



---

**CONGRESO  
IBEROAMERICANO**  
DE CIENCIA, TECNOLOGÍA,  
INNOVACIÓN Y EDUCACIÓN

---

BUENOS AIRES, ARGENTINA  
12, 13 Y 14 DE NOVIEMBRE 2014

---

**CONGRESSO  
IBERO-AMERICANO**  
DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA,  
INOVAÇÃO E EDUCAÇÃO

---

BUENOS AIRES, ARGENTINA  
12, 13 Y 14 DE NOVIEMBRE 2014

## **Coautorias em redes - ensinando e aprendendo com novas formas de ler e escrever**

CORREIA DIAS, Â Á; PULITA, E J.

## Coautorias em redes - ensinando e aprendendo com novas formas de ler e escrever

Ângela Álvares Correia Dias  
Professora Adjunta da Faculdade de Educação – Universidade de Brasília  
[angelaacdias@gmail.com](mailto:angelaacdias@gmail.com)

Edemir Jose Pulita  
Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília  
[edemirjose@hotmail.com](mailto:edemirjose@hotmail.com)

**Resumo:** Diversas modificações são introduzidas pelas novas tecnologias comunicacionais contemporâneas nas mais diversas dimensões, em termos tanto objetivos quanto subjetivos de nossas vidas. Diante dessa dinâmica, neste texto pretendemos refletir as interfaces entre tecnologias e educação, as modificações que se encontram em processamento nas formas de ler e escrever e nos papéis de escritores e leitores na atualidade. A partir das categorias de texto, intertexto e hipertexto, analisamos as expressões escritas de um grupo de professores reunidos num curso de extensão, chamado Oficina de Educação Hipertextual. Tais reflexões apontam para o conceito de coautoria como um novo paradigma de escrita e leitura que se constitui e possibilita uma análise das modificações nas formas de ler e escrever diante das novas mídias comunicacionais. Estes elementos nos remetem ao questionamento do modelo de ensino vigente, no qual a atividade do escritor exige a passividade do leitor. Diante disso, nossa proposta de coautorias em rede se mostra coerente, pois possibilita pensarmos diferentes processos de ensino e de aprendizagem, na medida em que nos possibilita pensar outros espaços e tempos para novas formas de ler e de escrever.

**Palavras-chave:** Mídias comunicacionais; Leitura; Escrita; Coautorias; Redes;

### 1. Introdução

*“Direitos imprescritíveis do leitor:*

1. O direito de não ler.
  2. O direito de pular as páginas.
  3. O direito de não terminar de ler o livro.
  4. O direito de reler.
  5. O direito de ler não importa o quê.
  6. O direito ao “bovarismo” (doença textualmente transmissível).
  7. O direito de ler não importa onde.
  8. O direito de ler uma frase aqui e outra ali.
  9. O direito de ler em voz alta.
  10. O direito de se calar.”
- (PENNAC, 1993, p. 139).

Para além da comparação com o decálogo bíblico, o humor presente nos dez direitos do leitor, apresentados na epígrafe, se traduz na constatação de que, para além dos direitos do escritor, existem direitos “imprescritíveis”, aos quais todo e

qualquer leitor deve gozar. A principal característica que lemos nas entrelinhas destes direitos aponta para o fato da liberdade e da autonomia que o leitor possui diante do texto. Tal característica, na presente discussão, aponta para modificações nas formas de ler e escrever.

Concordando com McLuhan (2007) que os meios de comunicação são extensões do homem, de que “o meio é a mensagem” e que “cada produto que molda uma sociedade acaba por transpirar em todos e por todos os seus sentidos” (p. 21), vemos como imprescindível discutir as atuais tecnologias digitais, suas relações e consequências nas mais diversas dimensões da vida atual. A constatação de que mudanças estão acontecendo nos “modos de ser e estar no mundo” são visíveis (SIBILIA, 2012, p. 11). Por outro lado, também fica claro que o “dispositivo pedagógico disciplinar” entra em conflito e em contradição com as “conexões em redes informáticas” atuais (Ibid., p. 190).

Nas interfaces possíveis entre educação e tecnologias, pode-se lançar luz a um sem número de temáticas e entrecruzamentos de saberes, de conceitos e de práticas que se modificam ao ritmo frenético das inovações. Comunicação, cultura, arte, pesquisa, mercado, sociedade, linguagem, cidadania, leitura e escrita são alguns dos exemplos de textos e contextos que estão se modificando com as atuais tessituras discursivas. Este artigo propõe uma reflexão a partir das mudanças constatadas nas duas últimas categorias - a leitura e a escrita, e suas transformações em face das novas mídias comunicacionais.

Numa analogia entre as antigas e novas formas de ler e escrever, Ramal (2002) afirma que atualmente existe um novo espaço para a leitura e a escrita. “As letras concretas e palpáveis se transformam em *bites* digitais; a página em branco é o campo do monitor; a pena é o teclado e há uma estranha separação entre nosso corpo, real, e o texto, virtual” (p. 65).

Uma das palavras-chave desta nova configuração dos espaços de leitura e escrita é a interação (ou a falta dela). A escola precisa falar o idioma do seu entorno sociocultural e essa prática deve estar expressa em seu projeto político-pedagógico. O professor, para ser ouvido e compreendido, modera o seu sotaque e busca escutar as linguagens trazidas e utilizadas pelos estudantes, tal prática deve ser levada em consideração na escolha das mídias utilizadas e no seu planejamento. Por fim, os estudantes devem estar sintonizados nas formas de comunicação utilizadas pelo professor e tal sintonia é discutida e diagnosticada permanentemente.

Da mesma forma, Lévy (1997) afirma que ocorrem modificações nos processos de leitura e escrita e que o hipertexto é portador de elementos determinantes nesse processo, que tanto pode iluminar a reflexão, quanto apontar para novos desdobramentos possíveis. O fato de o hipertexto deixar livre o caminho preferido pelo leitor, de certa forma permite que o leitor participe da redação do texto. “A escrita e a leitura trocam de papéis. Aquele que participa na estruturação do hipertexto, no traçado ponteadado das possíveis opções do sentido, é já um leitor. [...] Com o hipertexto, toda a leitura é uma escrita potencial” (p. 63). O hipertexto, sob este prisma, potencializa novas formas de leituras e de escritas, produzindo tal sinergia entre escritor e leitor que resulta no que estamos chamando, no presente trabalho, de coautorias em rede.

Um detalhe importante e que a nosso ver é imprescindível, refere-se ao fato da não obrigatoriedade desta lógica hipertextual estar envolucrada somente no meio digital. Wandelli (2003) discute a euforia exagerada com a configuração do hipertexto digital como algo inédito. Para contrapor tal afirmação, a autora cita “o concretismo brasileiro, a poesia *haikai* japonesa, a poesia visual e a prosa de Joyce, hipersonora e

plurilinguística” (p. 192). Apontando para o que ela chama de “leitura hipertextual”, a autora afirma que, mesmo numa escrita hierarquizada e linearizada, “onde tudo se desencadeia teleologicamente para um desfecho” (p. 142), o leitor tem o direito e a possibilidade de interrupção, pausa ou retorno da leitura, hipertextualizando-a, conforme os direitos citados na epígrafe.

