibilidade são fatores de grande importância.

No entanto, *se, ao longo dos anos, o autor perdeu a sua aura de "gênio" (característica dos tempos modernos), sem, contudo, assumir-se como um "pop star" da indústria cultural, qual o papel que vem desempenhando na era digital?*

Orlandi (1996) concebe a autoria como "uma função discursiva do sujeito, que se realiza toda vez que o produtor de linguagem se representa na origem, produzindo um texto com unidade, coerência, progressão, não contradição e fim" (p. 24). Nesse sentido, "o sujeito só se faz autor se o que ele produz for interpretável [...] ele historiciza seu dizer". A autoria, nessa perspectiva, é mais que repetição ou memória; revela-se como um exercício de produção de sentidos, de formulações inscritas no interdiscurso que provocam efeitos interpretativos. Para ele, a função autor se vincula a três modos de repetição: (a) a repetição empírica, fundamentada na memorização; (b) a repetição formal; ou seja, uma repetição que pressupõe uma produção, mediante reestruturação frasal; e (c) a repetição histórica que, como memória discursiva (interdiscurso), inscreve o dizer no repetível (interpretável), fazendo com que o sujeito se projete como autor.

No digital em rede, a autoria assume nuances diferenciadas, pontua Petry (2012), quer seja sob a forma de *produção coletiva* – na qual nenhum autor, em particular é destacado, pois, desde o início, a força autoral recai sobre uma coletividade; ou de modo *compartilhado*, no sentido de "participar com", "dividir em partes" o ato autoral com outros, no qual alguém toma a responsabilidade dessa divisão, que passa a ser de todos aqueles que aceitam o seu lugar, nessa modalidade de trabalho. Para a autora, a linguagem hipermidiática, ao destacar e tornar mais explícitas as contribuições e apropriações de pensamentos de outros, redimensiona a concepção de autoria; o que vem ao encontro das ideias de Barthes (2004) acerca da noção de texto como o espaço de múltiplas dimensões, "onde se casam e se contestam escrituras variadas, das quais nenhuma é original: o texto é um tecido de citações, saídas dos mil focos da cultura" (p. 68).

Outros autores adotam conceitos e termos diferenciados para análise desses processos, com base em suas experiências, como, por exemplo, Backes (2012), que identifica em seu estudo, junto a educadores em formação, três tipos de manifestação de autoria, categorizados como: *pré-autoria*, na qual as narrativas pós-leitura de referenciais teóricos seguiam a lógica da semelhança e concordância com o texto lido, ou com o relato do colega; a *autoria transformadora*, na qual já se percebem posicionamentos críticos por parte dos alunos, bem como uma relação direta do conhecimento construído e os novos elementos do viver; e, finalmente, a *autoria criadora*, no qual o aluno se autoriza, de forma criativa, mediante certo deslocamento, uma espécie de inversão e modificação das representações, para dar passagem ao novo, promovendo, dessa forma, diferença na rede de relações estabelecida com o grupo.

Blumenschein (2008) também distingue três tipos de autoria, ao discutir formas de criação nas artes e na tecnologia: restrita, coletiva e compartilhada; e Martins (2012) utiliza a noção de *autoria interativa*, a partir de um estudo sobre escrita na rede, no qual identifica a interatividade como traço distintivo do texto.

Nessa ótica, o autor contemporâneo assume um caráter multifacetado, ao disponibilizar e fazer circular informações, no meio digital, tornando tênue a fronteira entre o criador e o público. A arte, nesse contexto, não é consumida passivamente, mas fruída por um público ativo. Com a onipresença da informação na contemporaneidade, cada vez mais, manchetes são consumidas em detrimento das matérias jornalísticas; menos livros são produzidos, enquanto abundam sinopses. A pressa e o imediatismo tomam conta das ações cotidianas. Em se tratando de televisão, o controle remoto assume o reinado: zapear por diferentes canais é absorver uma pequena parcela de informação por alguns instantes até que surja uma nova imagem, com uma nova informação, em um novo canal, que a substitua.

Na literatura, temos o exemplo dessa prática em *Nocilla Dream*[27], em que Agustín Fernández Mallo cria "capítulos *zapping*", nos quais, a troca de personagens e locais se dá, de forma frenética; a exemplo do que ocorre na *Internet*, por meio do hipertexto. Histórias, ao mesmo tempo fantásticas e reais de nossos cotidianos são relatadas, tendo como cenário diferentes países, tais como Dinamarca, Argentina, China, Inglaterra, EUA e Polônia. É como se navegássemos na *Internet*, através de *hiperlinks*. Assim como a vida contemporânea, a arte é feita de mistura e de fragmentos, de cenas e de outras artes, porque não lidamos com a linearidade nem com a homogeneidade em nosso dia-a-dia, afirma o autor.

Benjamin (1994), ao referir-se à técnica fotográfica, argumenta que o desaparecimento da "aura" da obra de arte está relacionado ao desejo da coletividade de se aproximar desses objetos e de superar o seu caráter único, reproduzindo-os. "Retirar o objeto do seu invólucro, destruir sua aura, é característica de uma forma de percepção cuja capacidade de captar o semelhante no mundo é tão aguda que, graças à reprodução, ela consegue captá-lo até no fenômeno único" (p. 101); pensamento que, a nosso ver, pode ser aplicado aos diferentes tipos de produções que emergem nas redes educativas, em geral.

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. Muito embora muitas criações digitais ainda tragam a assinatura do autor, a *Internet*, a exemplo de *Nocilla Dream*, 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 tem negado, ao aluno, o direito à criação e ao 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.

> [...] O professor como intelectual transformador deve estar comprometido com o seguinte: ensino como prática emancipadora; criação de escolas como esferas públicas democráticas; restauração de uma comunidade de valores progressistas compartilhados; e fomentação de um discurso público ligado aos imperativos democráticos de igualdade e justiça social (GIROUX, 1997, p. 18).

[27] Ver http://www.posfacio.com.br/2013/04/01/resenha-nocilla-dream/#fn-34247-1

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

Assim como, nos manuscritos medievais, o processo de criação se realizava mediante junção de diferentes textos acrescidos de comentários, a navegação na *Internet* constitui uma prática conjunta de leituras, recortes, colagens, cópias e acréscimos, potencializados pelo digital em rede. Essa possibilidade de partilha transforma o autor num agrupamento abstrato, e a obra se torna flexível e manipulável pelo público, aberta a diversas possibilidades, conferindo primazia ao leitor, que pode optar por múltiplos percursos, pois o autor, ou criador, não mais estabelece os limites de sua obra, no exercício de sua autoridade, protegido pelo direito de propriedade.

Lemos (2005) afirma que, potencializados pelas interfaces digitais e pela dinâmica da sociedade contemporânea, novos critérios de criação, criatividade e obra tomam corpo, consolidando a cultura *remix* - conjunto de práticas sociais e comunicacionais de combinações, colagens, *cut-up* de informação, a que denomina "ciber-cultura-*remix*", com vistas à apropriação, desvios e criação livre, a partir de outros formatos, modalidades ou tecnologias. Agora - enfatiza o autor, o lema da cibercultura é "a informação quer ser livre"; o que altera os processos de comunicação, de produção, de criação e de circulação de bens e serviços, não podendo ser considerada uma *commodity* (mercadoria).

Como exemplos recentes dessa prática, citamos: (a) as *fan-fiction*, que permitem que qualquer pessoa mude o rumo de suas histórias preferidas e criem cenas e diálogos diferentes dos da obra original; (b) o *grafite*, nas artes pláticas, 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; (c) a *Wikipédia*, que reúne contribuições de diversos autores no mundo todo, baseadas em livros, links e enciclopédias; e (d) 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", como publicado na Revista Veja Rio[28], em 18.09. 2013, sob o título "Nada se cria: todo o mundo *pop* recorre ao *sampler*, usado para enxertar sons já gravados em novas composições" (*WEB*, 2013).

[28] Disponibilizado em: www.vejario.com.br. Acesso em; 18.10.2013.

> Adotado por DJs e produtores, e usado na criação de composições, o eficiente equipamento de "recorta e cola" logo dominou gêneros como o hip hop e a dance music. (...) Tome-se a programação do Rock in Rio 2013 como exemplo. Atração mais aguardada na abertura, na última sexta (13), Beyoncé usa Justin Timberlake, outra reluzente estrela do primeiro fim de semana do festival, também. [...].

Para Serelle (2006, p 65), "[...] a possibilidade reticular da comunicação todos-todos; a mutação na economia das produções culturais; a cultura do modelo aberto de criação; e a fragmentação da unidade coerente da obra minam os princípios constituintes da função-autor, no ciberespaço e na lógica comunicacional por eles engendrados.

Corroborando esse pensamento, Pretto (2010, p. 1) defende a cultura *hacker* e o "jeito *hacker"* de ser professor, como estratégias para uma educação libertadora, enfatizando 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.

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.

Muitas das práticas associadas ao plágio são atribuídas ao caráter coletivo da autoria, o qual se manifesta com mais evidência nas produções virtuais, uma vez que a *Internet* possibilita que qualquer pessoa registre e divulgue suas obras, tendo em vista a democratização do conhecimento. No entanto, o processo de produção textual nos ambientes virtuais muitas vezes é realizado de forma indevida, mediante apropriação de textos de outros autores, num mero processo de *recorte e colagem*, prática muito criticada pelos professores. Ressaltamos, no entanto, que, em sua essência, a autoria sempre foi coletiva, dado que toda referência a um objeto pressupõe um conhecimento acumulado sobre esse objeto, do qual participamos mais profunda ou mais superficialmente quando da tessitura de nossos conhecimentos, como mencionado, anteriormente, pelos estudiosos desse tema.

Ricardo e Vilarinho (2006) acreditam que a prática da cópia/reprodução de textos, sem a devida menção a seus autores se deve à dificuldade de se articular o próprio pensamento e fazer sua transposição para a materialidade. Argumentam que essa "problemática não afeta

apenas alunos, mas também ocorre com muitos professores, que são meramente porta-vozes dos livros didáticos que adotam" (p. 71). Enfatizam, ainda, que para desenvolver a autoria do aluno são necessárias práticas educacionais promotoras da criação e da autonomia, pois, na produção científica, a simples reprodução sem qualquer compromisso com sua atualização é inconcebível.

Em geral, o plágio se alicerça na imitação do formato e/ou na cópia parcial ou integral de textos de terceiros, sem qualquer referência à fonte de consulta. No entanto, isso não basta: é preciso recriar, lançar um novo olhar para melhor interpretação do objeto analisado, atualizando-o.

A prática do "corta e cola" (*Ctrl c / Ctrl v*), enfatiza Maciel (2006), é crescente e recursiva na produção textual, quando se consideram a proliferação de *releases*, na *Internet* e na imprensa em geral. Nas autorias autenticadas, a intertextualidade, a hipertextualidade e a autocitação figuram como recursos agregadores de valor, intimamente relacionados à capacidade de seu autor no manejo de técnicas específicas de resumo, *copydesk* e editoração; da mesma forma, o uso, com parcimônia e de maneira adequada, de citações diretas e indiretas (paráfrases), a exposição de pensamentos alheios e a reescrita de textos, conforme os cânones e normas da academia.

Diante dessa diversidade de práticas e interpretações 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 sócio-histórica 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, de forma responsável e responsiva, num processo de recriação, atualizando-o. Atribui, assim, 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 do dizer.

Acreditamos, assim, que 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.

Isso demanda compreender os múltiplos processos que se manifestam na produção textual e imagética, nas redes educativas, presencial e *online*, como a argumentação, a dialogicidade, a polifonia, entre outros. 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.

1.2.2 Processos autorais coletivos na perspectiva bakhitiniana: dialogicidade, polifonia, interdiscursividade e intertextualidade

A ideia de autoria perpassa todo o pensamento *bakhtiniano*, cujo eixo norteador é marcado pela interação verbal e seu caráter dialógico e polifônico. Para melhor compreendê-lo, é preciso que mergulhemos num mundo permeado de relações dialógicas, no qual o sujeito, por meio da linguagem, vai se constituindo na medida em que se relaciona com o outro, ponto-chave para construção de seu 'eu'. Assim, a palavra, para Bakhtin/Voloschinov (1976) representa o território comum desses atores, e serve de expressão de um em relação ao outro, bem como em relação à coletividade.

Para o autor, a língua é vista como um fenômeno social. Consequentemente, seus signos são variáveis e flexíveis; o que lhe confere um caráter mutável, histórico e polissêmico, não podendo, em seu uso prático, ser compreendida e explicada fora desse vínculo. Seu pensamento diverge do *objetivismo abstrato*, defendido por Saussure[29], que aponta a língua como um sistema estável, imutável e normativo, transmitido de geração em geração; e do *subjetivismo idealista de* Humboldt,[30] que a considera como uma atividade proveniente da criação individual.

O autor afirma que a língua está em constante evolução em decorrência das interações verbais dos interlocutores. É no seu contato com a realidade concreta, via enunciado, que a palavra ganha sentido, dado que este se revela em sua profundidade quando encontra e toca outro sentido, estabelecendo-se entre eles um diálogo que supera o caráter fechado e unívoco da obra. A interação por meio da linguagem se dá num contexto em que todos participam em condição de igualdade. Aquele que enuncia, seleciona palavras apropriadas para formular uma mensagem que possa ser compreendida pelos destinatários. Por outro lado, o interlocutor interpreta e responde com postura ativa aquele enunciado, internamente (por meio de seus pensamentos) ou externamente (por meio de um novo enunciado oral ou escrito).

---

[29] Ferdinand Saussure, linguista e filósofo suíço, cujas formulações teóricas possibilitaram o desenvolvimento da linguística como ciência autônoma.

[30] Wilhem Von Humboldt, lingüista alemão, fundador da Universidade de Berlim, um pensador interdisciplinar, cujas pesquisas em diferentes áreas do saber favoreceram a produção de um conhecimento acerca da língua, que incluiu, há um só tempo, preocupações com a forma, os sentidos, as funções e sua natureza.

Essa compreensão responsiva, defendida por Bakthin/ Voloschinov (*op. cit*.), implica posicionar-se, fornecer uma resposta à resposta situada no contexto do movimento interlocutivo.

> Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo, é de natureza ativamente responsiva. (...) toda compreensão é prenhe de respostas (...) o ouvinte se torna falante, sendo importante que a pesquisa não realize nenhum tipo de fusão dos dois pontos de vista, mas que mantenha o caráter dialógico, revelando sempre as diferenças e a tensão entre elas (AMORIM, 2004, pp. 98-9).

Como docentes, na tessitura de nossos conhecimentos, vivenciamos o dialogismo do discurso científico, quer na interação com nossos pares, com os diferentes teóricos estudiosos dos temas de nosso interesse ou, ainda, na prática da pesquisa científica, junto aos praticantes. Assim, na pesquisa nos/dos/ com os cotidianos, o pesquisador transforma e se transforma no processo investigativo, na relação com o Outro; o que, em última análise, constitui um ato de compromisso.

Mas como levar os alunos a transitarem da autoria centrada no discurso individual para a autoria coletiva, tendo em vista a colaboração e a aprendizagem significativa?

A partir da concepção de aprendizagem significativa, conhecimentos vão sendo tecidos de forma coletiva pelos indivíduos, em permanente interação com os diferentes *espaçostempos que habitam,* com os objetos e com as pessoas que convivem, formando uma rede de significações e sentidos, que amplia os limites individuais, resultando novas formas de agir e pensar de todos os participantes dessa experiência. Assim, "[...] podemos lançar mão da comunicação mediada por interfaces digitais que potencializem os processos de formação como possibilidade concreta de ensaiar autorias variadas, sejam estas individuais ou colaborativas", enfatiza Santos (2006, p. 131), e integrar várias linguagens (textos, sons, imagens), estáticas e dinâmicas.

Dado que, conscientemente ou não, nossa voz é mais uma entre as múltiplas vozes com que tecemos nossos conhecimentos; ou seja, um texto é constituído por outros textos e um autor nasce de outros autores, citações de teorias e teóricos apresentados em nossas produções, além de conferir aos autores uma carga de reputação, estabelecem com eles uma relação dialógica.

Qualquer enunciado está sempre em busca de uma resposta - de uma atitude responsiva do outro, que serve de base para a criação de novos enunciados e textos, acentua Bakhtin (*op. cit.*). Dessa forma, dirigir-se a algum participante ativo na cadeia discursiva é uma particularidade constitutiva do enunciado. O locutor dá forma ao seu enunciado, a partir de sua resposta, de seu ponto de vista. Todo enunciado é acompanhado de um posicionamento do

ouvinte que, imediatamente se torna locutor; mais cedo ou mais tarde, tudo aquilo que foi ouvido e compreendido, de forma ativa, encontra eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte. Por essa razão, o autor ressalta ser impossível tratá-lo tão somente numa perspectiva linguística.

Sem dúvida, o tema da dialogicidade é dominante nas reflexões *bakhtinianas*, em que todo discurso humano constitui uma rede complexa de inter-relações dialógicas com outros enunciados. Para melhor compreensão da questão do interdiscurso (dialogismo) é preciso ressalvar que esse termo não é sinônimo de diálogo, no sentido de interação face a face, como pode parecer a muitos. Essa noção é muito mais ampla: trata-se de um princípio de constituição da linguagem, dos sujeitos, dos discursos e, também, da vida, que para o autor é dialógica. Da mesma forma, não é correto afirmar a existência de um dialogismo entre interlocutores, e de outro, entre discursos. O dialogismo é sempre entre discursos, dado que o interlocutor só existe nesse contexto. O embate, portanto, se dá entre os discursos do locutor e interlocutor. Sobre isso, Brait (2005, pp. 94-5) escreve:

> Por um lado, o dialogismo diz respeito ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade. É nesse sentido que podemos interpretar o dialogismo como o elemento que instaura a constitutiva natureza interdiscursiva da linguagem. Por um outro lado, o dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que, por sua vez, se instauram e são instaurados por esses discursos.

Com efeito, o dialogismo na concepção *bakhtiniana* carrega dois sentidos básicos: o de princípio constitutivo da linguagem; ou seja, o modo de funcionamento real da linguagem; e uma forma particular de composição do discurso (BRAIT, 2012). Como decorrência da pluralidade e da alteridade, aspectos que circundam as trocas discursivas, Bakhtin (*op. cit.)* enfatiza que todos os enunciados são habitados por diferentes vozes provenientes de diversos falantes e de variados contextos - assevera a autora. Dessa forma, opõe o discurso monológico - constituído de uma única voz -, ao discurso heteroglóssico ou polifônico, constituído por vozes diversas advindas de outros contextos comunicativos; o primeiro oculta outras vozes, enquanto o segundo revela, ou deixa entrever, uma pluralidade de vozes que o constituem e coexistem em função do caráter dialógico das práticas discursivas. Em síntese: a dialogicidade dos textos resulta do confronto de muitas vozes sociais, que podem, no entanto, fazer-se ouvir (polifonia), ou mascarar o diálogo, deixando que somente uma voz possa ser ouvida.

Mas, o que representa o texto para o autor, em meio à multiplicidade de definições, que se atrelam a diferentes perspectivas teóricas?

Bakhtin/Voloschinov (*op. cit.)* o entende tecido polifonicamente por fios dialógicos de vozes que polemizam entre si, complementam-se, ou respondem umas as outras. Confirma, dessa maneira, o primado da *intertextualidade*[31], dado que para ele, o "diálogo é a única esfera possível da vida da linguagem", afirma Kristeva (1967 *apud* FIORIN, 2012, p. 163). O texto, portanto, nada mais é do que a manifestação do enunciado; a realidade imediata que é dada ao leitor. O enunciado, que emerge nas relações dialógicas, aproxima-se do que se entende por interdiscurso, o que possibilita estabelecer a distinção entre interdiscursividade e intertextualidade, ressalta Fiorin (2003). Para ele, a primeira, refere-se a qualquer relação dialógica entre enunciados; a segunda consiste num tipo particular de interdiscursividade, na qual se encontram num texto *duas materialidades textuais* distintas; ou seja, um texto em sentido *stricto,* ou um conjunto de fatos lingüísticos, que configura um estilo, uma variante linguística, um jargão, entre outros.

O autor destaca, ainda, que, dada à inscrição de um texto em outro poder ocorrer de maneiras diversas, a intertextualidade pode se apresentar sob as formas de: (a) *citação direta*, (textual), ou por meio de paráfrases; (b) *alusão*, na qual um texto remete a outro texto anterior sem, contudo, valer-se de partes daquele texto. Assim, não havendo confronto com o sentido anterior - "o texto que alude não constrói um sentido oposto ao do texto aludido" (p. 31); e (c) *estilização*, em que se reproduz o conjunto de procedimentos do "discurso do outro", sendo permitido manter seu sentido, ou confrontar-se com ele. Fávero (2003) complementa essa relação, citando as *paródias* que, segundo o autor, são postas, por Bakhtin, lado a lado à estilização, pois "permitem reconhecer explicitamente a semelhança com aquilo que negam; a palavra tem um duplo sentido, voltando-se para o discurso de um outro e para o objeto do discurso como palavra" (p.53).

1.3 INTERFACES DIGITAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PROMOTORAS DE AUTORIAS

1.3.1 Produção autoral em redes educativas e mediação pedagógica

A participação de usuários na produção de conteúdos, mediante intervenções diretas, ou interagindo com outros, em redes educativas, presenciais e *online, tem* sido crescente. Materu (*apud* PRETTO, 2012, p. 91) afirma que, se os anos 1990 foram chamados de "*e*-década", atualmente, com o advento do código aberto, dos sistemas abertos, padrões abertos, acessos

[31] O termo, definido como um "mosaico de citações, resultante da inscrição de textos anteriores", por Kristeva, nos anos 60, em suas considerações sobre o conceito do autor sobre dialogismo, aparece nas publicações brasileiras de Bakhtin por um problema de tradução, não correspondendo a sua escrita original.

abertos, arquivos abertos, *tudo aberto,* podemos dizer que vivenciamos a "*a*-década". Garantir a liberdade e a criatividade de produção de materiais didáticos, incentivar práticas de colaboração e de compartilhamento, e facilitar o acesso das pessoas ao conhecimento são algumas características dos Recursos Educacionais Abertos (REA), que têm estimulado vários países e universidades "de ponta" a disponibilizarem suas produções; particularmente, aquelas desenvolvidas com recursos públicos. Nos processos autorais coletivos de escrita que se instalam nessas redes abertas, o crédito pela autoria continua relevante. Como alternativa ao alto custo imposto pela indústria editorial de artigos acadêmicos para o usuário final, que faz com que o conhecimento fique restrito àqueles que podem pagar mais, é possível utilizar o "acesso livre", como, por exemplo, a licença *Creative Commons* BY/NC/SA, que permite que a obra seja consultada, descarregada, distribuída e remixada, desde que lhe seja dada a atribuição, seu uso não seja comercial e que o resultado desse *remix* seja compartilhado com a mesma licença.

A facilidade de reprodução da informação possibilitada pelo digital interfere, diretamente, nas condições da produção discursiva. O que está em jogo nessa prática é a capacidade de nos movermos entre as diferentes possibilidades de formações discursivas, discernindo entre aquilo que nos interessa, ou não. Isso não é tarefa simples: traz implicações importantes para aprendizagem, dado que o conhecimento se desloca, acarretando, em muitos casos, os efeitos "copiar e colar", procedimento de reprodução que põe em xeque o conceito de autoria.

Como, então reconhecer a autoria de um texto e atribuí-la a um autor, considerando o aspecto interdiscursivo apontado por Bakhtin, Foucault e Barthes, no qual as palavras de um autor se encontram com as palavras do outro? Como conciliar os resíduos de tantas outras autorias, no processo de reprodução, a exemplo de Picasso, ao reler a obra de Velásquez?

Uma autoria significativa transforma o interlocutor em coautor, trazendo para si e seu contexto de produção o discurso alheio. Portanto, o que se deve buscar não é a originalidade, mas a redefinição do discurso do outro sob a ótica da singularidade das suas condições de produção discursiva: *um novo arranjo, uma nova arquitetura, uma nova leitura, entre outras, constituem evidências da autoria na cultura digital*. Sublinha-se, ainda, que, nos processos autorais, a interação que se estabelece tanto entre os praticantes que elaboram o texto, como nas relações que mantêm com seus interlocutores (leitores), constitui elemento essencial na construção dos argumentos que darão sentido, consistência e coerência ao texto. Dessa forma, a clareza sobre quem é o destinatário define o modo como o texto será produzido, as formas como se deve dirigir a alguém; a linguagem a ser usada; o grau de formalidade, bem como o

gênero a ser adotado. Bakhtin (*op. cit.)* afirma que ter um destinatário é uma particularidade constitutiva do enunciado, sem a qual ele não existiria. As diversas formas típicas de se dirigir a alguém, e as diversas concepções típicas do destinatário determinam a diversidade dos gêneros do discurso.

Levando-se em conta que um texto ou discurso consiste numa ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, e que possui unidade sociocomunicativa, semântica e formal, as intenções do produtor, o jogo de imagens mentais que cada indivíduo faz de si, daqueles com quem interage, e do outro com relação a si mesmo, e ao tema do discurso, constituem elementos relevantes desse processo, para o desenvolvimento de uma relação dialógica entre os praticantes.

Nesse sentido, a participação efetiva de todos os integrantes e o respeito às individualidades são fatores que favorecem a negociação, pois impulsos, conflitos, divergências de ideias, interesses, opiniões, entre outras características de personalidade, afloram, nesse contexto, dando origem a uma relação tensa entre sentidos, que ora se encontram, repelem-se ou se dispersam. Lideranças emergem e se alternam no processo de aprendizagem, dado que o coletivo não prescinde do individual, e autorias vão surgindo, paulatinamente, enriquecendo a tessitura do conhecimento com diferentes matizes.

Mas, como deverá ser a participação do professor nesse contexto?

O papel do professor, como transmissor de conteúdos há muito vem sendo questionado, dada à disseminação do conceito de aprendizagem como fruto da ação do sujeito sobre o objeto de estudo (VYGOTSKY, 1974, 1988). Especialmente na atualidade, com a possibilidade do desenvolvimento de processos colaborativos na comunicação em rede, que favorecem trocas, associações e significações, essa crítica tem se ampliado (SILVA, 2003; SANTOS, 2014). Como afirma Freire (2006b), esse modelo, apesar de ser o mais utilizado no ensino, é o menos habilitado a educar, visto que não estimula a expressão criativa e transforma o educando em um simples receptor que perdeu a capacidade de ousar.

A transmissão de conhecimentos, embora relevante para descrever experiências, sintetizar ideias, introduzir um assunto novo ou dialogar com o grupo, não dá conta de atender às necessidades e demandas dos estudantes, dado que o que se transmite é a informação, cabendo-lhes, mediante um processo de análise, reflexão e crítica, transformá-la em conhecimento. Isso requer que a aprendizagem seja significativa, para que eles possam se engajar, de forma responsável, nas atividades propostas pelo professor que, por sua vez deve planejar situações de aprendizagem diversificadas que lhes permitam comparar, estabelecer relações de semelhanças e diferenças, experimentar, analisar, sintetizar e sistematizar conceitos

inerentes ao processo de construção e reconstrução de conhecimentos. Nesta direção vale lembrar a afirmativa de McLuhan (*apud* LIMA, 1973, p. 37).

> [...] Ninguém informa ninguém; o indivíduo informa-se. (...) O processo de compreender, persuadir, ensinar não depende das habilidades do "agente", mas da atividade do "paciente". (...) Não basta, como supõem os devotos da comunicação de massa, saturar o ambiente de informação: se o aluno não estiver mobilizado para recebê-la é como se a informação não existisse. Um banquete não estimula o apetite se o indivíduo não estiver com fome...

Não cabe aos professores, portanto, o papel de "facilitadores" do aprendizado, como se a aquisição do conhecimento necessitasse de um especialista para simplificá-lo, pontua Silva (2003). Conjugar o que precisa ser aprendido (o desafio da mudança) e quem precisa aprender (o desafio do aprendizado) é algo complexo, pois envolve alguns aspectos que influenciam o contexto da educação como um todo. Ainda que sejam disponibilizados materiais para os alunos, cuja organização prime pela qualidade, isso, por si só, não garante a tessitura do conhecimento.

Se considerarmos a dialeticidade entre o que vai ser aprendido e quem aprende, o papel do professor extrapola a facilitação da aprendizagem e se projeta para uma dimensão muito mais ampla e que se refere à intencionalidade da formação. Nessa perspectiva, enfatiza Amaral (2008), a mediação pedagógica ganha relevo e assume que seu objetivo fundamental é instigar o aluno para aprender; articular as condições mais adequadas para a aprendizagem; intervir quando as dificuldades se tornam muito difíceis; e orientar nas formas de conduzir o pensamento reflexivo de modo a consolidar a autonomia crítica.

Como um formador, o professor estimula o debate, a crítica, a partilha e a colaboração interativa entre os sujeitos imbuídos na constituição de redes educativas, com flexibilidade e senso de oportunidade, explorando as questões que emergem dessas interações. Esse tipo de atitude "[...] se concretiza quando o professor se dá conta da importância de explicar sua intencionalidade, em termos de um planejamento provisório, flexível e aberto, que se completa nas ações e reflexões realizadas em parceria com os alunos" (PRADO, 2006, p. 2).

Na mediação pedagógica não existem lados, e, sim, estados de emergência e devires daqueles que estão em processo de aprendizagem, favorecendo parcerias que, juntamente com a colaboração, são fundamentais, no ambiente *online*, afirma Bruno (*Op. Cit*.). Isso nos leva a buscar *mediações* – assim, no plural, denominada, pela autora, *mediação partilhada*, na qual essa partilha não é resultante da permissividade, da inclusão do outro, visto que todos já *estão no* e *são* o processo em si. A partilha é movimento de produção de devires, olhares, percepções, ser e estar nos devires latentes nas emergências daquele encontro, daquela

acontecência. A mediação partilhada, portanto, abre espaço para a produção do conhecimento. O professor é participante ativo dessa mediação, situando-se "entre" - interagindo, propondo, fazendo considerações, construindo e aprendendo junto com seus alunos. Nessa perspectiva, todos são líderes em potencial, protagonistas das cenas e do cenário de aprendizagem – que é dinâmico, fluido, líquido e fundamentalmente plástico; todos podem ser mediadores, assumir seus lugares (ou não lugares) e *se autorizarem* nessa rede de aprendizagem.

1.3.2 Autoria na produção textual: o entrelace de nós e fios e os processos argumentativos

> *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 noutro lugar é encontrável.*
>
> *José Saramago*

A tela aguarda, ansiosa e, silenciosamente, pela tinta. Não para reproduzir ou mesmo refletir uma determinada realidade, mas para acolher imagens, traços e figuras que emergem da memória do artista-pintor, representativos de sua visão de mundo. Da mesma forma, na constituição de um discurso, a memória é mobilizada e requisitada na expectativa de que palavras produzam sentido, ao serem inscritas numa folha de papel; ou, ainda, em suportes eletrônicos, no meio digital, nos quais *links* remetidos uns aos outros, unem-se, mutuamente, e de forma constante, formando uma rede de conexões, que só terá sentido para aqueles indivíduos que tiverem acesso a sua memória e arquivo.

Isso se justifica, porque a tela do computador apagada, como bem o diz, Saramago[32], também guarda aquilo que *"noutro lugar é encontrável",* cabendo ao usuário adentrar no ciberespaço, exercitar a navegação, atualizando permanentemente o já-lá, pois a prática consiste num vir-a-ser, e se institui como algo novo, possibilitando que a interatividade, a criação e distribuição de conteúdos midiáticos possam ser ampliadas, propiciando a tessitura em rede de múltiplas autorias, dado que o indivíduo pode assumir-se como autor, agente, produtor, editor e consumidor.

As noções de rede, interatividade e digitalização também se aplicam ao conceito de hipertexto, que consiste no modo de apresentação de informações escritas, em que se utilizam *link*s para acessar trechos de um mesmo, ou outro documento. Ao apresentar o princípio da multiplicidade e encaixe das escalas do hipertexto, Lévy (1993) afirma que:

---

[32]Epígrafe inserida na seção, extraída de SARAMAGO, José. *Cadernos de Lanzarote*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998

> [...] qualquer nó ou conexão, quando analisado, pode revelar-se como sendo composto por uma rede, e assim por diante, indefinidamente ao longo da escala dos graus de precisão. Em algumas circunstâncias críticas, há efeitos que podem propagar-se de uma escala a outra: a interpretação de uma vírgula em um texto (elemento de uma microrrede de documentos), caso se trate de um tratado internacional, pode repercutir na vida de milhões de pessoas (na escala da macrorrede social). Nesse espaço do saber, os intelectuais coletivos reconstituem um plano de imanência no qual os seres, os signos e as coisas voltam a encontrar uma relação dinâmica de participação recíproca (p. 26).

Assim como na pintura camadas de tinta se superpõem umas as outras, deixando, muitas vezes, à mostra, 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 Mikhail Bakhtin, Roland Barthes e Michel Foucault em seus estudos; o que nos remete à questão dos limites, fronteiras e contradições do arquivo. Memória e arquivo, ao estabelecerem essas conexões, instauram sentidos transitórios, possibilitando recortes da realidade e inscrições verbais, dado que o hipertexto se constitui num processo de leitura e escrita indeterminado, multisequencial e multilinear que se realiza num novo espaço (MARCUSCHI, 1999). A possibilidade de se construir vários percursos de leitura muda não só a experiência de ler, mas, também, a natureza do que se lê, com o crescimento de oportunidades de produção de sentidos.

Lévy (*op. cit.*) concebe a interatividade da navegação por meio do hipertexto como uma forma de escrita ou de autoria. Diferentemente do papel, cuja dimensão do texto é materialmente definida, o hipertexto tem a dimensão que lhe é dada pelo leitor. Essa nova configuração que aponta para um novo letramento digital traz implicações sociais, cognitivas e discursivas, dado que aproxima os sujeitos de seus esquemas mentais por meio de associações: uma palavra remete a conceitos e representações adquiridos ao longo da existência, presentes, de alguma forma, na memória ou nos conhecimentos preexistentes, na busca de outras vozes, textos, narrativas, imagens, sons, sonhos, e o que nunca foi desvelado.

O autor entende que, ao participar da estruturação do hipertexto, 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" (p. 46). Nessa perspectiva, o processo de leitura e escrita sofre uma hibriditização, na qual leitor e autor tornam-se uma só *persona*[33].

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" (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.

Leão (2001, p. 43) ressalta que para muitos estudiosos, a hipermídia dissolve papéis tradicionalmente demarcados, na medida em que o autor sofre uma erosão do *self*, com a transferência do poder autoral para o leitor. "O texto eletrônico se apresenta por intermédio de suas dissoluções. Eles são lidos onde são escritos e são escritos ao serem lidos". As tecnologias digitais também rompem a dependência entre autor e editor; muitas vezes com a eliminação desse último, pois os autores podem produzir e distribuir amplamente seus documentos, sem qualquer tipo de mediação. As bibliotecas, por sua vez, podem utilizar textos diretamente dos seus provedores (pessoais ou institucionais), facilitando, dessa forma, o acesso dos usuários aos documentos.

Assim, a passagem de uma comunicação intensiva para uma comunicação extensiva, possibilitada pelo desenvolvimento dessas tecnologias, faz emergir redes e conexões cada vez mais abrangentes e interoperáveis, possibilitando, dessa forma, a construção do conhecimento coletivo em bases inter e transdisciplinares, numa multivocalidade de autorias; ou seja, permite a elaboração de um texto, ou qualquer outro trabalho intelectual a partir de contribuições de vários agentes, provenientes de diferentes áreas, que assumem a possibilidade de uma criação intertextual, em uma cadeia produtiva, sem necessariamente compartilharem experiências ou relacionamentos. O que vale é a complementaridade de suas ideias no processo criativo de produção, acentua Miranda e Semeão (2005).

---

[33] 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).

Além da autoria maquínica[34], que não constitui objeto dessa discussão, autorias em rede, que envolvem produções textual e imagética, podem ser estimuladas e desenvolvidas por meio de práticas pedagógicas, mediadas por interfaces digitais que potencializam processos de formação, como por exemplo, *wikis, blogs, twitters (microblogs) facebook*, ambientes virtuais de aprendizagem, entre outros.

Wikis são *softwares* que permitem a edição coletiva dos documentos. Textos publicados na *Web* podem ser modificados por qualquer usuário, via *browser*, sem a necessidade de autorização prévia, aliados a um sistema que registra todas as alterações e as exibe, tornando a construção do conhecimento muito mais fluída e transparente. Suas aplicações são as mais diversas, tanto na educação como no mundo corporativo. Um exemplo, entre os mais conhecidos, relacionado a esse sistema, é a Wikipédia, uma enciclopédia multilingue, *online* e livre, cujo conteúdo é desenvolvido pelo público interagente, de forma cooperativa. Qualquer artigo nela inserido pode ser transcrito, alterado e ampliado, desde que preservados os direitos de cópia e modificações.

Os *blogs*, por sua vez, possibilitam aos sujeitos criar, publicar e atualizar mensagens em tempo real, podendo ser escritos por um número variável de pessoas, de acordo com as políticas por eles adotadas, possibilitando-lhes interagir com o autor e outros leitores. A maioria dos *blogs* são, em princípio, textuais, ainda que alguns abordem temas específicos (música, vídeos, áudios, artes, entre outros). Alguns apresentam comentários sobre determinado assunto; outros funcionam como diários *online*. Em geral, os *blogs* associam texto e imagem, e apresentam *links* para outros *blogs*, sites e mídias relacionados ao seu tema. Outro formato usualmente utilizado é o *Twitter* (*microblog*), que consiste em *blogs* com textos curtos.

O *Facebook* é uma rede social de relacionamento, cada vez mais utilizada na educação. Revela-se importante, na medida em que agrega dinâmicas comunicacionais e propicia a tessitura de teias complexas de relacionamento, estreitando vínculos entre todos os envolvidos nos processos de *ensinoaprendizagem* e rompendo os limites *dentrofora* dos espaços escolares.

Finalmente, inspirado no movimento do *software* livre, e com a intenção de todo potencial informacional e colaborativo da *Internet*, os Recursos Educacionais Abertos (REA) têm atraído, cada vez mais, a atenção dos educadores. Consistem em materiais de ensino, aprendizagem e pesquisa, de qualidade, em qualquer formato ou mídia, que são de domínio público, ou licenciados de maneira aberta, e distribuídos sem custos, permitindo que pessoas

[34] Também conhecida como automação, põe em xeque a noção de autoria como uma atividade individual e humana, na medida em que o computador, além de processar e armazenar informações, manipula signos dando sentido à construção textual.

de qualquer parte do mundo possam compartilhá-los, utilizá-los, adaptá-los, reutilizá-los, ou traduzi-los. Os processos autorais colaborativos e interativos que se desenvolvem nesses espaços põem em evidência as noções de autor e de autoria, na medida em que a produção escrita não se refere, necessariamente, a um indivíduo em particular; mas a uma coletividade, detentora de diferentes competências; o que torna a obra potencialmente aberta a diferentes níveis de contribuição.

No ato da escrita, aquele que escreve, tendo em mente apenas uma imagem de um possível interlocutor, defende seu ponto de vista, mediante argumentação, fundamentada em questionamentos, tais como: quem é o seu auditório e o quanto se pode esperar que esse esteja familiarizado com o assunto abordado, tendo em vista convencê-los, e conseguir sua adesão ao texto. Argumentar, portanto, é integrar-se ao universo do Outro.

Em "A arte de argumentar", Antônio Suárez Abreu[35] afirma que "as informações são tijolos e o conhecimento é o edifício que construímos com eles". Portanto, convencer implica gerenciar informações, enquanto a persuasão pressupõe o gerenciamento de relações.

Referências nesse tema, Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996) desenvolveram, a partir do século XX, uma nova retórica como uma possibilidade comunicacional capaz de analisar situações de argumentação. Para eles, a argumentação é concebida como um discurso dirigido a um não menos importante auditório, definido como o conjunto daqueles a quem o orador se propõe a influenciar (destinatários); aquele a quem se dirige, por meio da linguagem, escrita ou falada, instituída e comum a todos, possuindo uma gramática e sintaxe próprias que possibilitam a comunicação adequada das ideias. "Discurso", "auditório" e "orador" constituem, portanto, elementos centrais da argumentação; uma forma de provocar ou aumentar a adesão dos indivíduos às teses que lhes são apresentadas. Esse controle funda-se em regras previamente aceitas e que são importantes para que os interlocutores não transformem o diálogo em monólogo, ou mesmo em ruído. A dialogicidade, nesse caso, é garantida por meio de acordos, que podem ir ganhando novos contornos, à medida que os diálogos se intensificam.

Assim, para fins do estudo proposto, é relevante compreender 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 e orador são elementos em profunda e constante ligação. Assim, o auditório determina o modo de proceder do orador, que, por sua vez, deve se adaptar às características do auditório, de modo a alcançar melhores

[35] Professor de linguística e língua portuguesa na UNESP.

resultados em sua empreitada. Como afirmam os autores, a qualidade de um auditório é fator determinante para a qualidade da 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).

> Para que a argumentação retórica possa desenvolver-se, é preciso que o orador dê valor à adesão alheia e que aquele que fala tenha a atenção daqueles a quem se dirige: é preciso que aquele que desenvolve sua tese e aquele a quem quer conquistar já formem uma comunidade, e isso pelo próprio fato do compromisso das mentes em interessar-se pelo mesmo problema (PERELMAN, 2004, p. 70).

Com base nesse entendimento, Primam e Olbrechts-Tyteca (*op. cit.*) categorizam os auditórios quanto a sua *natureza* (universal, especializado e de elite); ao *número de interlocutores* (retórica, dialética e deliberação consigo); e a sua *composição* (homogêneo e heterogêneo). O *auditório universal* é constituído por toda humanidade, ou pelo menos, por todos os homens dotados de bom senso, levando-se em conta o que é concebido como universal em cada cultura; o a*uditório especializado, detentor de um conhecimento específico,* favorece o orador, que goza de uma situação privilegiada, na medida em que pode ter segurança quanto à admissão dos pressupostos pelos participantes; o que dispensa explicações introdutórias; e *o auditório de elite*, constituído daqueles que se jactam de uma revelação sobrenatural ou um saber mítico, confundindo-se com o Ser Perfeito, dotado de meios de conhecimento excepcionais e infalíveis.

A consideração desses tipos de auditório torna-se relevante, dada à existência de grupos sociais, que ora colaboram, ora se opõem; o que pressupõe a adequação do discurso, para que o orador possa ser compreendido por quem ouve, e pela ideologia, pois tanto o argumento quanto o vocabulário, mudam segundo a mesma (REBOUL, 2004).

Em relação ao número de pessoas, *a retórica* é formada por uma grande quantidade de interlocutores; *a dialética*, típica dos Diálogos de Platão, é composta apenas por uma, ou poucas pessoas, e a *deliberação consigo*, por seu turno, abrange o próprio sujeito, quando argumenta consigo mesmo, hipótese em que os elementos, auditório e orador, coincidem.

Um orador deve municiar-se de informações sobre as expectativas do auditório que irá enfrentar; o que contribuirá para que atue, de forma mais eficiente e eficaz, amealhando o máximo de juízos e angariando partidários a sua tese, sem, contudo, estar imune a possibilidade de formar juízos distintos do que deseja transmitir. Assim, é fundamental conhecer a composição desses auditórios, verificando até que ponto são heterogêneos em escolaridade, situação socioeconômica, em geral, interesses, saberes e valores culturais. A

linha de argumentação utilizada pelo orador, que não considerar tal pressuposto, pode persuadir um auditório e causar efeito contrário em outro.

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, fundamentado 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" (p. 43). Desse modo, relações dialógicas são tecidas entre o enunciado particular e aqueles ainda não explicitados, que a ele responderão, ampliando, dessa forma, os elos da rede de comunicação. Nesse sentido, transparece a natureza relacional e responsiva do enunciado, na medida em que, desde o início, o falante aguarda por essa resposta; ou seja, uma ativa compreensão responsiva, como afirma Bakthin (2011).

Se o conhecimento do auditório é fundamental na definição de uma estratégia argumentativa pautada na convicção, ou na persuasão, a ordem dos argumentos de um discurso persuasivo deve ser ditada em grande parte para mover os ouvintes. Desse modo, Perelman e Olbrechts-Tyteca (*op. cit.*) apresentam uma série de técnicas argumentativas que levam à adesão dos auditórios, esclarecendo que o que caracteriza cada auditório é o modo como os valores são hierarquizados. Para os autores, são dois os processos que fundamentam essa tipologia de argumentos.

- Processos de ligação: esquemas de raciocínio que, postos em prática estabelecem vínculos entre elementos distintos, na busca de transferir a adesão aos pressupostos admitidos pelo auditório para as conclusões pretendidas, e que podem ser generalizados.
- Processos de dissociação: são procedimentos cujo objetivo é separar os elementos considerados formadores de um todo, dado que, no curso de uma argumentação, muitas vezes, torna-se necessário desconstruir noções estabelecidas.

Entre as principais técnicas de ligação, citamos: (a) *os argumentos quase-lógicos*, similares às inferências da lógica formal, podendo com elas se confundir. Neles, parte e todo figuram como elementos solidários no sistema; o que vale para o todo vale para qualquer parte que o constitui, asseguram Lemgruber e Oliveira (*idem*).

Lévy (1993) faz uso desse argumento quando nos brinda com o conceito de inteligência coletiva – Figura 15: "ninguém sabe tudo", mas ao mesmo tempo, "todos sabem alguma coisa",

e o conhecimento completo não se encontra fechado na cabeça de ninguém, mas, “todo o saber está na humanidade” que, em última instância, constitui a gigantesca coletividade” (p. 29);

Figura 15: O aprendizado em rede – argumento quase-lógico
Fonte: foto registrada por Jéssica, praticante do Curso de graduação em Educação/UERJ.

(b) *os que se baseiam na estrutura do rea*l, e procuram extrair sua força persuasiva da similitude com relações que se estabelecem no mundo real. Um bom exemplo desse uso são os argumentos de autoridade, presentes nas relações entre pessoas para fazer prevalecer seus pontos de vista., como se pode perceber na HQ, a seguir:

Figura 16: argumento de autoridade baseado na estrutura do real
Fonte: http://edu-infantu.blogspot.com.br/2011/11/tirinhas-calvin-haroldo-e-seus-amigos.html

Da mesma forma, os argumentos pragmáticos são utilizados com o objetivo de transferir para as causas o valor das conseqüências, sejam essas desejáveis ou não (Lemgruber e Oliveira (2011).

Figura 17: argumento pragmático – baseado na estrutura do real
Fonte: http://edu-infantu.blogspot.com.br/2011/11/tirinhas-calvin-haroldo-e-seus-amigos.html

Por último, (c) *os que fundam a estrutura do real*, a partir de um caso conhecido, como exemplos e ilustrações, possibilitando estabelecer um precedente, um modelo, ou uma regra geral.

Figura 18: argumento pelo exemplo – que funda a estrutura do real
Fonte: http://guiadoestudante.abril.com.br/blogs/redacao-enem-vestibular/2013/05/

Metáforas e analogias também constituem recursos persuasivos, que servem de ponte entre o saber científico dos professores e os saberes prévios dos alunos. Além de ser uma figura de linguagem, a metáfora tem uma função argumentativa. No campo educacional, desempenha o papel de estruturar um pensamento. Assim, diferentes concepções de educação recorrem às metáforas que lhes são convenientes. Como exemplo, citamos Comenius, em sua *Didática Magna*, que faz uma analogia do ato educacional com o trabalho realizado nas tipografias. O aluno é visto como uma folha em branco a ser impressa pelo saber dos livros que o professor utiliza. Outra metáfora similar, como o copo vazio a ser preenchido pelo professor - concepção

bancária da educação, criticada por Paulo Freire, expressa um modo de ver o aluno como esta palavra significa etimologicamente: a-lumno; isso é, um ser sem luz.

No processo de dissociação, por sua vez, pares filosóficos e definições dissociadoras são trabalhados pelo autor, sendo as principais técnicas utilizadas: o par aparência/realidade, os pares filosóficos e sua justificação e as definições dissociadoras. Ressaltamos que, nesses grupos, pode haver subdivisões em relação aos tipos de argumentos e suas características, caracterizado pela intertextualidade, consiste em retomar o conteúdo de outros autores, tendo em vista ilustrar, fortalecer pontos de vista, reforçar e oferecer credibilidade e substância ao conteúdo desenvolvido; ou seja, permitir que os textos dialoguem entre si. No processo de dissociação, por sua vez, pares filosóficos e definições dissociadoras são trabalhados pelo autor, sendo as principais técnicas utilizadas: o par aparência/realidade, os pares filosóficos e sua justificação e as definições dissociadoras. Ressaltamos que, nesses grupos, pode haver subdivisões em relação aos tipos de argumentos e suas características.

Vimos anteriormente que, na Nova Retórica, o objeto de estudo de Perelman e Olbrechts-Tyteca é o texto escrito, que ganha centralidade no modernismo. Muito embora mantenham a ideia de que todo discurso, oral ou não, é dirigido a um auditório, os autores preocupam-se não apenas com o tema desenvolvido, mas, também, com a adaptação da linguagem a esse público, a fim de garantir a comunicação e influenciá-lo com sua argumentação.

Estudos contemporâneos vêm sendo desenvolvidos, na busca de melhor entender a dinamicidade da língua e da linguagem na comunicação mediada por computador. Xavier (2012) aponta para a emergência de uma retórica pós-moderna, *a retórica digital*, tema publicado em um *e-book, e* abordado por meio de um ensaio que, em suas palavras, consiste num gênero textual aberto, inconcluso e reticente. Para ele, esta retórica resulta das variações de diferentes formas de linguagem, tais como imagens estáticas e em movimento, sons significativos e textos escritos, que convergem de um modo fluido, viabilizando interações entre sujeitos mediados por tecnologias digitais.

O autor argumenta que três acontecimentos contribuíram para o seu surgimento: o primeiro deles refere-se às condições lingüísticas, possibilitadas pelo caráter flexível e resiliente da língua, que permite variações, mudanças e mesclagem com outras linguagens, somado ao fato de as novas gerações, integradas às comunidades virtuais, por meio das redes sociais, criarem formas próprias de uso da linguagem. O segundo acontecimento diz respeito às condições semióticas, dado que as convergências socioculturais, linguísticas e tecnológicas, inevitáveis à sociedade, complexificam-se, a cada período, em face da busca do homem por

identidade (o surgimento da escrita, a Retórica Clássica e a Nova Retórica); e, por fim, as condições sociotécnicas, na medida em que as tecnologias móveis viabilizam o desenvolvimento humano, transformando a vida social; a linguagem constitui a tecnologia-mestra para as demais tecnologias; e a convergência tecnológica amplia as relações entre os indivíduos, permitindo novas situações comunicativas, fundadas na interatividade e na colaboração.

Para formular seu conceito de *retórica digital*, Xavier (*idem*) se apoia na noção formulada por Miller (2009), de "comunidade retórica", no que se refere às ações de seus membros integrantes (o que fazem com e pela linguagem, quando dialogam e como se dá sua estrutura relacional); uma espécie de projeção discursiva, um construto retórico. Também se vale do conceito de "comunidades virtuais", apresentado por Wellman e Hogan (2010) – uma rede de laços interpessoais que possibilita sociabilidade, apoio, informação, senso de integração e identidade social, ressaltando que o que caracteriza a retórica digital é o fato de as pessoas criarem redes virtuais, compartilhando e aceitando modos de uso da língua, como, por exemplo, abreviação de palavras, supressão de sílabas, transgressão intencional da forma gramatical - variando e hibridizando linguagens, de uma forma geral, nesses ambientes.

Com efeito, a retórica como a arte do convencimento, pelo discurso, apresenta-se, na atualidade, sob as formas de textos escritos, sons e imagens estáticas e dinâmicas. Em relação às imagens, no entanto, se de um lado a tecnologia digital ampliou a possibilidade de alterá-las, seja em relação a cores, a contrastes, às distorções variadas, à sobreposição, entre outros, recriando-as, por outro lado, dificulta a compreensão da realidade, especialmente no campo jurídico das provas processuais. *Como convencer um auditório, se a verdade aparente, ou possível, pode camuflar uma situação real? Como fazê-lo, dado que essas "provas" podem ser modificadas a qualquer tempo, não havendo, portanto, garantia de que realmente representarão, com algum nível de fidedignidade, os fatos que deram ensejo ao processo?*

Nessa perspectiva, acreditamos ser ainda prematuro anunciar "o nascimento de uma Novíssima Retórica" (a que o autor se refere como uma "grande colcha reflexiva de retalhos"), com base nas premissas por ele apresentadas.

1.3.3 Narrativas imagéticas na produção de sentidos

O papel da "palavra" nos processos de comunicação humana é de tal magnitude, que a linguagem verbal 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, nos processos de aprendizagem. O ciberespaço transformou as relações dos praticantes com o texto e os processos de leitura e escrita nos cotidianos escolares, a partir da hibriditização de recursos diversos, como o som, a imagem, o vídeo e os jogos, integrados a um mesmo objeto textual. Assim como a linguagem escrita possibilitou que tomássemos consciência do mundo e de nossa cultura, de forma sistemática e conceitual, as imagens constituem, atualmente, as narrativas do mundo contemporâneo e nos fornecem novos elementos para compreendermos o próprio conceito de narrativa.

Diante desse quadro indaga-se: *o que é olhar o mundo por meio dessas lentes? O que somos capazes de ver e o que nos escapa ao olhar? Quais os impactos do uso desses artefatos nos modos de conhecer, fazer e ser? Como essas tecnologias da imagem podem nos ajudar a construir um conhecimento crítico do cotidiano escolar?*

Em nossa busca por autorias, tanto o texto escrito, e falado, como as imagens, apoiamo-nos no pensamento de Sgarbi (2007, p. 3). Para o autor, 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.

> O que penso ser importante refletir com relação ao uso de imagens – seja para representar discursivamente a escola, seja como recurso didático, seja, também, como linguagem que expressa conhecimentos – é que a articulações entre diferentes linguagens é uma boa alternativa para uma representação mais aprofundada, sem, no entanto, se deixar cair na esparrela de que uma é superior à outra – em que pese a hegemonia histórica da linguagem verbal [oral e escrita]. Quer como ilustração, quer como representação significativa de um conhecimento específico, quer como outra coisa qualquer, a imagem, como as palavras, são criações arbitrárias e, como tal, não são o real, mas apenas um seu discurso.

Alves (2008) sublinha a necessidade de os pesquisadores dialogarem com os praticantes dos *espaçostempos* em suas práticas sociais e nas narrativas que produzem, sempre/nunca repetidas, sejam sob a forma de imagens, sons e maneiras de escrever e falar o que sabem e usam. É preciso dar-lhes a voz; ouvir suas histórias e refletir sobre o que é posto; discutir a vida que "arde" em diferentes *espaçostempos,* e registrar essas memórias que jamais serão apagadas, pois como ressalta Didi-Huberman (2011), os vagalumes não morreram; sobreviveram e sobreviverão "apesar de". Nessa perspectiva, o autor afirma que a imagem é, "o lampejo passante que transpõe, tal um cometa, a imobilidade de todo um horizonte" (p. 117); ela não existe sem imaginação. Dependendo de como as recebemos, evocam memórias que nos fazem narrar esse olhar, não para transcrevê-lo, mas para constituí-lo, abrindo-se, dessa forma, um leque de possibilidades e desvelamentos. 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 na Figura 19, adiante.

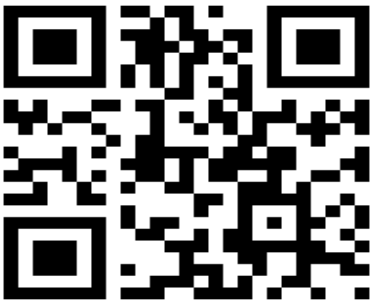


Figura 19: Aldeia Maracanã – índio em contexto urbano/2013
Fonte: http://www.youtube.com/watch?v=fof98i-apyu

Nos atos de currículo, as ‘narrativas’ 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 redes de convicções e crenças - muitas vezes contraditórias -, 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, os saberes dos alunos e as circunstâncias de cada dia de trabalho.

> A narração é um método, um caminho vasto e comum para chegar à realidade de qualquer coisa. Um caminho escuro que se vai clareando à medida que se vai fazendo, isto é, à medida que o percorremos, porque “andando se faz o caminho”. Um caminho que, em vez de subsumir o cotidiano a leis reguladoras e disciplinadoras – como acontece, em geral, em algumas discursividades científicas -, se dá conta, ou melhor, conta como o cotidiano acontece. O que conta é o que se passa. E o que se passa – justamente ao passar – muda a direção e o sentido, do que, submetido à disciplina ou à rotina, é o terreno onde se dão as irrupções do que se passa, no dizer do que se passa. O acto de passar trespassa-se, como se sabe, no seu relato (PAIS, 2003, p. 65).

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 cotidianos; o que implica dar voz e olhar aquele que vive e pratica o cotidiano da escola; capacidade de associar aquilo que vemos, lemos e ouvimos ao que já nos é conhecido e aprendido; o entrelace dos múltiplos relatos; perguntas mais que respostas, e a construção de uma rede de comunicação, que leva em conta a pertinência do que é científico.

Benjamin (1994) enfatiza que a narrativa está intimamente vinculada ao ato de rememorar; isso é, à possibilidade de resgatar dimensões pessoais, muitas vezes perdidas com

o desenvolvimento do mundo moderno, e recuperadas na relação temporal pretérita, atual e próxima. A relevância da narrativa está na liberdade concedida ao leitor para interpretar, ao seu modo, aquilo que é narrado, podendo, inclusive, dar asas a sua imaginação.

> Sem tréguas, desde o início até o fim do dia, a história, de fato, relata-se. Ela privilegia o que não funciona (o acontecimento e, antes de tudo um acidente, um infortúnio, uma crise) porque se impõe com urgência, voltar a costurar, acima de tudo essas dilacerações com uma linguagem de sentido: no entanto, reciprocamente, os infortúnios são indutores de narrativas, autorizando sua incansável produção (CERTEAU, 1996, p. 52).

Para o autor, o mundo atual é rico em vivências, individuais e fragmentadas, mas é pobre no narrar de experiências. No entanto, vivemos vidas relatáveis; somos narradores de nossas próprias histórias e das histórias de outros. *Por que, então, não construirmos um currículo narrativo, que leve em conta paixões, buscas, sonhos e vontades dos praticantes?*

As narrativas de professores e demais praticantes dos diferentes *espaçostempos* dos cotidianos escolares não podem ser vistas tão somente como "fontes" ou "recursos metodológicos", compartilhadas eventualmente; ganham o estatuto de "personagens conceituais", necessários aos processos que realizamos; "são os "heterônimos" do filósofo, e o nome do filósofo, o simples pseudônimo dos seus personagens", como afirma Deleuze (*apud* ALVES, 2007, p. 5). Não são "restos descartáveis" das redes educativas; mas, ao contrário, são modos de tecer conhecimentos e significações nos cotidianos, acionados por seus *praticantes*, que nos ajudam a pensar para continuar pensando, reforça Alves (2012). São imagens voláteis, plenas de intencionalidades, que demonstram nossa compreensão dos eventos e experiências, ao longo do processo de investigação, e a forma como nos apropriamos desses conteúdos (SANTAELLA, 2007).

Nessa perspectiva, as narrativas são histórias de vida, guardadas em nossas memórias prontas a serem reveladas quando encontramos algum interlocutor disposto a ouvi-las. Possibilita a ressignificação da própria experiência, ao fazer aflorar memórias conscientes e inconscientes plenas de significados e afetos; o entrelace de tempos passado, presente e futuro. Assim, podem nos fornecer inúmeras pistas de como se faz educação nos cotidianos escolares e as soluções locais encontradas.

Em sendo a linguagem um conjunto de signos articulados, ou escritos, que possibilitam a comunicação entre as pessoas, constitui-se numa representação da realidade, que, por ser histórica e complexa, não cabe dentro de uma representação. Nesse sentido, o processo narrativo tem a ver tanto com a linguagem oral que conta, como com a linguagem escrita que reconta.

Como, então, é possível transmitir o que se apreende e aprende, no dinamismo dos cotidianos dentrofora da escola, desafio que se impõe aos praticantes da pesquisa? Essa orientação nos é dada por Alves (2008), que ressalta a necessidade de 'narrar a vida e literaturizar a ciência'; 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* (pp. 30-1).

2. ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS NO PERCURSO DA PESQUISA

Marco Polo descreve uma ponte, pedra sobre pedra.
- Mas qual é a pedra que sustenta a ponte? – pergunta Kublai Khan.
- A ponte não é sustentada por esta ou aquela pedra – responde Marco -, mas pela curva do arco que estas formam.
Kublai Khan permanece em silêncio, refletindo.
Depois acrescenta: - Por que falar das pedras? Só o arco me interessa.
Polo responde: - Sem pedras o arco não existe.

Ítalo Calvino

2.1. A PERSPECTIVA DA MULTIRREFERENCIALIDADE: CONTRIBUIÇÕES EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS PARA OS FENÔMENOS EDUCACIONAIS

O paradigma escolhido para concretização de uma pesquisa científica determina o método, a metodologia e os procedimentos a serem utilizados. Propomos, neste estudo, o *paradigma da complexidade*, desenvolvido por Morin (1996b) no âmbito da *abordagem multirreferencial*[36], por entendermos a educação "como uma função global, que atravessa as ciências humanas e sociais, interessando tanto ao psicólogo como ao psicólogo social, ao economista, ao sociólogo, ao filósofo ou ao historiador, entre outras (ARDOINO, 1998). Desse modo, torna-se fundamental atentar para essas múltiplas perspectivas, reconhecendo suas recorrências e contradições, à medida que os fenômenos educativos vão sendo apreendidos. Tanto para Morin (*idem*), como para Ardoino (*idem*), a complexidade não se encontra no *objeto*, mas no *olhar* do qual o pesquisador se vale para estudar seu objeto; na forma como aborda os fenômenos.

Nesse sentido, pretendemos nos distanciar de concepções que dicotomizam teoria/prática e sujeito/objeto, a partir da modalidade metodológica que se alinha aos princípios da colaboração, da dialogicidade e da interatividade - a pesquisa-formação multirreferencial. Pedimos, então, licença a Michael de Certeau para adentrarmos os cotidianos escolares e, como pesquisadores-praticantes, vivenciarmos o *sentirfazer* das práticas que lá se instauram, *com ouvidos curiosos aos seus burburinhos e murmúrios* (CERTEAU, 1996). No dizer de Alves (2008), experimentarmos *o sentimento do mundo***,** buscando referências de sons, variedades de gostos e odores, tocando pessoas e objetos, e nos deixando por eles tocar, para melhor compreensão da complexidade e da rede de saberes, poderes e fazeres tecidas nesses espaços; enfim, desvelarmos o que existe para além de seus discursos formais, permitindo o fluir de sentimentos, sentidos e atitudes de compartilhamento, cooperação e colaboração.

[36]Para Ardoino (1998), multirreferencialidade significa, nesse contexto, o exercício de uma leitura plural de objetos práticos ou teóricos, que implica tanto visões específicas quanto linguagens apropriadas, por reconhecer a complexidade e a heterogeneidade que caracterizam as práticas sociais.

Dessa forma, não pretendemos incorrer no perigo de uma "história única", tão a gosto do cientificismo, dado que, apesar de sua proximidade com outras abordagens intervencionistas, a pesquisa nos/dos/com os cotidianos as reinventa e cria novas possibilidades de reconfiguração, delas se diferenciando, devido à especificidade de suas bases teórico-epistemológicas e, por que não dizer, de sua intencionalidade política (OLIVEIRA, 2007).

Com a ciência moderna, aprendemos que a aquisição do conhecimento só é possível a partir da separação entre sujeito e objeto. Consequentemente, acostumamo-nos a olhar a escola e suas práticas educativas, de longe, como se alienígenas fôssemos. Como contraponto a essa visão, a multirreferencialidade, para Ardoino (*op. cit.*), mais do que um conceito, apresenta-se como uma posição epistemológica; ou seja, uma posição de crítica e criação científica, não se limitando à dimensão metodológica. O reconhecimento da necessidade de um olhar multidimensional requer do pesquisador o abandono do pensamento linear, unitário e reducionista característico da ciência moderna, e o direcionamento de sua atenção aos fatos, práticas e situações dos fenômenos educativos, a partir de sistemas de referências distintos, enfatiza Macedo (2012a). Privilegia-se, dessa forma, o heterogêneo - eixo principal na tessitura do conhecimento, pela aproximação do trabalho do pesquisador ao do *bricoleur*[37], que precisa negociar com a realidade, em busca de "pedaços de teorias heterogêneas" para a compreensão dos fenômenos, sem, contudo, misturar essas diferentes linguagens, ou reduzi-las umas as outras.

Tal pensamento converge com a ideia de complexidade desenvolvida por Morin (2000) e nos faz compreender que jamais poderemos ter o saber em sua totalidade. Outro ponto a considerar refere-se à relação entre sujeito e objeto. Ardoino (*op. cit*.) argumenta que o conhecimento se realiza na relação *intersubjetiva*. Em outras palavras, num processo de investigação, os seres vivos, particularmente os humanos, quando submetidos a alguns determinismos, como o econômico, o social, o cultural, entre outros, que condicionam e podem explicar seus modos de funcionamento, têm em si um poder de negação, de contraestratégia - a *negatricidade*, que, para Ardoino, Barbier e Giust-Desprairies (1998) consiste na capacidade que o outro possui sempre de poder desmantelar com suas próprias contra-estratégias aquelas das quais se sente objeto; o que, ainda que parcialmente, fornece-lhe o entendimento desses determinismos, possibilitando sua reação, adaptação ou transformação; individual ou

[37] O *bricoleur*, termo cunhado por Lapassade (1998), considera diferentes contextos, inserindo sua pesquisa no âmbito da complexidade e da multiplicidade do mundo social, valendo-se das teorias e metodologias de pesquisa que forem necessárias para a interpretação do objeto em estudo (*Idem*).

coletivamente, diante das produções de saber que lhe concernem, não se mostra indiferente: reage e interfere nessas produções, valendo-se dos dispositivos de análise de que dispõe, para melhor compreender a sua realidade

Ao admitir a inseparabilidade sujeito/objeto, a multirreferencialidade faz eco ao pensamento de Morin (2007), quanto à necessidade de o pesquisador estabelecer um "metaponto de vista", e refletir acerca da educação em geral, de suas práticas e intervenções nas organizações escolares, sobre si próprio e sobre sua relação com a sociedade.

O conceito de implicação, apresentado por Ardoino, 1993 (*apud* BARBOSA, 1998, p. 66), remete-nos, ainda, à ideia de *autorização*[38], que consiste na *capacidade de autorizar-se*, fazer-se, pelo menos, coautor do que é produzido socialmente. Se o ator é sempre, mais ou menos explicitamente, portador de sentido, o autor é a fonte e criador de sentido" [tradução nossa].

Com efeito, a noção de autorização também constitui elemento do pragmatismo, dado que a prática é sempre uma resposta que se dá a certas determinações. No entanto, nenhuma prática é deduzida, nem pode ser apreendida, pois ela se institui como algo novo, um espaço de criação, de autoria; um vir-a-ser. Em outras palavras, em relação direta com a noção de autorização, a prática se torna práxis, na medida em que representa a ação de um sujeito transformando-se, enquanto transforma o mundo. E, agir sobre o mundo é fazer política, enfatiza Ardoino (1998).

Encontros com professores, orientadores, parceiros de estudo e tantos outros interlocutores teóricos contribuíram, significativamente, para nossa formação como docentes-pesquisadores. Para que pudéssemos produzir, pensar e repensar caminhos e descaminhos, na busca de possíveis contornos, e novas rotas e descobertas, frustrações, alegrias e ansiedades foram vivenciadas e partilhadas em rede. Uma única observação, um questionamento, uma sugestão, ou mesmo um evento, desencadeavam um processo reflexivo de aprimoramento das ideias e da própria investigação. Desse modo, gradativamente, fomos constatando que o que somos e o que estávamos vivendo, em geral, tinham suas raízes em nosso passado e naqueles que dele participaram.

Conscientes de que a concretização dessa pesquisa demandava investimento de nossa parte, no sentido de elaborar e re-elaborar as questões emergentes, entendemo-nos como sujeitos implicados nesses diferentes *espaçostempos* cotidianos, em que processos híbridos,

---

[38] *capacidad de autorizar-se, de hacerse a sí mismo, al menos, co-autor de lo que será producido socialmente. Si el actor es siempre, más o menos explicitamente, portador de sentido, el autor es fuente y productor de sentido*".

nômades, rizomáticos e plurais são vivenciados pelos sujeitos ao tecerem seus conhecimentos em rede.

Para Alves (2012), a rede educativa se configura na multiplicidade de tantas outras redes, assemelhando-se a uma "colcha de retalhos", cujas tramas se entrelaçam em linhas tão tênues que nem sempre percebemos, com clareza, onde se iniciam as características de uma e onde terminam as de outras.

> em seu viver cotidiano, os seres humanos se articulam em múltiplas redes educativas que formam e nas quais se formam – como cidadãos, trabalhadores, habitantes de *espaçostempos* diversos, criadores de conhecimentos e significações e de expressões artísticas, membros de coletivos vários (famílias, religiões, expressões nas mídias), usuários de processos midiáticos, etc. (p. 1).

Essas redes imprimem suas marcas em seus participantes, que as carregam consigo em seus discursos e formas de agir. O convívio diário entre indivíduos de redes diversas permite não apenas a divulgação e o desenvolvimento das ideias contidas em suas redes específicas, mas também a associação entre elas, compondo um panorama crítico que irá se somar à estruturação dos pensamentos e ações do indivíduo. Dessa forma, enfatiza Alves (2008a), referindo-se a essas redes:

> [...] a incorporação dessas redes do que se aprende fora da escola e que é trazido para escola como experiências vividas externamente, que passam a ser vividas internamente, é que movimenta o ensino, renova o ensino. Porque o ensino não é renovado por decreto, ele é efetivamente renovado no concreto dele, no cotidiano dele, na compreensão daquele conjunto de professores de uma determinada escola, com o acesso que eles começam a ter às múltiplas redes educativas e, dessa forma, começam a fazer transformações. (...). Então são essas tais redes das quais nós participamos e que não estão fora da escola, elas estão dentro da escola, porque vão dentro das pessoas que vão à escola fazer a escola (p. 3).

Esses atravessamentos cotidianos presentes na diversidade de redes educativas permeiam o processo de aprendizagem, ainda que inibidos pelo peso imposto pelo currículo formal e pelos conhecimentos considerados "válidos", que acabam dissociando elementos que, em sinergia, poderiam aprimorar os processos cognitivos.

2.2 A PESQUISA-FORMAÇÃO MULTIRREFERENCIAL E O PESQUISADOR NESSE CONTEXTO

A pesquisa-formação multirreferencial[39] encontra, na pesquisa-ação, algumas de suas referências. Barbier (2007) afirma que a pesquisa-ação é um modo filosófico de existir e de fazer pesquisa interdisciplinar para um pesquisador implicado. Fundamentada nos princípios

[39] 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).

de compromisso e implicação do pesquisador com suas práticas, a pesquisa-formação multirreferencial supõe intervenção participativa na realidade social investigada (cotidianos escolares), tornando tênue a fronteira pesquisador/pesquisado, ao elaborar a dialética da ação em um processo coletivo e único de tessitura do conhecimento. Isso demanda um envolvimento pessoal multidimensional, pois estar implicado, na concepção desse autor, consiste no reconhecimento de que ao implicarmos o Outro, somos por ele implicados, numa relação interativa.

Com efeito, a pesquisa-formação busca movimentos de transformação individual e coletiva, a partir das experiências formativas tecidas na aproximação dialética entre *prática, teoria e prática*. Assume, dessa forma, a complexidade da realidade, pondo em evidência as práticas sociais, que emergem de diferentes contextos, pois, ao contrário da escolarização, que se desenvolve em ambientes fechados, nessa modalidade, a aprendizagem vai muito além dos muros da escola e da universidade, relacionando-se, de forma híbrida, com os *espaçostempos* que nos cercam, criando, dessa forma, espaços intersticiais na conjugação do ciberespaço com as cidades (SANTAELLA, 2010).

Dado que os indivíduos, a partir de suas motivações, objetivos, ou intenções, percebem os objetos de diferentes maneiras, as experiências humanas não se realizam de forma idêntica. Na ótica de Coulon (1995a), os fatos sociais são vistos como uma *realização prática*, que emerge da atividade humana cotidiana. A realidade social é construída pelos atores sociais em interação, não sendo, portanto, um dado preexistente. Nessa ambiência, busca-se desvendar, por meio das crenças e comportamentos comuns, os verdadeiros sentidos que os atores dão as suas ações, bem como o raciocínio prático que as orienta. Isso demanda mudança dos métodos e das técnicas de coleta de dados, assim como da construção teórica, pois os fenômenos cotidianos estão em constante movimento, surgindo, transformando-se e desaparecendo, não sendo viável partir da hipótese da existência "a priori" de um sistema de normas estável que dá significação ao mundo social.

Nessa perspectiva, enfatiza Santos (2014) que, ao tomarmos a rede de aprendizagem presencial e a educação *online* como campo de pesquisa-formação multirreferencial, possibilitamos a emersão de sujeitos que aprendem ao mesmo tempo em que ensinam e pesquisam, e pesquisam e ensinam enquanto aprendem. Estabelecemos, assim, a articulação entre a produção do saber científico e a produção do saber cotidiano, pois o "pesquisador coletivo" é composto por todos os sujeitos que participam da pesquisa, dialogando entre si. Para Josso (2004), o que se caracteriza como original nessa metodologia é a contínua preocupação com que os autores de narrativas consigam atingir uma produção de

conhecimentos que tenha sentido para eles, e que lhes possibilite que se instituam como sujeitos.

> Pesquisador não é aquele que constata o que ocorre, mas também aquele que intervém como sujeito de ocorrências. Ser sujeito de ocorrências no contexto de pesquisa e prática pedagógica implica conceber a pesquisa-formação como processo de produção de conhecimentos sobre problemas vividos pelo sujeito em sua ação docente (SANTOS, 2007, pp. 13-14).

Esse tipo de abordagem permite verificar, ainda, como esses atores implementam suas ações, tendo como referência suas narrativas implicadas. Nesse sentido, a ideia de implicação, defendida por Barbier (2007), dialoga com as noções de autorização, negatricidade e alteração, legitimando os processos de subjetivação presentes nesses espaços.

Coulon (*op. cit*.) ressalta que à medida que ações práticas são desenvolvidas, ações racionais vão sendo executadas (*reflexidade*), a partir de estímulos externos (ambiente) e internos (próprios de cada pessoa). Por meio de narrativas, os sujeitos tecem suas redes, expressão de suas itinerâncias nos diferentes *espaçostempos* que habitam, e compartilham com outros essas experiências acumuladas, por meio de histórias contadas e recontadas inúmeras vezes (*relatibilidade*). O entendimento dessa realidade cotidiana e das relações dialéticas entre saber e conhecer, interioridade e exterioridade, singularidade e totalidade, e razão e emoção, requer do pesquisador atenção redobrada e questionamento constante, para ir muito além do olhar que vê, e incluir sentimentos, sentidos e atitudes de compartilhamento, de cooperação e de colaboração.

A *indicialidade* é outro conceito trazido pelo autor, relevante na pesquisa-formação multirreferencial. A compreensão do mundo social pressupõe a compreensão da linguagem que esse mundo utiliza para se fazer inteligível e transmissível - o que requer considerar as redes de significações estabelecidas, com suas intenções, pedidos, ordenamentos, ações, ensinamentos, entre outros -, uma linguagem flexível e adaptável, conforme o grupo de agentes que a desenvolve. A indicialidade sugere sempre um sentido local e contextual, que é singular para cada ato interacional, não devendo ser generalizada para explicar o conjunto dos fatos sociais dispersos nos diferentes contextos históricos e culturais. Dessa forma, o pesquisador deve, em suas análises, explorar esses indícios, extraindo o maior conteúdo explicativo possível das significações neles contidas. Alves (2008), em seus estudos nos/dos/com os cotidianos escolares, define alguns movimentos que possibilitam, aos pesquisadores, melhor compreensão das lógicas emanadas nesses espaços.

O primeiro desses movimentos ***"o sentimento do mundo"*** exige ultrapassar os "muros escolares"; colocar todos os sentidos no que se deseja estudar, buscando referências de sons, variedades de gostos e odores e o toque das pessoas e objetos.

O segundo movimento, ***"virar de ponta cabeça",*** requer subverter as teorias já conhecidas e aprendidas, *a partir da empiria*. Esse movimento consiste em entender essas teorias, desde o início do estudo, não como "verdades absolutas e orientadoras da rota a ser trilhada", mas como limites, que permitem ir até certo ponto; como hipóteses a ser testadas, confirmadas e/ou negadas, e não como prescrições, dado que o cotidiano se reinventa a cada ação. Em vez de dividir para analisar, é preciso multiplicar as teorias, os conceitos, os fatos, as narrativas, as fontes e os métodos, estabelecendo múltiplas e complexas relações entre eles.

O terceiro movimento ***"beber em todas as fontes",*** consiste na aceitação do múltiplo, pois o cotidiano é tecido por caminhos que se entrecruzam, interdependem-se e se inter-relacionam; o que implica ir para além das fontes de conhecimento tradicionalmente aceitas – conceituadas, categorizadas, classificadas e enumeradas, interessando-se por aquilo que é contado (relatos) pela memória, pelo documento, pela fotografia. É preciso incorporar a parte e o todo de cada expressão individual, assumindo o diferente e o heterogêneo, tendo em vista desvencilhar-se dos espaços de ritos dispensáveis, e de repetições e processos equivocados.

"Narrar a vida e literaturizar a ciência" constitui o quarto movimento. Trata-se da maneira como os resultados da pesquisa, as novas descobertas são apresentadas ao leitor; o que implica uma nova maneira de escrever, de forma clara, objetiva e inteligível, tornando esse registro uma espécie de "ponte", que permite mostrar a todos e, em especial, aos praticantes dos cotidianos, aquilo que compreendemos no decorrer do estudo, a partir de suas ações e conhecimentos. Nessa perspectiva, a narrativa deve expressar múltiplas linguagens, inclusive a dos sentidos, preocupando-se com o encadeamento lógico das ideias, mas não com a linearidade da exposição. É preciso tecer diferentes fios em busca do conhecimento; entrelaçar múltiplos relatos; perguntar mais que responder; construir uma rede de comunicação, sem deixar de considerar a pertinência do que é científico.

O quinto e último movimento, denominado pela autora ***"ecce homo",*** *ou talvez,* ***"ecce femina",*** considera a necessidade de se trabalharem, também, os sentimentos, as reflexões, as múltiplas formas de pensar dos sujeitos participantes da pesquisa; colocar em evidência suas falas, que se repetem uma infinidade de vezes nas redes tecidas e retecidas, nas diversas formas de dizer e nos tantos sentidos possíveis que constroem as representações sociais.

Assim, no desenrolar da pesquisa, e em função desses movimentos, os conhecimentos foram sendo tecidos, fio a fio, gerando novas significações, explicações e concepções, dado

que pesquisar é procurar, investigar, deixar-se molhar pelas dúvidas e incertezas. E isso requer curiosidade, inquietude, não aceitação passiva do já constituído e repetido inúmeras vezes.

No exercício da docência, ao longo dos anos, vivenciamos uma diversidade de saberes/fazeres; uma variedade de práticas, de estratégias e de táticas, que nos possibilitaram fazer o que fazemos e, principalmente, o que ainda poderemos fazer para melhorar nossa realidade, numa atitude responsiva e responsável. A descoberta de espaços de interação e diálogo, presenciais e *online*, em diferentes redes educativas do Programa de Pós-graduação em Educação – PROPED/UERJ, bem como as discussões contínuas travadas com diferentes praticantes dessas redes, contribuíram para que, como membro do Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura - GPDOC[40], dominássemos a linguagem institucional e reconhecêssemos suas regras implícitas, compartilhando situações de aprendizagem e tecendo o conhecimento, de forma contínua.

Coulon (*op. cit.*) concebe como membro de um grupo,

> uma pessoa dotada de conjunto de modos de agir, de métodos, de atividades, de *savoir-faire*, que a fazem capaz de inventar dispositivos de adaptação para dar sentido ao mundo que a cerca. É alguém que (...) exibe "naturalmente" a competência social que o agrega a esse grupo e lhe permite fazer-se reconhecer e aceitar (p. 48).

Desse modo, revelou-se a aprendizagem significativa, definida por Ausubel, 1968 (*apud* MOREIRA; MAZINI, 1982) como um processo dinâmico no qual uma nova informação se ancora em conceitos preexistentes na estrutura cognitiva do sujeito, atualizando-se quando um novo conceito é significado. Vivenciamos, assim, a pesquisa-formação multirreferencial, na qual os caminhos da etnometodologia se cruzam com a educação, resultando etnométodos pedagógicos que propiciaram o reconhecimento das interações sociais que se instituíram. Nos cotidianos escolares, falas autorizadas dos praticantes ganharam destaque na tessitura do conhecimento em rede, e, juntamente com o quadro teórico adotado na pesquisa, foram construindo a autoria dos pesquisadores, que empreenderam sua análise, por meio da descrição, da interpretação e da compreensão do Outro e de seu modo de *conhecerfazersentir*.

Nessa ambiência aberta, flexível e plural, na qual a vida flui, de forma dinâmica, compreender esses processos demandou parir um novo conhecimento, enriquecido pelo ato reflexivo de questionar, de se manter curioso, devido à tensão entre saberes já sistematizados e "dados" vivos da realidade (MACEDO, 2000).

Com os dados produzidos em nossa pesquisa, a partir dos dispositivos utilizados, procuramos analisar as narrativas dos praticantes, presentes em suas produções textual e

[40] Informações disponibilizadas em: http://dgp.cnpq.br/ buscaoperacional/ detalhegrupo.jsp?grupo= 032 6708 YAKR1CM. Acesso em:06.10.2013.

imagética, além das anotações registradas no diário de itinerância e demais informações disponíveis, que foram sendo construídas no processo, acerca das questões problematizadas neste documento.

Objetivávamos, desse modo, desvelar como eles interpretavam os cotidianos escolares, procurando analisar, minuciosamente, o sentido de suas ações, gestos, palavras e discursos. Questionamos a relevância desses dados e das informações produzidas pelas questões que nortearam a pesquisa, tendo em vista verificar se eram suficientes para análise e interpretação final do *corpus* empírico. Destacamos, então, partes das narrativas que nos pareceram relevantes ou não, com a finalidade de distinguirmos o objeto, as pessoas, as ações, os eventos, ou outros aspectos, e refletirmos sobre as experiências significativas. Procuramos, então, codificá-las sob o ponto de vista cognitivo, afetivo-relacional e conotativo. Dessa forma, criamos "unidades de significados", que foram sendo reagrupadas em categorias analíticas – as noções subsunçoras, com vistas a sistematizar o conjunto das informações e interpretações que elaboramos; ou seja, o *corpus* analítico escrito por meio de relações e/ou conexões estabelecidas no processo *ensinoaprendizagem*, interpretando-as e as reinterpretando, até chegarmos ao produto final.

Essas operações cognitivas podem ser sintetizadas nas seguintes etapas:

- Seleção dos fenômenos significativos e não significativos
- Exame minucioso desses elementos
- Codificação dos elementos avaliados
- Criação de categorias analíticas – noções subsunçoras
- Sistematização textual do conjunto
- (Re) interpretação do fenômeno estudado
- Produto final aberto

Para Macedo, Galeffi e Pimentel (2009) essa construção, que nasce juntamente com a mobilização das competências teórico-analíticas e hermenêuticas do pesquisador, deve possibilitar uma abrangência tal, que evite a fragmentação das análises, mediante emergência de inúmeras dessas noções.

Cabe ressaltarmos que, ainda que haja, na pesquisa-formação, a intencionalidade da ação pedagógica, não há controle absoluto sobre o campo e seus interagentes; tudo acontece no processo, a partir da experiência. É preciso, pois, como nos ensina Larrosa (2004), compreendermos que o sujeito da experiência não se define por sua atividade; mas por sua passividade (entendida como uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo); uma

passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial. Para ele, o sujeito da experiência é um sujeito "ex-posto, dado que, do ponto de vista da experiência, o que importa não é o posicionamento (forma de se por), nem a "o-posição" (forma de se opor), nem a "imposição" (forma de se impor), nem a "proposição" (forma de se propor), mas, a "ex-posição" (forma de se "ex-por"), com tudo o que isso carrega de vulnerabilidade e de risco. Isso nos remete ao pensamento de Heidegger (1987), quando afirma que:

> [...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em "fazer" uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, "fazer" significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo (p. 143).

Com efeito, como sujeitos da experiência e, objetivando por ela ser "tocados", utilizamos dispositivos diversos, tendo em vista produzir nossos dados; ou seja, organizamos meios materiais e/ou intelectuais no contexto da pesquisa-formação multirreferencial, tais como textos, vídeos de cenas cotidianas, filmes, apresentações, fotografias, quadrinhos, dinâmicas de grupo, entre outros artefatos culturais, para acompanhar a dinâmica e evolução das situações que surgiam nos diferentes *espacostempos* habitados. Além disso, utilizamos o diário de campo, conversas e narrativas e os diferentes ambientes de aprendizagem, na busca por autorias.

Na Figura 20, apresentamos a representação metodologia própria da pesquisa-formação multirreferencial.

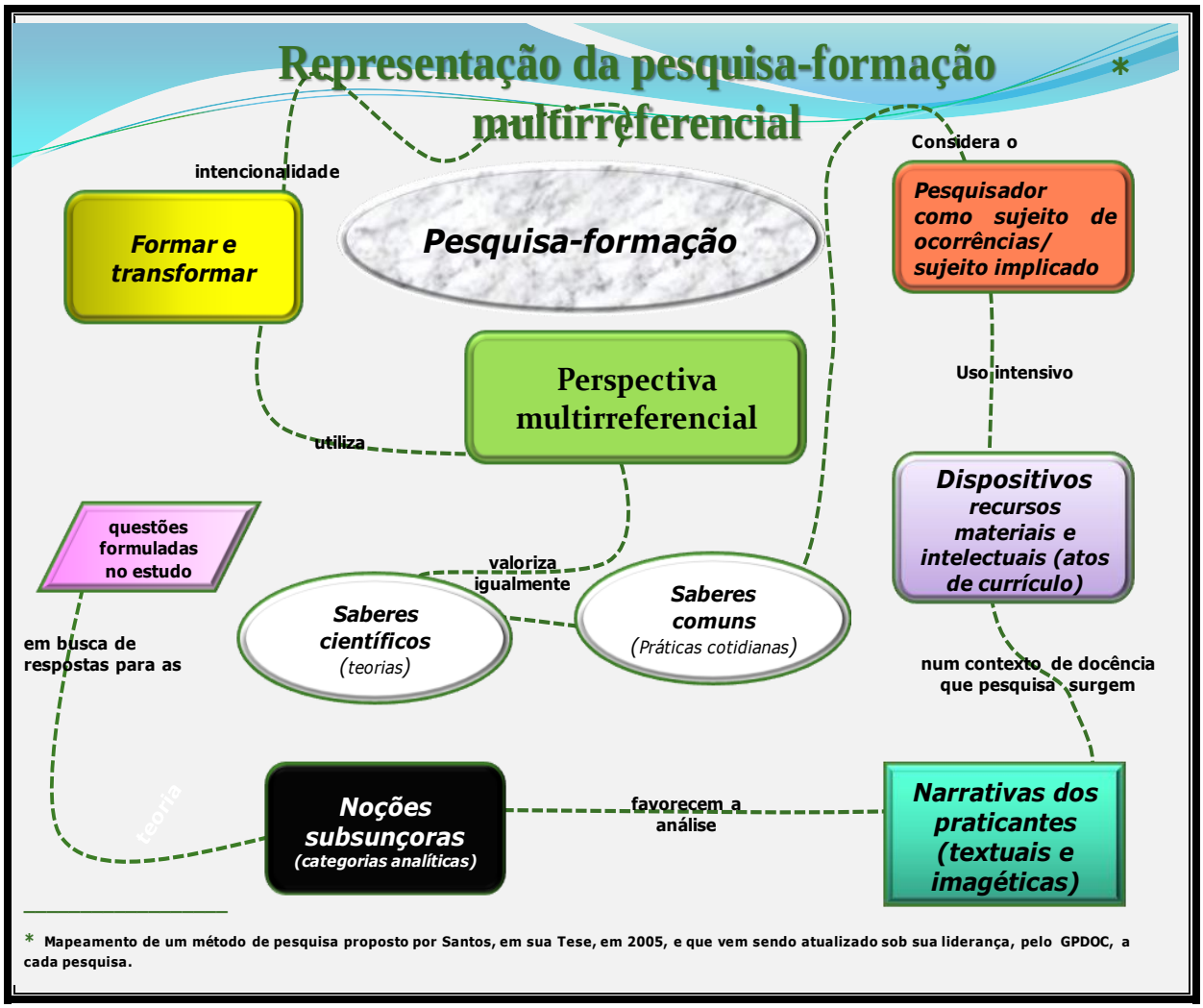


Figura 20: – Representação metodológica da pesquisa-formação
Fonte: elaborado pela autora

2.2.1 O contexto e local da pesquisa[41]

Com a promulgação da lei municipal nº 547, em 04 de dezembro de 1950, que cria a nova Universidade do Distrito Federal (UDF), tem início a história da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), lócus de nossa pesquisa. Diferente da instituição homônima, fundada em 1935 e extinta em 1939, a nova Universidade ganhou força e tornou-se uma referência em ensino superior, pesquisa e extensão na Região Sudeste.

Acompanhando a evolução política, a Instituição teve seu nome modificado três vezes. Em 1958, recebeu o nome de Universidade do Rio de Janeiro (URJ); em 1961, com a transferência do Distrito Federal para Brasília, foi nomeada Universidade do Estado da Guanabara (UEG) e, por fim, em 1975, foi denominada Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

[41] Informações extraídas do site oficial da Instituição, e adaptadas pela autora da pesquisa.

Criada a partir da fusão da Faculdade de Ciências Econômicas do Rio de Janeiro, da Faculdade de Direito do Rio de Janeiro, da Faculdade de Filosofia do Instituto La-Fayette e da Faculdade de Ciências Médicas, a Universidade cresceu, incorporando e criando novas unidades com o passar dos anos. Às faculdades fundadoras uniram-se instituições como a Escola Superior de Desenho Industrial (Esdi), o Hospital Geral Pedro Ernesto (Hupe), a Escola de Enfermagem Raquel Haddock Lobo, entre outras. Além disso, novas unidades foram criadas para atender às demandas da Universidade e da comunidade, como o Instituto de Aplicação (CAp) e a Editora da UERJ (Eduerj), entre outros.

Ao longo dessas décadas, a UERJ manteve seu *campus* central no Maracanã e criou mais seis *campi* regionais: Duque de Caxias, Nova Friburgo, Resende, São Gonçalo, Ilha Grande e Teresópolis, como mostra a Figura 21, adiante, tendo se firmado como uma das principais universidades do país. Sua importância no espaço acadêmico brasileiro pode ser atestada pela qualidade da formação superior que oferece, pelo valor da sua produção científica, pelas centenas de projetos de extensão em desenvolvimento, pela promoção da cultura e pelos inúmeros serviços prestados à população.

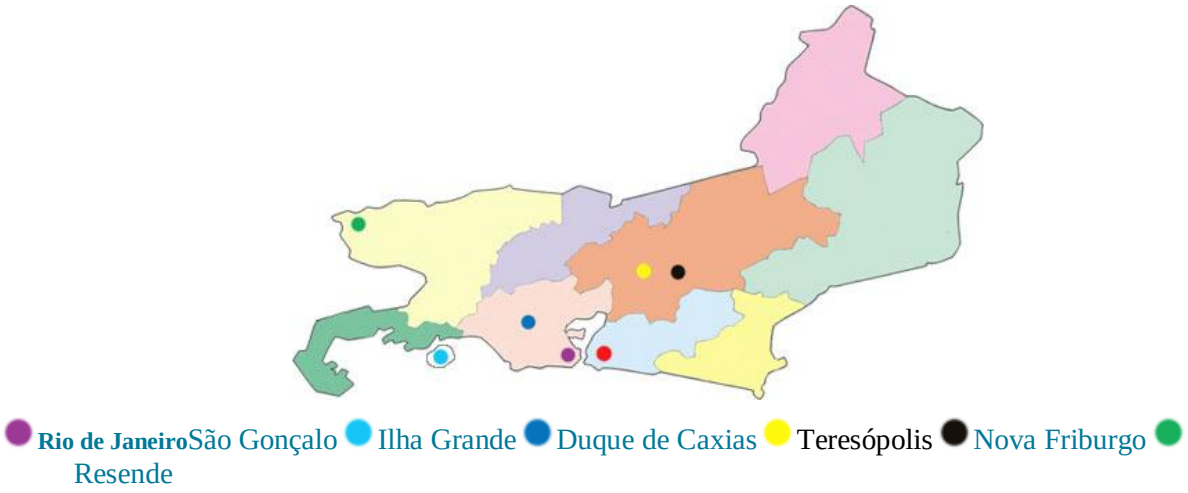


Figura 21: Mapa Campi da UERJ
Fonte: http://www.uerj.br/campi.php

A Universidade oferece 32 cursos de graduação, que se desdobram em diferentes habilitações, licenciaturas e bacharelados. Os cursos são oferecidos por 30 unidades acadêmicas, abrangendo as cidades do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, Nova Friburgo, Resende e São Gonçalo. Preocupada com o atendimento ao público e o aprimoramento constante de seus serviços foi pioneira na criação de uma Ouvidoria própria, exercitando, dessa forma, sua cidadania. Como instituição pública e, com base em princípios de igualdade e pluralidade, foi precursora na implantação do sistema de reserva de vagas para ingresso via vestibular.

A Faculdade de Educação da UERJ e seus cursos são, hoje, o resultado de uma longa trajetória, iniciada em agosto de 1939, com a criação da Faculdade de Filosofia do Instituto La-Fayette, onde, em maio de 1941, foi autorizado o funcionamento de uma unidade de ensino com diversos cursos, entre os quais se encontravam os cursos de Pedagogia e Didática.

Desde março de 1976, funciona no 12º andar, no campus Maracanã – figura 22, a seguir. Ao longo de todos esses anos, em que pesem as transformações institucionais, seu ideal educativo foi mantido intocado, apoiando-se numa nova visão de educação, voltada especialmente para a classe trabalhadora e a população mais carente de nosso Estado, com uma preocupação constante de implantar currículos atualizados e contextualizados, tendo em vista se manter na vanguarda de políticas e propostas educacionais contemporâneas, progressistas, transformadoras e democráticas.

Figura 22: Campus Maracanã
Fonte: http://www.rsirius.uerj.br/conteudo04-02.php.

Isso revela uma concepção político-pedagógica da Faculdade de Educação da UERJ, que entende a educação como um processo, como uma ação social, que transforma ao mesmo tempo em que é transformada. É nessa perspectiva que se inserem as várias propostas existentes para os cursos de educação, cuja versão mais recente e, formalmente implantada, leva em conta as modificações ocorridas no contexto socioeconômico local, nacional e global.

Desse modo, o desenvolvimento desta pesquisa, propriamente dita, acontece no Curso de Graduação em Educação, no âmbito de duas disciplinas:

(a) *"Cotidianos e Currículos"* - conduzida, de forma *online*, cuja programação envolve situações de aprendizagem e práticas comunicacionais mediadas e estruturadas por tecnologias digitais em rede e vivências de aprendizagem colaborativa e interativa. Professores e estudantes aprendem juntos em rede, criando e cocriando o conhecimento, via interfaces síncronas e assíncronas no ambiente virtual de aprendizagem *Moodle*.

Mas o que exatamente aprendem juntos?

Vejamos as principais questões abordadas nessa disciplina:

- O significado dos cotidianos nas redes de conhecimentos e significações nas quais vivem todos os seres humanos;
- A expressão dessas redes nos cotidianos escolares, com ênfase nas relações *dentrofora* das escolas - indicando e discutindo como se dá a aproximação entre as múltiplas redes educativas a que todos pertencem; nas características dos *espaçostempos* escolares; nos processos de *práticasteoriaspráticas* existentes nas diversas propostas de currículos; nos múltiplos artefatos culturais 'usados' nos processos curriculares; nos *saberes fazeres* dos 'praticantes' *docentes discentes* e *discentesdocentes* nos múltiplos processos curriculares; e
- Os processos políticos que se desenvolvem, nos diversos contextos cotidianos em que vivemos.

(b***)*** *"O Cotidiano Escolar: uma prática social em construção"* – ministrada, presencialmente, num total de 30 horas-aula. Sua programação contempla, da mesma forma, situações de aprendizagem e práticas comunicacionais mediadas e estruturadas por tecnologias digitais em rede, e vivências de aprendizagem fundamentadas na participação colaborativa e na dialogicidade.

2.2.2 Os praticantes culturais dos cotidianos escolares

Conscientes de que a tessitura dos conhecimentos se faz de forma dinâmica, em diferentes *espaçostempos* de aprendizagem, procuramos articular e vivenciar múltiplos saberes – científicos e dos cotidianos-, partindo do princípio de que, no contexto da nossa pesquisa-formação, docentes e discentes formam e se formam, possibilitando mudanças em suas práticas e ações; todos constituem sujeitos das ocorrências.

Desse modo, nossa pesquisa foi desenvolvida no Curso de Educação da UERJ, no âmbito das disciplinas *"Cotidianos e Currículos"* e *"O Cotidiano Escolar: uma prática social em construção", com carga horária de 30 h, ministradas,* ao longo de três semestres – 2013.1; 2013.2 e 2014.2, em quatro turmas distintas. Nessa ambiência, atuamos junto a graduandos provenientes de diferentes licenciaturas (Matemética, Letras, Biologia, Artes, Educação Física,

Filosofia, entre outras), com idade média de 23 anos. Compartilhamos, ainda, esses *espaçostempos* com outras formadoras: Edméa Santos (docente criadora e responsável pelas disciplinas), Mayra Fernandes, Rosemary Santos e Tatiana Sodré (docentes-pesquisadoras).