A compreensão de todos estes elementos se mostra essencial para a reflexão de quando, como, por que e para que utilizar as mídias na educação. “As novas práticas de leitura e escrita, as novas situações de comunicação, as mudanças na linguagem e as novas formas de pensar e de aprender devem ser entendidas a partir de toda a rede sociotécnica que passa pelas tecnologias” (RAMAL, op. cit., p. 90). Defendemos que são as práticas que determinarão a inclusão (ou não) de tais (ou outras) mídias comunicacionais na educação, ou seja, defendemos que são as tecnologias que devem se adaptar aos processos educacionais e não o contrário. Tais práticas devem ser reconfiguradas dentro da lógica das mídias comunicacionais hodiernas em contraposição à lógica da sobrevalorização da palavra, tanto escrita como falada, antigas conhecidas da escola tradicional e sob o domínio cartesiano. Nesta modificação de práticas, nossa proposta de coautorias em rede busca mais que uma mera modificação de meios e plataformas, mas uma reconfiguração das formas de escrever e ler na atual profusão midiática comunicacional. Assim, talvez, alcançaremos o objetivo “fusional” proposto por Walter Benjamin (1892 – 1940) entre autor e leitor e o ideal por ele proposto do “autor como produtor” (BENJAMIN, 1996).

## 2. Embasamento teórico

Na perspectiva linguística que adotamos no presente trabalho prevalece uma visão histórico-dialética e social da linguagem, na qual um gesto ou uma imagem podem ser considerados como textos tanto no sentido denotativo, quanto no sentido conotativo do termo. Em se tratando de texto visto como um evento comunicacional e interacional, que se dá na prática social dos indivíduos inscritos numa coletividade, buscaremos uma reflexão do paradigma e/ou paradoxo trazidos pela era das comunicações em rede, na qual estamos atualmente imersos e que se apresenta no binômio (talvez trinômio ou polinômio...) entre escritor e leitor.

Atualmente constatamos na literatura dois polos para esta discussão. De um lado, os defensores otimistas da escritura compartilhada por inteligências coletivas. Metodologias de trabalho em grupo são desenvolvidas, como, por exemplo, os modelos cooperativo e colaborativo de produção do conhecimento. De outro lado, pensadores mais preocupados em salvaguardar os direitos autorais e a propriedade intelectual da usurpação possibilitada por *downloads* e compartilhamentos ilegais de livre acesso na rede mundial de computadores.

Fazendo uma análise histórica, é interessante notar que na época da comunicação pela gestualidade, bem como pela oralidade, a questão da autoria não era posta em juízo. Os mitos gregos e os livros bíblicos não possuem autores que assinaram suas obras. A filosofia socrática é questionada tanto em relação a sua autoria quanto também em relação à própria existência de Sócrates, havendo a possibilidade deste ter sido uma criação dos seus discípulos, bem como de toda sua obra (LÉVY, 1997).

A questão da autoria se apresentou e se cristalizou como uma discussão importante, principalmente, quando da invenção da escrita. O autor surgiu como o proprietário de sua obra, a qual ele assinaria, detentor de todos os direitos autorais – o *copyright*, modificando a relação com o texto e determinando uma nova posição para o

leitor. Importante ressaltar como a assinatura nasce com o texto escrito como uma marca deixada pelo autor e significando a sua posse. Atualmente a assinatura digital e a leitura biométrica estão substituindo tanto a assinatura escrita quanto a presença do autor, o que aponta para mudanças nas circunstâncias de tal certificação.

Citando os seminários de Lacan e os cursos de Michel Foucault, Chartier (1999) aponta para a crise que envolve os autores na transição da autoria oral para a escrita. O autor aponta, nesta passagem, para duas perdas as quais ele chama de “irremediáveis”: a perda da palavra e a perda da propriedade, pois nem o autor-falante-escritor, nem os ouvintes-leitores estão mais presentes e em contato (Op. cit., p. 28). Problematizando os conceitos de *writer* e de *author*, bem como os de *écrivain* e de *auteur* (Ibid., p. 32), Chartier discute a “função autor” e o início da “condição de autor” (p. 38), ou seja, aqueles que “tentarão viver da sua pena” (p. 39). Diante dos perigos que envolvem a autoria, Chartier conclui que ao autor, “é necessário que se beneficie de um estatuto jurídico particular que reconheça sua propriedade”, bem como que este se proteja do “perigo de perder seus direitos” (Ibid., p. 45).

Nestes termos podemos refletir sob diversos ângulos o estabelecimento desta nova relação entre escritor e leitor. Uma primeira discussão sobre a temática diz respeito ao distanciamento criado entre ambos e em relação ao texto. Entre os autores que defendem que a distância criada pela autoria escrita é benéfica pois ultrapassa os limites imediatos de espaço e tempo, podemos citar Ramal (2002). “O texto passa a existir por si mesmo; a obra assume força própria, independente de seu autor e contexto de produção. [...] Ele existe objetivamente, externo ao leitor e, portanto, é estranho a ele” (Op. cit., p. 58).

Dentro da discussão sobre a autoria, McLuhan (2007) chama de “violenta e impiedosa” a transição da cultura oral para a cultura escrita. Primeiro a instauração da escrita fonética (auditiva) rompeu completamente com um “mundo de significados e percepções” proporcionado pelo visual, preponderante na oralidade. “A separação do indivíduo, a continuidade do espaço e do tempo e a uniformidade dos códigos são as primeiras marcas das sociedades letradas e civilizadas” (Op. cit., p. 103). Aprofundando mais a discussão e se referindo mais especificamente à produção escrita impressa, McLuhan descreve a “linearidade, precisão e uniformidade” bem como a “repetibilidade”, exatamente como os tipos móveis na imprensa de Gutenberg, como características desta nova forma de produção de linguagem.

Quando falamos da passagem da cultura oral para a escrita, temos presente que esta não foi uniforme e direta. A escrita mesma passou por diversas fases, conforme mostra Chartier (1999), apesar da “forte continuidade entre a arte do texto manuscrito, a caligrafia, e o caractere impresso” (p. 10). Com isso não se pretende negar que a revolução de Gutenberg “transfigurou a relação com a cultura escrita” (p. 07). Fazendo uma comparação entre o livro em rolo, o livro manuscrito ou impresso e o livro digital, Chartier aponta tanto para as modificações corporais referentes à leitura quanto para as continuidades da possibilidade ou não, da participação do leitor na atividade de ler, afirmando que “[...] todos esses traços indicam que a revolução do livro eletrônico é uma revolução nas estruturas do suporte material do escrito assim como nas maneiras de ler” (Ibid., p. 13)

A segunda discussão que se apresenta diz respeito à interatividade proporcionada por esta nova linguagem, a escrita, principalmente, quando inscrita nas mídias comunicacionais digitais. Silva (2007) apresenta este conceito vinculado a três binômios: participação-intervenção, bidirecionalidade-hibridação e permutabilidade-potencialidade e os explica dizendo que estes “expressam o significado da comunicação na perspectiva da complexidade, da dinâmica espiralada, do

imprevisível, do indefinidamente aberto, da multiplicidade de predisposições e da criação comum aos participantes” (p. 99). Concluindo, o mesmo autor afirma que “o ciberespaço se faz da construção de coletivos pensantes e dançantes em labirintos compartilhados” (Ibid., p. 155).