Levando em conta, a perspectiva construtivista de nossa pesquisa, seu processualismo, a não neutralidade de nossas ações e a reflexão acerca de seus impactos, fez-se imperativo, ao iniciarmos nosso trabalho, explicitarmos os propósitos e procedimentos inerentes à disciplina. Objetivávamos, assim, a concordância e o consentimento dos praticantes quanto ao uso, em nossos estudos, de seus nomes, imagens e informações, considerando conhecimentos e significações que tecíamos nas diversas redes educativas e seus múltiplos contextos, dado que registrávamos conversas informais e narrativas durante as aulas, analisávamos suas produções nos diferentes ambientes de aprendizagem, participávamos dos debates em fóruns de discussão *online* e alimentávamos nossos diários de itinerâncias. Desse modo, essas narrativas constituíam fontes de densa interpretação, possibilitando-nos compreender/explicitar, de forma intercrítica, a realidade do vivido e suas produções, sob diferentes perspectivas, para todos os fins práticos. Assumíamos, segundo Spink *et al*. (2014, p. 43), uma concepção relativa ou dialógica da ética, como "algo que é coconstruído, negociado, (re)significado por diferentes vozes [...]", comprometendo-nos a, caso alguém discordasse com a exibição de seus nomes, garantir o anonimato ou sua decisão de não participar da pesquisa.

> [...] como contrato de colaboração, o consentimento informado é tomado como um procedimento consensual, passível de revisão, sendo que a possibilidade de desfazer o acordo é cláusula fundamental do consentimento informado. Tem como princípio básico a transparência. Pensada na perspectiva da colaboração, a informação é essencial para que haja compreensão dos procedimentos, assim como dos direitos e deveres de cada um. (*Idem*, pp. 48-9).

2.2.3 Os ambientes virtuais de aprendizagem – AVA

O *Moodle***,** uma plataforma modular de código aberto para gestão da formação e de conteúdos formativos, foi utilizado para conceber o Ambiente Virtual de Aprendizagem do curso ministrado no primeiro semestre – à turma 2013-1), possibilitando ao usuário sua exploração e o desenvolvimento de sua criatividade, em consonância com os objetivos de aprendizagem a serem alcançados. Essa configuração constitui-se numa questão desafiadora para o professor. Sua produção tem como elemento central o planejamento, que deve levar em conta o contexto de aprendizagem e a natureza do público a quem o curso se destina, além dos aspectos inerentes ao próprio *design* didático, tendo em vista a utilização do sistema, pelo usuário, de forma eficiente e eficaz. Nesse sentido, a organização do conteúdo a ser

trabalhado e o mapeamento do conhecimento devem refletir o quê e como informar, bem como a quem destinar a informação.

A rede social *Facebook*, considerada, na atualidade, a maior rede mundial de informação e de comunicação, com quase um bilhão de usuários ativos, possibilita a troca de ideias e conhecimentos entre os sujeitos, além do agenciamento, compartilhamento de diferentes mídias sociais (mensagens, *links*, fotos, vídeos) e a discussão em grupos fechados, por meio de assinatura de páginas especializadas em temas específicos (*fan pages*).

Esse ambiente foi utilizado, nas turmas do segundo semestre – 2013.1 e 2013.2. Na primeira foi formado um *grupo fechado*, enquanto na segunda optou por usá-la sob o formato de *página*. Mais do que reproduzir um ambiente de sala de aula, essa interface buscou agregar dinâmicas comunicacionais que privilegiaram processos dialógicos e interativos, além de estimular a colaboração e a autoria. Os *grupos* são mais adequados a interações de menor escala, em torno de algum interesse, e permitem o envio de mensagens em massa, ideal quando os membros se conhecem e podem interagir, ao contrário das páginas, que podem ser utilizadas por pessoas ou organizações, mas não permitem esse tipo de ação.

Na turma 2014.1, utilizamos a nova plataforma *Moodle*, disponibilizada aos docentes pelo Laboratório de Tecnologias de Informação e Comunicação – LATIC-UERJ, e que abrange todos os cursos promovidos pela Instituição. Concebemos o desenho didático, privilegiando processos interativos, com o apoio de dispositivos diversos.

2.2.3 Praticantes da pesquisa

De acordo com Rizzini, Castro e Sartor (1999, p. 73), "denomina-se amostra o conjunto de indivíduos selecionados entre uma população que se quer investigar. [...]; portanto, parte da população a ser investigada". Nessa perspectiva, e tomando-se como fundamentos os critérios de representatividade e acessibilidade, optamos por realizar nossa pesquisa em quatro turmas distintas, como já mencionado.

A *representatividade* desses segmentos em relação à população pode ser constatada pela quantidade de alunos matriculados nas disciplinas, que pertencem ao conjunto de eletivas; portanto, não obrigatórias, no Curso. Também, pelo fato de envolver o uso de tecnologias digitais; o que demanda, diferentemente da educação a distância (EaD massiva), vivenciar a educação *online* no processo formativo.

Ainda para seleção dessa amostra utilizou-se o critério de *acessibilidade*. A negociação com a Instituição foi facilitada pelo fato de a pesquisadora já ter participado, como aluna isolada e especial, de disciplinas do PROPED e, atualmente, pertencer ao GPDOC, rede de

pesquisa que desenvolve estudos e projetos sobre a docência na contemporaneidade e as práticas e processos de aprendizagem da Cibercultura, em especial a Educação *Online*, articulando as áreas da Educação, Comunicação e Informática.

O principal engajamento desse grupo (GPDOC) de pesquisa é com a formação de pesquisadores e docentes em processos de formação inicial e continuada, tendo como principais objetivos: (a) investigar os fenômenos sociotécnicos e culturais mediados pelas tecnologias digitais de informação e comunicação, e suas implicações para os processos de aprendizagem e docência; (b) desenvolver metodologias de pesquisa e projetos de ensino e aprendizagem que aproximem o currículo escolar das práticas comunicacionais na cibercultura; (c) desenvolver currículos e atos de currículos (didática) para o exercício da docência *online*; (d) mapear os saberes docentes para o exercício da docência *online*; e (e) compreender como as interfaces digitais podem contribuir para a produção e gestão do conhecimento.

Nesse contexto de investimento no desenvolvimento profissional e, a partir de nossa experiência no exercício da docência e da relação dialógica com nossos pares, alunos e coordenadores, saberes disciplinares, curriculares, da cibercultura, da mediação e da gestão de processos nossos conhecimentos, paulatinamente, iam sendo tecidos e nossa pesquisa ganhando corpo.

Desse modo, a primeira turma – 2013.1, representada na Figura23, teve início em abril e seu término em agosto/2013. Com um total de 33 praticantes, compunha-se, tanto de alunos da área pedagógica como de outras licenciaturas, como Educação Física, História e Informática, entre outras.

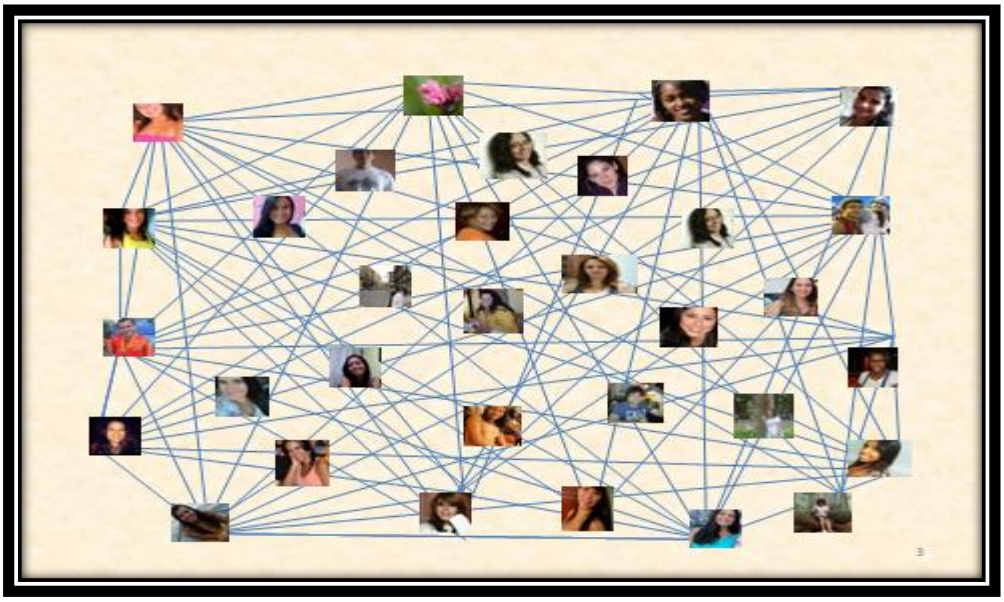


Figura 23: Rede de aprendizagem online – turma 2013-1
Fonte: Ambiente Moodle (www.docenciaonline.pro.br)

O *desenho didático* do curso foi concebido, na modalidade *online*, pela professora Edméa Santos, responsável por ministrar a disciplina, no ambiente virtual Moodle. Para facilitar o aprendizado, a primeira semana do curso foi inteiramente dedicada à ambientação do aluno. Um mapeamento bem elaborado do conhecimento foi a principal ferramenta de navegação e ofereceu uma visão geral da organização, da extensão e do fluxo narrativo de sua apresentação. Foram oferecidas, nesse ambiente, opções de navegação não lineares, bem interativas, com elementos que permitiram, ao aprendiz, investigar, levantar hipóteses, testá-las, apurar suas ideias e criar, tecendo, dessa forma, seu próprio conhecimento. A decisão do que estudar ficou a critério do aluno, que tinha ingerência em relação à carga cognitiva.

A tecnologia requerida para participação nos cursos era compatível com as facilidades disponíveis no mercado e na própria Instituição, facilitando o acesso a diversos materiais, via *web* (como, por exemplo, textos teóricos relativos à temática tratada; vídeos e filmes; textos complementares de diversos tipos; *links* para diversos *sites;* entre outros). Os conteúdos propostos foram distribuídos em seções temáticas, apresentadas, gradativamente. Com um simples toque no *mouse*, o aluno pôde acessar outros textos, vídeos e *sites* recomendados, para maior aprofundamento dos assuntos tratados. A interatividade foi possibilitada na interface *fórum*, com vistas à discussão de um tema específico ou escolha de um filme relacionado a um tema em discussão, por exemplo. O *design* do curso também favoreceu a intertextualidade (*hiperlinks* que permitem estabelecer conexões com outros *sites)*; a intratextualidade (conexão com outros textos, no mesmo documento); e a multivocalidade (inclui textos de apoio didático,

e outros materiais como filmes, debates, videoconferências, e outros). Possibilitou, também, conexões lúdicas, artísticas e navegações fluidas – além de apresentar gravuras, fotografias, entre outros, artefatos culturais.

Este curso contou com a minha atuação[42] e a da doutoranda, docente-pesquisadora Mayra Ribeiro[43]. Como docentes-pesquisadores, mediamos o processo de aprendizagem, tendo sido programados dois encontros presenciais. O primeiro, no dia 15 de junho, realizado nas dependências da UERJ, objetivou conhecer os participantes para além das interfaces digitais.

O segundo encontro, realizado no dia 3 de agosto, também presencial, foi dedicado à avaliação final da disciplina, em atendimento à legislação vigente para cursos de graduação *online*, apesar de, nessa ambiência, a avaliação ser formativa e levar em conta as atividades desenvolvidas ao longo do curso, que compuseram nossas estratégias de formação. Nessa ocasião, refletimos sobre nossos processos de aprendizagem, nossas dúvidas, estratégias e dificuldades de estudar *online*, além de estreitarmos laços de amizade com todos. O Quadro 6, a seguir, sintetiza as atividades programadas para a turma:

Quadro 6: Fóruns para atividades de aprendizagem

Seção	Fórum	Descrição
1	*Fórum de "Boas-vindas"! Turma 2013-1 - Entre aqui para se apresentar e conhecer sua turma online. Só para alunos matriculados nas disciplinas!*	***Olá pessoal!*** ***Que tal nos apresentarmos por aqui?*** *Falem das suas vidas, expectativas em relação à disciplina, dos seus interesses de estudos e pesquisa. Aproveitem para saber mais sobre os colegas dialogando com suas postagens. Aproveitem e compartilhem seus links de redes sociais e de suas ...*
2	*O que sabemos sobre os temas da nossa disciplina? Turma 2013-1*	*Olá turma! Após as três semanas de ambientação no ambiente online, vamos agora mapear o que toda turma sabe sobre os temas de nossa disciplina. Já estamos na terceira semana de nosso curso. Agora é hora de aquecer de vez. Chegar de esperar. Não é mesmo? Como ensinou Paulo Freire...*

[42] Doutoranda na Universidade Estácio de Sá e integrante do GPDOC/UERJ, desenvolve sua pesquisa de campo como docente-pesquisadora convidada do PROPED. Disponível em https://wwws.cnpq.br/cvlattesweb/PKG_MENU.menu?f_cod=8A590313391851B83E9D6E3A06DC6D22. Acessado em 11.10.2013

[43] Disponível em http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4708860U8. Acessado em 11.10.2013.

3	*Cotidianos: vamos convidar outras pessoas para o debate? Clique aqui para participar do fórum! Turma 2013-1*	*Olá turma querida! Até hoje, 10 de maio, compartilhamos em rede nossos sentidos prévios sobre os temas da nossa disciplina. Pensamos com e sobre as imagens e narrativas que selecionamos para iniciarmos nosso debate. Vamos agora dialogar com outros parceiros intelectuais? Convido todos e todas ...*
4	*Criando um roteiro para dialogarmos com as professoras Inês Barbosa e Nilda Alves - Turma 2013-1*	***Brincando de entrevistar e ser entrevistado...*** *Olá turma! De agora em diante vamos fazer um estudo mais sistemático sobre fundamentos e princípios das pesquisas e práticas com os cotidianos escolares. Vamos dialogar um pouco mais com alguns autores. Nesta aula temos duas ótimas entrevistas ...*
5	*Como fazer currículos com os cotidianos? como utilizar artefatos tecnoculturais em nossas aulas?*	*Fórum de conversas Olá turma! Nesta aula 5 , disponibilizamos 3 artigos e 3 vídeos que narram práticas educativas mediadas por artefatos tecnoculturais nas mais diversas redes educativas cotidianas.* • *Como fazer currículos cotidianos?* • *Como utilizar e reutilizar artefatos?*
6	*Fórum do encontro - presencial - Turma 2013-1 - Continuemos por aqui nossa interação*	*Olá turma! Conforme prometido, este é o nosso fórum "socialização do encontro presencial". Nosso encontro foi maravilhoso. Eu adorei! Nos conhecemos um pouco mais, compartilhamos nossas estratégias de estudo, dilemas do estudar online. Enfim, uma troca significativa de experiências. Fizemos ...*

Fonte: http://docenciaonline.pro.br/moodle/course/view.php?id=72

As turmas presenciais 2013.1, 2013.2, na modalidade presencial, com 25 alunos matriculados, em média, sob a coordenação da Prof[a]. Edméa Santos, foram conduzidas pelas docentes-pesquisadoras Rosemary Santos e Tatiana Sodré, tendo as atividades dessas turmas seu início em setembro/2013 e seu término em janeiro/2014. A turma 2014.1, também presencial, foi programada para o período de março a agosto de 2014. Importante ressaltar que, nessas turmas, atuei como docente-pesquisadora convidada, exercitando minha autoria docente, num processo de cocriação com essas formadoras.

Em relação às turmas de 2013, supracitadas, o ambiente virtual utilizado foi a rede social *Facebook*. Para a primeira turma, optamos pelo formato *Grupo fe*chado - espaço para que os todos os praticantes (professor/ pesquisador/bolsistas/alunos) pudessem se comunicar sobre interesses em comum, relacionados à disciplina. Além de uma configuração aberta a todos, configurações de privacidade (espaço para mensagens) foram disponibilizadas. As publicações ficavam visíveis somente para os seus integrantes, que puderam participar de bate-

papos, inserir fotos para álbuns compartilhados, colaborar em documentos dos grupos e debater temas da atualidade.

Na segunda turma utilizamos o formato *Páginas,* e criamos atos de currículo, a partir dos conhecimentos prévios dos alunos, aproximando o *dentrofora* da escola e estimulando a participação, o diálogo e a colaboração entre todos, tendo em vista criar uma ambiência propícia ao desenvolvimento da autonomia e da criatividade.

No Quadro 7, a seguir, apresentamos a proposta de ementa da disciplina das turmas presenciais 2013.1 e 2013.2, bem como as atividades programadas, a partir dela, para a turma 2013.2, no quadro 8.

Quadro 7: Ementa da Disciplina– turmas 2013.1/2013.2 (presenciais)

Prof[a] Mirian

Prof[a] Rosemary

Prof[a] Tatiana

Sejam todos bem-vindos!

Esse espaço é uma extensão da sala de aula onde poderemos interagir assincronicamente bem como participar das atividades online propostas.

Mas o que exatamente iremos aprender juntos? Vejamos a ementa a seguir:

- *O significado dos cotidianos nas redes de conhecimentos e significações nas quais vivem todos os seres humanos;*
- *A expressão dessas redes nos cotidianos escolares, com ênfase: nas relações dentrofora das escolas - indicando e discutindo como se dá a aproximação entre as múltiplas redes educativas a que todos e todas pertencemos; nas características dos espaçostempos escolares; nos processos de práticasteoriaspráticas existentes nas diversas propostas de currículos; nos múltiplos artefatos culturais 'usados' nos processos curriculares; nos saberesfazeres dos praticantes' docentesdiscentes e discentesdocentes nos múltiplos processos curriculares;*
- *Os processos políticos que se desenvolvem nos diversos contextos cotidianos em que vivemos.*

Abraços,

Mirian, Tatiana e Rosemary

Fonte: http://ead.uerj.br/ava/course/view.php?id=68.

Quadro 8: Plano de aulas – turma 2013.2 (presencial)

Profª Tatiana		Profª Mirian
Datas	***Conteúdo***	***Dispositivos de Pesquisa***
27/09/2013	*Apresentação da disciplina e do grupo*	*Apresentação de cada aluno falando sobre os seus objetivos com a disciplina*
		Dinâmica em grupo.
4/10/2013	*Redes educativas: presenciais e online. Processos dialógicos e colaborativos. A aprendizagem em rede. Significado de cotidianos.*	*Vídeo: Gabriel Pensador – estudo errado: http://letras.mus.br/gabriel-pensador/66375/*
		Dinâmica: conceituação de cotidiano escolar, individual e grupo, e apresentação de conceitos no Prezi.
		Texto para a próxima aula: ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. Revista Brasileira de Educação. n. 23, Maio/Jun/Jul/Ago, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a04.pdf
11/10/2013	*Experimentando o mundo: produzir artefatos culturais cotidianos*	*Dinâmica em grupo: explorar os espaços da UERJ e apresentar os acontecimentos culturais cotidianos, produzindo um artefato cultural (vídeo, imagem, texto, som) e fazer uma relação com o texto "Cultura e Cotidiano Escolar"*
		Postar o artefato produzido na página da disciplina no Face: https://www.facebook.com/cotidianosnasescolas
		Apresentar o artefato cultural ao grupo.
18/10/2013	*Cultura e cotidiano escolar*	*Leitura do Texto para a próxima aula "O currículo no cotidiano escolar: Conversa com Corinta Geraldi e Regina Leite Garcia." http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss2articles/oliveira-entrevista.pdf*
25/10/2013	*Cotidianos por professores e praticantes culturais: outras vozes para dialogarmos*	*Apresentação da entrevista com Inês Barbosa. http://tvescola.mec.gov.br/index.php?option=com_zoo&view=item&item_id=5603*
		Discussão sobre o texto: "O currículo no cotidiano escolar"
1/11/2013	*Curriculo no cotidiano escolar*	*Texto "O currículo no cotidiano escolar" http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss2articles/oliveira-entrevista.pdf Fazer um resumo do texto, no mínimo 2 a 5 laudas, juntamente com uma reflexão da sua formação e entregar por e-mail ou impresso.*
8/11/2014	*Currículo no cotidiano escolar*	*Discussão em grupo sobre a resenha apresentada.*
29/11/2013	*Cibercultura e cotidianos*	*"Discussão do texto: A cibercultura e a educação em tempos de mobilidade e redes sociais: conversando com os cotidianos (pp. 75-98) http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/ebook1.pdf"*

6/12/2013	*Oficina de quadrinhos: André Brown*	
13/12/2013	*Oficina de vídeo: Felipe Ponte*	
20/12/2013	*Entrega do plano de aula de cada grupo.*	
10/1/2014	*Apresentação dos trabalhos em grupo*	*15 min. para cada grupo*
17/01/2014 24/01/2014 31/01/2014	*Dias reservados para encontro dos grupos para a escrita colaborativa.*	
7/02/2014	*Apresentação, discussão e entrega do texto colaborativo.*	

Fonte:https://docs.google.com/spreadsheet/ccc?key=0AqD4COfxGeocdFUtSG9OSndJSllYM2NkS1cyeUlWcUE&USP=sharing

A seguir, no quadro 9, as atividades desenvolvidas na turma 2014.1.

Quadro 9: Programação turma 2014.1(Presencial)

O COTIDIANO ESCOLAR: UMA PRÁTICA SOCIAL EM CONSTRUÇÃO	
Boas-vindas	Esse espaço é uma extensão da sala de aula onde poderemos interagir assincronicamente bem como participar das atividades online propostas
Fórum "Achados imperdíveis”	Espaço destinado a todos os alunos que desejarem compartilhar produções, narrativas cotidianas, links, vídeos, fotos, dentre
Atividade 2	Pensando o Currículo escolar com os Cotidianos A partir da leitura do texto "O currículo no cotidiano escolar" da Profª. Inês Barbosa, façam uma reflexão sobre a temática discutida nessas entrevistas e tragam as suas questões para discutirmos em grupo no Fórum de "Discussão sobre Currículo no Cotidiano escolar." Assistam as entrevistas de três professoras-pesquisadora dos cotidianos nas escolas, no vídeo *O Salto para o Futuro* disponibilizado nessa atividade, e as relacionem com a sua formação de vida. Vamos lá pessoal? []s Tatiana & Mirian

Atividade 3	**Artefatos culturais que nos formam** Vamos fazer um vídeo ou tirar uma foto de um artefato cultural que participou ou tem participado na formação de suas vidas como seres humanos e compartilhar com nossos colegas de classe? Entrem no fórum "Artefatos que nos formam" e postem o link da imagem ou do vídeo do artefato e façam uma narrativa sobre a importância desses em suas vidas. No dia 16/05/2014, cada um apresentará seu artefato em aula e contará para avaliação da nossa **terceira atividade avaliativa.** Quem começa? []s Tatiana & Mirian
Atividade 4	***Oficina de vídeo*** Olá turma, bem-vindos a nossa oficina de vídeo! A cultura contemporânea estruturada pelas tecnologias digitais em rede, que aqui chamaremos de cibercultura, vem reconfigurando nossos modos de sentir e de viver o mundo. Com isso, o princípio cibercultural do polo de emissão liberado permite que nos tornemos autores em potenciais: criando vídeos, imagens, quadrinhos, etc., em diversas interfaces digitais potencializando cocriação e colaboração. Desse modo, a oficina de vídeo na cibercultura nos convida a *fazerpensar* criações em rede. Que tal fazermos nossos próprios vídeos? **Atividade final proposta:** Vamos nos dividir em grupos de trabalhos e cada grupo terá até cinco integrantes, que ficarão responsáveis pela criação e edição de um documentário sobre o cotidiano (escolar, cidade, cultura) envolvendo uma ou mais áreas do conhecimento. Obs: Quando terminarmos todo o processo, iremos juntar todos os vídeos para torná-los um documentário único produzido colaborativamente. **Links importantes:** • Slide Produção de VídeoURL • Tutorial Movie MakerURL • Baixar o Movie MakerURL **Documentários do cotidiano como inspiração** Nascidos em BórdeisURL Janela da AlmaURL • Edifício MasterURL • Fio da MemóriaURL **Fórum** Achados e Perdidos

	Wikispaces • WikispacesURL • Tutorial WikispacesURL • Após a produção do documentário e o compartilhamento do mesmo no Youtube licenciado em Creative Commons, postar o link no fórum "Nossos documentários."

Fonte: http://ead.uerj.br/ava/course/view.php?id=68

3. TESSITURA DO CONHECIMENTO NO CAMPO EMPÍRICO E A EMERSÃO DA AUTORIA DE PROCESSOS AUTORAIS

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.[44]

João Cabral de Melo Neto

3.1. REVISITANDO CAMINHOS PERCORRIDOS EM BUSCA DE NOÇÕES SUBSUNÇORAS GERADORAS DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS

Ao desenvolvermos nosso estudo sobre a materialidade de autorias compartilhadas em redes educativas presenciais e *online*, recorremos ao pensamento de Certeau (2003), quando afirma que o percurso de uma análise inscreve seus passos, regulares ou ziguezagueantes, por sobre um terreno habitado há muito tempo, levando em conta que os acontecimentos humanos – individuais ou sociais, são sempre resultantes de determinações históricas, reais, contraditórias e plenas de significados.

Nesse sentido, a escolha da UERJ como campo de pesquisa se justifica na medida em que foi nessa instituição que concluí meu primeiro curso superior. E como já dizia um comercial de TV, "da primeira experiência ninguém se esquece". Além disso, atuar, em turmas de graduação, como docente-pesquisador implicado, é ratificar minha preocupação com experiências formativas tecidas na associação prática-teoria-prática, na medida em que, ao longo de minha vida profissional, sempre lecionei, além de assessorar professores quanto ao processo *ensinoaprendizagem.*

Essa inserção, em "um terreno habitado há muito tempo", como expressa Certeau, ocorre, portanto, no embricamento de três momentos diferentes: presente, passado e futuro. Dessa forma, a possibilidade de dialogar com os praticantes da pesquisa – "habitantes desse terreno" - permite recompor a experiência vivida, por meio de uma narrativa limitada por um *espaçotempo,* que se amplia, quando nos tornamos sujeitos das ocorrências. Assim, o trabalho de um pesquisador, a exemplo do de um repórter, é o de tentar ver aquilo que não se encontra

[44] O poema é parte do livro Educação pela Pedra, com poemas de 1962-1965. Cito aqui a edição da Antologia Poética (Cf. MELO NETO, J. C. Antologia Poética. Rio de Janeiro: Sabiá, 1987).

visível; o que pressupõe tirar suas próprias lentes e olhar com as lentes do outro, na busca de um melhor foco.

Pesquisar é antes de tudo ESTRANHAR; isso é, "desver" um pouco, para ver melhor, adiante, sem se deixar contaminar pelo olhar familiarizado. É preciso, também, ENTRANHAR-SE; mergulhar no desconhecido e, muitas vezes, adotar procedimentos imprevistos; colocar-se no lugar do outro, compreendendo seus sentimentos para explicar suas razões, para descobrir o subentendido, nexos não explicitados, operações narrativas, mecanismos formais, ênfases nos conteúdos e procedimentos argumentativos, assegura Machado da Silva (2010).

Mas essa é uma atitude provisória. Há que se DESENTRANHAR, pois "o pesquisador não é porta-voz de si mesmo nem desse outro que vai descobrir" (p. 44). Após passar pela experiência do *estranhamento* e do *entranhamento*, deve voltar ao seu lugar para redigir seu relatório. Do movimento prática-teoria-prática até a escrita, constituem-se as relações de alteridade entre pesquisador e pesquisado. Atuar como pesquisador implicado, escrever sobre os pesquisados a partir de suas narrativas, ouvi-los e traduzi-los exigem que respondamos a algumas questões, fazendo e refazendo outras, a fim de produzirmos sentidos.

Diante da tela em branco do computador, o pesquisador precisa colocar, de forma organizada, suas ideias para narrar suas experiências formativas. Bem sabemos que, nesse momento, não estamos sós; ancoramo-nos em outros dizeres, em nossos escritos anteriores, nas discussões com nossos pares e alunos. Contudo, escrever é um desafio, como expressou Carina D'Ávila, mestranda da UERJ e parceira do GPDOC, na rede social *Facebook*.

Carina D Ávila

13 de setembro às 19:39 ·

Quase vomito quando escrevo, as extremidades do meu corpo gelam, meu coração vai para o estômago.Tem tratamento para isso?

Curtir · Compartilhar

*13 de setembro às 19:44 · **Curtir** · **1***

Josina Nascimento** **mas, você está escrevendo uma peça de terror?

*13 de setembro às 19h44min · **Curtir** · **dois***

Carina D Ávila** **K não mãe... E que quando a gente encontra palavras para o que quer dizer e elas vão se encaixando num frenesi mu Cho loco vai me dando um nervoso! Um nervoso bom... Uma felicidade meio solteira... E no caso agora e o protótipo da dissertação

*13 de setembro às 19h47min · **Curtir** · **três***

*13 de setembro às 20h00min · **Curtir** · **dois***

Mirian Maia Do Amaral *É tempo de reunir idéias. Adie um pouco essa vontade de redigir um texto com princípio, meio e fim. Isso traz ansiedade. Leia, leia MUITO. Anote tudo que é importante (ficha mento) e arquive, e pouco a pouco a "borboleta" ganha vôos próprios, autorais. Bis*

Para vencer nossos “medos” interiores, procuramos como enfatiza Alves (2008), traçar/trançar as redes de múltiplos relatos que nos chegaram, nelas inserindo sempre o nosso estilo próprio de contar histórias, tão importante para quem vivencia o cotidiano do *aprender ensinar*. Macedo (2000, p. 69) destaca que “é necessário conviver com o desejo, a curiosidade, a criatividade humanas; com suas utopias e esperanças; com a desordem e o conflito; com a precariedade e a pretensão; com as incertezas e os imprevistos”.

Ademais, na tessitura dessa Tese, deparamo-nos com múltiplas vozes, múltiplos silêncios e vozes silenciadas, pois, como nos alerta Bakhtin (2011), a interação verbal é sempre arena de lutas, dado que nossos discursos estão impregnados da presença do Outro, seja no modo como dizemos algo, pela entonação que damos ao que é dito, seja na composição dos elementos semânticos, ou mesmo nas palavras selecionadas em função de nossos interlocutores. Nessa pluralidade e entrecruzamentos de vozes, há aspectos impossíveis de serem traduzidos nos contextos dialógicos -

os risos, os silêncios, os barulhos, os aplausos, as lágrimas, as ausências, o cansaço, a tensão e o tédio pela falta de sentido da ação -, que tiveram lugar nos encontros entre pesquisador e pesquisados; há sempre um *gás* entre a experiência e a tradução; um definindo; ou seja, aquilo que não conseguimos traduzir, apenas sentir (AMORIM, 2004).

Coerentes com os princípios da pesquisa-formação multirreferencial, que concebe o currículo como obra aberta, marcada pela flexibilidade e dinamismo, adentramos os cotidianos escolares, trazendo em nossas bagagens suposições, tais como:

- Práticas educacionais baseadas na reprodução e na memorização, em geral, negam ao aluno o direito à criação e não favorecem o desenvolvimento de processos autorais;
- A apropriação das tecnologias digitais como reprodutoras de práticas tradicionais não promovem processos interativos, dialógicos e colaborativos, inibindo a manifestação de autorias, sob diferentes formas de expressão;
- A prática da escrita criativa precisa ser estimulada, fomentada e materializada em suportes duráveis, que possibilitem, aos alunos, novos acessos, reexames, reusos e remixagens.

Como sujeitos implicados com o campo, procuramos, então, romper com a dicotomia entre os pares presencial/*online*, ensino/pesquisa, aprender/ensinar, dentro/fora da escola, entre outros, num esforço de integração de temas inerentes a nossa disciplina, e interação com os praticantes da pesquisa, na expectativa de obtermos dados relevantes para o desenvolvimento desta Tese.

A questão que se nos colocava, naquele momento, era como iríamos interagir com o campo, e com aqueles atores, para produzir esses dados? Tomamos como ponto de partida os contextos das *práticasteorias* da formação acadêmica, das *práticasteorias* das pesquisas em educação e das *práticasteorias* de produção e usos das mídias, enfatizados por Alves (2008), quando afirma que a história das práticas docentes pode ser apreendida não apenas assistindo aulas dadas pelos professores, mas, também, ouvindo o que é "contado" pelos praticantes acerca de suas experiências pedagógicas, didáticas e curriculares.

Essa intervenção nas diferentes redes educativas que foram tecidas ao longo desse estudo conferiu ao método seu papel fundamental. Morin (2000) afirma que, na perspectiva da complexidade, o método para ser posto em funcionamento precisa ser alimentado de estratégia, iniciativa, invenção e arte, e estabelecer uma relação recursiva com a teoria, na qual ambos se nutrem e se regeneram, mutuamente por meio da organização de dados e de informações. Desse modo, sem subestimarmos os princípios da lógica e objetividade da ciência, na busca da articulação prática/teoria/prática, utilizamos como método de estudo, a caminhada ao caminho, a itinerância à trajetória, o ir e vir contínuo entre certezas e incertezas, entre o local e o global,

entre a ordem e a desordem, entre a separação e a junção, entre o uno e o múltiplo - elementos que, ao mesmo tempo em que se complementam, concorrem, entre si, e se antagonizam.

Nesse ponto, enfatizamos que, como docentes-pesquisadores, além da preocupação e intencionalidade com a formação dos praticantes, tínhamos, particularmente, o objetivo de criar situações de aprendizagem que potencializassem a emersão de autorias. Assim, o uso intensivo de diferentes dispositivos materiais e intelectuais propiciou o surgimento de conversas, debates e narrativas diversas, apresentadas de forma oral, textual e imagética. Todos esses recursos constituíram fontes valiosas de interpretação; o que, na ótica de Macedo (2006, p. 142) "tende a vivificar, a vitalizar o conhecimento", pela possibilidade de questionar e refletir na relação dialógica teoria/empiria.

A Figura 24, a seguir, mostra a metodologia utilizada em nesta Tese.

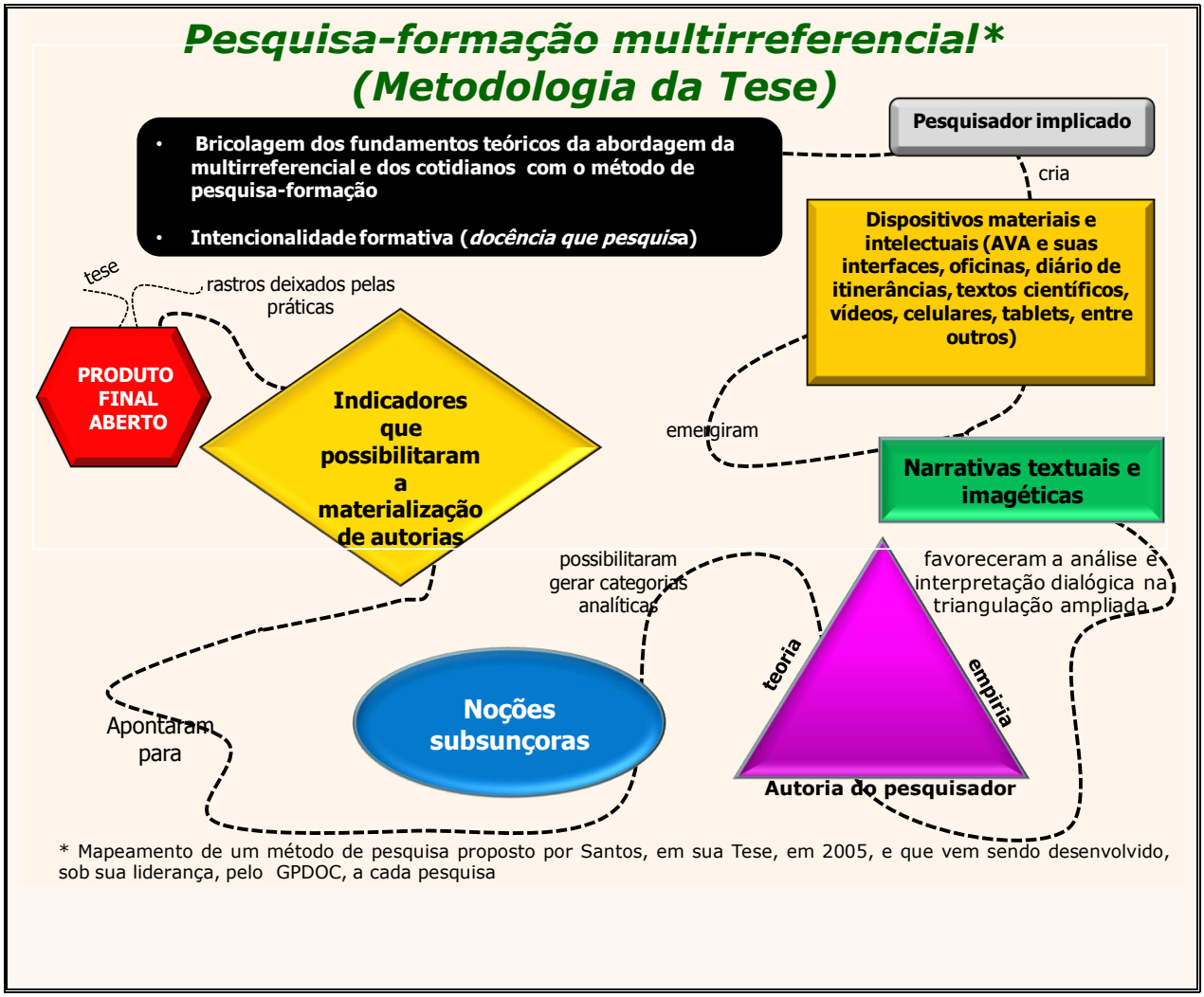


Figura 24: Metodologia da tese
Fonte: elaborado pela autora

Nessa perspectiva, a partir da análise de narrativas e conversas dos praticantes emergiram três noções subsunçoras, que nos deram pistas de autorias nas produções textuais e imagéticas, possibilitando-nos formular seus indicadores, como nos mostra a Figura 25.

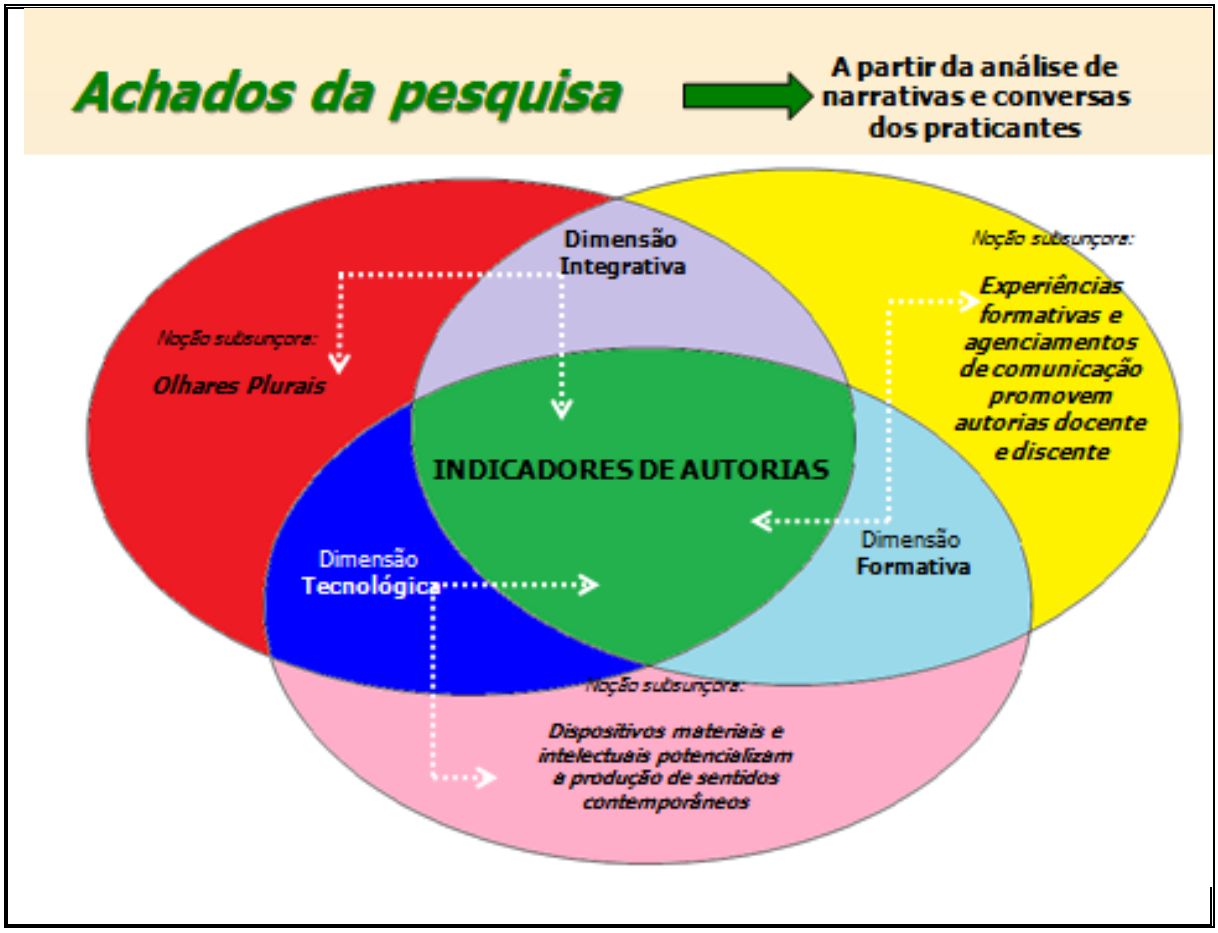


Figura 25: Dinâmica da Pesquisa
Fonte: elaborado pela autora

3.1.1 Olhares plurais

Para respondermos a nossa primeira questão de estudo sobre *como os professores, além do que é instituído nos currículos formais, trabalham a diversidade cultural e as diferenças, de modo a contribuir para a formação identitária de seus alunos e o desenvolvimento de processos autorais*, buscamos inspiração nos estudos de Ardoino (1998), Josso (2004), Santos (2005, 2006; 2014), Oliveira (2005) e Alves (2008), entre outros. Desse modo, aproximamos as ideias dos autores da cibercultura às dos estudiosos das práticas, experiências e formação de professores, na tentativa de articular o uso das tecnologias digitais em rede às problemáticas que surgem nos cotidianos escolares. Assumimos a educação como cultura organizada, tendo em vista socializar saberes, fazeres e dizeres com intenções formativas; uma construção social

em que os jogos de poder disputam espaços por significados, mediante processos de negociação que produzem consensos, mas também geram conflitos.

Reconhecemos, dessa forma, que no ambiente escolar – espaço concebido -, as representações de tempo e espaço, com horários rígidos que separam o momento de ensinar e de brincar, carteiras dispostas em fileiras, e a presença do poder, estão refletidas nas estruturas curriculares formais que, muito embora constituam um componente essencial para o exercício docente, precisam ser tratadas a partir de mediações intercríticas[45].

Criar um novo território é se aventurar; é se abrir a novos agenciamentos de comunicação, encontrando nos contornos e dobras, linhas de fuga que permitam olhar e articular outros espaços nos quais as singularidades e heterogeneidades possam emergir na multiplicidade, os afetos possam ser construídos e a subjetividade autorreferente também se revele, afirmam Deleuze e Guatari (1997). Nesse sentido, a ação socioeducativa – os atos de currículo, ou currículos praticados, ganha centralidade nesse estudo, devido à necessidade de desenvolvermos uma práxis, que possibilite aos sujeitos uma formação implicada com o mundo vivido, comprometida com o desenvolvimento da criatividade, da autoria e da autonomia.

Baseados nos princípios da pesquisa-formação multirreferencial, enfatizamos a necessidade de articulação e vivência dos saberes numa perspectiva de pluralidade, de forma crítica e construtiva (Ardoino, 1998); o que demandou priorizar as relações, a heterogeneidade, o diálogo, a bricolagem, a escuta ativa, a plasticidade, a complexidade, a negatricidade, os processos autorais e o fazer ciência. Assim, o processo formativo se instituiu a partir dos atos de currículo que criamos, e a mediação se fez para além da dialogicidade, em orientação e reorientação dialética, em escuta e em narrativas compartilhadas. Como experiência única de um ser em aprendizagem, a formação emergiu a partir de modelos propositivos e explicativos disponibilizados, que estimularam a ajuda mútua, a tessitura do conhecimento, de forma coletiva, a participação em debates e o desenvolvimento da autonomia e de processos autorais.

Ao concebermos o desenho didático das ambiências de nossa pesquisa-formação, tínhamos clareza quanto a nossa intenção de formar o Outro e nos formarmos no processo. O resultado a que aspirávamos, não era a modelagem de pessoas; mas, as oportunidades para que os indivíduos e grupos experimentassem e aprendessem, dado que a aprendizagem só pode ser entendida quando se toma o conjunto de circunstâncias que a torna possível, como histórias de

[45]Relações estabelecidas com o conhecimento eleito formativo, no qual a criticidade, uma forma problematizadora de se intepretar o mundo, é exercida por todos os atores curriculares envolvidos nesse processo de formação (MACEDO, 2012).

vida dos sujeitos em interação, sua formação e o contexto local em que se inserem, juntamente com as experiências e saberes pregressos de todos os envolvidos, entre outros elementos da vida cotidiana.

Nessa perspectiva, desenvolvemos nossas ações, tornando-nos produtores/autores de nossas produções. Na relação com o espaço concebido (instituído), buscamos formas alternativas de usos de produtos e regras, mesmo que de modo invisível e marginal, conscientes de que, no contexto educativo, em geral, a autoria *docentediscente* nas ações não é reconhecida, ou encontra pouco espaço para se manifestar.

Participamos, colaboramos, compartilhamos informações, pontos de vista e opiniões, e como protagonistas dessas ações educativas, assumimos uma posição ativista, entendendo o ensino como prática, em detrimento da ideia de superação de uma educação associada à produção em série. Essas práticas pedagógicas envolveram processos de interatividade, hipertextualidade, colaboração e mobilidade, mediados por interfaces digitais, contribuindo para que, além de atores participantes do processo educacional, passássemos a autores, ao exercitarmos e incentivarmos a criação, possibilitando, dessa forma, o desenvolvimento de processos autorais, como se pode observar no relato do praticante Flávio, ao comentar o artigo de Oliveira (2007a)[46]:

Praticante - *Flávio*

[...] a aula é um espaçotempo de subversão. É na aula e no contato direto com o embate professor/aluno que as inúmeras possibilidades de desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem se apresentam. A aula aparece como o momento de quebra com a "cartilha predeterminada"; no entanto, a quebra dessa cartilha, essa "subversão", não significa garantia de um resultado positivo, muito pelo contrário. A garantia de um resultado positivo se tornaria uma possível causa de estagnação do processo de ensino. Tornar-se-ia nada além de uma cartilha a ser seguida e, consequentemente, anularia todo o poder criativo que o embate na sala de aula possui. (...). Essa garantia anula todo o poder dos agentes envolvidos no processo de ensino/aprendizagem; anulando, também, o poder do cotidiano. Pode-se dizer que a professora Corinta encontra, nessa inconstante que é o espaçotempo aula, uma personificação dessa constante tensão entre o educador, com todo seu poder baseado nos instrumentos de controles garantidos pela instituição escolar, e o educando com todo o seu potencial no processo de produção de conhecimento.

Na medida em que o aluno Flávio procura refletir sobre o cotidiano escolar, exprimindo sua concordância em relação ao texto lido, fica evidenciado um estado *pré-autoral*; uma espécie de releitura da obra. De uma forma singular, Flávio reproduz o que Corinta havia relatado em entrevista à Inês Barbosa, sem que haja ampliação ou mesmo transformação desse registro. No entanto, o compartilhamento de suas ideias com os demais praticantes, na rede,

[46] Consultar www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss2articles/oliveira-entrevista.pdf.

deixa transparente a autoria de seu pensamento e estimula a participação de todos, bem como o desenvolvimento de outras autorias.

Ao rompermos com a usual forma de produção de conhecimento herdada da modernidade e calcada, principalmente na transmissão e na observação, e assumirmos a experiência como elemento-chave no contexto da formação de professores, pretendíamos que a aprendizagem se fizesse de forma significativa. Partimos, assim, da realidade dos alunos e de suas histórias de vida, para melhor compreender seus pontos de vista e percebermos a qualidade da formação que vivenciavam, dado que, na nossa prática, a narrativa assume papel de relevo, ao sintetizar e reproduzir a realidade, dando-lhe sentido.

Nos atos de currículo engendrados e apoiados no uso de dispositivos e *softwares* de mobilidade, buscamos, inicialmente, a presença do Outro, ou a sensação dessa presença. Propusemos, então, aos praticantes, que formassem cinco grupos e percorressem a Universidade, com vistas ao reconhecimento desse cotidiano escolar, utilizando seus dispositivos móveis – celulares, máquinas fotográficas, *tablets*, câmeras de vídeo, entre outros, para fazerem seus registros.

Figura 26: : Sala de aula presencial e online – turma 2013.2
Fonte: https://www.facebook.com/cotidianosnasescolas

Quase todos os alunos portavam celulares; nem todos, porém, com acesso à *Internet*. Muito embora esse dispositivo possibilite a criação de vídeos, a maioria preferiu fotografar os diferentes ambientes que compõem a Universidade, como, a biblioteca, a Galeria Cândido Portinari, o serviço de xerox, o Instituto de Artes, o Hall do Queijo, a Capela Ecumênica, a Concha Acústica, além de uma sala de aula convencional, e um dos corredores da UERJ, com alguns alunos, sentados em poltronas, conversando, ou trabalhando em grupo.

Todas essas produções sobre o cotidiano escolar foram relatadas e debatidas em sala de aula, pelos diferentes grupos, tendo como fundamento o artigo "Cultura e Cotidiano Escolar", de Nilda Alves[47]. Em seguida, cada grupo registrou, na página que abrimos no *Facebook*, os caminhos percorridos em suas buscas, as informações obtidas, suas produções e descobertas.

Esses aspectos são relevantes em processos educativos pautados no exercício da autoria, pois na medida em que o grupo constroi, analisa e reconstroi suas narrativas, vai registrando suas trajetórias epistemológicas, organizando diferentes formas de pensar as experiências vivenciadas e as relações estabelecidas consigo mesmo, com o Outro e com o mundo, podendo contar com a colaboração dos demais praticantes.

Assim, essas narrativas, a exemplo de outras que foram apresentadas, resultaram de práticas pedagógicas problematizadoras, que estimularam os alunos a expressarem seus pensamentos. Desse modo, a autoria se revelou quando criaram algo diferente do proposto (novidade), inverteram a situação ou seguiram outros caminhos, na rede de conversação; uma reelaboração reflexiva em meio a certos domínios coletivos de ações. Entre elas, extraímos as três narrativas, a seguir:

Narrativa 1

Feita em colaboração, apresenta a percepção de um grupo em relação à atividade proposta.

[47] Consultar http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a04.pdf

Figura 27: Hall do Queijo
Fonte: https://www.facebook.com/cotidianosnasescolas

Praticantes *- Isabele, Flávia, Rafaela e Luciana*

Essa atividade nos retirou da habitual rotina que estávamos acostumados a levar na universidade, pois, conseguir trabalhar um conteúdo disciplinar fora das tradicionais salas de aula, explorando tudo, ao nosso redor, teve um grande impacto sobre nós. Na medida em que fomos explorar os elementos que compõem o nosso dia-a-dia na Universidade, pudemos observar as relações e as interações sociais que passam despercebidas por nós, mas que se revelam extremamente importantes para que o processo ensino-aprendizagem continue seu curso.

Escolhemos como artefatos culturais alguns dos espaços da UERJ, os quais lemos como espaços de diálogo e de transição dos conhecimentos produzidos dentro e fora da Universidade, tanto pela comunidade interna quanto pela externa. Não conseguimos escolher uma única foto que representasse o cotidiano da UERJ, exatamente pela pluralidade que a universidade possui. Cada foto chama a atenção por se tratar de ações rotineiras de alunos; no entanto, em cada uma aparece um canal de aprendizado diferente e foi isso que mais se destacou para nós. De certa forma, o texto de Nilda Alves, que trabalhamos em sala, lembra muito essa questão, logo no início, ao afirmar que somos o acúmulo de ações e acontecimentos ...

No entanto, combinamos enfatizar o "Hall do Queijo", espaço de interação, que reúne diferentes tipos de movimentos sociais e culturais, diariamente, servindo como ponte entre o acadêmico e o popular, de forma eficiente para o processo de aprendizagem e ensino. Trata-se de um espaço de confraternização e trocas de saberes entre diferentes sujeitos, externos ou não à universidade. Os outros espaços escolhidos, como a capela ecumênica, a concha acústica e a biblioteca, nos passam uma leitura similar a do primeiro, mas aquele é o mais utilizado por nós.

Nesse texto, fica claro que a estratégia de identificar outros espaços que compõem a Universidade possibilitou aos alunos refletirem sobre como o cotidiano escolar, além um lugar de rotina, de repetição, pode ser um espaço de reinvenção e criação, convidativo a outros olhares em busca do conhecimento, além de instigar a interatividade entre os praticantes; o que, certamente, resulta em conhecimento sinérgico.

Narrativa 2

De natureza individual, refere-se às percepções do praticante Jairo, ao ser estimulado pela professora, a relatar sua visita à Galeria Cândido Portinari, na Universidade.

Praticante *- Jairo*

No início de 2004, comecei a cursar Ciências Sociais na UERJ. Em 2010, comecei a graduação em História. Portanto, de certo modo - descontando os períodos nos quais a matrícula do meu curso anterior esteve trancada, circulo pelo campus há cerca de quase dez anos. E, apesar de, em diversas ocasiões, ao passar muitas das vezes apressadamente em frente à porta da galeria e perceber uma grande movimentação por ali - como, por exemplo, nos dias de inauguração de uma nova exposição -; eu nunca havia pensado, seriamente, na possibilidade de entrar e conhecer o espaço e o que o mesmo poderia me proporcionar em termos de transmissão de novos conhecimentos no que diz respeito, por exemplo, à agregação de cultura material e imaterial através de olhares que, muitas das vezes, podem ser bem questionadores, bastante crítico-reflexivos, eu diria, acerca de aspectos marcantes da nossa sociedade.

Não entendo nada de arte. E, raríssimas, por exemplo, foram as ocasiões as quais estive em museus, teatros e centros culturais. Moro em Duque de Caxias, segunda cidade mais rica do Estado do Rio de Janeiro; porém, extremamente, carente de áreas verdes de lazer como parques e passeios públicos e com pouquíssimos ou nenhum espaços culturais como museus, bibliotecas e galerias de arte; município este que, até bem poucos anos atrás, era uma das dez cidades mais ricas do Brasil; mas que, no entanto, é extremamente pobre e desigual; com péssimos indicadores sociais em saúde, educação e cobertura em saneamento básico atestados pela mediana qualidade de vida da população de acordo com diversos estudos e a classificação do município, por exemplo, no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH-2000) da ONU.

Toda uma situação esta que se configura em uma realidade social muito aquém da inegável condição de superpotência econômica da nossa cidade entre os municípios brasileiros. Mesmo não conhecendo muito de arte, achei bastante interessante a exposição que visitamos. Havia claras críticas a esta engrenagem, de já alguns séculos, do sistema capitalista, ao consumismo exacerbado, ao individualismo, ao narcisismo, passando pelas críticas à pornografia e à violência explícitas nos espaços, no cotidiano, nas brincadeiras e nos desenhos animados que as crianças, atualmente, assistem na televisão e em outros meios de comunicação. É bem bacana a exposição. E acho que, quem ainda não viu, vale a pena ir até lá e conferir!

Neste exemplo, podemos perceber, com clareza, a manifestação de uma *autoria transformadora* sendo tecida pelo aluno, por meio de sua escrita. Inicialmente, Jairo critica a si próprio pelo fato de, em estando há vários anos na UERJ, jamais ter tido a curiosidade de conhecer a Galeria, reconhecendo-a, agora, como um espaço educativo. Em seguida, assume uma posição política e crítica sobre a realidade do Município de Caxias - "uma realidade social muito aquém"-, estabelecendo uma relação direta entre o conhecimento construído e a própria vida, ao dialogar com dados sobre os Índices de Desenvolvimento Humano (IDH-2000) disponibilizados pela ONU. Dessa forma, traz novos elementos à discussão para, enfim, retornar ao contexto que lhe foi proposto, ressaltando aspectos relevantes da exposição, e convidando todos a irem conhecê-la: "*É bem bacana a exposição. E acho que, quem ainda não viu, vale a pena ir até lá e conferir!"*

Narrativa 3

O texto, a seguir, mostra a articulação entre imagem e escrita. Além de ilustrar a narrativa, a imagem inserida pela praticante Renata, permite-nos "ler muito além do que foi escrito", fazendo-nos refletir sobre novas práticas curriculares possíveis em nosso cotidiano.

Praticante - *Renata*

Acredito que "cotidiano" enquanto palavra signifique algo que é rotineiro, desempenhado com certa frequência, que faça parte do natural na vida de uma pessoa. Assim, o cotidiano escolar, a meu ver, representa a rotina exercida pelo aluno e professor em suas vidas acadêmicas. O que me faz refletir sobre o papel do professor em fazer o "estudo", em si, fazer parte do cotidiano "natural" do seu aluno - função também da família e do próprio indivíduo, estudante.

Mas para que esse "estudo", enquanto conhecimento seja mais bem aproveitado e absorvido, é preciso que exista alguma estrutura capaz de otimizar a aplicação e recepção das informações. É exatamente o que entendo por redes educativas: estruturas capazes de encaminhar o ato de aprender e ensinar. Com elas conseguimos ligar a prática educativa ao próprio cotidiano, transformando blocos distintos de conhecimentos em algo maior, dinâmico e inter ou multidisciplinar. *Acredito então, que o cotidiano, pelas redes educativas, consiga gerar maior proximidade entre o objeto e o sujeito, fazendo da experiência do saber algo "real" e não mecânico.*

É como se o conhecimento ganhasse vida, se relacionasse diretamente com o seu receptor. Por isso escolhi esta imagem, pois ela representa, pra mim, o aprendizado enquanto ação.

Observamos nesta narrativa um diferencial em relação às anteriores. A mudança na forma de representação cria, com a inserção da imagem, a novidade no ambiente virtual, expressão de uma *autoria criadora*. A escolha da imagem de um livro abraçando uma pessoa, como ícone do "aprendizado enquanto ação", simboliza a aprendizagem do "educador em formação" sobre o seu campo profissional e às práticas pedagógicas. A produção dessa "novidade" ressalta o processo formativo, no qual a reflexão sobre *ensinoaprendizagem* ocorre de forma recursiva.

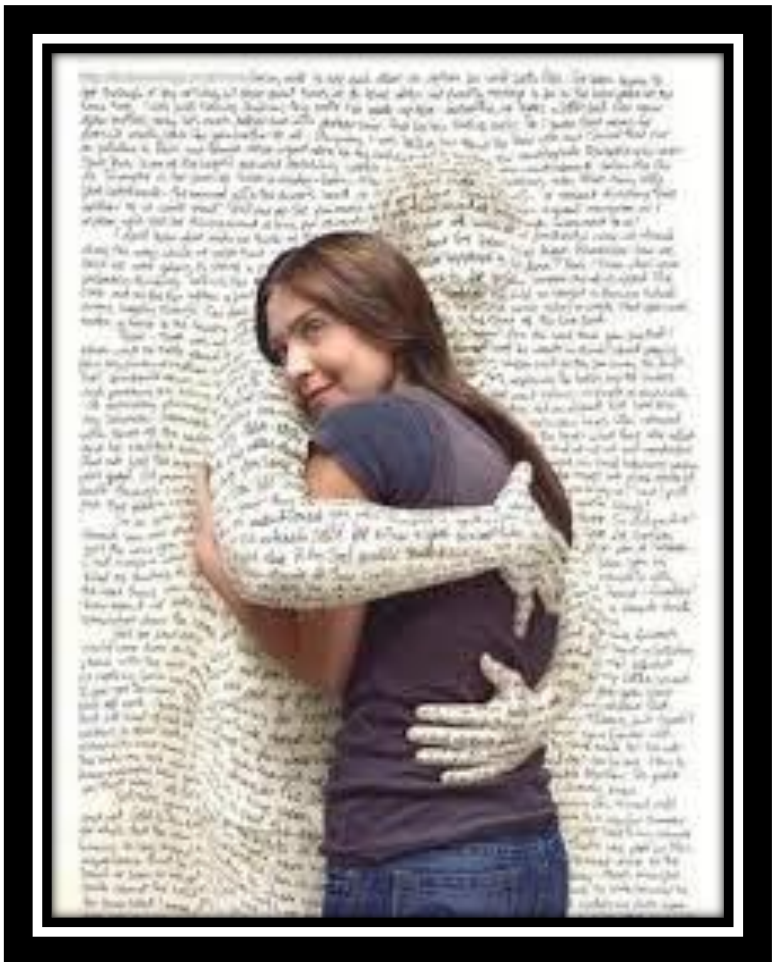


Figura 28: O aprendizado em ação
Fonte:http://docenciaonline.pro.br/moodle/user/view.php?id=36508&course=72

Também é interessante considerar como os artefatos culturais influenciam nossas formações e nossas escolhas, como podemos observar na narrativa de Marcos Paulo, a seguir:

Re: Artefatos que nos formam

por: **Marcos Paulo** - sexta, 23 maio 2014, 05:14

Eu lembro como se fosse há pouco tempo - eu na sexta série do fundamental (7º ano), como muitos alunos do meu antigo colégio nessa época, tinha dificuldade da tão temida Matemática. (...) a partir desta série comecei a gostar mais e mais da matéria, (...), pela forma como um professor de Matemática ensinava (ele hj aposentado), a forma como ele passava seu conhecimento e o que de fato era a paixão pela Matemática e pela sua profissão.

Meus primos e irmã, em média com 4 anos de diferença de idade pra mim, sentiam muitas dúvidas sobre muitas matérias na escola, incluindo matemática... O que me fez decidir por comprar um quadro negro e colocar na parede do meu quarto para então poder ensinar-lhes matemática. (...) passei a dar aulas do que sabia sobre qualquer matéria, inclusive matemática; tentava reproduzir a maneira como meu professor (mencionado no parágrafo anterior) dava aulas, a forma de explicar; tentava ser o mais claro possível na hora de explicar os assuntos. Dessas experiências descobri que gostava de ensinar. "A gente não nasce professor, a gente se torna professor na prática e na reflexão da prática." (Paulo Freire). Hoje vejo a relação da citação de Freire com o meu quadro negro - eu na minha inocência de criança querendo ensinar e "brincar" de certo modo (porque eu falava pra eles que queria brincar de escolinha e perguntava em que eles tinham dificuldade), acabei por perceber que queria ser professor, numa brincadeira de criança por assim dizer.

Anos se passaram e eles não mais queriam "brincar", mas o quadro negro continuava na parede do meu quarto. Eu olhava pro quadro e ele pra mim, e eu sentia a necessidade de estudar matemática, estudar pegando livros sobre diversos temas de Matemática pura, livros de séries acima da minha inclusive, até mesmo universitários (...). É interessante destacar que pra demonstração de alguns teoremas o quadro negro ou branco, em geral serve para visualizar mais amplamente hipóteses, teses, argumentações, algoritmos, bem como problemas em geral, para daí então chegarmos à conclusão do teorema ou problema.
Infelizmente não tenho fotos do primeiro ou dos vários quadros negros que eu tive (por que foram muitos mesmo), mas com o passar dos anos eu continuei com a mesma mania de estudar utilizando o quadro como ferramenta de estudo. Meu artefato está destacado na foto anexada ao comentário, e como dá pra notar o quadro também foi aumentando com o tempo, os teoremas foram se tornando maiores (mais complexos).

A Figura 29, a seguir, demonstra a representatividade do artefato cultural na formação do praticante.

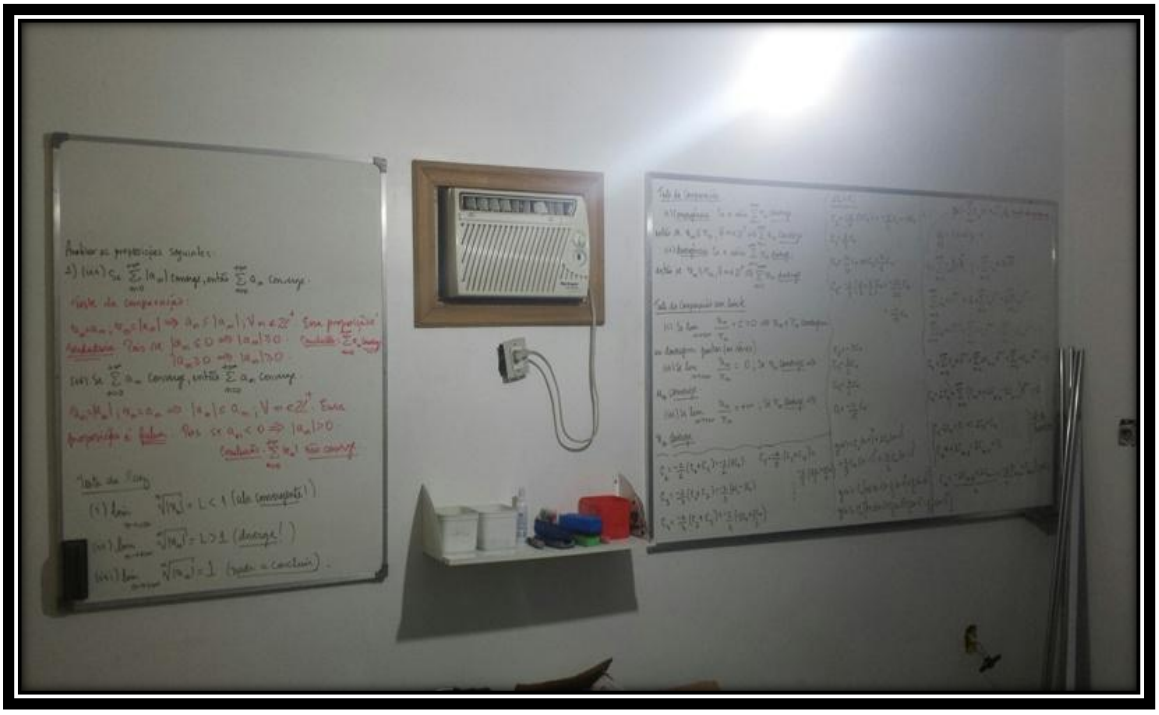


Figura 29: Artefatos que nos formam
Fonte: http://www.ead.uerj.br/ava/course/view.php?id=68

Este relato, revelador de uma escrita autoral, mostra-nos como nossas experiências são impregnadas pela cultura a que pertencemos, a partir de um amplo processo de transmissão de saberes, fazeres e dizeres que nos foram repassados pelas gerações que nos antecederam. Dessa forma, ressalta Belloni (2001, p. 32), "o saber acumulado (a ciência e a técnica), os valores, as representações e as normas coletivas (as estruturas simbólicas) são apresentados às crianças e adolescentes como imagens e modelos idealizados".

As lembranças do professor carismático, que despertou em Marcos Paulo o gosto pela Matemática e pelo magistério, assim como a percepção do quadro-negro como um artefato relevante, pois facilitava visualizar, de forma ampla, hipóteses, teses, argumentações, algoritmos, entre outros, mediaram suas escolhas, formando-o, e propiciando sua

transformação num sujeito engajado e proativo, como observamos no diálogo estabelecido com a professora Tatiana.

Re: Artefatos que nos formam
Profa. **Tatiana** - sábado, 24 maio 2014, 16:33

Marcos,

A sua narrativa mostra a sua implicação na formação como docente!

Em sua vivência foi constatada que a teoria e a prática caminham juntas. Não há como separá-las, pois a teoria sem a prática não faz sentido e a prática sem a teoria fica restrita e não evolui. A relação dinâmica práticateoriaprática que os cotidianos propõe é vivenciar os fatos, refletir e teorizá-los em novamente vivenciá-los, mas com um olhar mais ampliado, como a citação feita de Paulo Freire. A matemática é uma área do conhecimento que permeia as nossas vidas e está imbricada com tantas outras áreas, tais como: física, química, biologia, tecnologia, etc.

O seu gosto por essa disciplina foi estimulado por um professor que tinha a preocupação no ensinoaprendizagem dos alunos. O ensino caminha junto com a aprendizagem, pois não existe aprendizagem sem ensino. Portanto, podemos identificar a importância do papel do professor em nossas vidas, pois muitas vezes contribui em nossas escolhas formativas.

Atualmente, você tem percebido alguma mudança nos processos de ensinoaprendizagem nas escolas que você atua ou na universidade?

[]'s,

Tatiana

Re: Artefatos que nos formam
por **Marcos Paulo** - segunda, 26 maio 2014, 05:24

Sim, eu constatei que ao utilizar o quadro (artefato mencionado), a prática e a teoria se fundiram criando, na minha formação acadêmica e profissional, uma experiência singular na/da/com minha vivência neste meio acadêmico e pessoal também.

Vale salientar ainda que teoria e prática ,ou práticateoria ,ou teoriaprática, de fato, não se separam pois como descrito nas narrativas de Inês Barbosa, Regina e Corinta, em diversas situações em sala de aula, experiências e momentos em suas carreiras que elas tiveram a comprovação disso, momentos onde a teoria não mais estava dando resultado(onde foram utilizadas as experiências profissionais ou práticas que elas mesmas foram descobrindo) e em momentos onde a prática não era oportuna(quando a teoria complementou a prática). Numa espécie de feedback, prática e teoria andam e sempre foram adjuntas, assim mesmo teoriaprática, práticateoria. Penso ainda que são nossas experiências em sala de aula que transformam uma boa prática numa teoria, e não há boa prática sem uma teoria aprendida. A Matemática é uma área do conhecimento humano e científico que permeia não só as ciências exatas em geral, mas as ciências humanas também. Umas mais (cálculos, lógicas e mais cálculos), outras menos (mais (historico/logicamente). Quanto à questão da (inter/trans/morte) disciplinar idade acho que é válido pensar nisso para criar aplicações envolvendo outras disciplinas ou contextualizar mais as aulas e torná-las mais atrativas aos alunos, bem como o uso de tecnologias que estão presentes em seus cotidianos. Mesmo que desde um exemplo bobo envolvendo operações elementares e, por exemplo, o BRT ou a Copa do mundo (uma dose de humor também não faz mal, atrai o aluno!), a problemas mais complexos interdisciplinando matemática com química ou física por exemplo. Acredito, pela experiência de atuar assim, que desta forma atraia e prenda atenção de muitos mais alunos do que simples fórmulas e teorias jogadas ao quadro, ou simplesmente cumprir o currículo "arcaico-tradicional" que vê as disciplinas como pequenas partes quase que

> *"atômicas" (indissociáveis). São poucos os docentes que vejo provocando alguma mudança nesses processos de ensinoaprendizagem, ultimamente tenho visto mais na faculdade de educação da UERJ e poucos são os professores do IME (instituto de matemática da UERJ) que se arriscam a mudar para alcançar os alunos de outra forma, geralmente são os "doidos" que já fizeram doutorado ou mestrado. Na escola onde trabalhei por um tempo eu fazia questão de mostrar pros alunos de onde vinham as fórmulas e teorias que ensinava, bem como fazia links com outras áreas disciplinares. Geralmente as pessoas não se arriscam por não quererem sair de sua zona de conforto, seja por medo de fazer errado ou apenas por pensar "porque mexer em time que está ganhando?!", sem pensar nos porquês que os levaram a se tornar professores.*

Vimos, dessa forma, que experiências de pesquisa-formação multirreferencial, implementadas a partir do diálogo entre currículo formal e atos de currículo, criaram ambiências que, associadas a múltiplos dispositivos, possibilitaram que os praticantes expressassem e registrassem seus pensamentos por meio de narrativas, de forma interativa, colaborativa e compartilhada, resultando pré-autorias, autorias transformadoras e autorias criadoras (Backes, 2012).

3.1.2 Dispositivos materiais e intelectuais potencializam a produção de sentidos contemporâneos

A segunda questão de estudo formulada nessa Tese, sobre *quais estratégias e práticas pedagógicas podem ser promovidas e mediadas nessas redes de aprendizagem, tendo em vista favorecer processos autorais, levou-nos* a refletir sobre como poderíamos interagir com o campo e com os praticantes para produção de dados que nos fornecessem "pistas" sobre essas possibilidades. Dialogamos com o conceito de "dispositivos" - materiais e intelectuais -, apresentado por Ardoino (2003), como: o diário de itinerância, ambientes virtuais de aprendizagem, além de celulares, máquinas fotográficas, *tablets*, câmeras de vídeo, entre outros, por considerarmos que a conectividade e a mobilidade ubíqua têm reconfigurado as novas formas de relação do homem com o mundo do trabalho e, em especial, as relações professor e alunos. Acreditávamos, ainda, que esses dispositivos poderiam potencializar os processos de formação, constituindo-se em elementos propulsores do desenvolvimento de autorias diversas, expressas nas conversas e nas narrativas dos praticantes nessas redes de aprendizagem.

- Diário de itinerância

Imersos e implicados nos diferentes *espaçostempos* cotidianos, que vão além dos muros da Universidade, para incorporar o ambiente *online* e a cidade, fizemos coro ao pensamento de Ferraço (2008), que afirma que a pesquisa nesses ambientes não constitui algo controlável, que separa objeto e sujeito; mas, por sua hibridez, expressa o entremeado das relações das múltiplas redes cotidianas vividas pelos sujeitos despojados de amarras objetivistas, ao tecerem seus conhecimentos.

A partir dessa ótica, procuramos descrever, de forma minuciosa, nossas percepções sobre o campo de pesquisa, mediante reflexão contínua de nossas ações e reações. Almejávamos, ainda, compartilhar impressões, sentimentos, inquietudes e interpretações, assim como expressar dificuldades vividas nas relações com os praticantes, nas quais a ideia de alteridade se torna fundamental. Isso nos permitiu, entre outras ações, repensar o observado, sem as costumeiras "lentes" que ofuscam nossa visão da realidade; analisar, com mais segurança aquilo que foi observado e registrado e construir novas visões/versões a partir das experiências registradas.

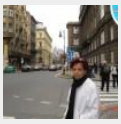
Nessa perspectiva, apropriamo-nos do que Barbier (2007) designa "diário de itinerância", no qual cada indivíduo faz anotações sobre tudo o que sente, reflete e poemiza, mas, também, o que retém de uma teoria, de uma conversação, aquilo que constroi para dar sentido à vida, conferindo-lhe um sentido instrumental a serviço da pesquisa-formação, e diferenciando-o, por sua especificidade, de outros tipos de diário.

Além de possibilitar momentos de análise dos dados produzidos ao longo da pesquisa, esse instrumento é, ele próprio, um produtor de dados, na medida em que estes não surgem espontaneamente na realidade vivenciada, mas são produzidos pela ação dos pesquisadores e por sua aceitação, mais ou menos ampla, pelos praticantes.

Desse modo, o diário consistiu na escrita contínua de fatos, encontros, leituras, reflexões, estudos, dilemas, entre outros, organizados em torno das experiências vividas nos diversos *espaçostempos* escolares, propiciando a *formação para a pesquisa*, mediante diálogo com as questões que iam emergindo no campo; a *formação para a escrita*, a partir do exercício contínuo do registro das narrativas e, (c) principalmente, a *formação autoral* no contexto da pesquisa.

Para apreender o movimento do cotidiano em todos os seus detalhes, identificando as táticas usadas pelos praticantes, e evidenciadas em suas ações, nenhuma hipótese foi formulada *à priori*. Ao contrário, procuramos estar atentos a tudo, mergulhar com todos os sentidos naquilo que desejávamos estudar, registrando nossas impressões, refletindo sobre as práticas a partir não apenas do diálogo interno, mas, sobretudo, do diálogo interativo com os praticantes e com os demais docentes-formadores.

Em minha primeira experiência como professora-pesquisadora convidada (turma 2013.1, *online*), trabalhei, essencialmente, como mediadora, destacando que tanto na turma *online*, como nas presenciais, sempre procuramos nos despir de pré-conceitos, concebendo os praticantes como coautores desse processo. A tela, a seguir, marca minha apresentação no ambiente virtual Moodle.



Cotidianos: vamos convidar outras pessoas para o debate? Clique aqui para participar do fórum!
Turma 2013-1
Profa. **Mirian** - sexta, 05 maio 2013, 10:45

Olá, pessoal!
Fazer parte deste grupo é sempre um privilégio. Compartilhar nossas conquistas e inquietações acerca do processo educativo não tem preço - não é Mayra? (rs). É nesse espaço que nosso entendimento sobre cotidianos e currículos é socialmente tecido, por meio de conversas e interações fundamentadas, num processo coletivo de colaboração. Nesse sentido, costumo atribuir mais importância à forma como se aprende, do que propriamente aquilo que se aprende.

O cotidiano, bem o sabemos, é aquilo que nos cabe como partilha, e que envolve prazeres, conquistas, dificuldades, responsabilidades, alegrias e decepções; enfim, nossa própria existência; nossa ação sobre o mundo, influenciando-o e sendo por ele influenciados. Habitar os cotidianos escolares é a possibilidade de trazer, à tona, narrativas, memórias, reflexões e táticas, utilizadas pelos professores no seu fazer pedagógico, quase sempre 'invisíveis'; ou seja, currículos praticados, saberes docentes postos em ação, que se tornam significativos nesse espaço de produção, criação e recriação, nos quais os saberes prévios dos alunos devem ser considerados, e o olhar docente ir muito além dos muros da escola. 🙂

Abraços,

Ao iniciarmos nosso trabalho com a turma 2013-2 (presencial), trazíamos inquietações, tais como: *de que modo nossa inserção, como docentes-pesquisadoras, seria percebida pelo grupo? Como reagiriam a nossa proposta de trabalhar os cotidianos escolares de forma presencial e online, explorando as potencialidades das tecnologias digitais em rede? Como nossas mediações poderiam agregar valor às discussões e ao processo formativo?* Essas questões foram essenciais para que pudéssemos planejar, problematizar e atualizar nossas práticas, tendo em vista a tessitura dos conhecimentos.

Já nos primeiros encontros, percebemos que teríamos algumas questões a serem gerenciadas, dado que, de uma forma geral, os alunos, provenientes de diversas licenciaturas, e acostumados a aulas expositivas, experimentavam certo desconforto em colocar suas opiniões e ideias para os demais praticantes; o que comprometia sua interação com o Outro. Um segundo aspecto se relacionava ao medo de se exporem nas redes sociais, sob a alegação de falta de privacidade -, e a dificuldade de se deslocarem de uma posição mais individualista para uma prática mais coletiva, com vistas à tessitura dos conhecimentos nesses espaços educativos. Finalmente, o não reconhecimento do Outro como alguém que detém saberes diferenciados, possibilidades e limitações, que devem ser respeitados; o que foi ressaltado, no depoimento, de Luana, a seguir:

Praticante: *Luana*
Algumas pessoas são extremamente tímidas, o que impossibilita a total participação no processo de aprendizagem, devido as aulas ter o intuito de dar voz aos alunos, saber o que ele pensa a respeito dos assuntos abordados. Tal prática é inovadora, porém os indivíduos estão bastante acostumados com aulas expositivas, em que não são convidados para a interação nem construção do conhecimento.

Tais práticas, tão reforçadas no histórico escolar contribuem para uma postura pouco participativa de alguns alunos, que no decorrer do curso começaram a dar suas opiniões nas discussões. Isso nos remete ao vídeo que foi passado num dos primeiros dias de aula – "Estudo errado", de Gabriel, o Pensador, o qual critica o sistema atual de educação que limita o pensamento do aluno, reprime seus questionamentos e dá pouca funcionalidade às matérias que são ensinadas. Dessa maneira, as disciplinas não são ministradas com um propósito e o aluno pode não construir sentido, fato que ressalta a atitude de memorização de dados para passar nas provas, diferente do aprendizado que gera conhecimento [...].

Na medida em que nossas dúvidas iniciais iam se dissipando no processo *ensinoaprendizagem*, e outros dilemas[48] surgiam, íamos nos dando conta da importância do Diário como estratégia de formação e como instrumento de reflexão acerca das histórias formativas de cada um dos praticantes, em ambientes formais e informais. Esses fios que se trançam em rede, de maneira não linear e caótica, pareciam-nos, num primeiro momento, desconexos em sua variedade; mas, gradativamente, levavam-nos a aprender *pesquisandoensinando* e a pesquisar, *ensinandoaprendendo.*

Para melhor ilustrar essa aprendizagem, torna-se relevante destacar notações feitas nesse dispositivo, sobre a experiência vivenciada, na turma 2013.2, presencial, a respeito de dilemas iniciais que emergiram no campo.

Dilema 1: *Que imagem fazemos de nós próprios?*

Arrumamos a sala em círculo para quebrarmos o gelo inicial, comportamento comum quando se adentra um ambiente novo. À medida que iam chegando, os alunos procuravam seus pares (colegas) e formavam grupinhos. Após termos nos apresentado, pedimo-lhes que escrevessem em uma folha em branco alguma característica sua, ou mesmo uma imagem que os identificassem. Em seguida, dobramos os papéis e cada praticante pegou um deles, tentando adivinhar de quem seria o relato ou a imagem. Mesmo que muitos não se conhecessem, quase todos descobriram seus autores.

Um fato chamou-nos a atenção: faltava um papel. O que teria acontecido? Uma aluna, apesar de ter feito a atividade não colocou seu papel para ser distribuído. Indagada por que razão, ela disse que não quis. Deixamo-na à vontade, ainda que estranhássemos o ocorrido, dado que a referida aluna é bem articulada. Pós-aula, procuramos conversar com ela, que nos disse ter escrito coisas negativas a seu respeito, demonstrando auto-estima superbaixa. Ficamos atentas e trabalhamos no sentido de valorizar suas ações, convidando-a a pensar a logomarca de nossa página, dado que é aluna de artes visuais e desenha muito bem.

Dilema 2: *Gerenciando conflitos*

Observamos que apesar de portarem celulares, ou tablets, os alunos não exploravam suas potencialidades. Convidados a postarem suas produções numa página da turma, que criamos no Facebook, dois alunos vieram ao nosso encontro justificar que, por opção, não usavam esse ambiente, e que não gostariam de fazê-lo. Orientamo-lhes, então, que se juntassem aos seus respectivos grupos, a fim de aprenderem com eles como se procedia para a inserção desses artefatos naquela interface. Ao final da aula, um deles nos disse: "Não quero fazer uma crítica, mas vocês estão sendo muito invasivas ao nos obrigar a postar esses produtos e nos filmar durante as aulas. Além

[48] Constructos descritivos que identificam situações dialéticas e/ou conflituosas produzidas nos cotidianos escolares.

de não ter sido consultado sobre o uso público de minha imagem, aulas com muitas dinâmicas como as que vocês propõem mexem com a gente, pois nem todo mundo gosta de se expor".

Esclarecemos, então, que as imagens e informações não eram públicas, e que, ao término da disciplina, somente seriam utilizadas, em nossos trabalhos, com a concordância do grupo. Ressaltamos que a disciplina era eletiva e que nossa proposta fora negociada com todos no primeiro encontro. Pontuamos, ainda, que a pesquisa nos cotidianos primeiro trabalha a prática, depois a teoria para, em seguida, refletir sobre a prática com vistas a novas ações. Apesar de a aluna parecer ter entendido nossos argumentos, não retornou às aulas subseqüentes, preferindo não participar da disciplina (item previsto em nosso termo de consentimento.

Dilema 3: *Quando o inesperado acontece*

Durante a atividade proposta, houve uma queda de luz. Quando a energia voltou, a rede Wifi não funcionou direito (pouco ou nenhum sinal). Fizemos, então, o upload das produções, via Bluetooth e 3G; o que, tomou um tempo maior do que o previsto, dado que grande parte dos alunos demonstrou não ter muita familiaridade com os procedimentos necessários para tal. Enquanto os praticantes tentavam, com nossa ajuda, atualizar suas produções no Facebook, uma aluna reclamou do tempo de espera, alegando que a grande maioria da turma estava "parada". Ato contínuo, sugeriu-nos que deixássemos a tecnologia de lado, e retomássemos a aula tradicional

Sem subestimar a observação da aluna, mas aproveitando a oportunidade, enquanto os grupos concluíam suas postagens – faltavam apenas dois - conversamos com a turma sobre os "acontecimentos" cotidianos que, de alguma forma, modificam nossos planos, a exemplo do que havia ocorrido em nossa sala de aula; que isso acontecia em situações diversas, e que era preciso escolher outros percursos sem que se perdesse a essência da proposta, ficando decidido que todos, independentemente de terem conseguido inserir seus artefatos na rede, fariam suas narrativas, na aula seguinte; o que tornou essa atividade muito producente, devido ao debate que se instaurou sobre a relação prática-teoria-prática, com base no texto sobre cotidianos, recomendado para leitura.

Como pudemos constatar, a tessitura do conhecimento não ocorreu com base tão somente na racionalidade, mas envolveu, entre outros aspectos, motivações, desejos, e expectativas na relação sujeito/objeto, no processo de investigação, à medida que possibilitou tanto o desvelamento do objeto, como o do sujeito.

Esses episódios nos fizeram lembrar de que o olhar multirreferencial envolve um jogo de influências mútuas, e desencadeia "jogos próprios das vontades, dos desejos, da angústia, das manifestações de uma vida inconsciente, de um funcionamento imaginário [...]", como sublinha Ardoino (1998, p. 43), que dá origem a estratégias, ambivalências, resistências, opacidades - expressões de uma negatricidade -, que apontam para os caminhos das "incertezas" e do "inacabamento"; impossível de serem concebidos na perspectiva de uma epistemologia tradicional positivista. Independentemente dos cuidados que se tomem para que o processo de pesquisa ocorra num clima de colaboração e cordialidade, não há garantia quanto ao desenvolvimento de uma relação dialógica e interativa.

Desse modo, ao mesmo tempo em que objetivávamos a formação do aluno, e sua constituição como sujeito, encontrávamo-nos em processo de formação. Formamo-nos, formando o Outro; constituímo-nos, constituindo-o; o que nos tornou mais sujeitos, na relação de alteridade. Contemplamos e refletimos sobre o ato docente, ações essenciais ao "ser professor". Pusemos em prática a escuta ativa, a negociação, a flexibilidade e a revisão dos

termos de consentimento, possibilitando aos praticantes culturais decidirem "se" e "como" queriam participar da pesquisa. Essa foi uma das razões por que a interação ganhou relevo, nessa pesquisa, dado que é no exercício do diálogo que o conhecimento vai sendo tecido.

- *Ambientes virtuais de aprendizagem: o Facebook, o Moodle, o Wikispaces e o Youtube*

O *eMarketer* estima que o Brasil deve se consolidar, em 2014, como o maior representante na América Latina, no uso do *Facebook*, com cerca de 70,5 milhões de usuários[49]. Em relação aos processos de aprendizagem, Rabello e Haguenauer (2011) afirmam que poucas são as experiências na literatura que demonstram o uso significativo desse ambiente nesse processo, especialmente quando se toma como referência o nível superior de ensino. Wilson, Gosling e Lindsay (2013) asseveram que pesquisas empíricas apontam para problemas éticos na interação *online* entre professores e alunos, ressaltando o risco de, nesses espaços, misturarem-se com facilidade, vidas profissional e privada. Ainda que haja necessidade de se considerarem as implicações pedagógicas advindas das limitações técnicas do ambiente, do contexto de sua utilização, e do conhecimento produzido e compartilhado, Ferreira *et al.* (2014) reafirmam o potencial do *Facebook* como plataforma de apoio em curso presencial, e sugerem que "o site pode servir ao estreitamento de laços sociais, compartilhamento de informações e conhecimentos, além de situar-se como lócus de discussões acadêmicas que se propõem a ser consistentes com níveis de exigências de uma pós-graduação *stricto sensu* (p. 56).

A nosso ver, o uso educacional do *Facebook* alinha-se às tendências atuais da cibercultura, pois concebe o conhecimento como uma construção individual e coletiva, favorecendo a aprendizagem participativa, os processos autorais, a interatividade, a dialogicidade, as mediações partilhadas e a possibilidade de criação de atos de currículo. Possibilita aproximar a escola de outros espaços de aprendizagem e estimula a geração de estratégias pedagógicas inovadoras, como se pode constatar, a seguir, nos diálogos travados na turma 2013.1 (presencial), em resposta à proposta da professora Rosemary, para que os alunos exprimissem seus pensamentos sobre como poderiam se reinventar, como seres humanos, cidadãos e futuros professores, e comentassem a resposta de um colega (esses textos poderiam ser ou não assinados).

[49] Fonte: *eMarketer*, 2013. Disponível em http://www.administradores.com.br/ noticias/tecnologia/ usuarios-de-facebook-no-brasil-devem-passar-de-70-milhoes-em-2014/82729/

Isabela

15 de janeiro –Rio de Janeiro

> *O texto que recebi diz o seguinte*
>
> *"Para me inventar como professor de arte eu me mostraria como um quadro cubista, que mostra vários ângulos de visão em uma mesma imagem. Esses ângulos seriam formados pelas experiências que passei como aluno, na graduação e, principalmente, das experiências de tentativa e erro pelas quais passarei; um quadro que é feito mais pelo "expectador" que pelo pintor."*
>
> ***Comentário:*** *Apesar de não entender muito de arte, compreendi a relação que você fez com o quadro cubista e a sua invenção como professor. Super válido e criativo! Ter e passar por novas experiências estão diretamente vinculados com o ser humano, desde o nosso nascimento. A cada etapa vivida aprendemos e reaprendemos a ser pessoas melhores. Reinventar-se como professor é isso: Viver, simplesmente viver, tentar, errar, arriscar, continuar, mudar, apostar, experimentar... e as vezes acertar. Quero destacar a sua frase final: "um quadro que é feito mais pelo "expectador" do que pelo "pintor"." Eu acredito que nossos alunos são fundamentais para nossa contínua formação como professores. Eles são nossos "expectadores".*

Eduarda *Isso nos mostra o quanto o cotidiano é fundamental na nossa formação ... são essas relações de cambio que nos inventam.*

16 de janeiro às 00:08 · Curtir · 1

Profa. ***Rosemary*** *Muito bem , Isabela*

16 de janeiro às 23:13 · Curtir

Profa. ***Rosemary*** *O autor gostaria de comentar o que Isabela argumentou?*

16 de janeiro às 23:13 · Curtir

Deise *Ótima relação com o cubismo. Contudo, acredito que o aluno tem uma relação íntima com o devir do professor. Portanto, ele mais que expectador, ele tem a parte mais significativa do show.*
21 de janeiro às 10:03 · Curtir

Observamos que, quando usado com fins educativos, grande parte das intervenções dos praticantes culturais, constitui-se em reação a alguma provocação do professor. Poucas são as interações aluno-aluno, mediante leitura das contribuições já postadas e consequentes comentários com vista à tessitura de saberes coletivos. No exemplo, em referência, apenas dois praticantes dialogaram com Isabela. Mesmo sendo estimulado, pela professora, a interagir, o autor da postagem não o fez; o que deixa transparente o caráter social da utilização dessa rede, a supremacia da oralidade em nossa cultura e a falta de hábito de aprofundar uma discussão, pelo viés argumentativo.

O *Moodle* é um dos ambientes virtuais de aprendizagem de maior aceitação no mundo. Sua facilidade de uso e flexibilidade operacional e de configuração, bem como sua capacidade de apresentação em um ambiente construtivista, consagraram-no em mais de 230 países[50]. Sua presença se faz sentir em cerca de 68.000 *sites*, sendo mais de 4.600 somente no Brasil.

Esse ambiente, usado na turma 2013.1, *online*, foi acessado com frequência pelos praticantes culturais, com participações e mediações bastante significativas nos fóruns temáticos propostos na disciplina. Esse resultado põe em xeque a visão corrente de que esse *software* consiste num ambiente engessado, num mundo à parte, numa sala de aula diferente do *Facebook*, porque alienada do mundo. Corroboramos o pensamento de Silva, Pesce e Zuin (2010), que ressaltam a necessidade de que se repense o desenho didático dessa interface, para que o mesmo se revele intuitivo, interativo e instigante, com vistas a favorecer a autoria, a coautoria e a colaboração entre os sujeitos interagentes. Para isso, a interface deve contemplar "uma intencionalidade pedagógica que garanta a educação *online* como obra aberta, plástica, fluida, hipertextual e interativa, caso contrário repetirá práticas próprias da pedagogia da transmissão" (p. 219).

Ao criarmos situações significativas de aprendizagem, por meio desses dispositivos, procuramos incentivar os praticantes a compartilharem saberes, práticas, valores, representações e emoções, com o objetivo não só de despertar-lhes o sentimento de pertencimento a um grupo, mas, ainda, o desenvolvimento da colaboração, com vistas à valorização das singularidades, sob uma perspectiva crítico-reflexiva, para que pudessem trabalhar com autonomia e criatividade.

Nessa ótica, objetivando colher suas primeiras impressões e mapear o que já sabiam sobre os temas inerentes à disciplina, propusemos a seguinte atividade: *sem* que referências específicas fossem consultadas, os alunos deveriam tentar responder às seguintes questões: *O que são "Cotidianos"? O que entendemos por cotidiano escolar? O que são redes educativas? Por que aprendemos em rede?* Deveriam, ainda, ilustrar suas respostas com imagens, dialogando com as mensagens dos colegas e dos professores, e tensionando suas argumentações, a fim de exercitarem a "Pedagogia da pergunta", e não apenas a "Pedagogia da resposta".

Os diálogos, a seguir, mostram mediações realizadas, a partir do questionamento: "*O que sabemos sobre os temas da nossa disciplina?"*

Praticante *Mariana*

[50] Dados extraídos do site http://www.moodlemoot.com.br/2014/, em março de 2014.

Lendo as respostas, notei que muitos dos colegas de turma, falam de cotidianos como sinônimo de rotina. Não fiz nenhuma busca no dicionário, então pode ser que eu esteja errada, mas eu vejo de outra forma. Eu entendo rotina como sendo um coisa repetitiva,e não vejo cotidiano como algo que necessariamente se repete. Por mais que todos nós temos nossas rotinas (acordar, escovar os dentes, etc.), os cotidianos, eu vejo como algo mais flexível. Como se fosse apenas uma orientação do que queremos fazer, mas que não necessariamente vá ocorrer. Não sei se soube me expressar bem, se deu pra compreender a minha ideia acerca da diferenciação entre rotina e cotidiano. Não sei nem se eu estou certa rs mas é a ideia que tenho.

***Praticante** Thaís*

Concordo com você, Mariana. Lendo as respostas dos colegas e refletindo sobre o cotidiano, não consigo vê-lo como sinônimo de rotina. Até porque, em muitos casos, a rotina pode ser chata ou cansativa e eu não consigo ver o cotidiano como algo assim. Então, fui atrás do nosso querido amigo dicionário, e olha que interessante o que diz:

"Significado de Cotidiano: adj. De cada dia: trabalho cotidiano. (Sin.: diário.); S.m. Aquilo que se faz todos os dias, o que acontece habitualmente: a monotonia do cotidiano. (Var.: quotidiano.)" (Fonte: http://www.dicio.com.br/cotidiano/)

"Significado de Rotina: s.f. Caminho utilizado normalmente; itinerário habitual; Fig. Hábito de fazer uma coisa sempre do mesmo modo, mecanicamente; repetição monótona das mesmas coisas; apego ao uso geral, sem interesse pelo progresso." (Fonte: http://www.dicio.com.br/rotina/)

Ou seja, pelo que eu entendi, o cotidiano e a rotina, de certa forma, podem ser relacionados, mas continuo com a ideia de que eles não são sinônimos. Achei super interessante refletir sobre isso e sobre o significado dessas palavras, já que nós usamos tão mecanicamente e nem paramos pra pensar o que elas realmente representam, né?

***Professora** Edméa Santos*

Mariana, gosto muito da sua argumentação. Vamos turbiná-la com mais exemplos? Que tal resgatar memórias de sua vida estudantil? Vamos nessa?

Turma, o que vocês acham sobre a problematização trazida pela colega sobre Rotina versus Cotidianos? [ ]s

***Praticante** Sthefane*

Comentei algo parecido nas minhas respostas e que pode dialogar com o que a Mariana problematizou!

Cotidiano pra mim é algo indeterminado, algo que não podemos controlar, caçar, isolar de uma realidade social maior, de tensões, relações, acontecimentos e de inúmeros detalhes.

Já o cotidiano escolar são as ações que realizamos dentro da escola, ações que são sempre pontuais, sempre feitas para alguém e para ser mais romântica, colocaria que são ações feitas de gestos, olhares e atitudes do dia a dia. De uma maneira ou outra acredito que dentro do cotidiano escolar existe a rotina. Enquanto muitos dizem que a rotina é cansativa e digna de rejeição e que traz uma ideia de se fazer tudo sempre igual, o que pode nos trazer desânimos, ou seja, o circulo da roteirização que muitos professores e educadores implicam e reclamam, como a Thaís (rs)

Porém, em uma dissertação que estudei para a monografia, discordei dessa forma que tratam a rotina. Na dissertação, a rotina é observada através de outra ideia, essa que concordo plenamente. Rotina traz ideia de rota, e as rotas se fazem por caminhos de rupturas e de rompimentos; neste sentido, a rotina, o cotidiano escolar não é apenas um espaço de realização de atividades repetitivas, é também um lugar de rupturas, inovações e desse modo, se liga completamente com o nosso cotidiano, que também precisa ser feito através de inovações e rupturas. Na minha opinião não podemos nunca isolar, separar o macro do micro, todos estão ligados, todos os cotidianos e rotinas estão em rede e conectados um com o outro.

***Praticante** Thaís*

*Nossa, **S**thefane, adorei sua argumentação. Acho que na minha escrita não consegui ser tão clara, mas concordo com sua diferenciação entre cotidiano e cotidiano escolar e mais ainda com a ideia de rotina. Ao mesmo tempo que temos atividades repetitivas elas nunca acontecem da mesma forma, por mais metódicos que sejamos, principalmente, em um ambiente escolar.*

O conteúdo mostrado permite-nos afirmar que a função do mediador é a de propor desafios, criar situações problematizadoras e intervir nas discussões, instigando os praticantes à busca da compreensão dos conceitos desenvolvidos, dando início à (re) construção de seus conhecimentos, de forma autoral, além de favorecer o surgimento de outras mediações. Ao expressarem suas opiniões por escrito, os praticantes expuseram seus pensamentos, assinaram um compromisso com a 'verdade" que produziram - um ato responsivo, como enfatizado por Bakhtin (2011), além de demarcarem um lugar de alteridade, possibilitando, dessa forma, o estabelecimento de uma relação dialógica, na qual a crítica, os confrontos ideológicos e o discurso polifônico se instituíram.

Como vimos, mediante o uso desse dispositivo foi possível associar a sala de aula presencial e o ambiente *online*, fazendo convergir diferentes métodos e técnicas de *ensinoaprendizagem*. Nesse contexto, a experimentação ganhou relevo, a investigação e a comunicação dos resultados foram incentivados, assim como a argumentação e a reflexão sobre a prática, tendo em vista novas ações. Tais processos, por serem participativos e interativos, possibilitaram o desenvolvimento da autonomia e da autoria, garantindo uma aprendizagem significativa na integração do presencial com o virtual.