A emergência da comunicação hipertextual, via rede, desencadeia novos *status* e diferentes olhares sobre essas discussões. O hipertexto, suporte material e metáfora de linguagem e conhecimento deste novo paradigma comunicacional, possui potencialidades que modificam a relação de autoria e participação autoral. “O hipertexto permite – ou, de certo modo, em alguns casos até mesmo exige – a participação de diversos autores na sua construção, a redefinição dos papéis de autor e leitor e a revisão dos modelos tradicionais de leitura e de escrita” (RAMAL, 2002, p. 87). Isso se verifica em inúmeros exemplos, dos quais citamos alguns *blogs* compartilhados e a produção da *Wikipedia*

Falando exatamente destas possibilidades, Ramal (Op. cit.), escreve que “cada navegação é um percurso único, pessoal, na maioria das vezes impossível de reconstituir. Não apenas se lê, mas é permitido opinar, emitir juízos, escolher percursos” (p. 124). Da mesma forma Lévy (Op. cit.) diz que “se definirmos o hipertexto como um espaço de percurso de leituras possíveis, um texto aparece como uma leitura particular de um hipertexto. O navegador participa assim na redacção do texto que lê” (p. 62). O autor defende a ideia de uma participação ativa do leitor na produção do (hiper)texto, possibilidade aberta pelas suas características.

A problemática se maximiza com a revolução eletrônica, pois, conforme Chartier (1999), entram em crise tanto a ideia de texto quanto a de autor diante das possibilidades de participação do leitor, com todos os riscos que isso apresenta. “Hoje, com as novas possibilidades oferecidas pelo texto eletrônico, sempre maleável e aberto a reescrituras múltiplas, são os próprios fundamentos da apropriação individual dos textos que se veem colocados em questão” (p. 49). Diante dos processos “de desmaterialização, de descorporalização da obra” na revolução provocada pelo texto eletrônico, “os processos modernos sobre a propriedade literária, em particular, em torno da noção de imitação, de plágio, de empréstimo” entram em um jogo no qual as regras não estão ainda bem compreendidas nem definidas (p. 67). Por outro lado, Chartier (Op. cit.) aponta que não se pode menosprezar que “há múltiplas experiências que são diretamente ligadas à situação do leitor e ao objeto no qual o texto é lido” (p. 71). Essa ideia remete às experiências com as mídias comunicacionais nas quais, principalmente crianças, adolescentes e jovens atualmente estão habituados e que são menosprezadas e muitas vezes negadas pela escola. Citando o livro, o CD-Rom e o filme, Chartier (Op. cit.) afirma que “a obra não é jamais a mesma quando inscrita em formas distintas, ela carrega, a cada vez, um outro significado” (p. 71). Concluindo esta discussão, o autor afirma que “a pluralidade das formas de apresentação do texto permitida pelo suporte eletrônico” (p. 72) mostra a atenção que devemos ter “à diversidade das significações de um ‘mesmo’ texto quando mudam suas modalidades de difusão” (p. 73).

A discussão é rica e longe de um ponto final – e esta, nem de perto, é nossa intenção. A questão aqui foi levantada de maneira construtiva numa abordagem histórica e social para garantir uma visão integradora e heterogênea. Concordamos com a importância do olhar histórico para a compreensão do fenômeno, tal qual ele se apresenta atualmente.

Historicamente, a posição do autor se modifica: da era medieval, com a figura dos escritores ‘iluminados’ pelo Espírito, o profético, o instrumento ou veículo sobrenatural, passamos, no Iluminismo, à

valorização da originalidade. Ao mesmo tempo, ao longo de toda a história do mundo letrado, a controvérsia da obra decretou muitas vezes a punição do autor: livros e autores já foram queimados juntos, em alguma época. Hoje, o texto eletrônico subverte a tradição escrita e propõe um novo conceito ainda não definido de originalidade, de autoria e mesmo de anterioridade (num espaço não-linear, em meio a nós de redes e às ferramentas de 'recorta-e-cola', é difícil estabelecer quem percorreu antes ou em primeiro lugar as ideias e os textos (RAMAL, 2002, p. 125).

Falando na questão de direitos – tanto de escritores quanto de leitores -, não defendemos um comunismo radical e cego para as produções culturais – escritas ou não, verbais ou não-verbais, digitais ou analógicas - de nossa época. Porém, não podemos desprezar o papel do leitor de se apropriar e (re)construir os (hiper)textos disponíveis.

O autor (falante) tem seus direitos inalienáveis sobre a palavra, mas o ouvinte também tem os seus direitos; têm também os seus direitos aqueles cujas vozes estão na palavra encontrada de antemão pelo autor (porque não há palavra sem dono). A palavra é um drama do qual participam três personagens (não é um dueto, mas um trio). Ele não é representado pelo autor e é inadmissível que seja introjetado (introjeção) no autor (BAKHTIN, 2010, p. 328).

Entre as liberdades e os limites que estão em jogo na ação do leitor, Chartier (1999) afirma que “a leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados” nas mais diferentes formas que se deu na história da humanidade. “Do rolo ao códex medieval, do livro impresso ao texto eletrônico, várias rupturas maiores dividem a longa história das maneiras de ler. Elas colocam em jogo a relação entre o corpo e o livro, os possíveis usos da escrita [...]” (Ibid., p. 77).

Comparando a postura e as atitudes corporais do leitor do livro impresso com o leitor eletrônico – que pode liberar suas mãos num gesto fundante para a humanidade (*homo erectus*), Chartier (Op. cit.) afirma que este segundo estilo de leitura proporciona maior liberdade, pois em primeiro lugar “permite maior distância com relação ao escrito” e, em seguida, pois “a tela aparece como o ponto de chegada do movimento que separou o texto do corpo” (p. 13). Segundo o autor citado, a mesma problemática pode ser percebida na postura e nas atitudes corporais do escritor em relação ao livro impresso e ao texto eletrônico. Com a mediação do teclado ou da máquina de escrever, sua relação direta com o texto, produzidas pela pena ou pela caneta, agora são mediatizadas, o que marca um “afastamento entre o autor e seu texto” (Ibid., p. 16), ao menos fisicamente falando.

Importantes modificações em relação às práticas de leitura se deram com a fotografia e o cinema, as quais, de acordo com Chartier (Op. cit.) se tornaram “mais desordenadas, menos controladas” (p. 79). O leitor, tradicionalmente sentado e próximo ao texto, teve a liberdade de se levantar e tomar distância do seu texto. Outro formato que possibilitou mais transformações na leitura é o jornal, que pode ser “carregado, dobrado, rasgado, lido por muitos” (p. 82). Citando Walter Benjamin, Chartier afirma que com a fotografia, o cinema e o jornal, nascem também uma possível “confusão de papéis entre produtor e consumidor”, exemplificada pelas “cartas dos leitores”, registradas nos jornais (Ibid., p. 84). Ao questionar o fato de que o “suporte material confunde a distinção entre o autor e o leitor, entre a autoridade e a apropriação”, Chartier propõe a reflexão em três esferas: teológica, filosófica e jurídica (Ibid., p. 91). De qualquer forma, é fato que “há uma multiplicidade de modelos, de práticas, de competências, portanto há uma tensão”, o que nos leva a concordar com

Chartier (1999) que “cada leitor, para cada uma de suas leituras, em cada circunstância, é singular” (p. 91).

Paula Sibilía (Op. cit.) no livro *Redes ou paredes – a escola em tempos de dispersão*, na seção intitulada O desmoronamento do sonho letrado – inquietação, evasão e *zapping* aponta para o que ela denomina de “crise da palavra” (p. 63) na transição atual da “cultura letrada” para a “civilização da imagem [...]”; na sociedade informacional, espetacular e hiperconectada por redes interativas, desmorona-se a utopia da comunicação que alumiu o sonho iluminista e sustentou o projeto moderno” (p. 64). Afirmando que “a leitura e a escrita se transformaram na era da informação” (p. 70) e que houve uma “mudança de estatuto da leitura e da escrita” (p. 72), a autora aponta para a necessidade de “outras disposições corporais e habilidades cognitivas” (p. 77) diante das novas práticas de leitura e escrita.