O Wikispaces[51] é um ambiente que permite a criação de páginas sobre um tema em particular, no qual cada campo pode conter várias páginas, arquivos e imagens, oferecendo três tipos de espaço: público, protegido e privado.

Utilizamos este AVA, para que os praticantes pudessem produzir textos em colaboração sobre suas produções, por meio de *wikis* - categorias do discurso, cuja característica básica é ser uma obra aberta, um texto maleável, em que os autores podem intervir em seu conteúdo, deslocando, recortando, complementando e recompondo unidades textuais. Essa produção pode ser feita sob a forma de narração, relato, descrição e argumentação, ainda que não se apresentem em "estado puro"; ou seja, esses gêneros não são estanques uns em relação aos outros, misturam-se; o que torna impossível sua classificação de maneira absoluta em um desses agrupamentos.

[51] Ver www.wikispaces.com

Como parte integrante do trabalho final da disciplina foi proposta aos alunos da turma 2014.1 a produção de uma *wiki* sobre o processo de elaboração de um vídeo (documentário) produzido, coletivamente.

Bruna, Luiz, Fabiano e Tamirys desenvolveram o tema "O cotidiano universitário", mostrando os pontos positivos e negativos observados nos Institutos de Humanas da UERJ - Geografia/Filosofia/Historia/Artes Visuais. As filmagens ocorreram na própria Instituição. Cada um dos integrantes do grupo foi entrevistado sobre o curso que freqüenta, a partir de duas questões comuns a todos: quais eram suas expectativas ao ingressarem no curso? e, quais os pontos positivos e negativos percebidos no cotidiano de seu Instituto? na expectativa de que surgisse uma pluralidade de respostas (perspectivas) - quem sabe, até conflitantes, sobre o cotidiano dos discentes da Uerj. O vídeo compunha-se de quatro cenas de, no máximo 5 minutos.

Anteriormente ao desenvolvimento do texto, em colaboração, o grupo utilizou a interface fórum do ambiente *Wikispaces* para trocar ideias sobre o documentário, como mostrado, a seguir.

FÓRUM:

tamirys

DOCUMENTARIO FINALIZADO!

Ei galera, conseguimos!! segue o link do documentário finalizado, coloquem aqui as críticas positivas e negativas pra gente poder fazer as alterações caso necessário

https:// www.youtube.com/watch?v=iSNQ8_pKO-8&feature=youtu.be

bruna

Ficou muito legal! Já pensando no trabalho escrito, vejo que todos nós relatamos certas frustrações, seja pela infraestrutura da Uerj ou dos cursos em si, ficou uma coisa em comum. Essa desconstrução das nossas expectativas em relação ao curso também é um ponto importante e eu acho bem legal de se mencionar.

fabiano.

Sim! Ficou interessante o embasamento crítico de todos. A expectativas em relação aos cursos foi o que mais me chamou a atenção, pois, apesar da UERJ possuir um bom arcabouço estrutural no sentido didático, é importante deixarmos claro as deficiências e geralmente as circunstâncias que atrasam o desenvolvimento do estudante.

tamirys

Video do Fabiano incluído no documentário

Ei galera, segue nosso documentário com o video do Fabiano incluído, dá uma olhada e vejam o que achou www.youtube.com/watch?v=2A_a1jvifwc&feature=youtu.be

tamirys
Bruna apagamos aquelas filmagens do corredor do seu instituto, a unica que eu tenho é você sentada na sala esperando. Se você tiver alguma no seu celular e quiser me mandar :) Mas acho que da maneira que coloquei não ficou ruim, o que acham? Depois incluo o Luiz depois do seu video e dai iguala tudo! Fico aguardando seu video Luiz.

bruna
Putz, pior que não tenho, Tamirys, esqueci de carregar o celular e ele morreu hoje. Mas acho que ficou legal. Assisti e gostei de como ficou até agora (só o som que não posso comentar muito, porque estou no trabalho e as caixas de som aqui são um pesadelo, funcionam quando querem e hoje não estão muito a fim).

tamirys
O INICIO DO DOC JA ESTA NO YOUTUBE.
https://www.youtube.com/watch?v=tcthcsINtoc&feature=youtu.be

Luiz e Fabiano, assim que puderem por favor me enviem o video de vocês para que eu possa acrescentar ao nosso documentário, o video não precisa ser maior que 3 minutos, já que com a edição algumas coisas vão ficar de fora, lembre-se de fazer um video 'introdutório' do instituto de vocês, como a entrada do instituto, ou vocês sentados na cadeira onde serão entrevistados, algo curtinho para acrescentar antes da entrevista em si. Segue o link para que vocês possam dar uma olhada no que eu e a Bruna produzimos :) Critiquem para que possamos melhorar o que já temos! Bjs
https://www.youtube.com/watch?v=tcthcsINtoc&feature=youtu.be

tamirys
NOVO LINK ====> www.youtube.com/watch?v=hnd8sPwD4Ak&feature=youtu.be

Tatiana
Oi Tamirys!! Cadê o pessoal do seu grupo nesse espaço? E o texto? Já começaram a escrever? Lembro que o texto deverá ser postado nesse espaço, logo após o roteiro.
[]'s, Tatiana

fabiano
Os vídeos ficaram antes de tudo, bem sinceros, gostei da admoestação feita às limitações que as instituições impõem sobre os alunos. No caso do Instituto de Filosofia, admito que, muitas vezes me sinto limitado a expôr [por exemplo] nas provas o meu raciocínio sobre determinada disciplina, muitas provas são feitas pela via da consulta e me sinto bloqueado, como indivíduo que raciocina e como aluno independente no sentido de não me sentir livre para inserir uma forma crítica das doutrinas filosóficas. Existe também o que chamo de "estudo da história da Filosofia" ao invés do estudo de determinado sistema que, compete uma carga maior de exigência no que concerne a formação de um "filósofo". Eu penso que o instituto poderia dar mais liberdade para que os alunos de Filosofia pudessem estabelecer de forma mais aberta os seus próprios atos de pensar ou raciocinar. Além do peso das idéias políticas que encarnam o instituto, existe também uma exigência no que tange fazer dos alunos crentes de determinadas correntes ao invés de fazê-los refletir sobre tais panfletos políticos.

tamirys
DÚVIDA!
GALERA, aqui no wikispace dá pra gente postar nosso video e editar online, ou é só pra escrita colaborativa???

tamirys
Fabiano, se você puder fazer um pequeno video do seu instituto tambem seria legal, algo que apareça o nome ou até mesmo o corredor..

fabiano.
Fico grato pela atenção, Tamirys. Tentarei fazer tudo antes de Quarta e enviar-te. Sobre as sugestões, eu percebo que os vídeos seguidos estão bem concisos e sintéticos, por este motivo, não atento à necessidade de alterações, esta é a minha posição particular, pois, se o grupo afirmar qualquer sugestão, conte comigo. Obrigado.

bruna
Oi gente, em especial Tamirys, desculpem por favor a demora. Tive uns problemas nesse recesso e acabei me enrolando mais que o habitual... não que isso seja desculpa. Mas enfim.
No caso do Fabiano o corredor dele é o mesmo que o meu, no IFCH, então acho que dá para aproveitar alguma cena, não? Ou de repente fazer o meu e o dele seguidos na edição para dar uma sensação de continuidade. O que vocês acham?

luiz
Olá pessoal estarei enviando o meu vídeo no máximo na quarta, peço desculpas pela ausência durante esse tempo, quanto ao doc acho que ficou bom.

fabiano.
Pessoal, há como enviar por aqui o video? Não estou conseguindo anexar no e-mail da Tamirys....

luiz_
Fabiano seu email é gmail? se for anexa no drive e depois posta o link para Tamirys

fabiano.
Consegui enviar. Fico grato, Luiz!

fabiano
Gostaria de perguntar ao grupo, como será feito o trabalho escrito, tive problemas particulares e, por tal motivo não fui à aula passada, entrei em contato com a professora Tatiana e ela solicitou que eu perguntasse ao grupo como será o trabalho escrito. Gostaria, se possivel, de alguma informação. Agradeço a todos.

bruna
Fabiano, a Tatiana falou pra gente ir escrevendo junto nessa plataforma.

A seguir, apresentamos o processo de elaboração da Wiki:

tamirys

Cotidianos Universitários

Introdução

A entrevista feita pela professora Inês Barbosa de Oliveira, apesar de ter o foco na Educação Básica foi importante para pensar o nosso documentário. A partir dessa entrevista percebemos a necessidade de refletir sobre o cotidiano em nível universitário, bem mais complexo por se tratar do universo de adultos, com outras demandas paralelas a graduação. A Universidade do Estado do Rio de Janeiro apresenta uma pluralidade de alunos de diversas partes do Rio de Janeiro e até mesmo do Brasil com diferentes interesses e opniões. Outro fator importante foi o fato de entrevistar os próprios alunos que constantemente são objetos de estudo de seus professores, falando em primeira pessoa de seus cotidianos, da instituição, dos professores e de seus colegas. O documentário *Cotidianos Universitários*, é importante para compreender os alunos que estudam na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, a vida pessoal que influi diretamente na vida acadêmica, como os alunos administram o tempo dentro da universidade e suas espectativas dentro do curso.

bruna

Oi gente.

Acho que a introdução tá muito legal, mas precisa de um parágrafo de abertura, explicando do que se trata o trabalho e tudo mais.

bruna

Vou tentar. Vejam.

O documentário Cotidianos Universitários foi criado pelos alunos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro Bruna Gama, Luiz Lourenço, Fabiano Marques e Tamirys Araújo, como parte da avaliação da disciplina Cotidiano Escolar: uma prática social em construção, no primeiro semestre de 2014. O objetivo do documentário é mostrar o cotidiano de alunos de diversos cursos de Licenciatura da Uerj (História, Artes Visuais, Geografia e Filosofia, respectivamente), em seus aspectos bons e ruins, as impressões desses alunos acerca da universidade, e como as dificuldades que esses alunos enfrentam afetam seu cotidiano escolar.
O conteúdo e proposta do documentário podem ser relacionados a vários materiais sobre cotidiano escolar disponibilizados durante o curso. O documentário se relaciona diretamente com a entrevista feita pela professora Inês Barbosa de Oliveira com as professoras-pesquisadoras Corinta Geraldi e Regina Leite Garcia. A entrevista tinha como objetivo elucidar a importância do cotidiano escolar na educação básica. Nela, a professora Corinta fala sobre suas experiências vividas fora do cotidiano escolar enquanto aluna e sobre como estas experiências foram de fundamental importância – o Golpe de 64, a participação no Grêmio Estudantil e a sua forte relação com a poesia e como essas experiências refletiram mais tarde enquanto profissional. A entrevista com Regina fala de suas experiências cotidianas no ambiente escolar no começo de sua carreira; ela descreve como foi importante estar atenta não só ao ambiente dentro de sala como também os outros espaços de convivência dos alunos e como este foi um período de aprendizado enriquecedor.

bruna

Adendo à introdução (ou a outra parte do trabalho, não sei)

O documentário também tem relação com o texto Cultura e Cotidiano Escolar, de Nilda Alves, no qual a autora aborda o conceito de caixa preta. Os alunos entram na faculdade em em alguns anos saem com um diploma; portanto, teoricamente os requisitos foram cumpridos e o resultado esperado foi alcançado. Mas é importante saber o que acontece nesses quatro anos, para além do resultado esperado de um diploma nas mãos. É importante saber como problemas de currículo, administração de tempo, infraestrutura universitária e burocracia afetam os

estudantes. O documentário faz uma contribuição muito relevante sob esse aspecto, porque mostra o que está por trás do diploma que, ao final de nossos cursos, levaremos da Uerj.

bruna

O conteúdo e proposta do documentário podem ser relacionados a vários dos materiais sobre cotidiano escolar disponibilizados durante o curso. (aqui encaixar o que a Tamirys escreveu, e dar continuidade ao texto)

O que vocês acham?

tamirys

Entrevista com aluna do Instituto de Artes Visuais

Minha entrevista foi conduzida pela colega Bruna Gama, seguindo as perguntas básicas discorri sobre o que acontece no Instituto de Artes Visuais. A desconstrução do que entendia por arte e o que é o curso de Artes Visuais foi algo positivo, superando minhas expectativas. No entanto minhas frustrações enquanto aluna dizem respeito ao cotidiano do curso, logo no primeiro semestre frustrações quanto a horários, professores que chegavam mais de uma hora atrasados ou até mesmo não apareciam para dar aula sem qualquer explicação foram alimentando minhas insatisfações. O Instituto em si parece carecer de Arte, faltam exposições de alunos, trabalhos em processo, produção prática e dois anos sem um ateliê me aprece muito para um curso de Artes. Minha entrevista reflete minhas impressões sobre o meu Instituto durante meus anos de formação.

luiz

Entrevista com aluno do Instituto de Geografia

Em minha parte da entrevista, faço uma abordagem a partir dos problemas estruturais existentes na universidade e como essas defasagens influenciam no desenvolvimento da formação do profissional. Suas expectativas ao entrarem na universidade após um rígido processo seletivo podem muitas vezes ser diminuídas devido a gama de problemas com o qual se defrontarão no decorrer do curso, empecilhos de todos os tipos podem surgir a todo momento, sendo alguns impossíveis de contornar.

Por ser uma ciência que tem como tema central estudar o espaço, a Geografia precisa necessariamente de trabalhos de campo, onde se potencializam os estudos, a teoria e a prática são indissociáveis e torna-se mais complicado estudar conceitos espaciais a partir apenas de abstrações. Nesse ponto, a falta de estrutura no Instituto de Geografia começa a tomar forma. Ônibus, custos de viagem, laboratórios minimamente estruturados, entre outras demandas, reduzem a qualidade do ensino e consequentemente acabam também influenciando no cotidiano dos alunos. Dentro de seu cotidiano, os alunos começam a tentar contornar as problemáticas por conta própria, seja bancando uma viagem, seja tentando na medida do possível adquirir aparelhagem necessária as atuações em campo. No lado dos docentes, observamos que há dois tipos de professores; aqueles que são professores/profissionais e apenas "lamentam a ausência das estruturas" e os professores/passionais cujo ato de ensinar transcende o campo profissional e mergulha no prazer do ensino; esses, contornam as situações adversas a partir de sua criatividade e de seu zelo pelos discentes. Dessa forma, as tarefas importantes que exigem partes práticas jamais deixam de ser ensinadas aos estudantes, potencializando o ensino e criando um elo mais forte na relação docente-discente.

bruna

Entrevista com aluna do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (curso de História)

Minha entrevista foi feita pela colega Tamirys, em uma sala de aula usada pelos alunos do curso de História. O objetivo era falar do cotidiano do curso, o qual eu frequento desde 2009. Assim como Tamirys (e como a maioria dos alunos que chegam a um curso universitário, creio eu), as minhas expectativas sobre o curso e as minhas impressões do que aquilo seria foram desconstruídas; no entanto, acredito que foi para melhor, e que o curso é

mais do que eu poderia imaginar. No entanto, não é sem seus percalços, especialmente em relação à estrutura da Uerj, na qual coisas tão simples como ter papel higiênico no banheiro feminino não são nada triviais. Também tenho certas críticas a algumas disciplinas da área de Educação: aproveitei bem algumas delas, mas outras me parecem muito repetitivas, e acho que o curso se beneficiaria de uma revisão dessa parte do currículo; algumas disciplinas parecem dispensáveis e outras bem que poderiam ser obrigatórias. Percebo um certo excesso de matérias desimportantes na grade curricular (da licenciatura), que acabam por fazer com que os alunos passem muito mais tempo na faculdade, porque têm que conciliar uma grade cheia de aulas com os estágios obrigatórios, coisa muito difícil para o aluno que trabalha.

Fabiano

Entrevista com o aluno do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (curso de filosofia)

Relatei em meu vídeo alguns problemas na infraestrutura da faculdade e algumas deficiências do campo didático. Preferi enfatizar os fatores que bloqueiam os alunos de Filosofia a desenvolver o raciocínio e também a ênfase no que toca o plano educacional. Quando entrei na faculdade de Filosofia, esperava ao menos encontrar uma introdução mais abrangente dos sistemas em pauta, pois, percebi que existem desencontros e falta de unidade, mesmo sabendo que as teorias muitas vezes são contrárias. Penso que somente preparar o professor é um erro: antes de tudo, o Instituto poderia alimentar o ensejo de organizar uma harmonia para que não somente a imagem da Filosofia seja estampada de forma mais ética, ao invés de muitas vezes fazê-la parecer marginal. Em suma, a minha entrevista se choca com os problemas da infraestrutura e certa desorganização no campo educacional.

bruna

Gente, juntei tudo o que todo mundo disse e corrigi
Falta relacionar os depoimentos e concluir. Como estou no trabalho agora, volto mais tarde, mas fiquem à vontade! :-)

P.S.: o texto está sem negritos e itálicos, mas montei um arquivo de word com eles.

Bruna (***Finalizando o texto***)

Nos quatro depoimentos, podemos perceber a insatisfação dos alunos com a estrutura e burocracia da universidade, e também reclamações ocasionais sobre o currículo dos cursos de licenciatura, seja sobre as aulas dos institutos a que os alunos pertencem, seja sobre as aulas de conteúdo pedagógico na Faculdade de Educação. Também é possível perceber a distância entre as expectativas dos alunos e a realidade dos cursos, seja por problemas de infraestrutura e burocracia, seja pela própria natureza do curso (e nesse caso, nem todas as desconstruções de expectativas foram descritas como ruins). A relação com os professores também foi apontada pelo aluno Luiz como um aspecto que apresenta muitas variantes, com professores bons, apaixonados e outros nem tanto.

Dessa forma, podemos perceber que o cotidiano dos alunos da licenciatura da Uerj tem alguns pontos de contato, que dizem respeito em sua maior parte à infraestrutura e burocracia na universidade, e demandas específicas de cada área. Os alunos aprendem a conviver com esses problemas e a tentar compensar algumas deficiências (buscando conhecimento fora dos muros da universidade, por exemplo), mas mesmo assim esses problemas afetam sua experiência universitária. Por trás de um espaço considerado de excelência (a Uerj tem boa fama nos meios acadêmicos e entre os empregadores), existe uma série de problemas que devem ser corrigidos - ou pelo menos discutidos com maior frequência, caso das demandas específicas de cada curso.

(Que acham? Precisa de mais alguma coisa ou finalizou direitinho?)

Como vimos, em sua elaboração, os praticantes interagiram, entre si, ao mesmo tempo em que estabeleceram a interação com outros leitores (docentes) do texto. O conhecimento foi,

então, compartilhado, retrabalhado, reinterpretado e recolocado no ambiente virtual de aprendizagem, em seu formato final, como mostrado, a seguir:

Cotidianos Universitários

Bruna, Fabiano, Luiz e Tamirys

Introdução

O docuumentário Cotidianos Universitários foi criado pelos alunos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro Bruna Gama, Luiz Lourenço, Fabiano Marques e Tamirys Araújo, como parte da avaliação da disciplina Cotidiano Escolar: uma prática social em construção, no primeiro semestre de 2014. O objetivo do documentário é mostrar o cotidiano de alunos de diversos cursos de Licenciatura da Uerj (História, Artes Visuais, Geografia e Filosofia, respectivamente), em seus aspectos bons e ruins, as impressões desses alunos acerca da universidade, e como as dificuldades que esses alunos enfrentam afetam seu cotidiano escolar

O conteúdo e proposta do documentário podem ser relacionados a vários materiais sobre cotidiano escolar disponibilizados durante o curso. O documentário se relaciona diretamente com a entrevista feita pela professora Inês Barbosa de Oliveira com as professoras-pesquisadoras Corinta Geraldi e Regina Leite Garcia. A entrevista tinha como objetivo elucidar a importância do cotidiano escolar na educação básica. Nela, a professora Corinta fala sobre suas experiências vividas fora do cotidiano escolar enquanto aluna e sobre como estas experiências foram de fundamental importância – o Golpe de 64, a participação no Grêmio Estudantil e a sua forte relação com a poesia e como essas experiências refletiram mais tarde enquanto profissional. A entrevista com Regina fala de suas experiências cotidianas no ambiente escolar no começo de sua carreira; ela descreve como foi importante estar atenta não só ao ambiente dentro de sala como também os outros espaços de convivência dos alunos e como este foi um período de aprendizado enriquecedor.

A entrevista feita pela professora Inês Barbosa de Oliveira, apesar de ter o foco na Educação Básica foi importante para pensar o nosso documentário. A partir dessa entrevista percebemos a necessidade de refletir sobre o cotidiano em nível universitário, bem mais complexo por se tratar do universo de adultos, com outras demandas paralelas a graduação. A Universidade do Estado do Rio de Janeiro apresenta uma pluralidade de alunos de diversas partes do Rio de Janeiro e até mesmo do Brasil com diferentes interesses e opniões. Outro fator importante foi o fato de entrevistar os próprios alunos que constantemente são objetos de estudo de seus professores, falando em primeira pessoa de seus cotidianos, da instituição, dos professores e de seus colegas. O documentário *Cotidianos Universitários*, é importante para compreender os alunos que estudam na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, a vida pessoal que influi diretamente na vida acadêmica, como os alunos administram o tempo dentro da universidade e suas espectativas dentro do curso.

O documentário também tem relação com o texto Cultura e Cotidiano Escolar, de Nilda Alves, no qual a autora aborda o conceito de caixa preta. Os alunos entram na faculdade em em alguns anos saem com um diploma; portanto, teoricamente os requisitos foram cumpridos e o resultado esperado foi alcançado. Mas é importante saber o que acontece nesses quatro anos, para além do resultado esperado de um diploma nas mãos. É importante saber como problemas de currículo, administração de tempo, infraestrutura universitária e burocracia afetam os estudantes. O documentário faz uma contribuição muito relevante sob esse aspecto, porque mostra o que está po r trás do diploma que, ao final de nossos cursos, levaremos da Uerj.

Entrevista com aluna do Instituto de Artes Visuais

Minha entrevista foi conduzida pela colega Bruna Gama, seguindo as perguntas básicas discorri sobre o que acontece no Instituto de Artes Visuais. A desconstrução do que entendia por arte e o que é o curso de Artes Visuais foi algo positivo, superando minhas expectativas. No entanto minhas frustrações enquanto aluna dizem

respeito ao cotidiano do curso, logo no primeiro semestre frustrações quanto a horários, professores que chegavam mais de uma hora atrasados ou até mesmo não apareciam para dar aula sem qualquer explicação foram alimentando minhas insatisfações. O Instituto em si parece carecer de Arte, faltam exposições de alunos, trabalhos em processo, produção prática e dois anos sem um ateliê me aprece muito para um curso de Artes. Minha entrevista reflete minhas impressões sobre o meu Instituto durante meus anos de formação.

Entrevista com aluno do Instituto de Geografia

Em minha parte da entrevista, faço uma abordagem a partir dos problemas estruturais existentes na universidade e como essas defasagens influenciam no desenvolvimento da formação do profissional. Suas expectativas ao entrarem na universidade após um rígido processo seletivo

Por ser uma ciência que tem como tema central estudar o espaço, a Geografia precisa necessariamente de trabalhos de campo, onde se potencializam os estudos, a teoria e a prática são indissociáveis e torna-se mais complicado estudar conceitos espaciais a partir apenas de abstrações. Nesse ponto, a falta de estrutura no Instituto de Geografia começa a tomar forma. Ônibus, custos de viagem, laboratórios minimamente estruturados, entre outras demandas, reduzem a qualidade do ensino e consequentemente acabam também influenciando no cotidiano dos alunos. Dentro de seucotidiano, os alunos começam a tentar contornar as problemáticas por conta própria, seja bancando uma viagem, seja tentando na medida do possível adquirir aparelhagem necessária as atuações em campo. No lado dos docentes, observamos que há dois tipos de professores; aqueles que são professores/profissionais e apenas "lamentam a ausência das estruturas" e os professores/passionais cujo ato de ensinar transcende o campo profissional e mergulha no prazer do ensino; esses, contornam as situações adversas a partir de sua criatividade e de seu zelo pelos discentes. Dessa forma, as tarefas importantes que exigem partes práticas jamais deixam de ser ensinadas aos estudantes, potencializando o ensino e criando um elo mais forte na relação docente-discente.

Entrevista com aluna do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (curso de História)

Minha entrevista foi feita pela colega Tamirys, em uma sala de aula usada pelos alunos do curso de História. O objetivo era falar do cotidiano do curso, o qual eu frequento desde 2009. Assim como Tamirys (e como a maioria dos alunos que chegam a um curso universitário, creio eu), as minhas expectativas sobre o curso e as minhas impressões do que aquilo seria foram desconstruídas; no entanto, acredito que foi para melhor, e que o curso é mais do que eu poderia imaginar. No entanto, não é sem seus percalços, especialmente em relação à estrutura da Uerj, na qual coisas tão simples como ter papel higiênico no banheiro feminino não são nada triviais. Também tenho certas críticas a algumas disciplinas da área de Educação: aproveitei bem algumas delas, mas outras me parecem muito repetitivas, e acho que o curso se beneficiaria de uma revisão dessa parte do currículo; algumas disciplinas parecem dispensáveis e outras bem que poderiam ser obrigatórias. Percebo um certo excesso de matérias desimportantes na grade curricular (da licenciatura), que acabam por fazer com que os alunos passem muito mais tempo na faculdade, porque têm que conciliar uma grade cheia de aulas com os estágios obrigatórios, coisa muito difícil para o aluno que trabalha..

Entrevista com o aluno do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (curso de filosofia)

Relatei em meu vídeo alguns problemas na infraestrutura da faculdade e algumas deficiências do campo didático. Preferi enfatizar os fatores que bloqueiam os alunos de Filosofia a desenvolver o raciocínio e também a ênfase no que toca o plano educacional. Quando entrei na faculdade de Filosofia, esperava ao menos encontrar uma introdução mais abrangente dos sistemas em pauta, pois, percebi que existem desencontros e falta de unidade, mesmo sabendo que as teorias muitas vezes são contrárias. Penso que somente preparar o professor é um erro: antes de tudo, o Instituto poderia alimentar o ensejo de organizar uma harmonia para que não somente a imagem da Filosofia seja estampada de forma mais ética, ao invés de muitas vezes fazê-la parecer marginal. Em suma, a minha entrevista se choca com os problemas da infraestrutura e certa desorganização no campo educacional.

Conclusão

Nos quatro depoimentos, podemos perceber a insatisfação dos alunos com a estrutura e burocracia da universidade, e também reclamações ocasionais sobre o currículo dos cursos de licenciatura, seja sobre as aulas dos institutos a que os alunos pertencem, seja sobre as aulas de conteúdo pedagógico na Faculdade de Educação

. Também é possível perceber a distância entre as expectativas dos alunos e a realidade dos cursos, seja por problemas de infraestrutura e burocracia, seja pela própria natureza do curso (e nesse caso, nem todas as desconstruções de expectativas foram descritas como ruins). A relação com os professores também foi apontada pelo aluno Luiz como um aspecto que apresenta muitas variantes, com professores bons, apaixonados e outros nem tanto.

Dessa forma, podemos perceber que o cotidiano dos alunos da licenciatura da Uerj tem alguns pontos de contato, que dizem respeito em sua maior parte à infraestrutura e burocracia na universidade, e demandas específicas de cada área. Os alunos aprendem a conviver com esses problemas e a tentar compensar algumas deficiências (buscando conhecimento fora dos muros da universidade, por exemplo), mas mesmo assim esses problemas afetam sua experiência universitária. Por trás de um espaço considerado de excelência (a Uerj tem boa fama nos meios acadêmicos e entre os empregadores), existe uma série de problemas que devem ser corrigidos – ou pelo menos discutidos com maior frequência, caso das demandas específicas de cada curso.

No processo de escrita, a autoria do texto sofreu um processo de dissolução, na medida em que a escritura se tornou coletiva, multifacetada e polifônica. Nessa perspectiva, ressaltamos que, ao contrário, do que afirmou Roland Barthes, o autor não morreu – multiplicou-se, renasceu, ampliou sua voz, incorporando outras vozes ao seu discurso que, tal como uma gambiarra, é remixado, modificado e transformado.

O *Wikispaces* possibilitou-nos acompanhar os dados, ainda brutos, que iam sendo incorporados a cada instante ao ambiente, bem como o processo de produção, desde o seu primeiro momento, quando da definição da estrutura do texto; permitiu-nos, ainda, observar os diálogos e negociações entre os praticantes, intervindo, quando necessário, e participando de todas as etapas da produção, até sua versão final. Desse modo, foi fundamental para a obtenção de informações quanto a eventuais atrasos na produção; o esclarecimento de dúvidas; e o acesso ao histórico da produção de cada um, inclusive suas dificuldades. Outra vantagem de seu uso referiu-se ao fato de o texto poder ser editado de forma assíncrona, respeitando as limitações de cada praticante.

Lançado em 2005 e adquirido pelo Google em 2006, o *Youtube* apresenta diversos recursos que, num primeiro momento, podem não demonstrar algum apelo pedagógico, mas que, se utilizados com propriedade, no processo *ensinoaprendizagem*, podem trazer bons resultados.

O vídeo produzido por Ana Gabriela, e disponibilizado nessa plataforma, mostra as passeatas de junho de 2013. A autora as relaciona às manifestações de 1968, para mostrar que a história se repete. Para ela, o cotidiano de hoje, reproduz o de ontem. Os jovens de 1968

serviram como base pros jovens de 2013. A autora estabelece uma relação de causa/efeito, entre serviços públicos deficitários e insatisfações da sociedade; o que teria levado milhares de estudantes novamente às ruas, clamando por mais igualdade, mudanças, entre outros.

Ana *Gabriela*

13 de dezembro de 2013 *Curtir*

Gente desculpe o atraso, mas só consegui carregar o vídeo no trabalho.
Espero que gostem, e na descrição do vídeo explicamos qual seria nossa ideia.

Figura 30: Vídeo "Cotidiano escolar - Fim do começo"
Fonte: http://www.youtube.com/watch?v=OXU2SNfsUpU&feature=youtu.be

Figura 31: QR Code de "Cotidiano escolar - Fim do começo"
Fonte: http://www.youtube.com/watch?v=OXU2SNfsUpU&feature=youtu.be

Para elaborar esse vídeo, a autora reuniu dispositivos diversos, como material fotográfico, para mostrar a insurreição do povo ante a fragilidade do poder público e de suas políticas sociais, a truculência e o aparato policial, além de mesclar charge, música e texto. A riqueza e ousadia das imagens e, em especial, os conteúdos críticos e valores que emergem do vídeo, sem retoques, prendem a atenção do público, deixando expostas a questão cultural e a desigualdade social. Ressaltamos, ainda, o fato de Ana assinar seu nome no *site*, deixando clara a autoria do artefato, protegida pela licença *comum (CC)*. Nesse ambiente, também, é possível a apresentação de comentários, o que facilita a comunicação em rede com seus possíveis interlocutores.

Em face deste cenário de mobilidade e ubiquidade dos dispositivos e sua aplicabilidade educativa, podemos, afirmar que as tecnologias são meio, suporte, que estruturam o modo de representar a informação, reconfigurando *espaçostempos* da cidade. Desse modo, com o avanço das redes, dos portais de pesquisa e da comunicação em tempo real, as tecnologias se constituem instrumentos fundamentais para a mudança na educação, afetando nossas formas de *aprenderensinar*.

- Narrativas compartilhadas

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 hibriditização de recursos diversos, que fazem emergir novos gêneros do discurso com características, formas e materialidade próprias, estruturados por meio de enunciados verbais.

Ao privilegiarmos currículos que questionam prescrições e determinismos, e focam nas mudanças e na busca de uma identidade narrativa, tínhamos o firme propósito de envolver os praticantes, considerando o aprendizado como localizado na história de vida, para compreendê-lo, contextual e historicamente, de forma individual e coletiva. Os diálogos por eles produzidos, por meio da interação, da colaboração e da participação ativa constituíram uma rica narrativa que nos levou a pensar na possibilidade de reconstruirmos o (nosso) percurso (formativo) e, com isso, a própria experiência da caminhada.

Entendida, neste estudo, como um gênero particular de discurso, a narrativa consiste numa atividade de interpretação do mundo real ou imaginário, realizada, de forma sintética, por seus produtores-autores, que associa, sob uma unidade temporal, elementos heterogêneos, contingências, similitudes, acasos, incongruências de ações, inteligibilidades, entre outros,

negociando visões e sentidos, novas relações/conexões e novos modos de subjetivação que possibilitam a emersão de autorias.

Em sendo uma obra aberta, seu ciclo de significações só é passível de fechamento pelo leitor. Assim, numa produção compartilhada ou coletiva, outros autores podem intervir na ordem dos acontecimentos, dado que, na medida em que as mensagens vão sendo postadas, novas leituras e interpretações vão sendo acrescentadas. Nesse sentido, sempre que o indivíduo como coautor/leitor, diante de outras realidades ou culturas, tenta deslizar para as posições do outro, abre espaço para o entendimento e o diálogo.

A produção, ilustrada no exemplo, a seguir, caracteriza-se pelos monólogos absorvidos pelo diálogo e pela alternância dos sujeitos, que possibilitam a negociação de sentidos, que tanto podem se encontrar como se repelir ou dispersar, enriquecendo a narração com diferentes matizes.

Trata-se do depoimento de Talita, sobre como *fazer currículos com os cotidianos e como utilizar artefatos tecnoculturais em nossas aulas.* Essa narrativa exemplifica essa prática, vivenciada durante uma aula presencial, para alunos do ensino fundamental de uma escola pública.

Re: Como fazer currículos com os cotidianos? como utilizar artefatos tecnoculturais em nossas aulas?

por **Talita** - domigo, 23 junho 2013, 11:30*Bom dia, turma,Interessante como nosso "cotidiano" dentro de sala de aula pode ser dinâmico. Gostaria de compartilhar uma experiência. Eu faço estágio em um projeto com alunos do 9° ano do Ensino Fundamental em uma escola municipal aqui no RJ e na última quinta-feira seguindo o planejamento do projeto fiz uma roda de conversa com meus alunos. O tema central proposto era falar sobre nossas escolhas(principalmente em relação aos estudos) e como estas afetam nossa vida. A partir da fala dos alunos resolvi elaborar uma linha do tempo e destacar algumas escolhas feitas por eles e seus planos para o futuro. Impressionante como os alunos se empolgaram e depois de terminar a tarefa ficaram olhando para o quadro e relacionando a imagem com as redes sociais, como tudo e todos estão interligados e fizeram inúmeros apontamentos que eu nem havia me dado conta. Achei bem legal principalmente pelo fato dessa atividade não ter sido "planejada" mas surgiu a partir da fala dos alunos naquele momento. Vou anexar duas fotos que tirei para vocês terem uma ideia do que foi feito.*

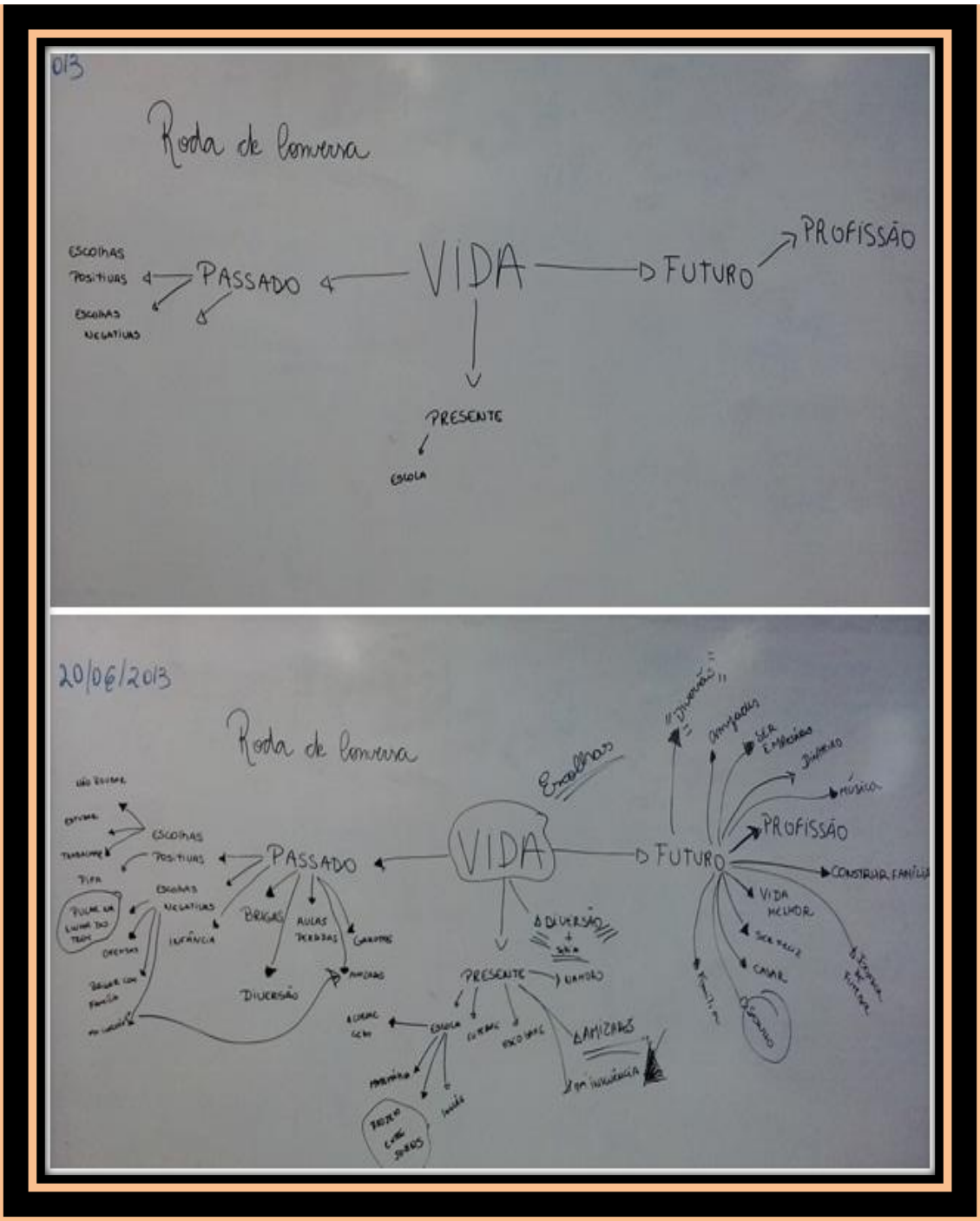


Figura 32: Narrativas compartilhadas
Fonte: http://docenciaonline.pro.br/moodle/course/view.php?id=72

Utilizando essa estrutura esquemática, para representar os conceitos referentes à rede de proposições sobre “Escolhas”, e apoiada no conceito de aprendizagem significativa (Ausubel, 1968 *apud* MOREIRA; MAZINI, 1982), professora e alunos organizaram o conhecimento, possibilitando, dessa forma, a visualização e análise de sua profundidade e extensão.

Consideramos a apresentação dessa narrativa relevante ao debate da formação docente na contemporaneidade, em que os princípios da interatividade são fundamentais como enfatiza Silva (2007, p. 85): "Assim, o professor modifica sua ação modificando seu modo de comunicar em sala de aula. Na perspectiva da interatividade, o professor deixa de ser locutor que imobiliza o conhecimento e o transfere aos alunos em sua récita". A autora abandona, portanto, a posição de mera transmissora de conteúdos, e disponibiliza, aos alunos, inúmeras possibilidades de experimentação e expressão.

Também é importante destacar que, a apresentação de narrativas estimula o envolvimento de outros praticantes, que apresentam seus comentários e contribuições. Nesse movimento, todos se tornam agentes ativos no processo *ensinoaprendizagem*, exercitando suas autorias na medida em que, além de buscar informações, compartilham significados e colaboram com esse processo de construção coletiva, como mostrado, a seguir:

Re: Como fazer currículos com os cotidianos? como utilizar artefatos tecnoculturais em nossas aulas?

*Profa. **Mirian*** - domingo, 23 junho 2013, 17:03

*Muito bom, seu trabalho, **Talita**!*

*Como os cotidianos escolares são espaçostempos de produção de conhecimento, crenças e valores que dão sentido à própria vida, não se pode dissociar as situações que neles são engendradas das metodologias que as apreendem. Um exemplo disso foi o mapeamento feito por você sobre **as escolhas que fazemos e seus impactos em nossas vidas.***

Destaco alguns pontos de grande relevância dessa metodologia, trabalhada em 'tempo real':

· ***Alinhamento ao 'instituído'**, dado que é parte de um projeto desenvolvido com alunos do 9° ano do Ensino Fundamental em uma escola municipal aqui no RJ, mediante abordagem criativa;*

· ***Ponto de partida:** fala de seus alunos, oportunizando o diálogo, a interação e a colaboração entre todos;*

· ***Integração temporal** – passado, presente e futuro, reunidos no mesmo espaço, para se pensar as escolhas, positivas ou não, que fazemos em nossas vidas (estudos, diversão, relações, gostos, entretenimento);*

· ***Não dicotomia entre escola/sociedade - vida acadêmica/profissão** - o dentrofora da escola;*

· ***Associação mapa/redes** – suas ligações e recursividades.*

· ***Motivação geral***

Como se pode ver, há 'maneiras de fazer', 'modos diversos de atuar', que vêm sendo tecidos em redes depráticas sociais reais, criativas e plurais, que alteram as propostas curriculares repetitivas, redesenhando relações de parceria professor/aluno, e potencializando novas aprendizagens, para além do previsto e do suposto nos currículos formais. Continue trazendo suas contribuições. Já pensou sobre os próximos passos?

[ ]s

Re: Como fazer currículos com os cotidianos? como utilizar artefatos tecnoculturais em nossas aulas?

por **Talita** - segunda, 8 julho 2013, 05:16

Oi, Miriam

Obrigada pelos seus apontamentos, que eu mesma não tinha me dado conta.

Uma coisa que tenho percebido e acho interessante destacar. Meus alunos do 9° ano são considerados os mais difíceis de trabalhar. Tudo isso devido aos inúmeros confrontos entre eles e seus professores. Porém percebi que eles se interessam muito por atividades coletivas. Quando eu levo atividades em que todos devem participar para que seja possível ver o resultado eles realmente participam. A maioria das vezes eles dizem que não acreditam que fizemos juntos tudo aquilo. Então eu tenho me dedicado às tarefas coletivas, mas sempre observando o individual, visto que eles não gostam de falar de suas dificuldades.

Mostrar principal | Editar | Excluir | Responder

Re: Como fazer currículos com os cotidianos? como utilizar artefatos tecnoculturais em nossas aulas?

*Profa. **Mirian*** - segunda, 8 julho 2013, 10:48

Talita, e todos

Este é o objetivo deste curso: aprendermos juntos. Você demonstrou, em seu trabalho, que mais que transmitir informações, o processo educativo requer do professor o conhecimento dos saberes prévios do aluno e de sua cultura. Isso pressupõe formação adequada e articulação de múltiplos saberes, sejam eles pedagógicos, científicos, tecnológicos, ou relacionados à experiência. A prática pedagógica é o espaço apropriado de formação continuada, e o aprendizado resulta de nossa reflexão 'na e sobre' essas práticas, bem como de conversas e trocas com colegas, no dia-a-dia, e nas reuniões pedagógicas.

Temos, agora, mais um desafio pela frente: resenhar o filme escolhido, relacionando-o aos temas aqui discutidos, buscando o mapeamento das invenções, das práticas emancipatórias, dos currículos que valorizam as autorias e saberes dos praticantes culturais, conforme recomendado por Méa
Vamos lá, moçada!

[ ]s

Mostrar principal | Editar | Excluir | Responder

Analisar as noções subsunçoras que emergiram da relação dialógica entre teoria, empiria e a autoria do pesquisador, a partir de conversas e narrativas dos praticantes, levou-nos a compreender que o exercício da docência requer lidar com as incertezas. Assim, transitamos nessa ambiência possibilitada pela fluidez do hipertexto e por sua imaterialidade, na qual a produção efetiva de saberes não pode ser aprisionada sob uma assinatura autoral, dada a sua diluição em cada uma das interpretações possíveis; o que implica o desvanecimento da noção de autoria.

A mobilização dessas habilidades narrativas propiciou 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 foi a oportunidade de dialogarmos com o Outro, por meio da mediação partilhada - não como aqueles que detinham o saber, mas como interlocutores, que possibilitavam, aos alunos, expressarem múltiplas linguagens, passando do simples registro da realidade para uma escrita com indícios autorais.

Como formadores de formadores, não analisamos essas produções numa perspectiva biunívoca de causa e efeito; mas, buscamos, nos detalhes normalmente negligenciados, aquilo que se nos escapa, e que constitui um traço condutor de produção; ou seja, seus referenciais-chave - sinalizadores (indicadores), que permitem refletir, coletivamente, sobre o planejamento das atividades educativas, das estratégias e recursos de aprendizagem, e dos processos de avaliação docente e discente.

Esses indicadores, considerados e "trabalhados", ao longo das disciplinas, permitiram que pré-autorias, autorias transformadoras e autorias criativas (BACKES, 2012) emergissem no processo *ensinoaprendizagem*. Dessa forma, possibilitaram-nos responder nossa última questão de estudo - "como *autorias docente e discente se materializam*, nas redes educativas presencial e *online?",* objeto de nossa terceira noção subsunçora, analisada a seguir:

3.1.3 Experiências formativas e agenciamentos de comunicação promovem autorias docente e discente

Rizzini, Castro e Sartor (1999, p. 21) concebem indicadores como

> [...] variáveis usadas como ferramentas para diagnosticar, monitorar e avaliar ações. São medidas objetivas de mudanças ou resultados produzidos por uma atividade. Os indicadores proporcionam um padrão que permite medir, avaliar ou mostrar o progresso alcançado.

Desse modo, permitem refletir sobre o planejamento das atividades educativas, das estratégias e recursos de aprendizagem, e dos processos de avaliação docente e discente. Ressaltamos que o conceito de indicadores sofre poucas variações de um autor para outro, e as ideias de *medida, de qualidade e de quantidade* estão sempre presentes, como se pode constatar nas definições, a seguir:

> [...] especificação quantitativa e qualitativa para medir o atingimento de um objetivo" - FINEP[52] (2002).

[52] FINEP – Financiadora de Estudos e Projetos, organização , que avalia e gerencia estudos e projetos e fornece consultoria.

> [...] uma série de dados definidos para responder perguntas sobre um fenômeno ou um sistema dado" - OCDE[53] (2001).
>
> [...] expressão (numérica, simbólica ou verbal) empregada para caracterizar as atividades (eventos, objetos, pessoas), em termos quantitativos e qualitativos, com o objetivo de determinar o valor" – ISO[54] (1998, p. 3).

Alinhados ao pensamento de Ginzburg (1989), quando afirma que por detrás de um "paradigma indiciário ou divinatório, entrevê-se o gesto talvez mais antigo da história intelectual do gênero humano: o do caçador agachado na lama, que escruta as pistas da presa" (p. 154), 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 *ensinoaprendizagem*, na medida em que nos deram condições de nele intervir, tendo em vista melhorias contínuas, segundo critérios e prioridades estabelecidos.

Identificamos três elementos fundamentais, aos quais denominamos *dimensões*, considerados quando da elaboração do desenho didático. Na primeira dessas dimensões - a ***dimensão integrativa***, revelada na noção subsunçora "Olhares plurais", levamos em conta a perspectiva holística; ou seja, as transformações sociotécnicas contemporâneas, que aproximam diversos *espaçostempos* escolares; as experiências prévias dos praticantes e os modos como apreendem e tecem seus conhecimentos, além da necessidade de um olhar plural que alinhe teoria e empiria, no movimento prática-teoria-prática.

Na segunda – ***a dimensão formativa***, evidenciada na noção subsunçora "Experiências formativas e agenciamentos de comunicação promovem processos autorais", enfatizamos a necessidade de vivenciarmos experiências formativas, a interatividade, a negociação de sentidos, a colaboração, a dialogicidade, as itinerâncias e as errâncias; entre outras, e finalmente, na terceira – a ***dimensão tecnológica***, presente na noção subsunçora "Dispositivos materiais e intelectuais potencializam a produção de sentidos contemporâneos", consideramos as transformações dos tradicionais processos de comunicação, sociabilidade e, de uma forma geral, da educação e da aprendizagem, com a entrada do digital em rede.

Essas "pistas" nos permitiram criar um conjunto de sinalizadores "indicadores de autoria" a elas relacionados, apresentados a seguir, no Quadro 10.

---

[53] OCDE - *Organisation de Coopération et de Développement Ééconomiques*, sediada em Paris, na França, é uma organização internacional dos países desenvolvidos e industrializados com os príncipios da democracia representativa e da economia de livre mercado.

[54] ISO - *International for Organization Standardization* – ISO**,** organização internacional que promove o desenvolvimento da padronização e das atividades com ela relacionadas no mundo, com o objetivo de facilitar a troca de serviços e bens, e para promover a cooperação nos níveis intelectual, científico, tecnológico e econômico.