Sibilía (Op. cit.) afirma que diante do fato de que a “subjetividade informacional ou midiática é instável e precária” (p. 75) e das características das novas leituras serem “a desatenção” e “a desconcentração” (p. 77), a escola e todo sistema sob o qual esta instituição e suas práticas se assentam se veem questionada, em decorrência de problemas aos quais esta responde muitas vezes em termos patologizantes com longos prontuários e receituários médico-farmacêuticos. As incongruências, contradições e incompatibilidades provocadas por estes dois mundos – do “dispositivo pedagógico disciplinar” e da “conexão em redes informáticas” (Ibid., p. 190) refletem os desencontros e fracassos entre alunos – acusados e vítimas de tédio, indiferença, frustração e violência - e professores abalados com o “desmantelamento da lógica disciplinar” (Ibid., p. 78). Este mesmo argumento é apresentado por Alonso (2008), quando afirma que “o novo/TIC atrita com a lógica escolar, na medida em que a rede em fluxo não é suficiente para sustentar a aprendizagem” (p. 764).

Todo o movimento de transformações trazidas pelas novas linguagens nos e dos suportes digitais alteram profundamente as relações até então estabelecidas no cotidiano escolar, modificam as concepções de saber e de escola e questionam as práticas educativas. A lógica hipertextual provoca “alterações nas estruturas e na lógica dos conhecimentos [...] e, sobretudo, requer novas concepções para as abordagens disciplinares, novas metodologias e novas perspectivas para a ação docente” (KENSKI, 1999, p. 47). Apesar da diversidade dos modelos de formação – prioritariamente uma formação bancária, transmissiva e monofônica –, concordamos com a autora quanto a necessidade de uma revisão no modelo de formação dos professores que, atualmente, está muito aquém das necessidades sociais e tecnológicas.

Em se tratando do hipertexto, como metáfora destas modificações que questionam a escola, concordamos com Alonso (Op. cit.) que “esses fatores determinam e condicionam, pouco a pouco, o sentido e o significado da escola, apontando para enormes contradições entre o que se pretende e o necessário a uma formação que ‘atenda ao mercado’” (p. 754). Na mesma linha de reflexão, Ramal (Op. cit.) afirma que “o modelo hipertextual de simultaneidade, não-linearidade e interdisciplinaridade integrada provoca a escola, com sua organização fragmentada dos saberes, com seus currículos sequenciais e pseudolineares”, o que constatamos tradicionalmente na lógica escolar atual em sua predominância. Tal modelo da “sala de aula monológica e limitada à voz única é questionada pelos novos perfis cognitivos que se organizam a partir da abertura de múltiplas janelas, possibilidade natural da mente humana que é potencializada pela hipertextualidade digital” (Ibid., p. 184).

Fica evidente, nesta perspectiva, a modificação do papel do professor e da posição do estudante nos processos educativos. Conforme ainda Alonso (Op. cit.) a



questão é relativizar a função do professor e deslocá-la para o protagonismo dos estudantes. “O problema é que a escola, como instituição, está ainda marcada pela lógica da transmissão, fazendo colidir a lógica das TIC e a lógica escolar” (p. 755). Este novo protagonismo, antes silenciado sob argumentos como a supervalorização do saber acadêmico e do *status* magistral do professor em detrimento dos saberes da experiência trazidos pelos educandos – relegados a segunda ordem – ainda fere uma lógica escolar muitas vezes defendidas por diretrizes que supostamente pregam uma qualidade na educação voltada para uma visão de que passar no vestibular e em concursos e entrar no mercado de trabalho são as finalidades últimas do processo de construção do conhecimento. “O problema é que a incorporação das TIC no contexto escolar aparece como mais uma das pressões para alcançar os objetivos da qualidade na educação, constringendo mudanças, sobretudo no perfil profissional dos professores” (Ibid., p. 756).

Este novo modelo de organização, como afirma Kenski (1999), não se apresenta em oposição e muito menos em exclusão aos modelos anteriores, pois, “sua característica é a ampliação de possibilidades e o envolvimento; sua prática, a mixagem. Mesclam-se nas redes informáticas – na própria situação de produção-aquisição de conhecimentos – autores e leitores, em tempo real” (p. 46). A escola se vê desafiada a relativizar o papel da memória, abolir o pensamento linear e modificar a sequencialidade “pela navegação em múltiplas dimensões, animando uma transgressão das fronteiras curriculares a partir das conexões entre os saberes, a internet e, em especial, a hipertextualidade contemporânea” (RAMAL, 2002, p. 135).

Defendemos que a questão fundamental não está na utilização ou não das novas tecnologias, mas, nas novas abordagens aos procedimentos didáticos. Conforme Kenski (1999), o professor é antes de tudo “um pedagogo, no sentido clássico do termo, que encaminhe e oriente o aluno diante das múltiplas possibilidades e formas de se alcançar o conhecimento e de se relacionar com ele” (p. 47).

Alonso (2008) estabelece este mesmo ponto de vista dizendo que as novas tecnologias integradas no fazer pedagógico no âmbito escolar provocam uma “crise de identidade dos professores”, necessitando uma significação nova. Segundo a autora, tanto a história da educação quanto da pedagogia nos ensinaram a pensar tais questões pois, “se, com a aparição dos livros, houve questionamentos sobre a legitimidade do professor como ‘depositário’ do saber, o caso das TIC traz à tona a discussão sobre o papel profissional dos professores nos processos de ensino/aprendizagem” (p. 754-755).

Os questionamentos trazidos pela lógica hipertextual não são direcionados a um aspecto particular da escola, mas do seu conjunto enquanto local privilegiado de produção e socialização do conhecimento. A escola é questionada em termos de estrutura, organização, métodos, pedagogia, função, finalidade etc. “Nessa nova sala de aula [...] nada é fixo, mas não reina a desordem nem o relativismo absoluto. Os atos são coordenados e avaliados em tempo real de acordo com um grande número de critérios, constantemente reavaliados conforme o contexto” (KENSKI, 1999, p. 49).

A geografia da sala de aula deverá sofrer modificações. O quadro negro não poderá mais ser o único pano de fundo para o cenário pedagógico, outras linguagens necessitam ser introduzidas. O professor não será o único ator no tablado elevado – algumas vezes literalmente em posição de superioridade em relação ao restante da sala – e os estudantes não serão distribuídos do menor ao maior e do início ao fundo da sala linearmente, mantendo a falsa ordem das filas. “A ordem aqui, não é pensada no sentido positivista de adaptação às regras. Ao contrário, a ordem neste caso,

significa pulsação e funcionamento, um processo na reequilíbrio permanente a partir das trocas intensas realizadas [...](KENSKI, 1999, p. 49).

O professor, formado e acostumado a manter sua autoridade única e inquestionável, poderá permitir-se aprender juntamente com seus estudantes ao valorizar suas experiências, práticas e diferentes formas de buscar o conhecimento. Adaptando sua linguagem à dos estudantes e, ainda mais, buscando novas formas de linguagens e práticas de leituras e escrituras, estará modificando sua postura no contexto educativo.