Quadro 10: – Indicadores potencializadores de autorias

DIMENSÕES	INDICADORES
Integrativa	Não dissociação da sala de aula presencial e online Disponibilidade de material, espaço ou equipamento necessários ao desenvolvimento das atividades Adequação do material disponibilizado à prática pedagógica Articulação disciplinaridade e interdisciplinaridade Desenvolvimento de atos de currículo, a partir da cultura do aluno, aproximando o *dentrofora* da escola, para uma aprendizagem significativa Elaboração do desenho didático, com percursos hipertextuais que possibilitem múltiplas combinações de linguagens e recursos Perspectiva multirreferencial na abordagem dos diferentes saberes Articulação prática-teoria-prática Desenvolvimento de estratégias pedagógicas que favoreçam a autonomia e a emersão de autorias
Formativa	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. Docência interativa e implicação docente Estímulo à exposição de argumentos e à apresentação de questionamentos, sobre questões que emergem no processo de aprendizagem Incentivo à resolução de problemas, de forma autônoma e cooperativa 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 à leitura, elaboração de resumos e resenhas de textos científicos, de forma individual. Incentivo à troca de ideias sobre narrativas produzidas e seu processo de composição entre os praticantes culturais. Estímulo à liberdade de expressão, levando o aluno a assumir a responsabilidade sobre o que diz e/ou escreve Potencialização da escrita criativa e autoral compartilhada, baseada na aprendizagem cooperativa Valorização e uso eficiente e flexível dos artefatos culturais. Uso de ambientes virtuais de aprendizagem e suas interfaces, especialmente os fóruns de discussão, como incubadores de narrativas textuais e imagéticas diversas.
Tecnológica	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 que possibilitem o surgimento e exploração de diferentes gêneros do discurso.

	Exploração de dispositivos e linguagens variados (textos, imagens, vídeos charges, quadrinhos, celulares, computadores, entre outros, para mixagens e remixagens, tanto nos ambientes presencial e *online* Estímulo, fomento e materialização da prática de escrita em suportes duráveis, que possibilitem, aos alunos, novos acessos, re-exames, reusos e remixagens.

Fonte: elaborado pela autora

A análise das conversas e narrativas dos praticantes culturais, nessas redes de aprendizagem, apoiadas no paradigma indiciário Ginzburg *(op. cit.*), e em outras contribuições teóricas apresentadas neste estudo, permitiram-nos "decifrar a realidade", não obstante sua opacidade. Dessa forma, pudemos identificar algumas subnoções subsunçoras, como: a autoria baseada na reprodução; a autoria expressa no planejamento da sintaxe discursiva; gêneros do discurso promotores de autorias: de consumidores de informações a produtores de conhecimentos; a autoria na oralidade; autorias com base na interatividade; autoria coletiva na produção de vídeos; a remixagem possibilitando novas criações; e a relação constitutiva do discurso com a memória discursiva: recursos argumentativos e lingüísticos como pilares de autorias na produção de textos escritos.

- a autoria baseada na reprodução textual

Anteriormente às tecnologias digitais e seus aplicativos, para redigir um manuscrito, ou diante da máquina de escrever, os usuários necessitavam de um tempo para organizar suas ideias - quando não desistiam de fazê-lo. O texto era então escrito sob a forma de rascunho e "passado a limpo". Quando datilografado, sua revisão era bastante trabalhosa. Com o computador, essa tarefa foi facilitada, pois os processadores de textos nos possibilitam uma série de ações, como deletar, recortar, colar, localizar e substituir palavras, textos e imagens, além de podermos fazer correções ortográficas. Assim, à medida que escrevemos, vamos construindo o enunciado, e o processo de revisão se dá em paralelo à escrita do texto que, gradativamente, vai sendo modelado.

Sob essas condições, a autoria se concretiza mais rapidamente. Os usuários, estimulados a reconstruírem seus pensamentos, e reverem a sintaxe e a apresentação gráfica do texto, acabam por exercer o papel de editores. Nessa ótica, "copiar" e "colar" são procedimentos de edição considerados autorais.

O texto, a seguir, produzido a partir da leitura do artigo de Oliveira (2007a[55]), exemplifica a reprodução como um procedimento que propicia o surgimento da autoria.

[55] Ver em http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss2articles/oliveira-entrevista.pdf. Acessado em 05.03.2014.

***Praticante** Flávio*

> *É interessante notar que para ambas as professoras os sujeitos dos processos de aprendizagem e os espaçostempos aparecem como elementos fundamentais no processo de ensino/aprendizagem. É o cotidiano, como elemento fundamental na visão de ensino das educadoras, que se opõe diretamente contra a sistematização e padronização dos métodos de ensino, no sentido de uma estagnação no processo de ensino/aprendizagem. (...)*
>
> *A professora Regina, que, em sua entrevista, afirma que seu primeiro sentimento diante de uma turma de alfabetização foi de impotência, consegue esclarecer a base de seu pensamento na seguinte afirmação: "Inesquecível para mim, o primeiro momento de minha entrada na sala de aula de uma turma de primeira série e meu sentimento de impotência – agora o que é que eu faço? pensei eu" (p. 122). O sentimento de impotência a que a professora se refere no início de sua entrevista tornou- se então gênese para uma prática reflexiva que a fez enxergar a importância do cotidiano e de seus agentes no processo de ensino/aprendizagem.*
>
> *O percurso das duas professoras para se tornarem "cotidianistas", por mais que tenha se originado em lugares distintos e seguido rotas também distintas, se entrelaça em certos momentos. É notável que o estudo das relações do cotidiano com os processos de ensino/aprendizagem acaba, consequentemente, se inclinando para um estudo voltado para as relações político-sociais. (...). Torna-se impossível negar a influência que uma realidade de disparidade social, como no caso do Brasil, gera em um cotidiano escolar. Isso torna os estudos do cotidiano muito mais complexos, mas também motivador de mudanças sociais, já que gera uma atitude de reflexão autocrítica a uma realidade social específica.*
> *Por fim, há a necessidade de se considerar com cuidado os estudos em relação ao cotidiano, visto que, exatamente por seu caráter inconstante e não determinável, torna-se muito difícil enquadrá-lo em uma área de estudo com teorias e fórmulas já prescritas. Talvez seja essa impossibilidade de fórmulas prescritas que torne os estudos do cotidiano, tão ricos e com uma força de renovação tão grande.*

Como se pode perceber, nesse exemplo, o praticante apresenta uma escrita autoral, na medida em que se inscreve numa lógica que considera o Outro. Dialoga com o texto, mediante citação direta e paráfrases, aproximando as ideias apresentadas pelas cotidianistas, intervindo, criticamente, por meio de tomada de posição ou resumos conclusivos. Nesse sentido, afasta-se de um modelo de escrita pela escrita e se aproxima da escrita como produção e circulação de conhecimento. 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.

O mesmo não ocorre no exemplo, a seguir. Trata-se da resenha do *aluno Ednezio*, ainda sobre o texto de Oliveira (2007a). Ao analisá-lo, na condição de docentes-pesquisadoras[56], observamos que alguns aspectos relevantes destacados pelas cotidianistas não foram explorados pelo aluno, recomendando-lhe que, com base na reflexão e crítica, dialogasse mais com a obra, de forma a se autorizar, libertando-se do texto original (excesso de aderência).

[56] Docentes-pesquisadoras Mirian Amaral e Tatiana Sodré

Praticante *Ednezio*

Texto produzido pelo **praticante**	**Texto original**
"[...] Elas não omitem o fato de alguns desses saberes provisórios serem forjados na insegurança vivida para se ter coragem de arriscar o diferente, o novo, o velho, o anti-dogma, o saber não metódico. O grupo, o trabalho coletivo, a beleza de partilhar essa insegurança com os demais sujeitos do processo pedagógico sem medo dessa forma tão bem inculcado nos professores de que sua autoridade se dá pela distancia, pelas certezas que proclama, pelo olhar alto, elas horizontalizam a experiência da procurar pelo saber."	*"[...] Os saberes provisórios forjados na insegurança vivida para ter coragem de arriscar o diferente, o novo, o velho, o anti-dogma, o saber não metódico, o grupo, o trabalho coletivo. A beleza de partilhar essa insegurança com os demais sujeitos do processo pedagógico, sem medo dessa norma tão bem inculcada em nós professoras de que a autoridade se dá pela distância, pelas certezas que proclama, pelo olhar alto, pela artimanha de escondê-la" (p. 117).*
Aprender a assumir erros, discutir os conflitos sem tapa-los pelas farsas criadas pelos órgãos institucionais que engessam o movimento continuo que como rio a educação tem percorrer.	*"Aprender a assumir os erros, discutir os conflitos sem tapá-los pela falsa harmonia que o jogo institucional permite" (p. 118).*

Essa prática, quando levada ao extremo, pode induzir os usuários à operação mecânica de "tirar de um lado e colocar no outro", resultando uma reprodução, parcial ou integral, de conteúdo extraído da obra analisada, configurando uma situação geralmente classificada como plágio acadêmico, por muitos professores, dado que o aluno não exercita uma escrita própria.

No entanto, ressaltamos que o recurso da reprodução, nada mais é que um procedimento que explicita a relação dialógica do discurso. Da mesma forma que a fotografia e o cinema, a reprodução consiste num dos princípios de produção no meio digital. Nessa perspectiva, o que deve ser discutido é a concepção que os usuários têm acerca de autoria, dado que tais práticas também se repetem em relação aos impressos, quando conteúdos de artigos e livros são copiados literalmente; ressalvando-se que, na cultura impressa (que reverencia o autor), a cópia é tida como uma interdição; ou seja, um recurso limitador da enunciação do discurso.

Não há dúvidas de que o uso desses artifícios põe em xeque a noção de autoria. Nesse sentido, *como lidar com os efeitos do Ctrl C e Ctrl V?*

Se, como Foucault, Barthes, Bakhtin e tantos outros autores que contribuíram para essa Tese afirmam que nossas palavras estão sempre impregnadas do discurso alheio, o que está em jogo é a capacidade de o sujeito se movimentar pelas diversas informações presentes na *Internet*, reconhecendo formações discursivas, e selecionando aquilo que lhe interessa, dado

que a reprodução como uma forma de autoria não se baseia na originalidade do que é expresso. Nesse caso, colocarmo-nos na posição de autor exige o compartilhamento da autoria alheia, mediante o rearranjo do discurso do Outro, ao trazê-lo para nosso contexto de produção.

Ao referir-se à autoria num contexto de educação continuada, que leva em conta não apenas as tecnologias digitais e as novas perspectivas de autoria em rede, mas, também, a integração das interações presenciais e virtuais, Belintane (2003, p. 187) ressalta que: "[...] uma autoria de qualidade é aquela que gera uma significância tal que põe o interlocutor em estado de coautoria, predisposto a cotejar as armações teórico-práticas de seu co-autor à sua regionalidade, ao seu contexto de sala de aula". Nesse sentido, ressalta que a autoria constitui um processo, não podendo ser vista como um produto.

- A autoria expressa no planejamento da sintaxe discursiva

Na educação, a produção científica, sob a forma de documentos ou publicações, elaborada individual, ou coletivamente, tem contribuído, de forma significativa, para o avanço da ciência e a construção de conhecimentos. Cotidianamente, professores elaboram diversos materiais didáticos e documentos, como planejamentos de ensino e relatórios - ações inerentes à prática docente - mas não reconhecidas como autorais, que acabam se perdendo no tempo, ou abandonados em alguma gaveta de armário.

Concordamos com Fazenda, 1993 (*apud* MACHADO 2002), quando afirma que a produção científica deve objetivar não somente a circulação da informação, tendo em vista o diálogo, a crítica e o avanço da ciência, mas, também, a própria formulação das experiências e descobertas, a fim de que essas não se restrinjam ao confinamento da memória dos sujeitos que a vivenciaram, permanecendo inacessíveis ao público. O não reconhecimento desse trabalho como autoral contribui 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 Ambiente Virtual de Aprendizagem - 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. A qualquer momento, podemos interromper a leitura, buscar novas fontes, e retornar a 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, como enfatiza Chartier (2007,

p. 208) “não somente nas margens, mas em seu conteúdo mesmo, deslocando, reduzindo, aumentando, voltando a marcar as unidades textuais nas quais ele se ampara”. 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 Michel de Foucault na sua conferência inaugural, no Collége 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. 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 intratextuais e intertextuais, ou sintaxe discursiva, que se deseja disponibilizar aos usuários - por si só, um procedimento autoral, razão pela qual analisaremos parte do processo de produção do AVA – plataforma Moodle, elaborado para a disciplina “O cotidiano escolar: uma prática social em construção” (COTE) - turma 2014-1, uma extensão da sala de aula, no qual interagimos, de forma assíncrona, e participamos das atividades *online* propostas.

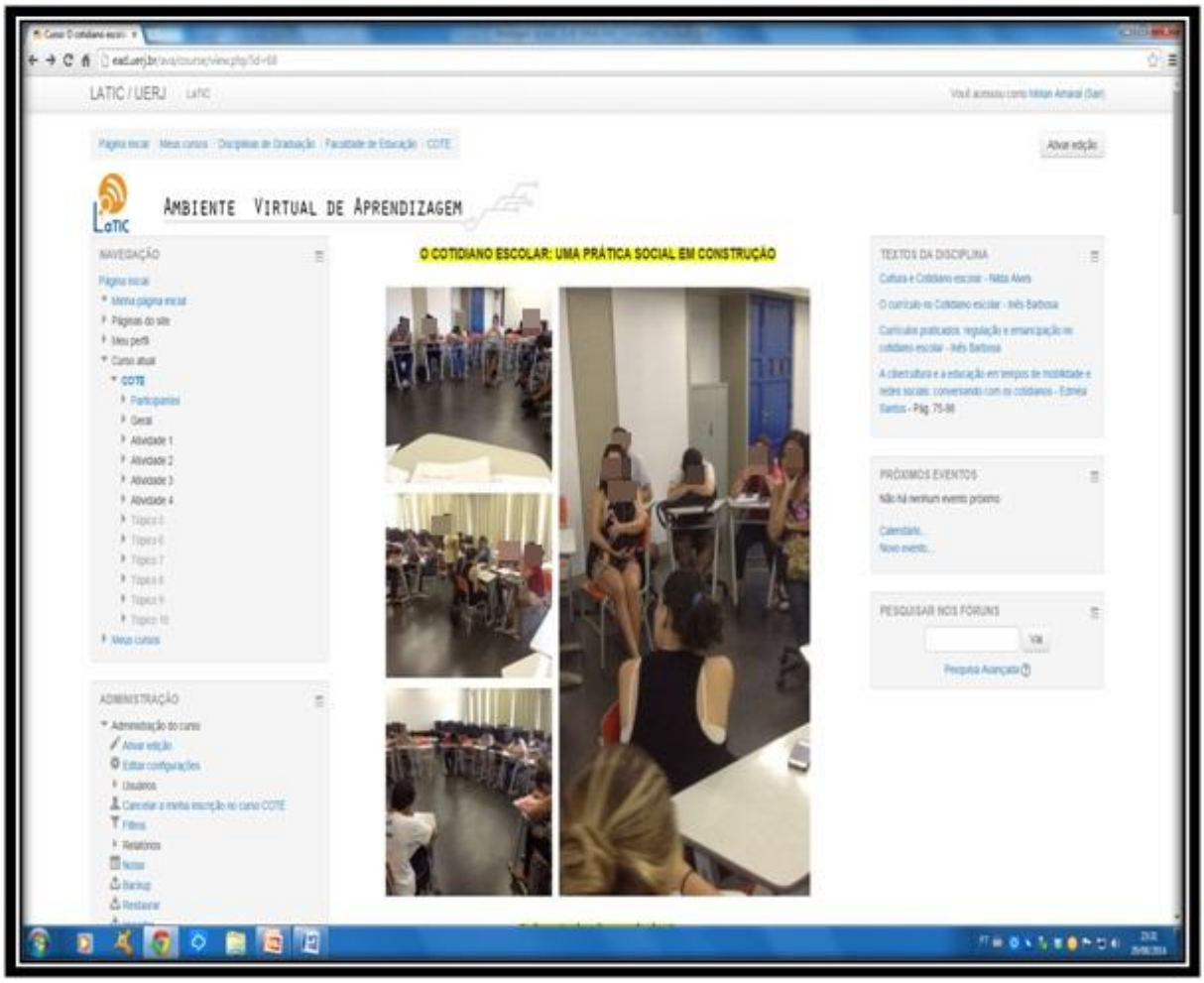


Figura 33: Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA (Moodle, turma 2014-1)
Fonte: http://www.ead.uerj.br/ava/course/view.php?id=68

O procedimento autoral a que nos referimos, tomou corpo, na medida em que nos exigiu duas ações distintas: "arquitetar a informação", e "arquitetar a navegação", associando as páginas que iriam estabelecer a rede de *hiperlinks*.

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; o que incluiu boas-vindas, perfil dos participantes, informes da disciplina, atividades, fóruns, *wikis*, oficinas, repositórios de textos, fotos, vídeos, *e-mail*, entre outras seções.

No entanto, foi preciso mais: o ambiente precisava conter uma proposta clara de interação, com conteúdos bem definidos e intimamente relacionados ao tema central; possibilitar ao usuário navegar pelas diferentes páginas, com facilidade; 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.

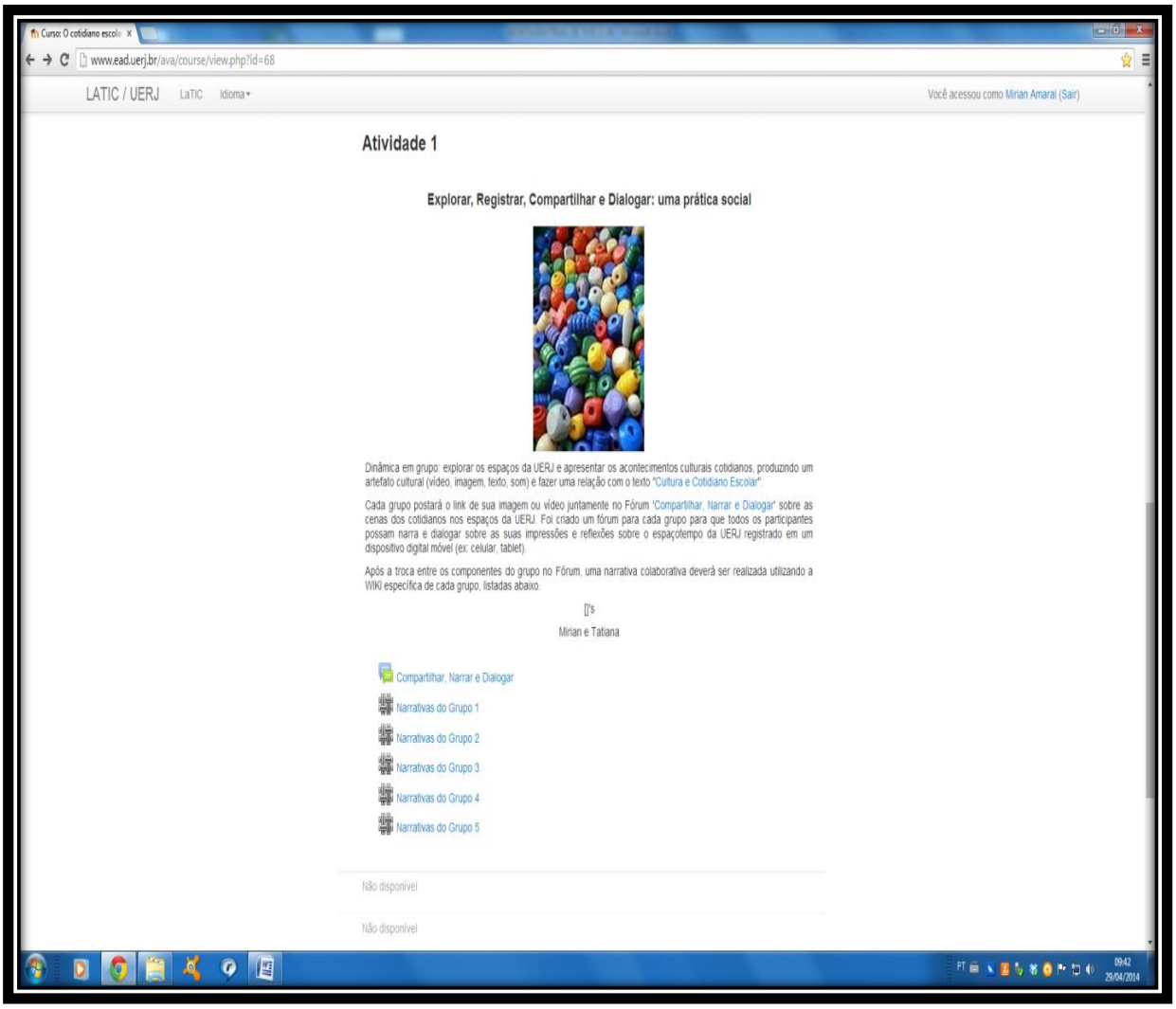


Figura 34: Proposta de Interação
Fonte: http://www.ead.uerj.br/ava/course/view.php?id=68

Os procedimentos, em referência, demonstram como a autoria nesses espaços educativos está fundada em sua arquitetura multimídia, de quem depende a unidade e a coerência do discurso. Por outro lado, ao navegar pelas informações de modo circular ou constelar, os praticantes 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 serem regulados por esse dizer, é o que os tornam autores, até porque há muitos indícios de singularidade nessa escrita.

- 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 hibriditização de recursos diversos, como imagens, vídeos, sons e jogos, integrados a um mesmo objeto textual. Nesse contexto, fazem emergir novos gêneros do discurso com características, formas e materialidade próprias, estruturados por meio de enunciados verbais, categorizados por Bakhtin (*op. cit.*) em dois grupos: os *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. Seu texto escrito se assemelha a uma conversação face a face, e apresenta elementos visuais que facilitam sua compreensão, tornando-o atraente, e despertando certo fascínio, no leitor, devido à conjunção de todos esses elementos.

Desde 1997, as histórias em quadrinhos passaram a ser indicadas como forma de auxílio e estímulo à análise e 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 experimentar essa linguagem, combinando narrativas, imagens e textos, para expressar drama, humor, simbolismos, sátiras, entre outros, de forma lúdica, desenvolvemos, no âmbito da disciplina *Cotidiano escolar: uma prática social em construção*, uma Oficina de HQ, ministrada pelo professor André Brown[57], um especialista no assunto. O texto utilizado para essa oficina foi "HQtrônicas para educação a distância"[58], de sua autoria.

Durante essa experiência, foi possibilitado aos alunos, o acesso aos materiais disponibilizados pelo professor para a confecção de histórias em quadrinhos, com o uso de dobraduras, com os quais, os próprios alunos, além de produzirem a história, transformam-na em um livro. Também foi realizada uma dinâmica, na qual, munidos de giz de cera e uma folha em branco, os praticantes deveriam amassar a folha e, após desdobrá-la, encontrar desenhos a

[57] Ver http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4711741U0.
[58] Texto em formato .docx, encaminhado aos praticantes, via e-mail. Para conhecer o trabalho de André Brown, acesse: https://www.facebook.com/pages/Oficina-de-Desenho-Andr%C3%A9-Brown-Alessandra-Nogueira-Programa%C3%A7%C3%A3o-Visual/289425704424985.

partir das marcas que ficaram no papel, com objetivo principal de desenvolver sua criatividade, como mostra a foto, a seguir, extraída da resenha de Anna Carolina, Bruna, Flavio e Julia.

Figura 35: Dobradura
Fonte: https://www.facebook.com/cotidianosnasescolas

A seguir, são mostradas duas HQ, resultantes da Oficina conduzida por André Brown.

Figura 36: de História em Quadrinhos (Prof. André Brown) - TURMA 2013.2
Fonte: https://www.facebook.com/cotidianosnasescolas

Para além do simples consumo, os praticantes desenvolveram ações de planejamento, e fabricaram formas alternativas de uso da linguagem, tornando-se produtores/autores de seus conhecimentos. Perceberam, desse modo, a oportunidade de serem criativos na composição de seus trabalhos, em coautoria.

História em Quadrinhos 1:

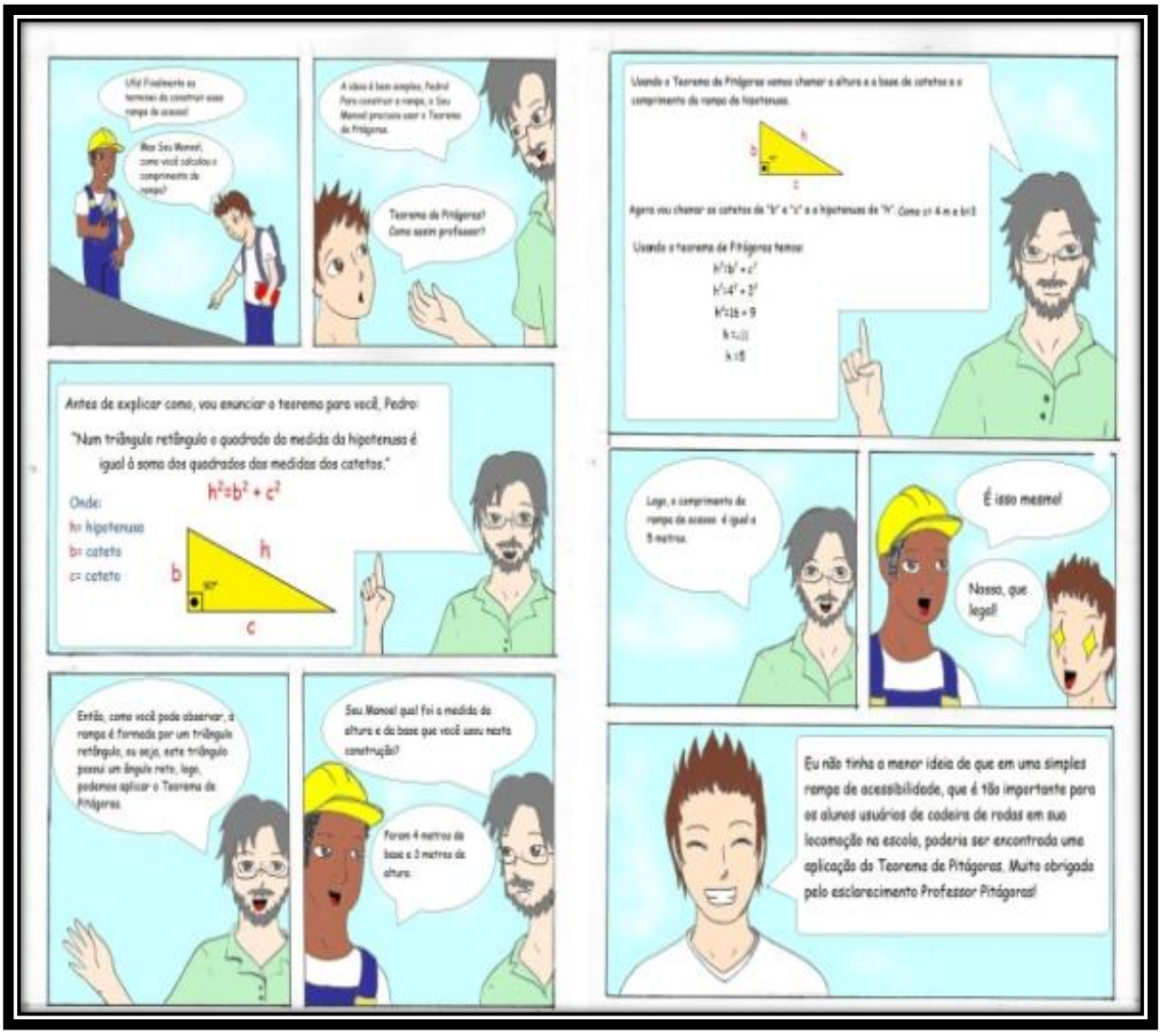


Figura 37: HQ – "As Aventuras do Professor Pitágoras"
Fonte: https://www.flickr.com/photos/117141479@N03/

Produzida pelos alunos Allan e Ana Carolina, "As aventuras do professor Pitágoras & Cia" conta uma história do cotidiano, em nove quadrinhos. 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 o uso dessa disciplina no cotidiano, mas também levanta questões acerca da inclusão e da acessibilidade. Matemática e Arte, associadas, criam esta 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;
- o público a que se destina;
- a definição da linguagem a ser utilizada; e
- a divisão de tarefas - uma criação compartilhada (coautoria).

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. 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.

Na HQ apresentada, além da criatividade, percebemos alguns elementos técnicos que caracterizam essa narrativa visual. O primeiro é formado pelos quadrinhos, delimitadores do espaço de cada cena, denominados pelos profissionais da área de requadro.

Ainda que neste documento a HQ tenha sido apresentada em duas colunas, a diagramação original obedeceu a regras de escrita usadas no ocidente; ou seja, da esquerda para a direita, de cima para baixo, tendo em vista facilitar o processo de leitura. Entre um e outro quadrinho, há um espaçamento – as calhas, utilizadas para demarcar o tempo; no caso, todas são estreitas, indicando uma ação rápida e contínua. A fala dos personagens é simbolizada por meio de balões, em formatos diferenciados, que abrigam a narrativa. Neles, há um rabicho, sempre apontado para um personagem, para indicar, com precisão, quem está falando.

Os personagens foram desenhados no papel e, posteriormente, inseridos no meio digital, no *site* da *web flickr,* destinado à hospedagem e partilha de imagens fotográficas e, eventualmente, de outros tipos de documentos gráficos, tais como desenhos e ilustrações, além de possibilitar novas formas de organizar fotos e vídeos. Também é possível observar nessas ilustrações que, ao conversarem, geralmente os personagens procuram se olhar, a exemplo do que ocorre na vida real. Essa HQ foi disponibilizada no site, a seguir:

uerjcommons

Figura 38: Site de compartilhamento – UERJ Commons
Fonte: https://www.flickr.com/photos/

A experiência narrada, mostrada, a seguir, levou os alunos a refletirem sobre metodologias alternativas às tradicionalmente utilizadas na organização e prática pedagógicas; um estímulo à interdisciplinaridade, à criatividade e à autoria compartilhada.

Praticantes *Allan e Ana Carolina*

Trabalhamos durante as nossas aulas com a criação de um exemplo de recurso, e organizamos um plano adaptado a ele. Usamos a linguagem dos quadrinhos eletrônicos como suporte, chamadas pelo professor e cartunista André Brown de "HQtrônica". Esta linguagem pode ser muito interessante, visto que é uma maneira de se aproximar do aluno através do apelo visual, atraindo sua atenção para os conteúdos apresentados. Este tipo de recurso é criado para ser utilizado através das mídias digitais, podendo ser compartilhado pela Internet, pelas de redes sociais, assim havendo a possibilidade de ser visto e revisto fora do espaço da sala de aula.

Produzir o quadrinho nos levou a refletir e analisar que uma aula não tradicional pode ser importante no processo de aprendizagem, principalmente em turmas que apresentam dificuldades de assimilação e concentração com relação à determinada matéria ou conteúdo. Mas, apesar de tudo, não devemos ir de um extremo a outro e abandonar as técnicas tradicionais de ensino. Deve-se buscar um equilíbrio entre as metodologias tradicionais e os novos meios de ensinar. É possível constatar que professores que não se capacitam ou não tentam adquirir e se adequar às novas metodologias de ensino, para que possam melhorar a sua didática e, consequentemente a qualidade do ensino, ficam alienados com relação à construção de um processo ensino-aprendizagem cada vez melhor.

Outro exemplo de narrativa visual, apresentada por um grupo de quatro praticantes, - Anna Carolina, Bruna, Flávio e Julia, e disponibilizada no *Slideshare*, um dos principais *sites* de compartilhamento de apresentações e documentos, é de natureza interdisciplinar, na medida em que reúne História e Literatura. Baseada em fato histórico, narra o episódio Inês de Castro, que integra o poema épico, "Os Lusíadas", obra literária de Luis de Camões. Trata-se de uma história de amor e ódio, relacionada ao romance vivido entre Inês de Castro e D. Pedro I, príncipe de Portugal, filho de Afonso IV e D Beatriz de Castela.

Essa produção objetivou utilizar a linguagem artística visual dos quadrinhos, como forma de recriar a realidade, absorver sua essência e revigorá-la, demonstrando os aspectos gerais da literatura e a influência desse episódio na literatura portuguesa do período monárquico.

Seu desenvolvimento, tanto no que diz respeito ao planejamento da aula, quanto à criação da HQ teve como pilares de sustentação a dialogicidade, a interatividade e a colaboração, envolvendo, a exemplo da HQ anterior, processos de roteirização, diagramação, ilustrações, narrativas, edição, entre outros.

Num primeiro momento, o grupo elaborou o planejamento da aula, ressaltando o tema escolhido e sua aplicabilidade aos alunos do 8º ano do ensino fundamental. Formulou, ainda, os objetivos geral e específicos, o conteúdo, os procedimentos adotados, o recurso utilizado e a forma de avaliação da aprendizagem.

- *Tema:* episódio histórico de Inês de Castro e Dom Pedro I.
- *Público-alvo*: 8º ano do ensino fundamental
- *Objetivo geral*: entendimento do sistema monárquico e suas características, e do caráter mimético da literatura.
- *Objetivos específicos*: utilizar a linguagem artístico-visual dos quadrinhos como forma ilustrativa de demonstrar os aspectos gerais da literatura e a influência do episódio histórico na Literatura Portuguesa do período monárquico; e relacionar o conteúdo apresentado ao contexto monárquico europeu.
- *Conteúdo*: caráter mimético da literatura e sistema monárquico europeu.
- *Recurso*: História em Quadrinhos.
- *Procedimentos:* leitura da história de amor de Inês de Castro e Dom Pedro; e discussão de seus aspectos históricos e literários
- *Avaliação*: Participação em sala de aula.

A partir do tema escolhido e, anteriormente às ilustrações, os alunos pensaram a diagramação, optando por narrar a história, num total de 17 cenas, ao invés de apresentá-la sob a forma de diálogo. As ilustrações das referidas cenas em quadrinhos, e seus personagens, foram feitas manualmente, sem as narrativas. Em seguida, roteiro e diagramação foram consolidados, coloridos e, por fim, digitalizados por meio de um *software* de edição de imagens.

A HQ, licenciada em CC, foi disponibilizada no *Slideshare* para reuso e remixagem, como mostrada, adiante:

Attribution Share Alike

(Atribuição Compartilha Igual)

CC BY-SA

Figura 39: Tipo de licenciamento Atribuição Compartilha igual
Fonte: https://creativecommons.org/

História em Quadrinhos 2

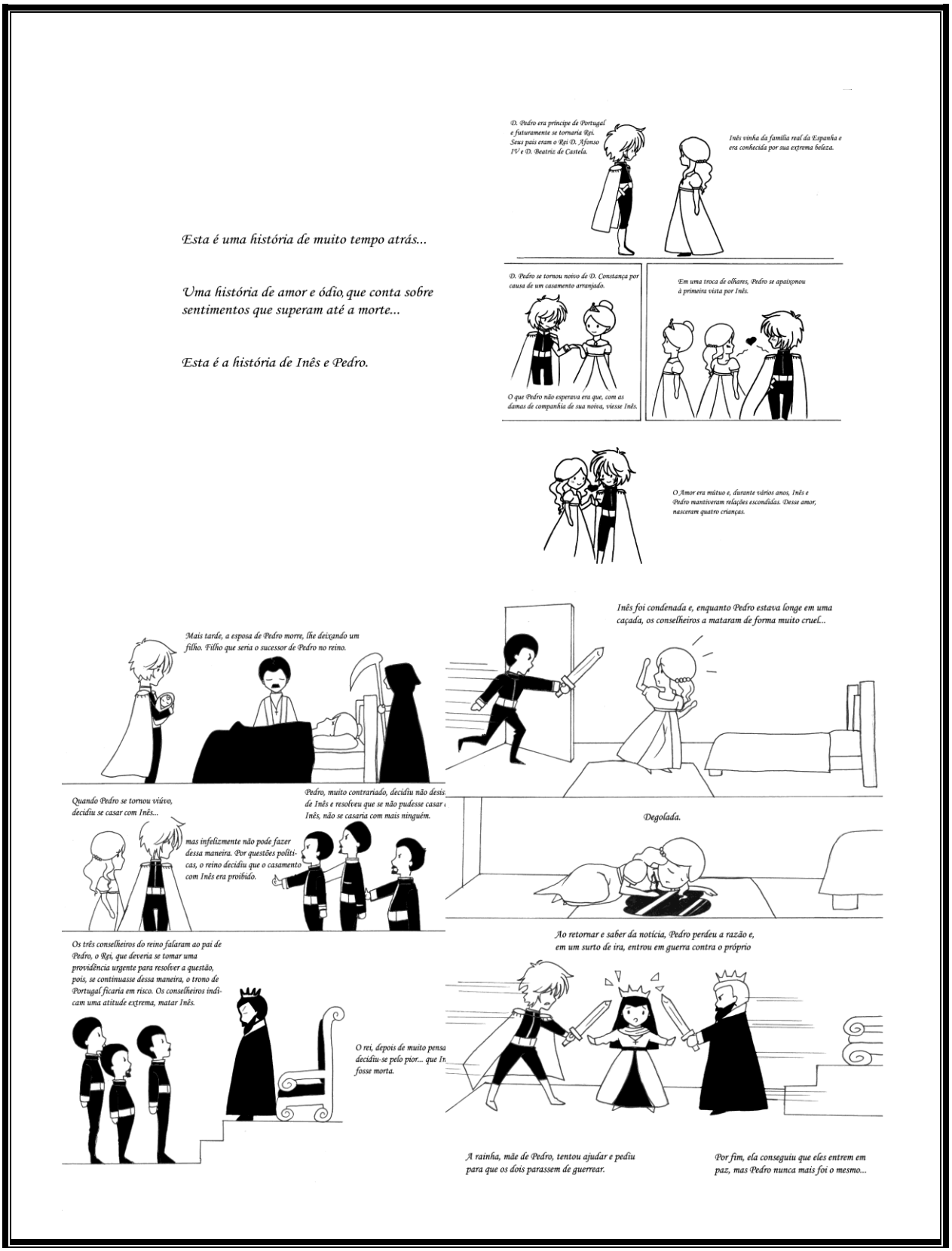


Figura 40: História de Inês e Pedro
Fonte: http://pt.slideshare.net/uerjcommons/hitoria-ines-pedro

O texto literário ganha, dessa forma, nova roupagem na linguagem dos quadrinhos, fazendo emergir dois conceitos essenciais: o de reconto – contar de novo, unindo imagem e texto -, e o de adaptação – que visa manter viva e bem ativa uma obra que tem valor; uma espécie de atualização do discurso. Mais do que uma simples transposição, adaptar é atribuir um significado original a uma nova forma, sem que se perca o sentido; uma tradução de uma linguagem para outra.

No quadrinho, a seguir, o embate entre pai e filho (declaração de guerra), apartado por D. Beatriz, é simbolicamente representado pelas espadas empunhadas pelos personagens. Da mesma forma, temos a figura da morte, segurando a foice, na cabeceira da cama em que jaz Inês; marcas da liberdade poética conferida ao "tradutor", na passagem da linguagem literária para HQ.

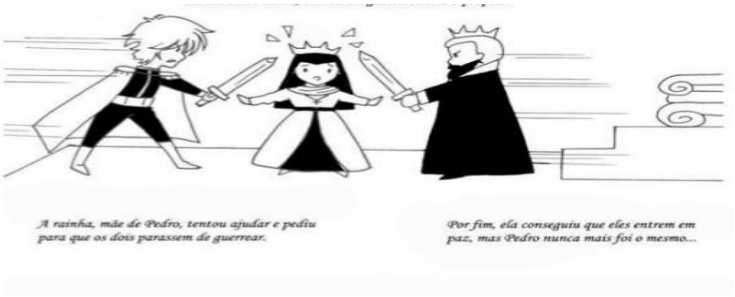


Figura 41: Declaração de guerra de Pedro ao seu pai.
Fonte: http://pt.slideshare.net/uerjcommons/hitoria-ines-pedro

- A autoria na oralidade

No digital, independentemente de dispormos de recursos para gravação e reprodução de sons, é possível recuperarmos, por meio da escrita, o estatuto oral da língua, a fim de imprimirmos aos discursos, certo tom de informalidade, como os que costumamos manter com amigos, em ambientes não formais e em nossos trabalhos, entre outros. Isso pode ser constatado em *chats*, nos quais grafismos e onomatopeias são utilizados, de forma intensa, particularmente pelos jovens, como por exemplo, no diálogo, a seguir:

Lu: *_ Oi! Td bem? Entaum, o que houve? Naum ti vi no show.*

Bia: *_ Naum deu. Tive de levar meu vô no aeroporto. Ahhh! Mó chuva ... hauahauahaua... Como foi a noite, hein?*

Lu: *_Putz, foi tudo de bom! Olha essa foto. Eu gritando HUAHUHAUHAUUHAU! Resumo do show: fiquei na grade, recebi piscadas, sorrisos e olhares do Synyster, Zacky e Johnny. — se sentindo maravilhosa!*😊

Bia: *_ Sua doida! kkkkkkk. Queria ta lá. Naum vou perder o próximo. hehehe*

Essa subversão do estatuto da escrita, representativa da oralidade, gera neologismos que se caracterizam fundamentalmente pelos grafismos, em nomes ou apelidos que os usuários se atribuem ao entrar em contato com alguns de seus interlocutores. Tais recursos além de nomear os sujeitos, remetem a sua imagem, como, por exemplo: *100‰ Hot dog, §™µ nacionau, Bombom amargo; מאַרטאַ LIN; e abciber ow.ly/7wsyy*.

Tais artifícios usados na comunicação *online* representam discursos singulares; um modo dos sujeitos se autorizarem, promovendo identidades no conjunto de discursos que permeiam a *Internet*. Também podem ser vistos como um procedimento de autoria em que o meio digital se apropria da oralidade, alastrando-se, com tal rapidez na rede, que essas marcas discursivas acabam por caracterizar a linguagem de certos grupos ou comunidades virtuais. Práticas correntes em bate-papos sugerem a necessidade de emersão das subjetividades no meio digital que, por sua vez, remetem à identidade de grupos, obscurecendo a identidade dos indivíduos.

Ressaltamos, no entanto, que, quando inseridas em ambientes virtuais de aprendizagem, esse tipo de linguagem se modifica, possivelmente pela preocupação com a formalidade da língua e com as exigências da academia, como podemos observar, no texto, a seguir, em que palavras grafadas em "caixa alta", "reticências" e "aspas", além dos referidos neologismos gráficos (cada vez mais raros) são formas usadas para enfatizar aspectos essenciais da narrativa que, na linguagem oral, contam com outros recursos, como gestos e entonação da voz. Um exemplo disso pode ser visto na narrativa, a seguir:

Isabela

17 de dezembro de 2013

Tenho uma professora que só recorre à aula expositiva como o único meio para desenvolver o processo ensino-aprendizagem. O discurso dela ocupa todo o tempo de aula, os alunos só falam quando ela passa exercícios (do tipo copie e cole, mas NÃO se posicionem) e em seguida sorteia na chamada alguém para responder. Quando no meio da "explicação" algum aluno apresenta dúvida e a questiona, ela "explica" do mesmo jeito e não esclarece nada e ainda acha que o problema está no aluno. Gente, isso é REAL! Será que é devido a esse tipo de aula que alguns alunos se comportam assim..

Maiara
Infelizmente existem muitos professores assim, inclusive na universidade. Mas creio que isso não justifique o mau comportamento e o desrespeito de alguns alunos com todos os seus professores...
17 de dezembro de 2013 às 12:30 · Curtir · 2

Deise

O pior, Isabela Nascimento é quando o professor que faz isso é de matérias da licenciatura. Isso me deixa realmente em "pé de desistência".
17 de dezembro de 2013 às 13:04 · Curtir · 2

Deise
Eu tive um professor assim no cursinho. Uma vez disse pra ele "professor eu não sou surda, ouvi exatamente o que o senhor disse, não precisa repetir a mesma coisa". O que acontece é que eu não "ENTENDI". Mas ele fez a mesma coisa de sempre, e eu desisti das aulas de Física. hehehehe

Profa. **Rosemary Santos**

17 de dezembro de 2013 às 13:07 · Curtir ·

Então qual seria o professor que vocês gostariam de ter?

Isabela

19 de dezembro de 2013 às 13:07 Curtir

Cabe ressaltar, ainda, que essas pausas marcadas no texto mediante o uso de reticências, entre outras formas de pontuação, passam a ideia de indeterminação, incerteza, transição, e abrem espaços para que novos sentidos possam ser inscritos, desde que coerentes com a narrativa. Do mesmo modo, o ponto de interrogação também é um convite a inserção de outros sentidos, pois o locutor, ao se expressar dialogicamente, supõe uma resposta qualquer

por parte de seu interlocutor, porque o que ele espera não é um saber; mas um sujeito ativo, responsável e responsivo (Bakhtin, 2011).

- A autoria fundamentada na interatividade (participação colaborativa, bidirecionalidade dialógica e conexão em teias abertas)

Na composição de um enunciado, conhecimentos, experiências de vida, crenças e valores socioculturais de cada indivíduo emergem e se entrecruzam com o discurso do Outro, sugerindo uma relação entre o individual e o coletivo; o que torna esse enunciado "pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela esfera de comunicação discursiva", afirma Bakthin (*Idem,* p. 297).

Os interlocutores de um processo comunicativo - vistos como sujeitos ativos e interativos -, com base na dialogicidade, propiciam o desenvolvimento de um ambiente sócio-histórico, tornando a língua viva em suas interações verbais; razão pela qual pensamos uma nova dimensão dos cotidianos escolares que possibilitasse a manifestação da diferença dos modos como o conhecimento é tecido, juntamente com estratégias pedagógicas, que se transformassem numa ação compartilhada, num espaço de elaboração conjunta. Todas essas ações, que favoreceram a interatividade, foram engendradas na sala de aula presencial e, particularmente, no ambiente virtual de aprendizagem. Silva (2007) chama a atenção para a relevância do hipertexto no redimensionamento da autoria, ao possibilitar que docentes se tornem "formuladores de interrogações, coordenadores de equipes de trabalho, sistematizadores de experiências de construção de conhecimento" (p. 84), e apresenta cinco princípios da docência interativa, pontuando que engajamentos comunicacionais específicos são fundamentais a sua operacionalização. São eles: oportunizar experimentações e expressões diversas; oferecer um conjunto de conexões em rede que permitam ocorrências diversas; provocar situações de inquietação criadora; arquitetar percursos hipertextuais e mobilizar a experiência do conhecimento.

O texto, a seguir, ilustra nossa proposta pedagógica, que traz em seu cerne, os princípios da interatividade, supramencionados.

Cotidianos por professores e praticantes culturais: outras vozes para dialogarmos

Semana de 13 a 27 de maio de 2013-1

Compartilhamos em rede nossos sentidos prévios sobre os temas da nossa disciplina. Pensamos com e sobre as imagens e narrativas que selecionamos para iniciarmos nosso debate. Vamos agora dialogar com outros parceiros intelectuais?

Convido todos e todas para assistiremos três entrevistas com professoras e pesquisadoras da área. Como as argumentações das autoras dialogam com o que já discutimos? Que novidades foram apresentadas? O que aprendemos de novo? Vamos convidar mais uma pessoa para o debate? Que tal uma estudante de seis anos de idade que já vive o cotidiano escolar?

Clique aqui para acessar a narrativa da criança!

Como esta narrativa dialoga com as pesquisadoras?

Vamos continuar nossa conversa no fórum de discussão ;)...

- *O que dizem as professoras-pesquisadoras?URL*
- *Nina Sofia em Storytelling "narrativa de um cotidiano escolar" URL*
- ***Fórum de conversas***
- *Cotidianos: vamos convidar outras pessoas para o debate? Clique aqui para participar do fórum! Turma 2013-1*

Ver em http://docenciaonline.pro.br/moodle/course/view.php?id=72

Como podemos constatar, nessa exemplificação, a autoria docente se expressa na disponibilização de conexões para experimentações e recorrências em parceria com os alunos, favorecendo o aprendizado. Ao mobilizar, como mediadora, articulações entre os diversos campos do conhecimento tomados como rede (currículos escolares e conteúdos programáticos, conectados entre si), a professora estimula a participação criativa dos alunos, levando em conta "suas disposições sensoriais, motoras, afetivas, cognitivas, culturais e intuitivas" (Silva, 2007, p. 87).

Essa interação dialógica, na qual o aluno não é mais um agente passivo e receptivo, mas um sujeito que age e, pelo seu discurso, faz-se ouvir, recriando-se no seio de outras vozes, permite-lhe que se posicione, expresse seu pensamento e dê asas a sua imaginação, dado que "a

ação compartilhada, permeando o espaço pedagógico, humaniza o processo educacional" (idem, p. 307)

As imagens sobre cotidianos escolares, postadas por Renata, suscitam uma inquietação por parte da professora, que estabelece com ela uma relação dialógica, não deixando, porém, de convidar a turma para entrar no debate.

O que sabemos sobre os temas da nossa disciplina? Turma 2013-1

Profa. Edméa Santos - terça, 7 maio 2013, 01:14

Olá turma! Olá Renata!

Suas imagens são ótimas! Principalmente porque nos provocam.

A primeira, por exemplo, inquieta-me muito. Será que os cotidianos cabem nestas rotinas? E as emergências? E as ações que não podem prever e nem controlar?

http://pedagogiccos.blogspot.com.br/2008/09/rotina-escolar.html

A segunda é o que acontece nas redes sociais da Internet? Será que na rede, ou no facebook, por exemplo, temos sempre alguém na audiência? Este modelo não é mais para representarmos uma sala de aula unidirecional, na qual o professor quer sempre a audiência, como uma espécie de sacerdote ou apresentador de TV?

http://www.cepdap.com.br/noticias/noticia.asp

A terceira, remete à ideia de comunidade. Temos um grupo interessado por temas similares, projetos coletivos, ideias em grupo...

http://www.grupoescolar.com/pesquisa/planejamento-de-ensino-no-cotidiano-escolar.html

Como os cotidianos escolares dialogam com todas estas imagens? Turma, vamos pensar juntos? O que você acha Renata?

[ ]s

Ver em http://docenciaonline.pro.br/moodle/course/view.php?id=72

Esses questionamentos acabam por encorajar a participação e a colaboração de todos os envolvidos, possibilitando-lhes defender e, se for o caso, reformular seus pontos de vista. Isso nos leva ao pensamento de Bakhtin (*op. cit.*, p. 271), quando sublinha que "toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (...) é prenhe de respostas

(...) o ouvinte se torna falante". É o que vemos, a seguir: um posicionar-se, uma resposta da aluna à intervenção da professora, situada no contexto do movimento de interlocução.

Essa atitude responsiva, inerente ao processo dialógico, reflete o comportamento dos coautores/leitores. Nesse sentido, essa relação dialógica pode se apresentar sob diferentes matizes, tais como: convergências e divergências de ideias, reconhecimento, dispersão e confronto, produzindo condições de continuidade e descontinuidade da ação criativa, e possibilitando que as contribuições apresentadas sejam lidas, revistas, enriquecidas e modificadas.

No entanto, ressaltamos que, no caso ilustrado, a praticante vai além: exerce sua autoria, mediante uma série de questionamentos. Como podemos perceber, "não são as respostas que movem o mundo; são as PERGUNTAS", *slogan* de uma recente campanha publicitária; o que acentua o caráter de abertura e de incompletude do texto, possibilitando que outras autorias se instalem.

O que sabemos sobre os temas da nossa disciplina? Turma 2013-1

por Renata - quarta, 8 maio 2013, 11:11

Olá pessoal, bom dia!

Acredito que a primeira imagem não aborda os casos isolados passando a impressão de que é sempre a mesma coisa que acontece na escola. A criança entra, pinta, lancha, lê, etc.. Mas as emergências não estão presentes no planejamento, cabendo a professora nestas situações adaptar seus horários, encaixando suas atividades de acordo com a disponibilidade da aula.

A segunda imagem me traz diferentes possibilidades, uma voltada para a utilização das redes sociais em sala de aula, partindo do interesse dos alunos (suas experiências de vida, suas rotinas pessoais) onde o professor pode mostrar as diversas formas de utilização da rede social (entretenimento, comunicação profissional, organização de grupos com interesses em comum etc.). Desse modo os alunos terão um leque de possibilidades de utilização das redes sociais e não ficarão somente com aquele uso funcional onde os indivíduos são meros espectadores sem aproveitar as diversas ferramentas existentes.

Há também uma outra possibilidade onde o professor usa a rede social para "chamar a atenção" dos alunos, sem fazer o uso apropriado. Olho para esta imagem e penso como o professor estaria utilizando a rede social com os alunos sem que estes estejam conectados? Como os alunos irão interagir por meio das redes sociais se não estão naquele momento participando do assunto da aula? Essa aula não renderia mais resultados se fosse realizada em laboratório? Se sim porque esses alunos não estão em laboratório? A escola teria esse suporte? Se não porque? Como inserir essas novas formas de comunicação no cotidiano da escola? Como fazer com que esta escola ou direção abra espaço para a utilização das redes sociais em sala de aula?

A terceira imagem me traz um pouco da formação de idéias em grupo onde por meio da discussão entre eu e o outro chegamos a um conceito em comum. É um pouco do que acontece quando ocorre trabalhos em grupo, onde para responder determinada questão os alunos debatem sobre o tema, expondo suas ideias chegando a uma resposta final. Beijos!

Essas trocas, mediadas pela linguagem, aproximam docentes e discentes, de forma singular, permitindo que ambos se conheçam, aprendam juntos e se transformem, promovendo contextos e sentidos, de forma colaborativa e democrática. Vejamos:

O que sabemos sobre os temas da nossa disciplina? Turma 2013-1

por Edméa Santos - sexta, 10 maio 2013, 00:39

Olá Renata! Olá turma!

Muito bem! Vamos lá..Vou usar cores diferentes para responder e provocar mais os debates. Todos e todas estão convidados!

Provocações da Renata!

"Olho para esta imagem e penso como o professor estaria utilizando a rede social com os alunos sem que estes estejam conectados?"

O que entendemos por rede social? Será que as redes sociais são só as da internet? *Sobre a rede social na internet, suas dinâmicas podem ser trabalhadas em sala de aula, mesmo sem conexão à internet. Podemos trabalhar as redes como metáforas e desenvolver atividades incríveis. Uma amiga, professora de história, fez em sala de aula um "facebook" com seus alunos sem internet. Os alunos criaram perfis de personagens da Revolução Francesa e trabalharam com troca de mensagens compartilhando envelopes com cartas e os perfis desenhados com material concreto. Obviamente se os alunos estivessem conectados a rede, os resultados seriam outros. Mas a professora não deixou de investir em comunicação e criatividade! Cibercultura é ação comunicacional antes de qualquer coisa!*

"Como os alunos irão interagir por meio das redes sociais se não estão naquele momento participando do assunto da aula?" ***Em alguns momentos será que podemos articular os conteúdos do currículo escolar, com os temas da sociedade em geral, utilizando as redes sociais para ampliar e contextualizar o currículo****? "Essa aula não renderia mais resultados se fosse realizada em laboratório? Se sim porque esses alunos não estão em laboratório?"*

Os laboratórios são sala de aula com computadores e conexão a internet. Mas nem sempre funcionam bem. Muitas vezes contamos com os laboratórios, mas os professores e gestores não utilizam. Obviamente, temos que pensar em multiplas realidades. Os cotidianos não são os mesmos em todos os lugares. Muitos professores utilizam muito bem os recursos e artefatos culturais de suas escolas. São estas experiências que nos interessam! Mas os laboratórios só tinham sentido antes dos dispositivos móveis. Hoje com os celulares, laptops e tablets podemos acessar a rede, usar outras funções do digital e da rede em qualquer lugar das escolas e das cidades. ***Se a escola tem dispositivos móveis e internert sem fio, para que laboratórios de informática?***

"A escola teria esse suporte? Se não, por quê? Como inserir essas novas formas de comunicação no cotidiano da escola?

Como fazer com que esta escola ou direção abra espaço para a utilização das redes sociais em sala de aula?"

Deixo as respostas para toda turma construir junta!

Vamos ao debate pessoal? Muita gente ainda não participou. Aproveitem esta boa oportunidade!

[s]

Mostrar principal | Editar | Excluir

- Autoria coletiva na produção de vídeos

Outra estratégia utilizada na promoção de autorias coletivas refere-se à produção de vídeos de curta duração. Marcadas pela colaboração participativa e pela dialogicidade, essas práticas ressaltam a intencionalidade de "aprender fazendo", mediante interação com o Outro, considerando os saberes prévios dos praticantes como base para o processo de criação. Nessa perspectiva, a aprendizagem se torna significativa, na medida em que se aprende a aprender, a fazer, a conviver e a ser em todas as fases de produção do vídeo e de textos coletivos, com autorias conscientes, dinâmicas e criativas.

No processo *ensinoaprendizagem* a produção desses vídeos tem possibilitado o desenvolvimento do pensamento crítico; a promoção da expressão e da comunicação; a aprendizagem de forma multirreferencial, flexível e prática; além de mobilizar diversas competências e valorizar a interação, a criatividade e o sentimento de corresponsabilidade.

A produção desses artefatos culturais, no entanto, não pode ficar limitada às filmagens; deve considerar, ainda, as atividades concernentes à pré-produção e a pós-produção, que incluem, as seguintes ações:

- *pré-produção* - consiste na elaboração do planejamento e projeto do vídeo a ser produzido, envolvendo todas as demais atividades que serão realizadas, desde a concepção da ideia inicial até a filmagem, propriamente dita, como:
  - Sinopse: trata-se do resumo geral do que vai ser apresentado no vídeo;
  - Argumento: descrição, sucinta, de como irá se desenvolver a ação.
  - Roteiro: divisão do vídeo em cenas, com o objetivo de informar, textualmente, ao leitor, o conteúdo do vídeo.
- *storyboard* - é a representação das cenas do roteiro sob a forma de desenhos seqüenciais, tal qual uma história em quadrinhos; o que facilita sua visualização, pela equipe de produção, antes que sejam gravadas.
- *produção* - etapa em que se realizam gravações das cenas. As imagens captadas formam um conjunto de cenas que, reunidas, compõem o vídeo.
- *pós-produção* - etapa final, definida pela edição e organização das tomadas gravadas para composição das cenas e do vídeo como um todo.

Para estimular a produção autoral, convidamos o professor Felipe Carvalho[59], mestrando do Proped/UERJ, para realizar uma Oficina de Vídeos, nas turmas 2013.2 e 2014.1, tendo em vista preparar os praticantes para a produção, em colaboração, de documentários

[59] Ver http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4478903D5.

sobre temas variados, objeto do trabalho final da disciplina. Nas Figuras 42 e 43, apresentamos flashes da Oficina realizada – grupos preparando os roteiros para a produção de vídeos.

Figura 42: Produção de roteiro de vídeo (Prof. Felipe Carvalho) – turma 2013.2
Fonte: https://www.facebook.com/cotidianosnasescolas?ref_type=bookmark·

Figura 43: Oficina de vídeo (Prof. Felipe Carvalho) – turma 2014.1
Fonte: http://ead.uerj.br/ava/course/view.php?id=68

A seguir, inserimos dois documentários – Figuras 44 e 45 - elaborados por alunos da turma 2014.1. O primeiro, sobre a Importância da Matemática nas Ciências, em geral, dirigido por Marcos Paulo, com a colaboração de Marcelo e Marina. Postado no *Youtube, sob a Licença Commons.*

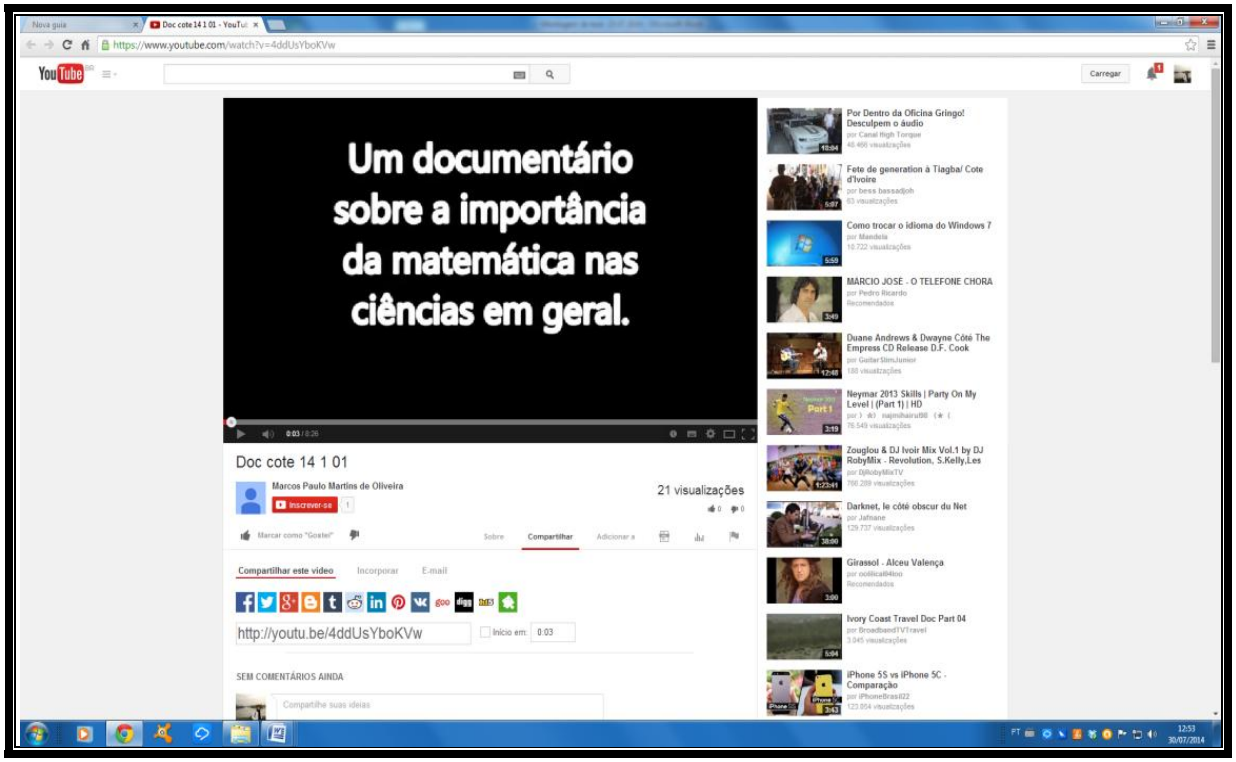


Figura 44: Documentário sobre a importância da Matemática
Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=4ddUsYboKVw

Figura 45: QR Code do Documentário sobre a importância da Matemática
Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=4ddUsYboKVw

Como podemos observar, neste documentário, para destacar a importância da Matemática para outras áreas do conhecimento, os praticantes recorrem a estudiosos, como René Descartes e Évariste Galois, para fortalecerem seus argumentos. Em seguida, em depoimento de Marcelo - professor de artes marciais em uma academia particular, estabelecem

a relação dessa disciplina com a Educação Física. Finalmente, com a colaboração de seus alunos, Marcelo faz uma demonstração prática desse uso em suas aulas.

A título de ilustração, mostramos, a seguir, a fase de pré-produção desse artefato cultural.

Marcos Paulo

Jun 13, 2014

1) Sinopse:

Reconhecendo de que a matemática é uma ciência universal e que serve de suporte e ferramenta (lógico-matemática-filosófica) para outras tantas ciências como as que serão apresentadas. O documentário destaca como a matemática influencia outras áreas do conhecimento humano e científico.

2) Argumento:

A Matemática é uma ciência universal, segundo o matemático e pensador René Descartes. A partir dela é possível, como ferramenta, desenvolver e aprimorar outras ciências tanto em teorias e concepções novas ou existentes quanto em seus cotidianos em geral.

3) Roteiro:

Num 1º momento (introdução e referências históricas):

Reconhecer através do documentário que a matemática é uma ciência universal e que serve de ferramenta para tantas outras ciências, utilizando-se de referências e dados históricos.

Num 2º momento:

Destacar em quais pontos as ciências (filosofia - biologia - ed.física) foram e são enriquecidas pela matemática em suas teorias e cotidianos em geral.

Num 3ºmomento

Dividir as tarefas e escolher as cenas cenas e personagens a serem filmados.

3) Layout e desenvolvimento:

A montagem deverá ser colaborativa e cada um dos integrantes devem, em vídeos, em duração a ser determinada, apresentar argumento e discurso.

OBS.: DEIXO ABERTO A OPINIÃO DO GRUPO , ALTERAÇÃO DE QUALQUER ITEM OU IDEIA APRESENTADA AQUI !!!!

No segundo documentário, os alunos Suelen, Mariana, Michel e Lucas se apropriaram de um celular para entrevistar a professora do segundo ano do ciclo fundamental de alfabetização, Amanda, sobre sua atuação nos cotidianos escolares: motivação, diversidade social e cultural, respeito às diferenças, aprendizagem significativa, interação, colaboração, diálogo, *ensinaraprender* e relação professor/aluno foram alguns das temáticas abordadas

nessa entrevista. As questões foram elaboradas, com a participação de todos os integrantes do grupo, a partir da experiência dos praticantes com a disciplina.

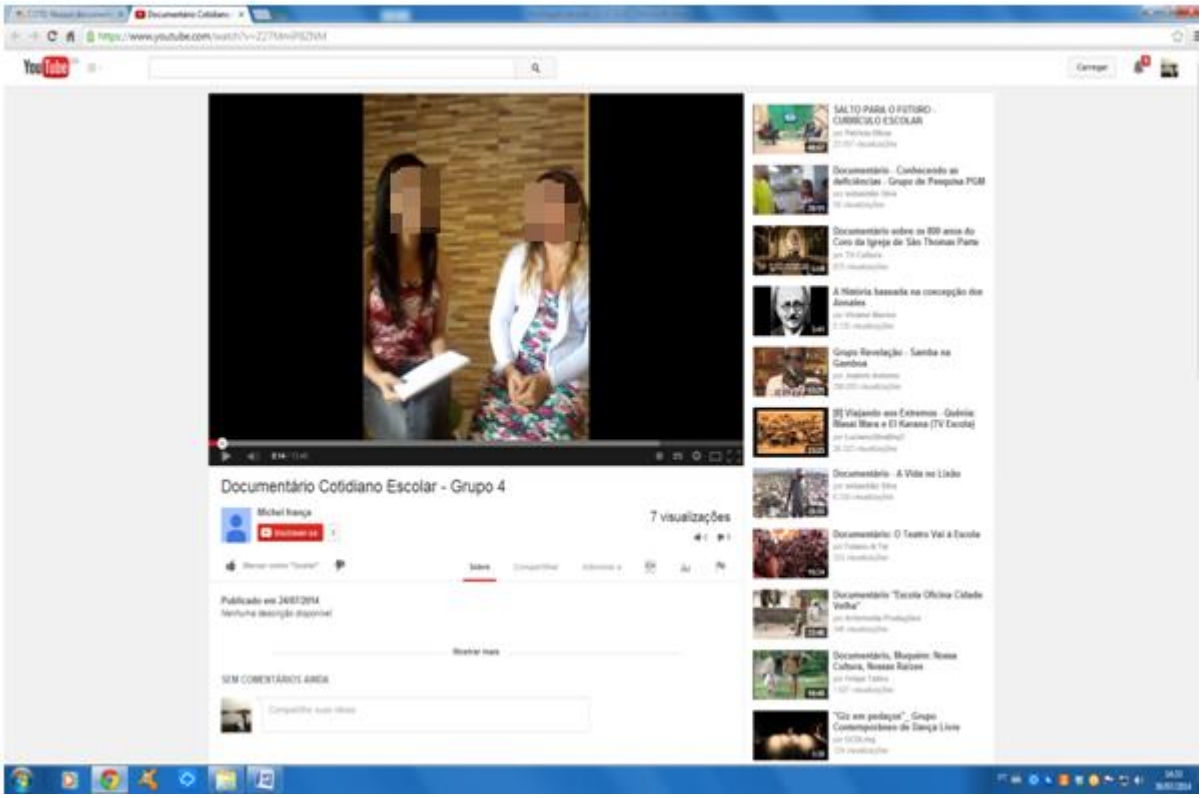


Figura 46: Documentário sobre o Cotidiano Escolar
Fonte: www.youtube.com/watch?v=Z27MmiP8ZNM

Figura 47: QR Code sobre o Cotidiano Escolar
Fonte: www.youtube.com/watch?v=Z27MmiP8ZNM

A elaboração do artefato seguiu os mesmos passos da anterior: pré-produção, produção e pós-produção, com a participação de todos os integrantes do grupo. Dessa forma, reiteramos que, quando alicerçados nos princípios de interatividade, o processo *ensinoaprendizagem* estimula os sujeitos a se tornarem atores e autores de suas histórias cotidianas de

transformação, alinhando-se aos conceitos de alteridade e de dialogismo propostos por Bakhtin (2011).

- A remixagem possibilitando novas criações

A produção cultural atualmente se encontra pulverizada. Grandes conglomerados disputam a atenção do público, em geral, com editoras e selos independentes, ou até mesmo com indivíduos, capazes de executar todas as etapas do processo de elaboração de um produto cultural, seja ele impresso, sonoro ou audiovisual; portanto, exercendo sua autoria.

A apropriação de obras já existentes, com vistas ao desenvolvimento de novos produtos, constitui, com as tecnologias digitais, uma possibilidade recorrente do processo criativo. Tal prática, que se situa entre a reprodução e a inovação, é chamada, por Lemos (2005), de *remix*. (conjunto de práticas sociais e comunicacionais resultantes de combinações, colagens, *cut-up* de informações a partir das tecnologias digitais).

A prática do *remix* pode estar relacionada à mídia - *o remix de forma*, na medida em que os meios possibilitam que o usuário segmente, recorte, cole, recombine elementos diversos, unindo-os com vistas à criação de um novo produto. Também pode se referir a ideias - *o remix de conteúdo*, que consiste no envolvimento de uma ou mais pessoas que combinam ideias recolhidas em diferentes fontes de consulta para elaborar um determinado texto. Tomado em sentido *lato,* o *remix* equivale ao conceito de intertextualidade amplamente discutido neste estudo, considerando que estamos sempre nos referindo a ideias e a textos alheios. Do ponto de vista *stricto,* pode ser entendido como um *mix* de midias e ideias selecionadas em textos diferentes e associadas para formar um novo texto.

Diferentemente da indústria cultural que associa muitos de seus produtos ao autor, respaldada por uma assinatura, na cultura *remix*, a autoria, em si, é mais flexível, dado que o autor não é alguém dotado de um discurso de autoridade, conhecido previamente por seu público. O que mais interessa é o tratamento peculiar, dispensado pelo *remixer* a um tema que já faça parte do imaginário dos indivíduos, utilizando *softwares* que permitem que sua obra se assemelhe à produzida pela indústria.

A seguir, podemos verificar essa prática, no vídeo produzido por Cristiane, sobre trotes universitários.

Figura 48: Remixagem – Vídeo sobre trotes na Universidade
Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=W1rB7lKEZWg&feature=youtu.be

A remixagem de imagens diversas sobre o tema em questão, extraídas do Google, pela autora, e sua associação a texto e trilha sonora, resultou na diluição da autoria original. Em contrapartida, outros conteúdos foram sendo postos, de forma criativa, e uma nova autoria se impôs. O referido vídeo foi postado no ambiente Facebook e disponibilizado no Youtube, para reuso e remixagem, podendo ser acessado por meio do QR Code, ou pelo endereço, a seguir:

Figura 49: QR Code do vídeo sobre trotes na Universidade
Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=W1rB7lKEZWg&feature=youtu.be

Ressaltamos que, ao compartilhar sua produção, em rede, Cristiane estimula outros praticantes a apresentarem suas opiniões sobre o produto e a tecerem seus comentários, em busca de novos sentidos, como se pode constatar nos diálogos apresentados, na tela, a seguir:

Daiane

Gostei muito do vídeo.

8 de janeiro às 15:27 · Curtir

Profa. **Rosemary**

Cristiane, gostei do vídeo. Coloque as referências das imagens. Explique como você fez e porque teve essa ideia. bjs

8 de janeiro às 15:33 · Curtir

Cristiane

Pesquisei no google as imagens referentes a este tema, o trote. Acho pertinente o assunto já que todo ano os estudantes calouros passam por isso de uma maneira ou de outra e quis fazer um vídeo que mostrasse a importância do trote cidadão, que com ele não só as instituições se beneficiam, mas os alunos tornam-se cidadãos conscientes e proativos na sociedade.

8 de janeiro às 16:13 · Curtir

Marta

Gostei da denúncia contra o trote violento e a sua iniciativa ao trote solidário.

10 de janeiro às 05:18 · Curtir · 1

Cristiane Obrigada Marta.

Se, como vimos, a reprodução em série deflagrou a perda da "aura" da obra de arte e o deslocamento de seu sentido de "propriedade", na cultura digital, o *remix*, vem acentuar a perda de controle do criador sobre sua obra, dado que a cibercultura possibilita a intervenção dos

indivíduos na produção dos conteúdos, mediante a recombinação dos fragmentos das obras, dificultando a identificação de autorias; exceto a do remixer que deu novo sentido à produção.

Do ponto de vista mercadológico, essa mudança traz implicações para o sistema capitalista de produção, que procura reagir, protegendo suas obras dessas novas interferências, ou adotando o *remix*, como prática para gerar novos produtos, tão desejados e vendáveis quanto o original. Ainda assim, não podemos negar que, na contemporaneidade, esse espaço de criação e recriação sofreu ampliação considerável, tornando-se mais coletivo, interativo e multifacetado.

- Relação constitutiva do discurso com a memória discursiva: recursos argumentativos e lingüísticos como pilares de autorias na produção de textos escritos

Concebendo a linguagem como atividade constitutiva, de si e dos sujeitos que a falam, apresentamos os recursos argumentativos e lingüísticos utilizados pelos praticantes na relação do discurso com a memória discursiva – expressão de sua autoria -, que ganham centralidade neste tópico.

Ao compor seu enunciado, o sujeito constitui o conjunto de todos seus conhecimentos, sentimentos, crenças, valores e experiências de vida, que emergem e se mesclam aos discursos do Outro. Assim, em qualquer conversa, em qualquer diálogo cotidiano, a fala e a palavra assumem um caráter prático, determinando todas as formas de transmissão e as transformações nelas contidas, que podem variar de pequenas diferenças de significados até grandes distorções, sendo fundamental, nesse processo, conhecer quem fala e em que circunstâncias.

Nos cotidianos escolares, nos quais cada encontro entre professor e aluno pode se transformar numa arena de debates argumentativos, e em que se estabelece uma interface dialógica entre consenso e dissenso visando à produção de conhecimentos confiáveis, há de se considerar o contexto no qual e para o qual os argumentos são produzidos, e a necessidade de se aliarem dimensões afetivas às dimensões de autonomia e de autoria, que nos tornam sujeitos de nossos próprios projetos.

O uso da argumentatividade e dos recursos lingüísticos, inerentes à atividade discursiva, são, portanto, uma prática a ser fomentada. Isso pressupõe um processo interativo, no qual pontos de vista são discutidos, e opiniões, concordâncias e/ou discordâncias são externalizadas, sendo possível acrescentar informações às ideias expostas por outro, além de se apropriar de ideias e pensamentos de terceiros que, sequer, participam da discussão.

Assim, para melhor compreensão desse processo, buscamos respaldo nos estudos de Perelman e Olbrechts-Tyteca (*op. cit.*) e de Bakhtin (*op. cit.*), entre outros, a fim de identificarmos diversos recursos usados nos textos escritos produzidos pelos praticantes da

pesquisa, tanto no *Moodle* como no *Facebook*. Entendemos que a interface "fóruns" possibilita maior interação dos participantes, além de facilitar a tessitura coletiva do conhecimento, dado que as discussões que se estabelecem, nesses ambientes, estimulam a análise, o raciocínio, a reflexão e a partilha de ideias e descobertas, além de potencializarem a qualidade da argumentação e a emersão de autorias.

Desse modo, o discurso é, aqui, analisado, não em seu aspecto sintático, mas em suas perspectivas pragmática e semântica, dado que as palavras podem ser compreendidas de muitas maneiras, além de carregarem múltiplos sentidos que se relacionam ao contexto sociocultural de quem fala, escreve, ouve e vê.

Com efeito, na análise dessas interfaces foi possível identificar alguns recursos utilizados pelos praticantes como o argumento de autoridade, o processo de dissociação de ideias, a contrapalavra, o exemplo, a controvérsia, a comparação, a analogia e a metáfora.

No fragmento que segue, o ***argumento de autoridade*** é caracterizado pela *intertextualidade*, na medida em que o conteúdo desenvolvido pela praticante se imbrica com o de outros autores. Assim, Lévy (1999) e Alves (2008) são chamados ao diálogo, tendo em vista ilustrar, fortalecer pontos de vista, reforçar e oferecer credibilidade e substância ao texto desenvolvido, dado que o discurso de qualquer autor é, na verdade, um diálogo com algo já escrito ou falado por outrem, como nos ensina Bakhtin, Foucault, Barthes, e tantos outros autores trazidos a este estudo.

Praticante *Suelen*

A escola por muito tempo trouxe como única forma de conhecimento, a racionalização e as disciplinas tradicionais hierarquizadas. Alves (2008) apresentou no seu texto as bases teóricas da ideia de conhecimento em rede para questionar a construção do conhecimento da escola, uma vez que essa ensina através de metodologias que obrigam o aluno a seguir um caminho de disciplinas obrigatórias, únicas, lineares e hierarquizadas.
(...)

O conhecimento não se constrói somente de maneira linear, ordenada e hierarquizada como as disciplinas oferecem. Lévy (1999) aponta que tanto a linearidade como a hierarquização devem dar espaço a múltiplas conexões e interpretações, produzidas em zonas de contatos móveis. Desse modo, é possível perceber a diferença do paradigma da árvore, ou seja, do ensino linear, para o da grafia em rede, que são os processos das novas ciências, como por exemplo: Informática e comunicação, além dos novos campos não disciplinares, como os estudos sobre cidades que só se desenvolveram através de diálogo entre diversas disciplinas, contrapondo assim, toda a linearidade que apresenta as disciplinas escolares.

Em sendo um espaço de negociação de sentidos, os argumentos estão sujeitos à contestação, podendo ser ampliados, retirados pelos seus proponentes ou, ainda, transformados em seus aspectos cruciais. Dessa forma, o ***processo de dissociação de ideias***, objetiva apresentar os inconvenientes das relações estabelecidas entre os elementos da argumentação. Por meio da dissociação de ideias preconcebidas, uma pessoa tenta superar as incompatibilidades e restabelecer uma visão coerente da realidade.

Essa prática é evidenciada no diálogo dos praticantes Beatriz, Fabiano e Bruna, a seguir.

Narrativas do grupo 1 - Vídeos sobre o cotidiano escolar da UERJ

Praticante *Bruna*

"(...) diferentes e diversos usos que os praticantes dos cotidianos fazem dos produtos colocados para consumo. (Certeau, 1994)"

Através da atividade proposta foi possível perceber o quão obsoleto tornou-se o ***laboratório de informática****, a sala apagada, desocupada mostra sua disfunção, a contemporaneidade criou tecnologias alternativas para que as mesmas funções desempenhadas pelos computadores de mesa fossem suprimidas pelos dispositivos móveis como celulares, tablets, laptops e etc. No entanto, tecnologias consideradas mais obsoletas permanecem fortemente ocupadas pelos alunos, como os* ***murais*** *onde é possível perceber uma intensa vitalidade e atualização dos conteúdos dispostos como também a* ***xerox****, a qual é frequentemente alimentada pelos professores, tornando-se a principal fonte de troca entre eles e seus alunos.*

Com isso, podemos perceber que o fato de haver acesso a tecnologias relativamente recentes, tais como os computadores, não garante que serão usadas. Muitas vezes uma tecnologia mais simples, como um simples mural onde se colocam avisos de papel, pode ser mais atraente, útil e significativa para os alunos. E, como a tecnologia não para de avançar, um laboratório de informática pode perder muito de sua utilidade apenas pelo passar do tempo, sem nem mesmo ter chegado a alcançar seu potencial antes disso.

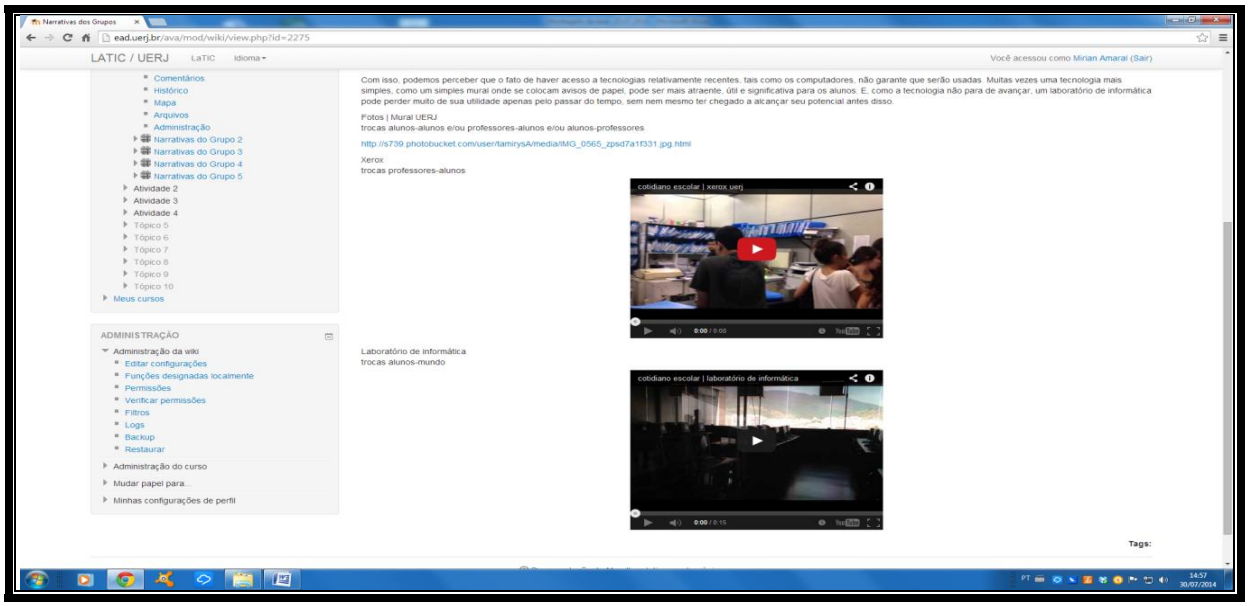


Figura 50: Vídeos sobre o cotidiano da UERJ
Fonte: http://ead.uerj.br/ava/mod/wiki/view.php?id=2275

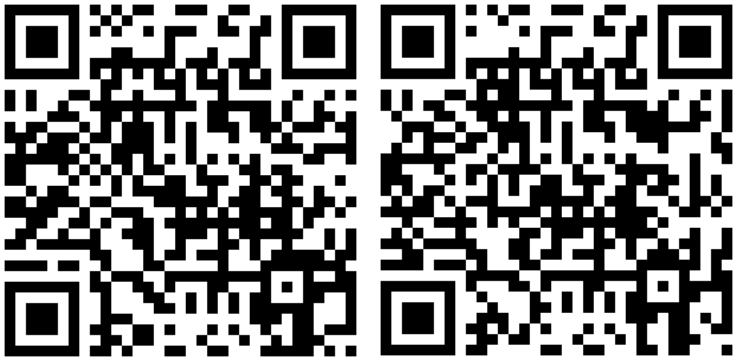


Figura 51: QR Codes dos vídeos sobre Cotidianos da UERJ
Fonte: http://ead.uerj.br/ava/mod/wiki/view.php?id=2275

Essa narrativa suscitou os comentários, a seguir:

***Praticante** Beatriz*

Concordo com Bruna em relação ao pouco ou nenhum uso do laboratório. Acrescento que é preciso também que haja qualificação para os professores, pois muitas vezes o uso de um novo programa ou plataforma exige conhecimento específico que não é lhes é passado [...].

***Praticante** Fabiano*

Reforçando a ideia do uso indevido do laboratório, há de se pensar que, muitos alunos o utilizam para se evadir das próprias aulas. O meio virtual é interessante e efetivo quando se trata de aprendizado, pois fica a ressalva de que se poderia haver um determinado controle. Usar uma certa medida para que não imobilize o próprio poder cognitivo do indivíduo cujas máquinas podem apresentar muitas vezes uma espécie de troca nociva no que tange à forma de educar-se. À guisa disto, deixo explícita a importância da biblioteca que, muitas vezes se faz esquecida devido à facilidade que a tecnologia apresenta aos alunos.

***Praticante** Bruna*

Discordo do Fabiano quanto à evasão dos alunos para o laboratório e a uma possível restrição a eles. Além do óbvio (pornografia, coisas com relação a atividades criminosas, por exemplo), vai controlar/restringir o quê? Porque vamos combinar ... os laboratórios da Uerj nem servem pra jogar, por exemplo. Os computadores não têm poder de fogo pra nenhum jogo além de Candy Crush. E quanto às redes sociais, já tive professores na Uerj que faziam uso do Facebook nas aulas. Como se restringe o acesso, então? Outra coisa: as pessoas não têm aulas o tempo todo. Lazer também é necessário e na Uerj ninguém é criança. Acho francamente absurdo impor restrição a um laboratório porque alunos matam aula nele. Isso não é da conta de mais ninguém, além deles mesmos.

O desenvolvimento e a materialização de reflexões acerca de uma proposição têm sido apontados como uma barreira a ser superada pelos praticantes, anteriormente à formulação de sua argumentação, de forma escrita. Isso se justifica na medida em que demandam duas operações essenciais: a primeira consiste em oferecer uma ou duas razões que demonstrem apoio a um ponto de vista, como o fizeram Beatriz e Fabiano. A segunda se refere à utilização de diferentes recursos lingüísticos e cognitivos que evidenciem que o interlocutor, mesmo reconhecendo a existência de pontos de vista alternativos e objeções a sua posição, procura conseguir a adesão do auditório a sua tese. É o caso de Bruna que, ao materializar suas

reflexões, desenvolve sua capacidade de argumentação, contestando o argumento anterior e expressando sua singularidade.

Assim, as narrativas dos praticantes anunciam formas outras de pensar e vivenciar a prática pedagógica, e nos convidam ao compartilhamento de compreensões, saberes e fazeres inerentes aos processos educativos.

A produção da ***contrapalavra***, na perspectiva *bakthiniana***,** é concebida como aquilo que possibilita, mediante compreensão responsiva, produzir o novo, rompendo com os sentidos cristalizados na memória. Dessa forma, o interdiscurso torna-se fundamental na produção de sentidos, permitindo que o sujeito se movimente, de forma inovadora, em espaços possíveis de interpretação.

Esse recurso é exemplificado no diálogo, a seguir:

Professora *Tatiana*

Olá, pessoal!

A partir da leitura do texto "O currículo no cotidiano escolar", da Profa. Inês Barbosa[60], destaquem os pontos fortes da entrevista com a Profa. Corinnta Geraldi e da Profa. Regina Leite Garcia, e expliquem a importância das histórias de vida e das narrativas na formação dos alunos. Quem começa? Vamos participar de nossa aula online? Vamos dialogar?

Praticante *Suelen*

Nas páginas 116 e 117, a fala de Corinta me chamou a atenção:
[...] Aprendemos que, muitas vezes, não só a aula não cumpria o previsto, como o plano global teria que ser revisto, pois aprendíamos a lidar com o tempo, espaço, diferenças, culturas, saberes (...) iniciei meu trabalho como professora de Matemática já rompendo com o currículo convencional e seus livros didáticos (...). Às vezes, a aula que parecia tão adequada, tão bem "bolada", tem um resultado imprevisível, muitas vezes desastroso (...). São muitos os saberes aprendidos quando se assume o movimento próprio de cada curso, turma, aula, constituídos de provisoriedades [...].

Aqui eu percebo que tem vezes que é necessário um investimento além do planejamento e de teorias pedagógicas. O professor precisa ter a capacidade de ser flexível em situações nas quais a proposta de aula, ou os planos de aula não funcionam em uma turma, ou em um grupo de alunos; ou seja, não existe uma receita de bolo para educar; educar é um processo de construção e aprendizagem (de ambos os lados - aluno e professor).

Uma outra fala de Corinta que me chama atenção é:
[...] São saberes produzidos nas aulas com os alunos no diálogo com os conhecimentos e a nossa vida, o nosso trabalho, a sociedade, a escola, a notícia de jornal, a música, o filme, o livro, ou a poesia (p. 117).

Isso me faz lembrar de um assunto que já foi abordado na aula de Cotidianos. É a questão de contextualizar o conteúdo de uma aula com algo que está ocorrendo no momento, como por exemplo a utilização do tema Copa em uma aula de Geografia, com a proposta de estudar a localização e a cultura dos países dela participantes. Ou também a utilização de algo que é comum dos cotidianos dos alunos, como por exemplo, a utilização da música

[60] OLIVEIRA, Inês Barbosa de. O currículo no cotidiano escolar: conversa com Corinta Geraldi e Regina Leite Garcia. *Currículo sem fronteiras.* Jul/Dez 2007, v.7, n.2, pp.112-130. Ver em http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss2articles/oliveira-entrevista.pdf.

em uma aula de Física com o tema de Ondas (tema que estuda vários tipos de ondas, como por exemplo ondas sonoras).

***Praticante** Marcos Paulo*

*Muito importante o enfoque da colega... Decerto que o planejamento de aula deve existir. No entanto, não deve ser encarado como uma fórmula matemática que, quando aplicada, fornece o resultado, exatamente, como esperado. Diante desta certeza, não se deve deixar abater ou frustrar pela diversidade de reações adversas ou resultados **aquém** e/ou simplesmente diferentes da expectativa. Deve-se, na verdade, fazer uso dessas diferenças. Ou seja, a partir delas, abrir cada vez mais o leque de possibilidades. (...) É claro que falar é muito mais fácil que, de fato, fazer. Se é difícil prever a reação de um único ser humano, que dirá a de cerca de 30 indivíduos, concomitantemente, num mesmo ambiente, levando-se em consideração os contextos pessoais de cada um. (...) É por isso que os questionamentos feitos pela Prof. Regina na conclusão do texto são muito pertinentes: "por que educo? o que pretendo ao educar?...". Cada um de nós, que optamos por seguir tão nobre profissão, deve converter nossa utopia particular em atitude. Ou seja, aceitar o "convite à ação" que o cotidiano escolar nos propõe diariamente, arregaçar as mangas e... mãos-à-obra!*

***Praticante** Luiz*

Concordo com o Marcos Paulo quando diz que o planejamento de aula deve existir, pois ele é o ponto de orientação da aula. Porém, encará-lo como linear será também deixar à margem a diversidade de alunos com o qual teremos que lidar, pois partiremos do pressuposto de que o planejamento utilizado será o mais indicado; ou seja, trabalhamos com um prognóstico que pode ou não ser correto. Dessa forma, faz-se necessário estar preparado para flexibilizar a aula ao ponto de conseguir os objetivos propostos... e acho que o grande problema da maioria dos docentes é justamente esse temor de romper com o tradicionalismo e caminhar em possibilidades ainda desconhecidas.

Ofertar contrapalavras, portanto, pressupõe apropriar-se ativamente da "palavra alheia", somando-se a essa experiências individuais que, convertidas em "palavra própria alheia", geram um novo dizer (a "minha palavra"), pois esta já possui um caráter criativo e autônomo. "Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo, que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos" (BAKHTIN, *op. cit.*, p. 295).

Como podemos observar, o argumento da contrapalavra utilizado nessas narrativas é revelador de uma leitura ativa e crítica, por parte dos alunos que, de forma autônoma, interagem com o texto (palavras-signos), refletem e oferecem, por meio deste recurso, suas visões, valores e ideias acerca do tema em discussão.

Os ***argumentos de comparação*** geralmente são apresentados como constatações de fatos, nas quais a ideia de medida está subjacente. Geralmente é utilizado no confronto de dois objetos, tendo em vista a oposição, o ordenamento e a quantificação, na relação entre os dois. São usados como forma de levar o auditório a aderir a uma tese ou conclusão com base em fatores de semelhança ou analogia, demonstrados pelos dados apresentados.

A seguir, apresentamos dois exemplos desse tipo de recurso. Inicialmente, a praticante Amanda faz uma narrativa sobre a experiência por ela vivenciada, em seu cotidiano escolar, por dois semestres letivos, sobre a relação professor/aluno. Trata-se da história de dois profissionais – A e B que fizeram a mesma graduação, e lecionam na mesma universidade, com turmas dos

períodos iniciais. Para demonstrar como os dois, com métodos diferentes, e de maneiras distintas, contribuíram muito para sua formação, a aluna estabelece uma comparação entre eles. Nesse processo, deixa bem evidente as diferenças entre os dois. Eis um fragmento do trabalho desenvolvido:

Praticante *Amanda*

Quadro 11: Argumento de Comparação

Professor A	**Professor B**
Expunha sempre a hierarquia da relação, ameaçando descontar pontos nas provas ou mesmo convidar os que conversassem paralelamente a se retirar do espaço de ensino.	*Enfatizava que passaríamos mais tempo de nossas vidas como seus colegas de profissão do que como seus alunos, ressaltando a importância da nossa participação e nos cobrava sempre uma postura pró-ativa.*
Odiava interrupções nas suas aulas. Antes de responder as questões pontuava coisas como:Vocês querem que eu pule da janela? Vocês esqueceram seus neurônios em casa hoje? O problema é que carioca é preguiçoso, vocês querem respostas prontas.	*Dificilmente dava uma resposta fechada, dizia que estávamos construindo juntos a aula; logo, também possuíamos a resposta; e conduzia as discussões até que a turma expunha as suas idéias e juntos chegávamos a compreensão.*
Possui baixa assiduidade reprovando boa parte de seus alunos por falta, responde alguns processos por assédio moral dentre outros. E me ensinou com exatidão o profissional que não quero ser.	*É querido por todos possuí ótimas referencias de onde passou, recebe visitas constantes de ex-alunos e possui uma excelente assiduidade mesmo não cobrando presença em suas aulas. Contribuiu para minha vida acadêmica e pessoal, me mostrou que é possível reinventar o espaço ensino-aprendizagem, me motivou a aprender.*

Fonte: https://powerpoint.office.live.com/p/PowerPointView.aspx?FBsrc=https%3A%2F%2Fwww.facebook.com%2Fdownload%2Ffile_preview.php%3Fid%3D339745429497714%26time%3D148380838%26metadata&access_token=100002838233573%3AAVJ05LyHN4c9hVGRuUvFqvDbdH05tymWltftwp_bQxJ5rw&title=A+e+B.ppt.

Num segundo exemplo, o praticante Victor estabelece uma comparação entre o que percebe como sendo o seu cotidiano escolar e a imagem selecionada, sugestiva de que os alunos estão dormindo durante a aula; praticamente, estabelece uma analogia entre as duas realidades.

.

Figura 52: Argumento de comparação
Fonte: https://www.facebook.com/photo.php?fbid=566748650078626&set=gm.183030091905821&type=1&theater

***Praticante** Victor*

Em Espanhol, sofremos um pouco com conteúdos maçantes, excessivas leituras, fazendo com que alguns alunos durmam, outros fiquem em seus joguinhos ou até mesmo na internet. Acredito que seja um problema geral em Letras. Temos muito contéudo, porém, passados de maneira quase arcaica. Falta dinamismo. Colaboração. Participação. Abaixo, segue uma imagem mais ou menos que retrata a nossa realidade... claro que um pouco exagerada, mas... vejo isso acontecer muitos pelas salas.

A ***argumentação por analogia*** faz-se presente em nossos cotidianos, quando tentamos explicar alguma coisa a alguém, recorrendo à similitude com a relação entre coisas conhecidas, ou, ainda, quando, quando queremos compreender um fato novo, sendo, portanto, um componente importante da cognição humana.

A analogia pode ser utilizada em sentido restrito, associada à matemática; isto é, equivalente à proporção a/b=c/d. Também pode ser usada para estabelecer semelhanças genéricas em diferentes situações. Na prática pedagógica, é frequente sua apropriação com o propósito de esclarecer e facilitar o processo e*nsinoaprendizagem.*

Abaixo, apresentamos este tipo de argumento no texto escrito.

Praticante *Marcos Paulo*

Passando pelo "núcleo" da UERJ, do 12º ao Térreo, entre escadas e rampas, encontra-se o mais novo engenho construído por professores e acadêmicos físicos da UERJ e que neste e em próximos espaçostempos permanecerá conosco durante nosso cotidiano na UERJ. Trata-se do Pêndulo de Foucault. (...)

[...] um acadêmico coloca uns objetos (uns bastões vermelhos) sobre a base do pêndulo a fim de estudar os movimentos, e tentar calcular quais dos objetos seriam derrubados pelo movimento do pêndulo e pela esfera presa a ele. Eis que surge uma reação: "Isso parece um ritual de magia negra, colocaram de brincadeira, pura zoação." Destaco neste ponto da narrativa, o "conceito" comentado em sala de aula e ainda no trabalho de Nilda Alves de caixa preta. O ***Pêndulo de Foucault***[61] ***é como se fosse a "caixa preta"*** *(o artefato mencionado no texto de Nilda), onde as pessoas que não conhecem propriamente a obra de Foucault fazem ponderações de acordo com sua livre imaginação sobre o que é o pêndulo - o resultado são as diversas interpretações do que é aquela engenhoca. O Pêndulo de Foucault pra quem é curioso ou gosta de "descobrir" ou redescobrir as coisas é uma bela de uma provocação embora ele não exija necessariamente que você o conheça. Aquilo está ali com outro propósito; ele apenas faz parte de nosso cotidiano para que outros estudem os fenômenos que o mesmo descreve.*

Figura 53: Pêndulo de Foucault (representação)
Fonte: http://ead.uerj.br/ava/mod/wiki/view.php?id=2372

Como podemos observar, em sua narrativa, o aluno recorre à analogia, para estabelecer uma relação de similitude entre duas entidades – Pêndulo de Foucault e o conceito de "caixa preta", utilizado por Nilda Alves[62]; portanto, uma similitude de relações; e não entre os dois termos. O Pêndulo, visto como se fosse uma "caixa preta", atrai a atenção das pessoas, menos pelo que representa, e mais pelo que elas inventam, com suas possibilidades de imaginar e criar.

O uso da ***metáfora*** como estratégia de argumentação é muito presente na linguagem artística, na poesia e, em especial nos discursos educacionais. Sua importância, de acordo com

[61] Pêndulo projetado pelo físico francês Léon Foucault para demonstrar a rotação da terra.
[62] ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. Revista Brasileira de Educação. Mai/Jun/Jul/Ago 2003, p. 63. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a04.pdf.

Perelman e Olbrechts-Tyteca (*op. cit.*), consiste no fato de a considerarem uma analogia condensada, que relaciona dois campos heterogêneos, ressaltando-lhes as semelhanças e camuflando as diferenças. É, a um só tempo, um procedimento de raciocínio e um artífício usado pelo orador para conseguir dos interlocutores, a adesão a sua tese, a partir da evocação de imagens e sensações compartilhadas com eles nos espaços de construção de sentidos.