A finalidade da discussão sobre a posição do estudante nesta nova configuração pedagógica não pressupõe a primazia da vontade absoluta, ou, em outras palavras, dar o poder ao estudante de ser o novo “ditador” em substituição ao papel outorgado ao professor na escola tradicional. Nesta visão não há espaço para nenhuma hierarquia, seja ela de qualquer ordem. Desta forma, o estudante é visto como parte integrante dessa configuração hipertextual, na qual o diálogo é responsável por transformar todos em artífices da construção do saber. Ramal (Op. cit.) defende que a concretização desta rede dá-se no hipertexto, e este “materializa-se na própria rede a cada instante, numa reconversão ininterrupta de sentidos e de subjetividade que fluem, se misturam e se dinamizam mutuamente, [...] uma multiplicidade de vozes, de culturas e de pensamentos” (p. 141). Nesta reconfiguração estrutural, a base será o diálogo e todos os envolvidos serão protagonistas. “O hipertexto vem criar condições de possibilidade para tornar a sala de aula o espaço de todas as falas, das redes de conhecimento, da construção coletiva, da partilha das interpretações” (Ibid., p. 142).

Ultrapassando uma leitura ingênua de que a implementação de políticas públicas que garantam o acesso universal e democrático às conexões em redes digitais resolveria todos os problemas escolares relacionados ao confinamento, à hierarquização, ao controle, à superioridade do professor e à passividade dos estudantes, acreditamos que, mal utilizadas, as mídias comunicacionais podem construir muros virtuais e digitais tão altos e separadores da realidade quanto os concretos que separam a escola da sua comunidade. A personalização, a criatividade e a curiosidade serão diretrizes que, para se estabelecerem de fato, precisarão ser construídas coletivamente entre a comunidade escolar para fazer frente à volatilidade do virtual. Como Sibilia (op. cit.) concordamos que “[...] a fluidez das possibilidades de conexão pode ser mais proveitosa para o aprendizado que a rigidez do confinamento” (p. 195).

Nessa escola sem salas de aula, sem turmas e sem notas, os alunos se distribuem livremente pelos ambientes ‘flexíveis e articulados’ que compõem sua arquitetura, de modo que parecem trabalhar de forma autônoma com seus computadores portáteis: onde, quando e como lhes for mais confortável e conveniente (Ibid., p. 193).

Não pretendemos elucidar todas as questões levantadas, principalmente porque, na perspectiva bakhtiniana, o caos, o embate e o imprevisto não são fatores que devam ser evitados ou, muito menos, serem impeditivos à prática pedagógica e à construção do conhecimento. Muito pelo contrário, num cenário educativo ético e democrático, dialógico e polifônico, acreditamos que o questionamento pode se transformar em propulsor de constituição para um panorama educacional em permanente construção. Na seção a seguir, refletindo sobre as categorias de texto, intertexto e hipertexto, buscamos apresentar os modos como o conceito de “coautorias em rede” se justifica para a compreensão do objetivo deste texto no sentido de apontar como as novas formas de ler e escrever configuram novos papéis de leitores e escritores e como essa ideia representa uma reconfiguração nos processos de

construção do conhecimento diante da profusão das mídias comunicacionais da atualidade.

### 3. Metodologia do trabalho

A metodologia deste trabalho se embasa na compreensão das categorias de texto, intertexto e hipertexto segundo, respectivamente, Bakhtin (2010), Orlandi (2000) e Marcuschi (1999). Em se tratando de novas leituras e escritas e das coautorias daí consequentes, vemos nestas categorias potencialidades para análise e compreensão das mudanças possíveis nesta temática. Relacionado a este embasamento apresentamos, ainda, o conceito do *autor como produtor*, a partir da reflexão do conceito de autor e da finalidade última da autoria segundo nos apresenta Walter Benjamin (1996).

Bakhtin (2010) sugere uma conceitualização de texto em termos abrangentes e relacionais, fugindo às regras estritas de uma linguística pura,

Se entendido o texto no sentido amplo como qualquer conjunto coerente de signos, a ciência das artes (a musicologia, a teoria e a história das artes plásticas) opera com textos (obras de arte). São pensamentos sobre pensamentos, vivências sobre vivências, palavras sobre palavras, textos sobre textos. [...] estamos interessados na especificidade do pensamento das ciências humanas, voltado para pensamentos, sentidos e significados dos outros, etc., realizados e dados ao pesquisador apenas sob a forma de *texto*. Independentemente de quais sejam os objetivos de uma pesquisa, só o texto pode ser o ponto de partida. (p. 307-308 [grifo do autor]).

O tema do autor no Círculo de Bakhtin bem como a questão da autoria e o problema da assinatura dos textos disputados são tratados, conforme Faraco (2008) através de questões da diferença entre a autoria e as *posições autorais* (grifo no original), bem como de outro interessante conceito, o de *máscaras autorais* (grifo nosso). Para além destas questões é importante ressaltar mais duas. Primeiro, a diferenciação que Bakhtin faz entre autor-pessoa, ou seja, o próprio escritor ou artista, e autor-criador, que possui “a função estético-formal engendradora da obra” (FARACO, 2008, p. 37). Em seguida, Faraco aponta que, para Bakhtin, “a grande força que move o universo das práticas culturais são precisamente as posições socioavaliativas postas numa dinâmica de múltiplas interrelações responsivas” (p. 38). Segundo o autor, para Bakhtin, “a linguagem concebida como heteroglossia, como um conjunto múltiplo e heterogêneo de vozes ou línguas sociais, isto é, um conjunto de formações verbo-axiológicas” (p. 40). Bakhtin tece seu conceito de texto através de categorias como o outro, a alteridade, o excedente de visão, a polifonia e a crise do autor. Tal crise se dá quando o autor faz a “revisão do próprio lugar da arte no conjunto da cultura, no acontecimento do existir; todo lugar tradicional é concebido como injustificado” (BAKHTIN, 2010, p. 187). “O efetivo ato criador do autor [...] sempre se move nas fronteiras (axiológicas) do mundo estético, da realidade (realidade do dado – realidade da estética), na fronteira do corpo, na fronteira da alma, move-se no espírito (ibid., p. 191).

Bakhtin (Op. cit.) arremata, sintetiza e elabora sua reflexão com uma fala que podemos classificar como dispersa, mas profundamente rica:

Todo texto tem um sujeito, um autor (o falante, ou quem escreve). Os possíveis tipos, modalidades e formas de autoria. Em certos limites, a análise linguística pode até abstrair inteiramente a autoria. A interpretação de um texto como *modelo* (os juízos modelares, os silogismos na lógica, as orações na gramática, a 'comutação' na linguística, etc.). Textos a serem construídos (com fins de experimento linguístico ou estilístico). Aqui, manifestam-se em toda parte tipos especiais de autores, inventores de exemplos, experimentadores com sua peculiar responsabilidade autoral (aqui existe também um segundo sujeito: quem poderia dizer dessa maneira).

O problema das fronteiras do texto. O texto como *enunciado* (grifo do autor). O problema das funções do texto e dos gêneros do texto (p. 308 [grifos do autor]).

A questão das fronteiras do texto nos remete à discussão de Orlandi (2000), quando esta fala dos diálogos inter e intra textos. O texto, diz a autora, remete a discursos, e estes, pela regularidade que apresentam e pelas referências constantes a uma "formação discursiva", demonstra a formação ideológica a qual o texto e o autor se inserem. O principal da análise de um texto não são seus aspectos apenas formais, mas também "sua materialidade, que é linguístico histórico, logo não se remete a regras mas as suas condições de produção em relação à memória, onde intervêm a ideologia, o inconsciente, o esquecimento, a falha, o equívoco" (p. 64). Continuando, a autora enfatiza que "o que nos interessa não são as marcas em si mas o seu funcionamento no discurso. É este funcionamento que procuramos descrever e compreender" (Ibid.)