Exemplificando o uso da metáfora, segue um excerto da resenha elaborada por mim, como docente-pesquisadora implicada com a pesquisa de campo, na turma 2013.1 *(online*) sobre a obra Lixo Extraordinário"[63], indicado ao Oscar como o melhor documentário brasileiro, que mostra o trabalho do artista plástico Vik Muniz, junto a catadores de materiais recicláveis, no lixão de Jardim Gramacho, no Rio de Janeiro.

***Professora** Mirian*

Assim, o quadro "Retratos do Lixo, feito com materiais reciclados, que reproduz a pintura feita em óleo sobre tela, por Jacques-Louis David, retratando Jean-Paul Marat, revolucionário francês, assassinado em casa por Charlotte Corday, é exposto em uma galeria em Londres, e arrematado por 28 mil libras.

Diante desse resultado, Tião, que posou como modelo para a composição do referido quadro, é tomado de grande alegria e emoção, como mostra sua fala, ao telefone com sua mãe: "[...] Valeu à pena tudo o que fiz até hoje (...). Ninguém acreditava em mim (...). Vendeu 100 mil reais! É como se eu fosse um pop star". ***"Agora sou obra-de-arte!"***

Muito mais que apelar para a razão, Tião recorre à emoção. O uso dessa metáfora sugere que, assim como uma obra-de-arte não tem o seu valor medido em termos monetários, ter seu retrato exposto naquela Galeria representa a realização de seus sonhos e a recompensa por sua luta por uma vida melhor para sua comunidade. Dessa forma, chama a atenção de Vik Muniz, seu interlocutor, mais pelo que oculta e menos pelo que revela.

As ***controvérsias*** são recursos de persuasão, a partir de uma questão generalizante, que suscita nos interlocutores uma predisposição (condição prévia para que o processo argumentativo ocorra) para o debate, o comentário, a discussão. Dessa forma, estimulam a polêmica, exigindo, uma interlocução igualmente polêmica, que pode levar à reflexão crítica, mas, também, disseminar a dúvida, gerando conflitos.

Funda-se na capacidade de os sujeitos expressarem suas ideias (ponto de vista, opinião), de forma interativa, por meio de mediações e negociações, e de justificá-las, defendendo seus pontos de vista. Os indícios de autoria observados no uso desse recurso dizem respeito à coerência das estratégias discursivas utilizadas, suficientemente fortes para que sejam aceitas por todos.

[63] Consulte http://www.youtube.com/watch?v=V-lG67j1Lkg

A seguir, apresentamos um exemplo do uso desse recurso, no diálogo travado entre três praticantes, a partir da análise da fala de um (a) colega, feita por Kelvin, sobre como o (a) mesmo (a) se reinventaria como professor(a), após participar da disciplina "O cotidiano escolar: uma prática social em construção".

***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 esse texto quis passar, 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 cidadão que consumam de maneira critica; 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 nossa meritocracia educacional vigente, onde um exame vestiibular 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.

***Praticante** Gustavo*

Em uma sociedade com 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 integro, 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 ai faz muito tempo, e gostaria que ele mudasse, ou desaparecesse definitivamente.

Podemos verificar que, no texto apresentado, a controvérsia não se restringe à problemática inicial que a deflagrou; o debate se expande para além dela. Contudo, os praticantes não vêem essa mudança como uma forma de digressão. O argumento é o seu ponto

forte e o ideal é que seu encerramento esclareça as divergências e, ao contrário das disputas, por exemplo, concilie os opostos e se abra para ideias inovadoras.

O *argumento pelo exemplo* é usado quando ações ou acontecimentos são citados para sustentar uma explicação. Fundamenta-se na regra, de que em havendo um acordo prévio sobre a própria possibilidade de uma generalização, a partir de casos particulares, ele não pode ser contestado. O exemplo invocado deverá usufruir estatuto de fato, pelo menos provisoriamente. Analisemos o fragmento, a seguir:

Praticante *Tamirys*

Tecnologias consideradas mais obsoletas permanecem fortemente ocupadas pelos alunos, como os ***murais*** *onde é possível perceber uma intensa vitalidade e atualização dos conteúdos dispostos como também a* ***xerox****, a qual é frequentemente alimentada pelos professores, tornando-se a principal fonte de troca entre eles e seus alunos.*

Com isso, podemos perceber que o fato de haver acesso a tecnologias relativamente recentes, tais como os computadores, não garante que serão usadas. Muitas vezes uma tecnologia mais simples, como um simples mural onde se colocam avisos de papel, pode ser mais atraente, útil e significativa para os alunos. E, como a tecnologia não pára de avançar, um laboratório de informática pode perder muito de sua utilidade apenas pelo passar do tempo.

A aluna utiliza a exemplificação para respaldar sua opinião: um fato que não pode ser posto em dúvida, já que se trata de uma prática corrente na Instituição: a exploração de textos xerografados e o uso intensivo de murais, nos corredores da Universidade. A impossibilidade de negar essa realidade caracteriza esse argumento, considerando que, a rejeição a um exemplo pressupõe que o mesmo não reflete a verdade histórica, ou não permite opor razões convincentes a sua generalização, fragilizando a adesão à tese que se quer promover. Nesse sentido, como elemento de prova, a escolha de um exemplo compromete o orador, sendo legítimo supor que a solidez da tese reflita a argumentação apresentada.

O uso da ***ilustração,*** como base de um argumento - diferentemente do argumento pelo exemplo, que fundamenta a regra -, tem a função de reforçar uma regra conhecida e aceita e, a partir de casos particulares, esclarecer o enunciado geral.

> Se bem que sutil, a pequena diferença entre exemplo e ilustração não é irrelevante, pois permite compreender que não só o caso particular nem sempre serve para fundamentar a regra, mas também que às vezes a regra é enunciada para vir apoiar casos particulares que pareciam dever corroborá-la (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 409).

A ilustração visa aumentar a presença, concretizando uma regra abstrata por meio de um caso particular. Isso faz com que haja uma tendência de se ver nela uma imagem. No entanto, a ilustração não tende a substituir o abstrato pelo concreto, nem a transpor as estruturas para outra área. Trata-se de um caso particular que confirma a regra, podendo até servir para enunciar. Vejamos o exemplo, a seguir.

Ao mostrar a indignação do carioca, compartilhando, com seus colegas-interlocutores, o vídeo intitulado “Dossiê Brasil: enchentes do Rio de Janeiro”, disponível no *Youtube*, a praticante Deise valeu-se de um fato concreto, de grande repercussão afetiva, com o objetivo de facilitar a compreensão da regra, por meio de um caso de aplicação indiscutível e, dessa forma, ganhar a adesão a sua Tese, de que a cidade do Rio de Janeiro não é tão maravilhosa como se apregoa.

***Praticante** Deise*

Gente, esse vídeo é das enchentes do último verão, mas é muito atual e a fala do 'carioca' é muito contundente. Ideal para pensarmos essa ideia fascista de que isso aqui é cidade maravilhosa!! Jargão que a todo momento tentam empurrar goela abaixo em todos. Que me desculpem quem ainda pensa que esta ZONA aqui tem alguma coisa de maravilhosa, mas, quando vc aceita o discurso do mais forte, está oprimindo o mais fraco. E é mais do que urgente pensarmos sobre essa questão para evitar tornarmo-nos cúmplices da barbárie que o Estado (unido às foças criminosas que dominam este lugar) fazem com a maioria dos cidadãos que aqui moram.

Figura 54: QR Code "Enchentes do Rio"
Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=n8qUFf7FfME

4. À GUISA DE CONCLUSÃO

Adoro reticências...
Aqueles três pontos intermitentes
que insistem em dizer que nada
está fechado, que nada acabou,
que algo sempre está por vir!
A vida se faz assim!
Nada pronto, nada definido.
Tudo sempre em construção.
Tudo ainda por se dizer...
Nascendo...
Brotando...
Sublimando...
Vivo assim...
Numa eterna reticência...
Para que colocar ponto final?
O que seria de nós sem a
expectativa de continuação?

Nilson Machado

É hora de sistematizar nossas reflexões. Poderíamos buscar novas conexões e diálogos com outros estudiosos sobre as questões que envolvem as noções de autor e autoria. Mas, guiados pela necessidade imperativa de que "é preciso parar", apresentamos nossas considerações sobre o estudo realizado, marcando-as não com um ponto final, mas, com reticências, para ressaltarmos sua provisoriedade.

Como vimos, as mudanças decorrentes do desenvolvimento das tecnologias digitais interligadas em rede têm impulsionado um significativo deslocamento nos processos autorais, textuais e imagéticos. A plasticidade e a fluidez do digital possibilitaram-nos um novo modo de pensar e viver, alicerçado não mais em modos hegemônicos de pensamento. Tensões, conexões, formas diversas de produzir conhecimento e de exercitar a autoria, cada vez mais se fazem presentes.

A obra intelectual e artística, no digital, perde seus contornos tradicionais, marcados pela figura de um autor reconhecido, para tornar-se coletiva, múltipla e, não raras vezes, anônima, fragmentada, inacabada, mutante e fugaz. Tais mudanças - com o entrelaçamento mais estreito entre autor e leitor -, também ampliam a colaboração intelectual, seja pela facilidade de interação na rede, ou mesmo pela complexidade híbrida da linguagem hipermídia.

Essas transformações impactam, sobejamente, o processo *ensinoaprendizagem*, 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.

É nessa ambiência que emerge a questão central de nosso estudo, sobre *como autorias docente e discente, comprometidas com a produção do sentido, ao mesmo tempo coletivas e*

singularizantes, podem ser potencializadas na produção textual e imagética, com vistas a sua materialização em redes educativas presencial e online.

Na busca de respostas a essa questão, formulamos outras três, que procuramos responder, ao longo desta pesquisa, conjugando *práticateoriaprática,* mediante diálogo permanente com as noções subsunçoras que emergiram do campo de estudo, desde os primeiros movimentos que assumimos como sujeitos implicados na pesquisa-formação multirreferencial.

Sob título "A prática da docência e a docência em prática", desenvolvemos o primeiro capítulo do estudo. Apresentamos a evolução das concepções pedagógicas até os dias atuais, e ressaltamos a urgência de repensarmos a formação dos professores e suas práticas, com o desenvolvimento das tecnologias digitais. Trouxemos à discussão as concepções de currículo e atos de currículo, bem como o significado dos cotidianos escolares, em permanente tensão com o poder instituído. Trabalhamos a noção de redes educativas e seu papel de relevância nas trocas e fluxos de informações e recursos, entre os praticantes, de forma colaborativa e interativa, no processo *ensinoaprendizagem.*

Em seguida, dialogamos com a noção de autor e de autoria, em função do deslocamento desses conceitos na contemporaneidade. *O que é o autor, na Antiguidade Clássica e no Modernismo? Da concepção de gênio literário até os dias atuais, com os novos meios de criação e difusão - o que muda e o que permanece*? - foram questões amplamente desenvolvidas no âmbito deste estudo. Mostramos, mediante exemplificação, como o digital interligado em rede reconfigura a noção de autor e possibilita o aparecimento de autorias e novas formas de produção, nas quais se acentuam a interatividade, o dialogismo, a polifonia e a argumentação.

Finalmente, enfatizamos a relevância das interfaces digitais, como espaços formativos, e incubadoras de textos e narrativas na geração de novas autorias e gêneros textuais, bem como a necessidade de se engendrarem práticas pedagógicas, que possibilitem aos indivíduos se autorizarem, constituindo-se como sujeitos autônomos.

No segundo capítulo, intitulado "Estratégias metodológicas no percurso da pesquisa"**,** apresentamos, os princípios epistemológicos e metodológicos da pesquisa-formação multirreferencial, fundamento deste estudo, e a noção de pesquisador "implicado", membro do grupo e sujeito de ocorrências. Esclarecemos, ainda, como os dados que emergiram nos cotidianos investigados foram produzidos, organizados e tratados, a partir de noções subsunçoras.

A análise de conversas e narrativas dos praticantes possibilitou-nos identificar três noções subsunçoras, com as quais dialogamos durante o desenvolvimento desta Tese: (a)

Olhares plurais, (b) *Dispositivos materiais e intelectuais potencializam a produção de sentidos contemporâneos;* e (c) *Experiências formativas e agenciamentos de comunicação promovem autorias docentes e discentes*; o que foi fundamental para que alcançássemos os objetivos propostos e respondêssemos à questão geradora deste estudo. Alinhados aos princípios da pesquisa-formação multirreferencial, criamos situações de aprendizagem; o que nos permitiu estabelecer vínculos com diversas áreas de estudo e gêneros do discurso.

Na primeira dessas noções *Olhares plurais,* investigamos como os professores, além do que é instituído nos currículos formais, trabalham a diversidade cultural, de modo a contribuírem para a formação identitária de seus alunos e o desenvolvimento de processos autorais. Atos de currículo, articulados ao uso de dispositivos móveis e à rede, foram criados não para ignorar ou subestimar o currículo tradicional, cuja lógica se baseia na ordenação e na linearidade, mas, para com ele dialogar, aproximando o *dentrofora* dos espaços escolares, e valorizar, dessa forma, a multirreferencialidade. Exploramos processos participativos e interativos; o que possibilitou o desenvolvimento da autonomia e da autoria, favorecendo a aprendizagem significativa na integração do presencial com o virtual. Nesses ambientes, que potencializam a interatividade, o diálogo e a negociação de sentidos e significações, em diferentes linguagens e mídias, narrativas individuais e coletivas foram produzidas e compartilhadas.

Na medida em que as mensagens foram sendo postadas, novas leituras, interpretações e mediações foram sendo acrescentadas, pelos praticantes. Nessa perspectiva, quando, como docentes usamos, criamos ou remixamos materiais didáticos, associando-os as nossas práticas pedagógicas, e partilhamos mediações com os praticantes culturais, estávamos exercitando nossa criatividade e estimulando o protagonismo de nossos alunos. Desse modo, reconhecíamos as emergências e o surgimento de pré-autorias, autorias transformadoras e autorias criadoras, sem que perdêssemos o sentido de nossa própria autoria.

A reflexão sobre como poderíamos produzir dados que nos dessem pistas acerca das autorias que emergissem do processo *ensinoaprendizagem* levou-nos à segunda noção subsunçora: *"Dispositivos materiais e intelectuais potencializam a produção de sentidos contemporâneos"*, por considerá-los mediadores nos processos de formação.

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. Ao nos desvincilharmos de pré-conceitos, estabelecemos uma relação direta com os praticantes, concebendo-os como

coautores do processo de aprendizagem. Desse modo, pudemos experenciar situações inesperadas, gerenciar conflitos e lidar com a negatricidade. Nessa relação de alteridade, vivenciamos o "sentimento do mundo", na perspectiva de um olhar multidimencional, atentos a tudo e a todos, exercitando nossos escritos e nos autorizando.

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 o sentimento de pertencimento a um grupo, facilitando, desse modo, o desenvolvimento da colaboração e o surgimento de mediações partilhadas.

Entendemos que, em tempos de cibercultura, mobilidade e ubiquidade, toda essa multiplicidade de sentidos e vozes se encontram nas diferentes redes de aprendizagem presencial e *online* que se formam, especialmente no universo da *Web, nos* ambientes virtuais de aprendizagem - AVA e em interfaces diversas, como *blogs, twitters,* entre outros, sem, contudo, anularem-se. Ao contrário, complementam-se, dialogam e compartilham pontos de vista, expandindo-se *ad infinitum*; o que nos levou à formulação de nossa terceira noção subsunçora: *Experiências formativas e agenciamentos de comunicação promovem autorias docente e discente.*

Nessas redes, potencializamos princípios de participação colaborativa, dialógicos e interativos na busca de autorias ancoradas em outros dizeres, e sua reconfiguração criativa, procurando, tal como os "caçadores de Ginzburg", "pistas" que nos possibilitassem reconhecê-las, nas produções textuais e imagéticas dos praticantes culturais. Nessa perspectiva, identificamos três "elementos", a que intitulamos "dimensões" (integrativa, formativa e tecnológica), a partir dos quais formulamos um conjunto de "indicadores, que favorecem a materialização dessas autorias.

Na *dimensão integrativa*, ressaltamos entre outros, os seguintes indicadores:

- 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, por meio de percursos hipertextuais diversos;
- disponibilidade de espaços de aprendizagem propícios ao desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Em relação à *dimensão formativa*, ressaltamos, entre outros indicadores:

- 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, 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*, destacamos:

- exploração de dispositivos e linguagens variados (textos, imagens, vídeos 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;
- desenvolvimento da escrita colaborativa, utilizando processadores de textos apropriados para esse fim, como o *Wikispace*s, *Equitext* e o *Google.docs*, estimulando seu armazenamento nesses ambientes
- fomento e materialização da prática de escrita em suportes duráveis, que possibilitem, aos alunos, novos acessos, reexames, reusos e remixagens.

Esses indicadores promoveram o desenvolvimento de diferentes tipos de autorias, possibilitando-nos responder a nossa última questão de estudo sobre como essas autorias se materializam nas redes educativas presenciais e *online*, objeto de nossa terceira noção subsunçora, qual seja: "*Experiências formativas e agenciamentos comunicacionais promovem autorias docente e discente".*

Com efeito, identificamos autorias nas reproduções textuais, no planejamento da sintaxe discursiva; na transposição de gêneros do discurso; na oralidade nos meios virtuais; na interatividade; na produção de vídeos, em colaboração; na remixagem; e nos recursos argumentativos e linguísticos, como: o argumento de autoridade, o processo de dissociação de ideias, a contrapalavra, o exemplo, a controvérsia, a comparação, a analogia e a metáfora.

Os resultados aqui apresentados nos indicam que, no digital, no qual manifestações discursivas textuais e imagéticas se entrecruzam e se fundem, a autoria representa, portanto, um construto sócio-histórico e cultural situado, e o autor não é mais do que uma invenção, uma construção ideológica sobre um fato, não sendo mais possível atribuirmos um nome a essas produções, sob pena de fecharmos seus sentidos, impedindo que os interatores/leitores possam ressignificá-los.

As noções de obra fechada e de autor, como gênio romântico deram lugar, portanto, às criações colaborativas em rede. A categoria de autor foi implodida: agora, a interação é quem agrega esses estilhaços e possibilita que autorias coletivas emerjam, marcadas por vozes que se sustentam em outras vozes para criarem novos sentidos. Dessa forma, desenham uma cartografia de fragmentos de discursos, de excertos de formulações e retalhos de relatos, sem início, meio e fim. Nessa ambiência, dividir é necessariamente multiplicar; é apropriar-se de um olhar múltiplo sobre a cultura de criação e *compartilhamento* - termo que congrega conteúdos, ideias e valores morais, éticos e ideológicos, gerando novos protagonistas, percursos e linguagens.

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. Essa prática nos permitiu aproximar o *dentrofora* dos cotidianos escolares - expresso nessas redes presenciais e *online* -, ao que é científico, dialogando com as contribuições dos autores que se dedicaram ao tema estudado, por meio de citações diretas,

paráfrases e alusões. Nesse processo, intervimos, criticamente, por meio de tomada de posição, questionamentos, pequenos comentários, à luz de nossas experiências acadêmicas e profissionais, ou, ainda, elaborando resumos conclusivos, alicerçados em recursos argumentativos e linguísticos. Impomos, dessa forma, nosso estilo ao conteúdo organizado, deixando evidente nosso esforço na busca de autonomia.

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, nesta Tese, propulsores de autorias diversas, 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. *Trajetórias e redes na formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

____. Cultura e cotidiano escolar. *Revista Brasileira de Educação*. Maio/Jun/Jul/Ago 2003, nº 23. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a04.pdf. Acesso em 05.01.2014.

____. Apresentação: as múltiplas formas de narrar a escola. *Currículo sem fronteiras*. Jul.-dez./ 2007, v. 7, nº 2, pp. 5-7. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss2articles/introducao-alves.pdf. Acessado em: 10.08.2012.

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

____. Currículo: conhecimento e cultura. Entrevista. *Salto para o Futuro (TV Brasil)*. 2008a. Disponível em: www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod_Entrevista=54. Acessado em: 11.01.2014.

____. *Políticas e cotidianos em redes educativas e em escolas.* XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP – Campinas, 2012.

____; GARCIA, Regina Lucídio. A necessidade da orientação coletiva nos estudos sobre cotidiano: duas experiências. In: Bianchetti, L.; Machado, Ana .Maria N. (Orgs.). *A bússola do escrever*. São Paulo: Cortez; Florianópolis: UFSC, 2002. pp. 255-296.

____; BERINO, Aristóteles; SOARES, Conceição. Como e até onde é possível pensar diferente. Micropolíticas de currículos, poéticas, cotidianos e escolas. In: Currículo: problematização entre práticas & políticas. *Revista Teias*. jan. /abr. 2012, v. 13, nº 27, pp. 49-66.

AMARAL, Mirian M. do. *Seminário de Integração*. Curso MBA em Logística Empresarial. Material didático. Rio de Janeiro: FGV *Management*, 2008.

AMORIM, Marília. O pesquisador e seu Outro. *Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa, 2004.

ARDOÍNO, Jacques. Pesquisa multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: Barbosa, Joaquim. G. (Coord.). *Multirreferencialidade nas ciências sociais e na educação*. São Carlos: UFScar, 1998.

____. *Para uma pedagogia socialista*. Brasília, DF: Plano, 2003.

AZEVEDO, Joanir Gomes de. A tessitura do conhecimento em redes. In: Oliveira, Inês. B.; Alves, Nilda (Orgs.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas*. Petrópolis: DP *et Alii*, 2008, pp. 101.

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, nº 2.

BAKHTIN, Mikhail / VOLOSCHINOV, Valentin N.. *Discurso na vida e discurso na arte* – sobre poética sociológica. Tradução de Cristóvão Tezza e Carlos Faraco. (Texto de circulação acadêmica), 1976.

____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Brasília: Liberlivro, 2007.

____; BARBIER, René; GIUST-DESPRAIRIES, Florence. Entrevista com Cornelius Castoriadis. In: Barbosa, Joaquim. G. (coord.): *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: UFSCar, 1998, pp. 50-72.

BARBOSA, Joaquim. G. (Coord.). *Multirreferencialidade nas ciências sociais e na educação*. São Carlos: UFScar, 1998.

BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 1987.

____. A morte do autor. In: *O rumor da língua***.** São Paulo: Brasiliense, 2004.

BELINTANE, Claudemir. *Autoria didática em rede*. São Paulo, mimeo. 2003.

BELLONI, Maria Luiza. O que é mídia-educação? *Coleção polêmicas do nosso tempo*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2001, nº 78.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução. Trad. José Lino Grünnewald. In: Benjamin, Walter ET al. *Textos escolhidos*. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

____. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. 7ª Ed.. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BLANCHOT, Maurice. *O espaço literário*. Rio de Janeiro, Rocco, 1987.

BLUMENSCHEIN, Júlia. *Processos criativos no SCIArts*: equipe interdisciplinar. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Tecnologia da Inteligência e *Design* Digital. PUC-SP, 2008.

BOAVENTURA SANTOS, de Souza. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

____. *A crítica da razão indolente*: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

____. *Semear outras soluções:* os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: Boaventura Santos, de Sousa; Meneses, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. 2010, p. 31-83.

BORDENAVE, Juan Díaz. A opção pedagógica por ter conseqüências individuais e sociais importantes. *Revista de Educação AEC*, nº 54, 1984.

BRAIT, Beth. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido.* 2ª Ed.. Campinas, SP: UNICAMP, 2005.

____ (Org.). *Bakhtin – outros conceitos-chave*. 2ª Ed.. São Paulo: Contexto, 2012.

BRANCO, Sérgio. *Direito à educação, novas tecnologias e limites da Lei de Direitos Autorais.* (s.d.). Rio de Janeiro: Centro de Tecnologia e Sociedade. Fundação Getulio Vargas. Disponível em: www.culturalivre.org.br/artigos/direito_educacao_novas_tecnologias.pdf. Acessado em: 12.01.2013.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998 (Lei dos Direitos Autorais)*. Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências. Brasília, DF, 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9610.htm. Acessado em: 12.10.2013.

____. 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: portal.mec.gov.br/index.php?gid=7244&option=com_docman. Acesso em: 12.03.2013.

BRUNO, Adriana Rocha. *Aprendizagem integradora e a didática online: contribuições para a formação do educador*. *III Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje.* Anais. Cáceres – ES. Julho de 2008. Disponível em: http://labspace.open.ac.uk/mod/resource/view.php?id=365562. Acessado em: 20.10.2013.

____. 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 (Orgs.). *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.

CALVINO, Ítalo. *Seis propostas para o próximo milênio*. 2. ed. São Paulo: Cia. Das Letras, 1995.

CANCLINI, Néstor G.. *Leitores, espectadores e internautas*. Coleção Observatório Itaú cultural. [S.l.]: Iluminuras, 2008.

CANDAU, Vera M.. A didática e a formação de educadores - da exaltação à negação: a busca da relevância. In: Candau, Vera M. (Org.) *A didática em questão*. Petrópolis: Vozes, 2008, pp. 13-24.

CASTELLS, Manuel. *A galáxia da internet:* reflexões sobre a *internet*, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CERTEAU, Michael. de. *A invenção do cotidiano:* artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1996.

CHARTIER, Roger. Esbozo de uma genealogia de la "función-autor". *Artefilosofia*. Instituto de Filosofia, Artes e Cultura IFAC- UFOP, Ouro Preto, 2006, pp. 187-98. Disponível em: http://www.raf.ifac.ufop.br/sumarios-n1.html. Acessado em: 04.09.2013.

____. A escrita na tela: ordem do discurso, ordem dos livros e maneiras de ler. Trad. de Fabiane Verardi Burlamaque. In: Rettenmaier, Miguel; Rösing, Tânia M. K. (Orgs.). *Questões de leitura no hipertexto*. Passo Fundo: UPF, 2007, p.200-222.

CORTELLA, Mário Sérgio. *A escola e o conhecimento*: fundamentos epistemológicos e políticos. 7ª Ed.. Sao Paulo: Cortez, 2003.

COSTA, Janete Sander. *Autoria coletiva em ambiente informatizado na perspectiva de professores em língua inglesa*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, 2008. Disponível em: http://hdl.handle.net/10183/15583. Acessado em: 21.03.2013.

COULON, Alan. *Etnometodologia*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1995a.

CUNHA, Marta Lyrio; VILARINHO, Lúcia Regina G.. Concepção emancipatória: uma orientação na formação continuada a distância de professores. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, PR, jan./abr. 2009, v. 9, n. 26, pp. 133-48. Disponível em: www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=2579&dd99=pdf. Acessado em: 25.10.2013.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs*. Rio de Janeiro. São Paulo: Ed. 34. 1997, v. 5.

DIDI-HUBERMAN. Georges. *Sobrevivência dos vaga-lumes*. Trad. Vera Casa Nova e Márcia Arbex. Belo Horizonte, MG: UFMG, 2011.

ECO, Umberto. *A obra aberta*: São Paulo: Perspectiva, 2000.

ESTEBAN, Maria Teresa. Sujeitos singulares e tramas complexas: desafios cotidianos ao estudo e à pesquisa. In: Garcia, Regina Leite (Org.). *Método; métodos; contramétodos*. São Paulo: Cortez, 2003.

FÁVERO, Leonor. Paródia e dialogismo. In: Barros, Diana L. P. de; Fiorin, José L. (Orgs.). *Dialogismo, polifonia, intertextualidade***:** em torno de Bakhtin. 2ª Ed.. São Paulo: USP, 2003.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Ensaio de uma metodologia efêmera ou sobre as várias maneiras de sentir e inventar o cotidiano escolar. In: Oliveira, Inês. B.; Alves, Nilda (Orgs.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas*. Petrópolis: DP *et Alii*, 2008, pp. 101.

FERREIRA, Gisele, M. dos S.; CAMPOS, Aline F.; BÁRTHOLO, Helena; MARKENSON, Simone. Facebook e recursos educacionais abertos na formação de pesquisadores em educação: percepções e reflexões. *Educação, Formação & Tecnologia*. Jan.-jun. 2014, 7 (1), pp. 47-60.

FIORIN, José Luiz L. Polifonia textual e discursiva. In: Barros, Diana. L. P. de; Fiorin, José L. (Orgs.). *Dialogismo, polifonia, intertextualidade***:** em torno de Bakhtin. 2ª Ed.. São Paulo: USP, 2003.

____. Interdiscursividade e intertextualidade. In: Brait, Beth (Org.). *Bakhtin – outros conceitos-chave*. 2ª Ed.. São Paulo: Contexto, 2012.

FILATRO, Andrea. *Design instrucional contextualizado:* educação e tecnologia. São Paulo: SENAC, 2004.

FORTUNATO, Márcia V.. *Autoria sob a materialidade do discurso*. Dissertação de Mestrado em Educação. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2003.

FOUCAULT, Michel de. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1981.

____. *O que é um autor?* Portugal: Veja/Passagens, 2002.

____. *A ordem do discurso*. 21ª Ed.. São Paulo: Loyola, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia:* saberes necessários à prática educativa. 12ª Ed.. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

____. *Pedagogia do oprimido*. 11ª Ed.. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006b.

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, pp. 143-79.

GIROUX, Henry A.. *Os professores como intelectuais*: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 7ª Ed.. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HEIDEGGER, Martin. La esencia del habla. *In: De camino al habla.* Barcelona: Serbal, 1987.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2004.

KELLNER, Douglas; SHARE, Jeff. Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e a reconstrução da educação. *Educação e Sociedade.* Campinas, out. 2008, v. 29, nº 104, pp. 687-715.

KERR, Bill. *A challenge to connectivism*. Transcrição da comunicação apresentada na Online Connectivism Conference. Fevereiro 2007. Universidade de Manitoba. Disponível em http://ltc.umanitoba.ca/wiki/index.php?title=Kerr_Presentation. Acessado em 12.10.2013.

KOP, Rita; HILL, Adrian. Connectivism: learning theory of the future or vestige of the past? *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 2008, 9 (3).

Disponível em http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/523/1103. Acessado em 12.10.2013.

LANDOW, George P. Hypertext 2.0. *Hypertext*: the convergence of contemporary critical theory and technology. Maryland: The John Hopkins University Press, 1997.

LAPASSADE, Georges. Da multirreferencialidade como "bricolagem". In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Coord.). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

LARROSA, Jorge. *Linguagem e educação depois de Babel*. Tradução de Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LATOUR, Bruno. *Reagregando o social:* uma introdução à teoria do ator-rede. Salvador: Edufba, 2012, São Paulo: Edusc, 2012.

LEÃO, Lúcia. *O labirinto da hipermídia: arquitetura e navegação no ciberespaço*. São Paulo: Iluminuras Ltda., 2001.

LEMGRUBER, Márcio Silveira; OLIVEIRA, Renato José de. Argumentação e educação: da ágora às nuvens. In: Lemgruber, Márcio Silveira; Oliveira, Renato José de (Orgs.). *Teoria da Argumentação e Educação*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011, p. 13-22.

LEMOS, André. Cibercultura: alguns pontos para compreender a nossa época. In: Lemos, André; Cunha, Paulo (Orgs.). *Olhares sobre a cibercultura*. Porto Alegre: Sulina, 2003.

____. Cibercultura remix. In: *Mostra Cinético digital: redes - criação e reconfiguração*. São Paulo: Centro Itaú Cultural. 2005. Disponível em: *www*.facom.ufba.br/ciberpesquisa/**andrelemos**/**remix**.pdf. Acessado em: 12.10.2013

____. Prefácio. In: Bonilla, Maria Helena S.; Pretto, Nelson De L.. (Orgs). *Inclusão digital:* polêmica contemporânea. Salvador: EDUBA, 2011, v.2.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência*: o futuro do pensamento na era da informática. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1993.

____. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999 (5ª Reimpressão, 2005).

LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. *Revista da Ande*, n. 6, pp. 11-19, 1982.

LIMA, Lauro de O.. *Mutações em educação segundo Mc Luhan.* 5ª Ed.. Rio de Janeiro: Vozes, 1973.

LIMA, Manolita Correia. *Monografia:* a engenharia da produção acadêmica. São Paulo: Saraiva, 2004.

MACEDO, Roberto Sidnei C.. *A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação*. Salvador: EDUFBA, 2000.

____. *Etnopesquisa crítica e etnopesquisa-formação*. Brasília: Liberlivro, 2006.

____. *Currículo:* campo, conceito e pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

____. Atos de currículo e formação: o príncipe provocado. *Revista Teias. Currículos: problematização em práticas e políticas*. Rio de Janeiro: UERJ, jan./abr. 2012, v. 13, nº 27, pp. 67-74.

____. Multirreferencialidade: o pensar de Jacques Ardoino em perspectiva e a problemática da formação. In: ___, Roberto S. C.; Barbosa, Joaquim G.; Borba, Sérgio. *Jacques Ardoino & a educação* (Orgs). Belo Horizonte: Autêntica (Coleção Pensadores @ Educação), 2012a.

____; GALEFFI, Dantes; PIMENTEL, Álamo. *Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa*: educação e ciências humanas. Salvador: EDUFBA, 2009.

____; MACEDO, Silvia M.. Currículo: implicações conceituais. In: Ramal, Andrea; Santos, Edméa (Orgs.). *Currículos:* teorias e práticas. Série Educação, Rio de Janeiro: LCT, 2012.

MACHADO, Arlindo. *Máquina e imaginário: o desafio das poéticas tecnológicas*. São Paulo: Edusp, 1996.

MACHADO, Ana Maria. A relação entre a autoria e a orientação no processo de elaboração de teses e dissertações. In: Bianchetti, Lucidez, Machado, Ana Maria (Orgs.). *A bússola do escrever*: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002.

MACHADO DA SILVA, Juremir. *O que pesquisar quer dizer:* como pesquisar e escrever textos acadêmicos sem medo da ABNT e da CAPES. Porto Alegre: Sulina, 2010.

MACHADO, Irene. Textos & gêneros: fronteiras. In: DIETZSCHI, Mary Julia M. (Org.). *Espaços da linguagem na educação*. 2ª Ed.. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2005.

MACIEL, Alexandre. *Jornalismo Control C Control V*: uso do release na comunicação da informação on-line. Dissertação de Mestrado. Brasília: Departamento de Ciência da Informação da Universidade de Brasília; Campo Grande: Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal –UNIDERP, 2006.

MAIA, Maria de Fátima; CAREGNATO, Sonia Elisa. Co-autoria como indicador de redes de colaboração científica. *Perspectivas em Ciência da Informação*. Belo Horizonte, MG, may/aug 2008, v. 13, nº 2. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S1413-99362008000200003. Acessado em: 26.03.2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Linearização, cognição e referência: o desafio do hipertexto. In: *Línguas e instrumentos lingüísticos*. Campinas: Pontes, 1999, nº 3, pp. 21-46.

MARTINS, Beatriz C.. Autoria em rede: um estudo de processos autorais interativos de escrita nas redes de comunicação. Tese de Doutorado. São Paulo Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo - USP, 2012.

MILLER, Carolyn. *Gênero textual, agência e tecnologia*. Recife: Edufpe, 2009.

MIGUEL, Maria Elizabeth B. *Tendências pedagógicas na educação brasileira*: permanências e mudanças. A formação do professor e a organização social do trabalho. Curitiba: UFPR, 1994.

MIRANDA, Antonio. *A autoria coletiva, autoria ontológica e intertextualidade: aspectos conceituais e tecnológicos*. Ci. Inf., Brasília, maio/ago. 2007, v. 36, n. 2, pp. 35-45, Disponível em: www.scielo.br/pdf/ci/v36n2/04.pdf. Acessado em: 26.03.2013.

____; SEMEÃO, Elmira (Org.). *Informação e tecnologia, conceitos e recortes*. Brasília: Universidade de Brasília, 2005. (Comunicação da Informação Digital, 1).

MIZUKAMI, Maria da Graça N.. *Ensino, as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

MORAN, Manuel J.. *O que é educação a distância*. 2002. Disponível em: http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm. Acessado em: 25.07.2013.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Prefácio. In: Goodson, Ivor (Org.). *As políticas de currículo e de escolarização:* abordagens históricas. Petrópolis: Vozes, 2008.

MOREIRA, Marco e MAZINI, Elcie. *Aprendizagem significativa*: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

MORIN, Edgar. *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa, 1996b.

____. *Ciência com consciência*. MORIN, Edgar. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

____. *O método*. Tradução de Juremir Machado da Silva. 3ª Ed.. Porto Alegre: Sulina, 2007

NOVAES, Adenáuer. *Mito pessoal e destino humano*. Salvador: Fundação Lar Harmonia, 2005.

NÓVOA, Antonio. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és, e vice-versa. In: *Actas do PROFMA*. Porto. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 1991, pp. 1-20.

____. Prefácio. In: Josso, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, Inês B. de. *Currículos praticados:* entre a regulação e a emancipação. 2ª Ed.. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

____. O campo de estudos do cotidiano e sua contribuição para a pesquisa em educação. In: SCHWARTZ, Cleonara Maria... [et al.] (Orgs.). *Desafios da educação básica e pesquisa em educação*. Vitória: EDUFES, 2007, pp. 107-27.

____. O currículo no cotidiano escolar: conversa com Corinta Geraldi e Regina Leite Garcia. *Currículo sem fronteiras. Jul/Dez 2007a, v.7, n.2, pp.112-130.* Disponível em www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss2articles/oliveira-entrevista.pdf. Acesso em 05.06.2014.

____. *Boaventura & a educação*. 2ª Ed.. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008.

OLIVEIRA, Inês. B. de; GARCIA, Alexandra. As noções de textos, discursos e narrativas nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos: polissemia, relações de poder e interdiscursividade. Coordenação do GT Currículo (Biênio nov.2007- out.2009). *In:* Macedo. E; Macedo, S; Amorim, A. C. (Orgs.). *Discurso, texto e narrativa nas pesquisas em Currículo.* ANPED, 2009, pp. 87-92.

ORLANDI, Eni P.. *Interpretação*: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

PAIS, José M.. *Vida cotidiana – enigmas e revelações*. São Paulo: Ed. Cortez, 2003.

PERELMAN, Chaïm. *Retóricas***.** São Paulo, Martins Fontes, 2004.

____; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado de argumentação:* a nova retórica. Tradução de Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PETRY, Arlete. **A** *relação entre jogo, conhecimento e autoria na produção hipermídia***.** Intercom - Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XXXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Fortaleza, CE – 3 a 7/9/2012. Disponível em: www.academia.edu/.../A_Relacao_entre_Jogo_Conhecimento_e_Autoria..... Acessado em: 12.10.2013.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988, pp. 65-77.

PRADO, Maria Elisabette B.. *A mediação pedagógica: suas relações e interdependências*. Simpósio Brasileiro de Informática na Educação - SBIE, 17, 2006. v. 17, pp. 13-22.

PRETTO, Nelson De L.. *Uma escola sem/com futuro:* educação e multimídia. Campinas: São Paulo: Papirus, 1996.

____. *O professor como ativista... e hacker*. 2010. Disponível em: http://softwarelivre.org/fislcolab/blog/o-professor-como-ativista...-e-hacker. Acessado em: 12.10. 2013.

____. Professores-autores em rede. In: *Recursos educacionais abertos: práticas colaborativas e políticas públicas.* São Paulo/ Salvador, 2012.

PRIMO, Alex. Fases do desenvolvimento tecnológico e suas implicações nas formas de ser, conhecer, comunicar e produzir em sociedade. In: Pretto, Nelson. De L.; Silveira, Sérgio A. (Org.). *Além das redes de colaboração*: internet, diversidade cultural e tecnologias no poder. Salvador: EDUFBA, 2008, pp. 51-68.

RABELLO, Cinta Regina Lacerda e HAGUENAUER, Cristina. Sites de redes sociais e aprendizagem: potencialidades e limitações. In: *Revista EducaOnline*, 2011, v. 5, nº 3.

REBOUL, Olivier. *Introdução à retórica*. 2ª ed.. Tradução de. Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

RICARDO, Eleonora J.. *Professores autores na educação a distância em tempos de cibercultura.* Tese de Doutorado em Educação. Rio de Janeiro: UNESA, 2012.

____; 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: **w**ww2.capes.gov.br/rbpg/imagens/...jun**2006**_/Estudos_Artigo1_n5.pdf**.** Acessado em: 20.10.2013.

RIZZINI, Irma; CASTRO, Monica R. de; SARTOR, Carla D.. *Pesquisando... guia de metodologias de pesquisa para programas sociais*. Rio de Janeiro: USU Ed. Universitária, 1999.

ROSADO, Luiz Alexandre da S.. *Autoria coletiva na educação: análise da ferramenta wiki para cooperação e colaboração no ambiente virtual de aprendizagem Moodle.* Encontro de Educação e Tecnologias de Informação e Comunicação. Rio de Janeiro: UNESA, 2007. Disponível em: www.etic2008.files.wordpress.com/.../unesa**luizalexandre**.pdf... Acessado em: 21.03.2013.

RÜDIGER, Francisco. A síndrome de Cândido: a tecnoutopia liberal humanista de Pierre Lévy. In: Rüdiger, Francisco. *As teorias da cibercultura: perspectivas, questões e autores*. Porto Alegre: Sulina (Coleção Cibercultura), 2011, p. 160-70.

SANTAELLA, Lúcia. *Navegar no ciberespaç*o: o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo, Paulus, 2004.

____. *Linguagens líquidas na era da mobilidade***.** São Paulo: Paulus, 2007.

____. *A ecologia pluralista da comunicação:* conectividade, mobilidade, ubiquidade. São Paulo: Paulus, 2010.

SANTOS, Edméa O. dos. Articulação de saberes na EAD *on-line*: por uma rede interdisciplinar e interativa de saberes em ambientes virtuais de aprendizagem. In: Silva, Marco. (Org.). *Educação online*. São Paulo: Loyola, 2003, pp. 217-30.

____. *Educação online:* cibercultura e pesquisa-formação na prática docente. Tese de doutorado. Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2005.

____. Educação *on-line* como campo de pesquisa-formação: potencialidades das interfaces digitais. In: Santos, Edméa; Alves, Lynn. (Orgs.). *Práticas pedagógicas e tecnologias digitais.* Rio de Janeiro: E-papers, 2006, pp. 123-142.

____. *Docência na cibercultura*: laboratórios de informática, computadores móveis e educação *online*. Projeto de Pesquisa. Rio de Janeiro: UERJ, 2007.

____. *Pesquisa-formação na cibercultura.* Santo Tirso, Portugal: Whitebooks, 2014.

SARAMAGO, José. *Cadernos de Lanzarote*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 1997.

____. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. 2ª Ed.. Campinas: Autores Associados, 2008.

SERELLE, Márcio. Redes anônimas: aspectos de dissolução do autor no ciberespaço. In: Pinto, Júlio; Serelle, Márcio. (Orgs.). *Interações midiáticas*. São Paulo: Autêntica, 2006, pp. 61-75.

SEVERINO, Antonio J.. A pesquisa na pós-graduação em educação. *Revista Eletrônica de Educação*. São Carlos, SP: UFSCar, set. 2007, v.1, nº. 1, p. 31-49. Disponível em: http://www.reveduc.ufscar.br. Acessado em: 14.08.2013.

SGARBI, Paulo Sergio. Ver através das imagens [e textos] práticas escolares possíveis. In: Educação e imagem. *Jornal Eletrônico*, mai.- jun.2007, ano 1, nº 1. Disponível em: www.lab edu**imagem**.pro.br/jornais/ed_img/.../fazendo_escola.pdf. Acessado em: 14.10.2013

SIEMENS, George. Connectivism: a learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2004, 2 (1). Disponível em http://www.itdl.org/journal/jan_05/article01.htm. Acessado em: 20.09.2014

____. *New* structures and spaces of learning: the systemic impact of connective knowledge. *Connectivism:* learning theory or pastime of the self-amused? 2006. Disponível em http://www.elearnspace.org/KnowingKnowledge_LowRes.pdf. Acessado em: 09.04.2013

____. *Connectivism, and networked learning.* Comunicação apresentada no *Encontro sobre Web 2.0*, Universidade do Minho, Braga. 2008. Disponível em: http://elearnspace.org/Articles/systemic_impact.htm. Acessado em: 20.08.2013.

____. Moving beyond self-directed learning: network-directed learning. *2011. Connectivism. Disponível em* http://www.connectivism.ca/?p=307. *Acessado em 26.11.2014.*

SILVA, Marco. *Criar e professorar um curso online*: relato de uma experiência. In: Silva, Marco. (Org.). *Educação online*. São Paulo: Loyola, 2003.

____. A docência presencial e online e o desafio comunicacional da cibercultura. *Revista galego-portuguesa de psicoloxía e educación.* 2007, v. 14, 1, Ano 11º. Disponível em: http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/7073/1/RGP_14-6.pdf. Acessado em: 15.03.2014.

____. *Formação de professores para a docência online.* In: Silva, Marco (Org.). São Paulo: Loyola, 2012.

____; PESCE, Lucila; ZUIN, Antonio (Orgs.). *Educação online – cenário, formação e questões didático-metodológicas*. Rio de Janeiro: WAC, 2010.

SILVA, Maurício da. *Repensando a leitura na escola*: um mosaico. Niterói: EdUFF, 2002.

SPINK, Mary J.; BRIGAGÃO, Jacqueline; NASCIMENTO Vanda; CORDEIRO Mariana (Orgs.). *A produção de informação na pesquisa social: compartilhando ferramentas.* Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2014 (publicação virtual).

VERHAGEN, Pløn. *Connectivism: a new learning theory?* Disponível em: http://www.surfspace.nl/nl/Nieuws/Pages/ArchiefoudeSURFsites.aspx. Acesso em: 12/10/2013.

VILARINHO, Lúcia Regina G.. *Educação continuada e educação a distância: anomalias no contexto do paradigma tradicional de ensino?* 24ª Reunião Anual. GT 4 – Didática da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. Minas Gerais, Caxambu, ANPED, 7 a 11 de outubro de 2001.

____.VYGOTSKY, Lev S.. *Thought and language*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 1974.

____. *A formação social da mente.* São Paulo: Martins Fontes, 1988.

XAVIER, Antonio Carlos dos Santos. *Retórica digital: a língua e outras linguagens na comunicação mediada por computador*. 2012. Disponível em: http://issuu.com/pipacomunica/docs/ebook-retorica-digital_antonio-carlos-xavier. Acesso em: 15.05.2014.

WEISSBERG, Jean-Louis. Entre produção e recepção: hipermediação, uma mutação saberes simbólicos. In: Galvão, Alexandre P., Silva, Gerardo e Cocco, Giuseppe. (Orgs.). *Capitalismo cognitivo: trabalho, rede e inovação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

WELLMAN, Barry; HOGAN, Bernie. Connected lives: the project. In: Purcell, Patrick. *Networked neighborhoods*. Berlin: Springer, 2010.

WILSON, Robert E.; GOSLING, Samuel D.; GRAHAM, Lindsay T.. A review of facebook research in the social sciencies. *Perspectives on psychological science.* 2013, 7 (3), p. 203-20. Disponível em 00t0holtgrav.iweb.bsu.edu/.../**Perspectives**%20on%2. Acessado em 04.09.2014.

APÊNDICE

Quadro-resumo da Tese

AUTORIAS DOCENTE E DISCENTE: PILARES DE SUSTENTABILIDADE NA PRODUÇÃO TEXTUAL E IMAGÉTICA EM REDES EDUCATIVAS PRESENCIAIS E *ONLINE*							
				AUTORIAS DOCENTE E DISCENTE			
Problema	**Objetivo geral**	**Questões de estudo**	**Noções subsunçoras**	**Dimensões**	**Indicadores**	**Formas**	**Manifestações**
Como autorias docente e discente, comprometidas com a produção do sentido, ao mesmo tempo coletivo e singularizante, podem ser potencializadas na produção textual e imagética, com vistas a sua materialização em redes educativas presencial e online?	Identificar e formular indicadores que potencializam e propiciam o surgimento de autorias docente e discente, na tessitura do conhecimento, em rede.	Além das orientações presentes no currículo formal, de que outras táticas os professores lançam mão para trabalhar a diversidade cultural e as diferenças, tendo em vista contribuir para a formação identitária de seus alunos e o desenvolvimento de autorias?	**Olhares plurais**	**INTEGRATIVA**	• integração da sala de aula presencial e online; • abordagem multirreferencial, 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 o desenvolvimento das práticas pedagógicas.	**Pré-autoria**	• nas reproduções textuais; • no planejamento da sintaxe discursiva; • na transposição de gêneros do discurso; • na oralidade nos meios virtuais; • na interatividade; • na produção de vídeos, em colaboração; • na remixagem.

		Que estratégias e práticas educacionais, promovidas e mediadas na interface cidade e ciberespaço, favorecem a vivência da pesquisa, em ambientes formativos, e o surgimento de autorias?	**Experiências formativas e agenciamentos de comunicação promovem autorias docentes e discentes**	**FORMATIVA**	• docência interativa e implicada, para disponibilizar experiências diversas, mediante a criação de práticas que estimulem o desenvolvimento da autonomia e da autoria, 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, sobre questões que emergem no processo de aprendizagem, levando o 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,	**Autoria transforma-dora**	

					• à colaboração, ao diálogo, à criatividade e à articulação de experiências entre os alunos, proporcionando a aprendizagem cooperativa e o compartilhamento do conhecimento tecido. resolução de problemas, de forma autônoma e cooperativa		
		Como as autorias se materializam a partir das conversas e narrativas dos praticantes culturais, nesses ambientes?	**Dispositivos materiais e intelectuais potencializam a produção de sentidos contemporâ-neos**	**TECNOLÓGICA**	• exploração de dispositivos e linguagens variados (textos, imagens, vídeos 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;	**Autoria criativa**	

					• 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.		