Ao falar da intertextualidade, a autora citada afirma que o valor do texto não está no produto dele em si mesmo, porém o seu funcionamento do processo que ele engendra e ativa. Como representante de um discurso e portador de significados, o texto faz parte de uma conjuntura maior e é neste contexto que precisa ser analisado.

O TEXTO, é também, e sobretudo, espaço significante: lugar de jogo de sentidos, de trabalho de linguagem, de funcionamento da discursividade. Como todo objeto simbólico, ele é objeto de interpretação. O analista tem de compreender como ele produz sentidos, o que IMPLICA EM SABER TANTO COMO ELE PODE SER LIDO, QUANTO COMO OS SENTIDOS ESTÃO NELE. Na análise de discurso não se toma o texto como ponto de partida absoluto (dadas as relações de sentidos) nem de chegada. Um texto é só uma peça de linguagem de um processo discursivo bem mais abrangente e é assim que deve ser considerado. Ele é um exemplar do discurso (ORLANDI, 2000, p. 72 [destaques da autora]).

O texto visto como integrante de um "processo discursivo" se coaduna com a ideia de texto como "produtividade", da qual fala Wandelli (2003) e no qual ele não possui um "conjunto de significados", mas sim, uma "galáxia de significantes". "No 'texto ideal' reescrivível as palavras devem funcionar como 'lexias' que remetem umas às outras e não como unidades estabilizadas de sentido" (p. 28-29). Continuando, a autora afirma que este texto é permeado por outros textos e contextos e possui a característica da multilinearidade, permitindo ao leitor uma navegação livre, talvez, inclusive, não prevista ou prescrita pelo autor – a intertextualidade.

Sobre o hipertexto, Marcuschi (1999) aponta que este não sucumbe diante da "linearidade linguística", enquanto "princípio básico de teorização da língua" (p.13). "Ele rompe a ordem de construção ao propiciar um conjunto de possibilidades de

construção textual plurilinearizada, condicionada por interesses e conhecimentos do leitor-co-produtor.” (Ibid.) Não se pode negar a imensa possibilidade que o texto (em uma rede hipertextual) possui de se tornar muito mais volátil e rizomático.

Os novos suportes digitais proporcionam uma “grande diversidade de instrumentos e de cenários acessíveis *online* a estudantes e professores desenharem um espaço de conhecimento que, na perspectiva de Bakhtin, poderá ser considerado um espaço polifônico” (AIRES, 2003, p. 29). Citando especificamente a internet, Aires (Op. cit.) aponta que ela é um espaço privilegiado para tais trocas e compartilhamento de experiências. Porém este autor também alerta que a rede é, ainda, “um universo onde coexistem galáxias de silêncio e de polifonia sustentadas pelas assimetrias no acesso à tecnologia”, apontando para as “capacidades necessárias à distinção entre o simples acesso à informação e o processo de seleção e apropriação dessa mesma informação” (p. 32). Diante disto, percebe-se que este é um dos maiores desafios que a educação - tanto presencial, quanto a distância - do século vinte e um terá que enfrentar.

O hipertexto visto como nova forma de arquitetura e organização da produção e socialização do conhecimento se coaduna perfeitamente com a concepção de linguagem na ótica bakhtiniana, tendo como principais pressupostos o dialogismo e a polifonia.

A hipertextualidade aparece como uma especificação das relações dialógicas presentes nas estruturas hipertextuais. Ao refletir acerca do hipertexto, percebe-se que o diálogo com outros enunciados é determinado de forma distinta, não trazendo o fragmento de outros textos para o interior de um enunciado, mas utilizando nós remissivos. O nó não materializa o texto citado, como faz o intertexto, mas o presentifica, ou seja, leva a um diálogo com outros enunciados, estabelecendo uma relação semântico-axiológica, tal como apontada por Bakhtin, remetendo para fora do texto, de acordo com a escolha do leitor. Logo, as remissões a outros enunciados encontradas no hipertexto serão consideradas relações dialógicas hipertextuais (FERRAZ, 2009, p. 9).

Percebe-se um rompimento da arquitetura hipertextual do conhecimento, vista sob este prisma, com as formas anteriores, mesmo sem as negar ou excluir deste processo. Se antes havia uma “narrativa contínua e sequencial das imagens e textos escritos” agora as novas composições são “verticais, descontínuas, móveis e imediatas as imagens e textos digitalizados a partir da conversão das informações em *bytes*, têm o seu próprio tempo, seu próprio espaço: o tempo e o espaço fenomênico da exposição” (KENSKI, 1999, p. 42). A mudança é inquestionável e as modificações evidentes pois “elas representam portanto um outro tempo, um outro momento, revolucionário, na maneira humana de pensar e de compreender” (Ibid.).

No mapa hipertextual as possibilidades estão apresentadas e o ato de aprender é orientado pelas escolhas das ligações e interconexões entre os diversos campos de conhecimentos ali representados, que se comunicam de múltiplas formas interdisciplinares, englobando a totalidade dos pensamentos e capacidades (cognitivas, afetivas, motoras, intuitivas...) construídas pelo sujeito. [...] São nós que ligados entre si formam uma teia, a rede onde os conhecimentos são permanentemente reconstruídos, a partir das interrelações ocasionais que o sujeito é estimulado (ou obrigado) a enfrentar no seu processo de aprendizagem (Kenski, 1999, p. 45).

Fica, desta forma, notório, como afirma Alonso (2008) que “os novos processos comunicacionais produziram percepções e construções diferentes quanto à produção e à socialização dos conhecimentos historicamente acumulados” (p. 755). Tais modificações questionam o saber e o fazer escolar e acadêmico, pedindo transformações paradigmáticas diante das quais a academia e a escola não podem silenciar.

Constatando que “a velocidade das alterações na esfera de produção de conhecimentos e informações ocasiona a duração efêmera das múltiplas mensagens e desobriga os sujeitos do exercício de retê-las como verdades”, Kenski (1999, p. 46) coaduna com esta ideia, segundo a qual, a primazia de uma verdade absoluta perde seu *status* na hierarquia da construção do conhecimento como fluxo.

Nestas dimensões trazidas para os conceitos – e suas relações - de texto, intertexto e hipertexto buscamos delinear aspectos importantes presentes nas discussões atuais a respeito das reconfigurações das formas de escrita e de leitura, principalmente, diante das novas formas de ler, escrever, aprender, ensinar, construir e socializar conhecimento, frutos da inovação e imersão tecnológica que lança as linguagens e os saberes numa rede hiperconectada, na qual tradicionais concepções, como, por exemplo, de autor, leitor e texto são questionadas e modificadas.

Para concluir este tópico analisamos ser importante um breve comentário a respeito da questão da autoria em Walter Benjamin (1996). Em seu texto intitulado “O autor como produtor”, o escritor inicia sua reflexão questionando a “autonomia do autor”, através da problematização de quanta liberdade teriam o autor para “escrever o que quiser” (p. 120)? Distinguindo o escritor burguês do progressista, ele afirma que este último, por maior boa vontade que tenha, ao tentar responder com “qualidade” e seguindo a “tendência” adequada, pode não estar fazendo outra coisa a não ser reproduzir a realidade que tenta denunciar. Para sobrepor esta contradição, Benjamin (Op. cit.) propõe que o autor enquanto produtor ocupe um outro “lugar” – “um lugar impossível” (p. 127).

Citando Brecht, de quem toma por empréstimo o termo “refuncionalização”, Benjamin (1996) afirma que aquele autor foi o “primeiro a confrontar o intelectual com a exigência fundamental: não abastecer o aparelho de produção, sem o modificar, na medida do possível, num sentido socialista” (p. 127). Citando a utilização das inovações técnicas, como por exemplo, o rádio e a imprensa, a fotografia e o cinema, Benjamin (Op. cit.) afirma que modificar o sistema produtivo “significaria derrubar uma daquelas barreiras, superar uma daquelas contradições que acorrentam o trabalho produtivo da inteligência” (p. 129).

Benjamin (1996) afirma, ainda, que “somente a superação daquelas esferas compartimentalizadas de competência no processo da produção intelectual [...] transforma essa produção em algo de politicamente válido” e aponta para a necessidade de uma modificação, que “significaria derrubar uma daquelas barreiras, superar uma daquelas contradições que acorrentam o trabalho produtivo da inteligência” (p. 129). Falando dos escritores que devem aprender a fazer uso das imagens técnicas e dos fotógrafos que devem aprender a legendar suas imagens de maneira politicamente revolucionárias, Benjamin defende que “para o autor como produtor o progresso técnico é um fundamento do seu progresso político” (Ibid.).

O autor progressista, ou seja, o autor como produtor deve responder a três perguntas: “Consegue promover a socialização dos meios de produção intelectual? Vislumbra caminhos para organizar os trabalhadores no próprio processo produtivo? Tem propostas para a refuncionalização do romance, do drama, da poesia?” (BENJAMIN, 1996, p. 136).

Caso as respostas sejam afirmativas, então,

Sim! Você é então um autor progressista. Um autor produtor. Suas propostas transformam a realidade, abolem limites, resgatam a dimensão política das pessoas comuns, promovem aprendizagens libertadoras. E faz tudo isso construindo espaços vitais, horizontais, plenos de interação, igualitários, desalienadores, geradores de uma nova consciência. Mas o protagonismo desses novos espaços criados com seu concurso não é mais você. São todos. Porque, agora, todos os produtores são já atores. É preciso, pois, que caia a última distinção: a que separa o autor como produtor dos produtores atores. É preciso que você, autor produtor, baixe também à platéia, onde sua inteligência há de desaparecer. Porque a luta revolucionária não se trava entre o capitalismo e a inteligência, mas entre o capitalismo e o proletariado (BENJAMIN, 1996, p. 136).

#### 4. Resultados obtidos

Por meio da análise de textos produzidos por professores que participaram de uma Oficina de Educação Hipertextual – curso de extensão de 40 horas, ofertado pela Faculdade de Educação, Universidade de Brasília – e utilizando o software Atlas.TI, para análise de discurso, pudemos verificar a pertinência da discussão da problemática das autorias/coautorias em rede no campo educacional contemporâneo, diante das novas possibilidades de acesso e difusão de diferentes linguagens proporcionadas e impulsionadas pelas novas mídias comunicacionais. A elaboração e o planejamento da Oficina foram compartilhados com colegas pesquisadores de áreas afins e a dinâmica e metodologia dos encontros aliava uma diversidade de linguagens e recursos proporcionados pelas novas mídias comunicacionais, com um diálogo-debate aberto e de livre participação, sempre relacionado com a realidade e experiências dos participantes.

Se antes o cenário era o de um professor detentor do saber e estudantes receptores passivos, em um modelo de educação bancária – a qual criticava Paulo Freire –, diante da nova configuração social e escolar, estes papéis e posições são profundamente questionados e indicam a necessidade de mudanças, ultrapassando a mera alfabetização silábica, pois,

a cultura digital, o ambiente da tela do computador na atividade de navegação pelas páginas Web, na recepção e no envio de e-mails, nos diálogos travados em *chats* e em fóruns de discussão, são os elementos linguísticos que emergem do trabalho do escrevente/leitor das páginas hipertextuais e, portanto, o possuidor não só do letramento básico de ler/escrever/interpretar, mas também o letramento digital (Prof 024).

A configuração de novos sujeitos, todos ativos, participantes, com vozes diferentes em um processo dinâmico, no qual aprender ultrapassa uma recepção passiva, e, mais do que uma proposta educacional, se transforma em uma necessidade contemporânea. “Portanto, não basta ter recursos modernos, é preciso saber lidar com estes de modo a construir novos conhecimentos e novas possibilidades” (Prof 033). A relação entre estudante, professor e conhecimento muda de configuração, “o que implica na troca de conhecimentos entre docentes e discentes, de modo colaborativo, na perspectiva de não se tornarem apenas consumidores das informações já existentes” (Idem). Continuando, este professor participante da oficina escreve que,

tais recursos facilitam o acesso à informação. É preciso lembrar que os recursos utilizados durante as aulas são apenas meio, ou seja, suportes materiais, canais físicos, nos quais a linguagem corporifica, e através destes é repassada. O que significa que o mais relevante não é o tipo de recurso a ser utilizado e sim a mensagem que será configurada, o modo como será feito e a relevância dessas mensagens, para os participantes desse processo. Caso contrário, continuaremos expondo as famílias silábicas nas paredes das salas de aula, para que os alunos as decorem e repitam fielmente seus sons e grafias. E utilizaremos os computadores apenas para ler texto, sem a construção da interatividade entre esses diferentes atores (Prof 033).

Reconhecendo tais modificações “onde o uso de tecnologias vem se sobressaindo a cada dia, trazendo para a escola possibilidades de outras formas de se aprender”, outro professor reconhece que “os alunos hoje, são construtores da sua identidade e de seu conhecimento” (Prof 006). Um professor afirma, trabalhando sob estas perspectivas, sejam formados “alunos autônomos e interdependentes, capazes de refletir sobre o conteúdo formando seus próprios *links*, numa rede colaborativa de aprendizagem” (Prof 030).

Desta forma, por coautoria em rede se compreende a nova configuração destes espaços de leitura e escrita, onde acontecem deslocamentos de papéis e posturas, provocados pelas novas relações estabelecidas pelos usuários e agentes das mídias comunicacionais. Em tais espaços, tanto a escrita quanto a leitura perdem as linhas divisórias, classicamente enrijecidas, para dar espaços e tempos diferentes de construções de coautorias em rede.

Os protagonistas do ato educativo então começam um jogo de [...] questionamentos, A QUEM COMPETE, a quem destina, o que se busca, o que é possível, pois diante de si não se apresenta mais o indivíduo passivo e formatado, borbulha um indivíduo que resgatou o contato com o outro; sem a intervenção da escola, retornamos a uma nova forma de interação na qual o outro ressurgue nessa relação educativa. Um indivíduo que não consegue mais calar-se e adequar-se a formas surreais exige da escola sentido, interesse, encantamento. Resgatou o direito a sua fala, e ao que destinará o seu olhar (Prof 012).

Esta participação mais ativa no processo de constituição do seu conhecimento é uma das características deste novo modelo educacional. Podemos concluir que a diversificação das formas de ler e escrever, que a problematização dos conceitos de autor e leitor que sempre existiram, mas que se veem maximizadas pela profusão das mídias comunicacionais contemporâneas, nos remetem à constituição de novas formas de ensinar e aprender. Tais formas nascem pelo rompimento com a estrutura e geografia tradicionais da sala de aula, da escola e da educação, reconfigurando papéis, sujeitos, tempos e espaços no processo de construção do conhecimento.

## **5. Considerações reflexivas e coautorias**

Coerentes com a proposta deste artigo, faremos nossas considerações reflexivas em coautoria com as “falas” dos professores participantes da Oficina, base empírica dos dados coletados e analisados.



As reflexões aqui trazidas, corroboradas pelas citações dos educadores, deixam evidentes uma nova concepção de professor e uma nova relação que se estabelece com o estudante nas dimensões que a leitura e a escrita possuem na construção do conhecimento. “Acredito ser possível utilizar as tecnologias em sala contribuindo de forma positiva para o desenvolvimento do aluno e também para o meu, mas o caminho não é fácil e está em construção” (Prof 021). Nesta construção está a modificação da visão de escola, que é vista como “uma rede com vários nós, permeada pelo componente econômico, social, cultural e humano” (Idem). Este professor encerra seu relato afirmando que é necessária “uma contínua reflexão sobre o papel do professor enquanto ser que tem a função de mediar a construção do conhecimento e que ao mesmo tempo também faz parte dessa rede enquanto humano” (Idem). Dessa reflexão concluímos, ainda, que juntamente com o *status* e poder do autor sobre o texto, também a posição e a atitude do professor é questionada no processo de construção do conhecimento pelos estudantes.

Diante destes debates, os professores percebem as consequências destas modificações, ocorridas historicamente, e seus reflexos nos processos educacionais. “Hoje, as mudanças na cultura oral, escrita e digital alteram a maneira com que as pessoas se organizam perante a informação e seu manuseio, são exploradas de forma interativa, ou seja, nascem novas formas de ler, escrever, interpretar, pensar e aprender” (Prof 001). Mais especificamente quanto à cultura digital, relacionada às novas mídias comunicacionais nos suportes digitais, um professor afirmou que “a escrita padronizou o oral, o hipertexto inovou a questão da linearidade e a soma de outras linguagens ao mesmo texto; mas elas ainda estão interligadas” (Prof 019).

Na prática pedagógica as vantagens são grandes para a riqueza em que poderá se tornar a construção coletiva de um hipertexto, as redes sociais contribuem em muito para a sua praticidade, o mundo virtual contribui para a efetivação dessa prática e temos como contraponto a postura das pessoas, dos educadores quando resistem ao novo, quando se acomodam em práticas que têm dado certo, mas que poderiam ser melhoradas, daí a importância e necessidade de melhorar a qualificação/formação dos professores/educadores. [...] precisamos mesmo rever nossos referenciais teóricos e ampliá-los ou reestudá-los, com seus aspectos dialéticos e linguísticos; rever nossos currículos; entender as relações de poder para nelas interferir e reinventar a nossa profissão (Prof 011).

Percebe-se, nos relatos dos participantes, que essa é uma tarefa nada fácil. “O grande desafio é este profissional se desconstruir, pois a sua formação ainda é linear, muito se refletiu, mas pouco se incorporou na prática do mesmo, é só analisar os cursos de formação continuada” (Prof 012). Há uma cisão temporal entre a forma como este profissional da educação aprendeu e se formou e como é exigido com que trabalhe atualmente, pois as modificações durante este período foram enormes. “Para este profissional se trata de redefinir-se enquanto indivíduo dentro desta nova sociedade, de dispor-se a aprender com o outro quando teve que aprender só, sendo que se questiona se de fato aprendeu” (Idem).

Uma visão rica e positiva da situação de tensão, detectada pelos professores, é a necessidade de rever diversos outros conceitos da estrutura escolar. “O que [...] podemos fazer é aproveitar esse momento de tensão para resignificar o papel não apenas do professor, mas também o da escola [...]. Talvez seja esse o caminho de nos aproximarmos mais da verdadeira vocação da escola” (Prof 014). Esta tensão que é gerada e que demanda uma reconfiguração da função da escola e do papel do

professor, evidencia um problema tanto relacionado com a posição do estudante, quanto com as formas de construção de conhecimento.

Reconhecendo estas modificações, nas quais “o uso de tecnologias vem se sobressaindo a cada dia, trazendo para a escola possibilidades de outras formas de se aprender, tanto com o manuseio de novas e espetaculares ferramentas, mas também portando informações inovadoras” (Prof 006), os professores reconhecem que “os alunos hoje, são construtores da sua identidade e de seu conhecimento” (Idem). Os professores reconhecem os estudantes como “autônomos e interdependentes, capazes de refletir sobre o conteúdo formando seus próprios *links*, em uma rede colaborativa de aprendizagem” (Prof 030).

Acreditamos ainda que as dimensões das coautorias em rede possíveis não se esgotam apenas nessa discussão aqui apresentada. O possível leitor deste texto, garantindo seus direitos citados na epígrafe da introdução, está convidado a participar dessa tessitura assumindo seu papel de coautor e a continuar sua “coautorialidade” em suas leituras, reflexões, navegações ou escrituras. Para além de meros coautores, que possamos ser co-produtores em rede, afinal, estamos na “sociedade da autoria”, talvez a mais “benjaminiana das sociedades” (BERNAL, 2008, sem paginação). Que a consciência das reconfigurações dos espaços, tempos e sujeitos diante das novas formas de leitura e escritura proporcionadas pelas mídias comunicacionais nos desafiem na refundação do espaço educativo e suas relações e nas diferentes formas, atualmente possíveis, de experiências de construção de conhecimentos.

## 6. Referências

- AIRES, L. (2003). “Do silêncio à polifonia: contributos da teoria sociocultural para a Educação Online”. *Revista Discursos*. Série Perspectivas em Educação: Novos Rumos e Pedagogia em Ensino a Distância. Lisboa: Universidade Aberta. Pág.23-35.
- ALONSO, K. M. (2008). “Tecnologias da informação e comunicação e formação de professores: sobre rede e escolas”. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas. Vol. 29, n. 104. Pág. 747-768.
- BAKHTIN, M. (2010) *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- BENJAMIN, W. (1996). *Magia e técnica, arte e política* (Trad. Sérgio Paulo Rouanet). São Paulo: Brasiliense.
- BERNAL, C. C. (2008) “O conceito de autoria em Walter Benjamin.” *Caderno Walter Benjamin*. Caderno 1. Vol.1. Jul - dez.
- CHARTIER, R. (1999). *A aventura do livro: do leitor ao navegador* (Trad. Reginaldo de Moraes). São Paulo: Editora UNESP.
- FARACO, C. A. (2008). “Autor e autoria”. In: BRAIT, B. *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto. Pág. 37-60.
- FERRAZ, F. S. M. (2009). “A hipertextualidade enquanto instância dialógica do enunciado.” In: II Encontro Nacional sobre Hipertexto. Belo Horizonte. *Anais Hipertexto 2009*. Pág. 1-13.
- KENSKI, V. M. (1999). “Novas Tecnologias, o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente”. *Informática Educativa*. Vol.12, n. 01. Pág. 35 - 52.
- LÉVY, P. (1997) *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34.

MARCUSCHI, L. (1999) A. *Variedade Textual, Compreensão e Oralidade na Perspectiva do Livro Didático: uma revisão crítica*. UNICAMP - Campinas, SP.

McLUHAN, M. (2007) *Os meios de comunicação como extensões do homem* (Trad. Décio Pignatari). São Paulo: Cultrix.

ORLANDI, E. (2000) *Análise de Discurso – princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes.

PENNAC, D. (1993) *Como um romance*. Tradução de Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco.

RAMAL, A. C. (2002) *Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.

SIBILIA, P. (2012) *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão* (Trad. de Vera Ribeiro). Rio de Janeiro: Contraponto.

SILVA, M. (2007) *Sala de aula interativa*. Rio de Janeiro: Quartet, 4ª Ed., 1ª reimpressão.

WANDELLI, R. (2003) *Leituras do hipertexto: viagem ao Dicionário Kazar*. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo.