

## A EMERGÊNCIA DE GÊNEROS TEXTUAIS E AUTORIAS DOCENTES DISCENTES NA CIBERCULTURA

Eixo 04 – Educação, pesquisa e práticas de formação na cibercultura

Mirian Maia do AMARAL<sup>1</sup>  
Alexsandra Barbosa da SILVA<sup>2</sup>

### RESUMO

Com a emergência da cibercultura, em tempos de mobilidade ubíqua, emergem tecnologias interativas, que modificam as formas de perceber e apreender o mundo, impactando e reconfigurando os tradicionais processos de comunicação e sociabilidade, bem como a educação e a aprendizagem, de forma geral. Nesse contexto, as imagens, estáticas ou em movimento, áudios, tabelas, sons, gestos, infográficos, gráficos, mapas, fotografias, reportagens visuais, entre outras formas de comunicação, que constituem as narrativas do mundo contemporâneo, trazem, em seu bojo, a ideia de multiletramentos. Processos autorais tornam-se cada vez mais coletivos, e convidam a escola a pensar essas mudanças, a fim de atender às novas demandas da sociedade. Neste artigo, amparados no paradigma da complexidade (Morin, 1996) e nos princípios da multirreferencialidade (Ardoino, 1998), apresentamos os resultados de uma pesquisa realizada 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, que objetivou verificar autorias docentes e discentes que se evidenciam na tessitura do conhecimento, em redes de aprendizagem *online*. Estratégias pedagógicas que privilegiam processos colaborativos, interativos e dialógicos, instituídos a partir de atos de currículo, e apoiados no uso intensivo de dispositivos materiais e intelectuais, possibilitaram a emergência de pré-autorias, autorias transformadoras e autorias criativas, na reprodução textual; na transposição de gêneros do discurso; em processos interativos; e nos recursos argumentativos e linguísticos. **PALAVRAS-CHAVE:** Cibercultura; multirreferencialidade; atos de currículo; autorias coletivas; gêneros do discurso.

### ABSTRACT

With the emergence of cyberculture in times of ubiquitous mobility, interactive technologies that modify ways of perceiving and apprehending the world, impacting and reconfiguring the traditional processes of communication and sociability emerge, as well as education and learning in a way general. In this content, the static or moving images, audios, tables, sounds, gestures, infographics, graphics, maps, photographs, visual reports, among other forms of communication, that constitute

<sup>1</sup> Fundação Getúlio Vargas - FGV. Doutora em Educação; GPDOC – Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura; e-mail: amaral3378@gmail.com

<sup>2</sup> Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ; Mestre em Educação; GPDOC – Grupo de Pesquisa Docência Cibercultura; e-mail: b.s.alexandra@gmail.com

the narratives of the contemporary world, bring, in their, the idea of multi-literacies. Authorial processes become more and more collective, and invite the school to think these changes, in order to meet the new demands of contemporary society. In this article, based on the complexity paradigm (Morin, 1996) and the principles of multireferentiality (Ardoino, 1998), we present the results of a research carried out within the elective discipline "Daily life and curricula: a social practice in course of Graduation in Education of the University of the State of Rio de Janeiro, which aimed to verify teaching and student authorship that are evidenced in the knowledge structure in online learning networks.. Pedagogical strategies that *privilege* collaborative, interactive and dialogic processes, based on curriculum acts and supported by the intensive use of material and intellectual devices, have enabled the emergence of pre-authorships, transformative authorships and creative authorships, in textual reproduction; in the transposition of discourse genres; in interactive processes; and in argumentative and linguistic resources.

**KEYWORDS:** Cyberculture; multireferentiality; collective authorship; curriculum acts discourse genres.

## 1 Introdução

As tecnologias digitais interativas facilitam a comunicação global e modificam as formas de perceber e apreender o mundo, ao romperem e reconfigurarem as fronteiras do espaço e do tempo. Ciberespaço e cidades se inter-relacionam e se complementam, intensificando a crítica aos processos de aprendizagem fundamentados na memorização, transmissão e reprodução de conteúdos; o que desafia a escola a pensar os problemas atuais e seu entrelaçamento com a produção acadêmica em educação. Nessa ambiência, novas práticas de letramento são desenhadas a partir do hipertexto, possibilitando a integração de semioses, a emersão de autorias e a circulação de diferentes vozes no mesmo *espaçotempo*<sup>3</sup> de produção.

No digital em rede, currículos ganham sentido, na medida em que os sujeitos se articulam como cidadãos e profissionais, produzem conhecimentos e significações, *dentrofora* da escola, transformando o Outro e a si próprios. Assim, a forma como nos relacionamos *nesses espaçostempos* educativos assume um caráter político, dado que neles são articulados valores, éticas e estéticas diversas (MACEDO, 2012), funcionando como campo de lutas políticas; uma estratégia de resistência à imposição dos modelos hegemônicos, que inventa outros modos de fazer e viver por apostar nas práticas como uma ação de ordem política.

Nessa perspectiva, não há como dissociar esses currículos do cenário sociotécnico contemporâneo, em que essas práticas se instauram, modificando modos de produção e de desenvolvimento em diferentes áreas das atividades humanas, sob o risco de criarmos um fosso entre processos culturais e de aprendizagem. Articular conhecimentos, habilidades, comportamentos, funcionalidade e significação constitui uma aprendizagem formadora, “num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio da mobilização de uma pluralidade de registros” (JOSSO, 2004, p. 39).

Nos processos de comunicação humana o papel da “‘palavra’ é de tal magnitude, que a verbalização ganha centralidade em relação a outras formas de linguagem.

---

<sup>3</sup> Adotamos o uso dessa grafia diferenciada, inspirados em Alves (2008), para quem “A junção de termos e a sua inversão, em alguns casos, quanto ao modo como são ‘normalmente’ enunciados, nos pareceu, há algum tempo, a forma de mostrar os limites para as pesquisas com os cotidianos, do modo dicotomizado criado pela ciência moderna para analisar a sociedade” (p.11).

No entanto, em tempos de Cibercultura, com a emergência da mobilidade ubíqua, conectada ao ciberespaço e às cidades, as imagens - estáticas, ou, em movimento, áudios, tabelas, infográficos, gráficos, mapas, fotografias, reportagens visuais, entre outras formas de comunicação -, constituem as narrativas do mundo contemporâneo e nos fornecem novos elementos para compreendermos o próprio conceito de narrativa. Essas novas configurações, portanto, trazem no seu interior, a ideia de multiletramentos; ou seja, consideram os letramentos da letra, da imagem e do som.

Nesse contexto, o grande desafio imposto às instituições de ensino é que abram espaços para que os alunos possam experimentar essas variadas práticas de letramento, que fazem uso dessas diferentes mídias e linguagens, como consumidores e produtores de informação, além de discuti-las criticamente.

Rojo (2013), afirma que os multiletramentos, presentes nas redes de aprendizagem *online*, verbais ou não, são interativos e colaborativos, fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, principalmente àquelas de propriedade das máquinas, das ideias, dos textos, das ferramentas. São, ainda, convergentes, fronteirços e mestiços de linguagens, modos, mídias e culturas.

Isso nos aponta para a necessidade de pensarmos a relação entre mídia e educação, do ponto de vista ecológico; ou seja, numa concepção simbiótica de fazer educação integrada às tecnologias disponíveis, ao texto impresso e às mídias em geral, atuando em diferentes *espaçotempos* escolares, construindo relações, estabelecendo interações, e produzindo sentidos.

Desse modo, é preciso que a escola considere essas mudanças, a fim de atender às demandas atuais, e desenvolva “uma epistemologia do pluralismo, que viabiliza acesso, sem que as pessoas precisem apagar ou deixar para trás suas diferentes subjetividades”, argumentam Cope e Kalantzis (2006, p. 18), redesenhando caminhos que lhes possibilitem lidar com a diversidade cultural, respeitar a pluralidade étnica e interagir nas redes, agindo como protagonistas de suas histórias.

Sob esta ótica, a formação docente deve privilegiar os multiletramentos, associando diferentes modos semióticos – linguístico, imagético, sonoro, gestual, espacial, enfatiza Walsh (2010), e potencializando processos de *aprendizagemensino* colaborativos,

dialógicos e interativos, que favorecem a reflexão, a crítica, e a materialização da expressão autoral, não somente individual, mas, também, coletiva. Nessa perspectiva, torna-se necessário e desafiador repensar a formação para a docência *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; o que implica considerar, além dessas tecnologias, a diversidade cultural na imbricação *ciberespaçocidade*.

Nesse contexto, as teorias dos gêneros se apresentam sob duas vertentes: teoria dos gêneros do discurso e teoria de gêneros de texto, ambas fundamentadas na obra de Bakhtin (2011). A primeira tem sua centralidade, sobretudo, nos estudos das produções de enunciados ou textos e em seus aspectos sócio-históricos”, enquanto a segunda se refere à descrição da materialidade textual. Isso nos alerta para a necessidade de desenvolvermos habilidades que nos permitam lidar com o plurilinguismo e com a diversidade cultural presentes nos mais diversos *espaçostempos*, para que possamos melhor explorar as inúmeras possibilidades de análise dos textos.

Na pesquisa desenvolvida em nosso doutorado, intitulada “Autorias docente e discente: pilares de sustentabilidade na produção textual e imagética em redes educativas presenciais e *online*”, que realizamos, 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, essas perspectivas entrelaçadas às inteligibilidades das *prácticasteoriaspráticas* enredadas nos atos de currículo - expressos nas conversas e narrativas dos praticantes da pesquisa-formação na Cibercultura -, possibilitaram a emersão de autorias em diferentes formatos, e em gêneros textuais diversos, cada um com seu próprio estilo de escrita e de estrutura, como *blogs*, fóruns, diários de pesquisa, *storytelling*, vídeos, quadrinhos, resenhas e desenhos didáticos, que foram disponibilizados sob a forma de REA (Recursos Educacionais Abertos).

A fotografia contemporânea nos revela que a noção de autoria, até então centrada na figura de um autor reconhecido, sofre novo deslocamento, e é

ressignificada, no digital em rede, tornando-se mais coletiva e, em geral, anônima, fragmentada, inacabada, mutante e fugaz, desafiando-nos a pensar de que modo autorias coletivas e, ao mesmo tempo singularizantes, podem ser estimuladas, no processo *aprendizagemensino*.

Com efeito, 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 tornam tênue a fronteira entre o que é próprio e o que é alheio; portanto, um convite ao sujeito para adentrar os 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, prática que vem crescendo de forma exponencial. 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.

Esse fenômeno que se alastra a passos largos precisa ser minimizado, 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 produzirem seus próprios textos?* Essas são questões centrais em nosso 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 transcendem as atitudes burocráticas que separam ensino e pesquisa, e sujeito e objeto.

Para Santos (2014), o Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA, com suas diversas interfaces, pode se configurar como 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.

No entanto, quando tomamos como referência a educação, verificamos que ainda vivemos uma perspectiva de currículo – herdada da modernidade científica, 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, remetendo 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 alcançar um resultado, excluindo outras possibilidades de articulação com os elementos do vivido, presentes nos cotidianos escolares.

Boaventura Santos (2017) ajuda-nos a compreender a crise da hegemonia científica, na contemporaneidade, e nos convida a refletir sobre nosso *pensaragir* pedagógico, alicerçados em três pilares: a *ecologia dos saberes* que, leva em conta a relevância dos saberes científicos, procurando integrá-los a saberes outros, construídos na cultura, no dia a dia das cidades, nas mídias e na tecnologia; a *pedagogia das emergências*, que enfatiza a necessidade de se adotar um pensamento pós-abissal<sup>4</sup>, cuja premissa se alinha ao respeito à realidade brasileira de diversidade e pluralismo; e a *artesanias das práticas*, que estimula o uso de metodologias participativas que acentuem o caráter dialógico, interativo, colaborativo e autoral do processo educativo.

---

<sup>4</sup> O pensamento pós-abissal, opõe-se ao pensamento abissal, que estabelece distinções entre visíveis e invisíveis, mediante linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o "deste lado da linha" e o "do outro lado da linha", fazendo com que este desapareça como realidade, tornando-se inexistente e sendo mesmo produzido como inexistente.

Esses processos, que se instituem nas redes de comunicação, problematizam a noção de autoria, na medida em que as obras literárias e artísticas, em geral, são marcadas pela presença, ocultação ou disfarce do autor. Desse modo, 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.

Nas redes educativas que se formam, processos dialógicos, colaborativos e interativos constituem elementos relevantes, 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 entendendo a autoria como o movimento discursivo empreendido pelo sujeito com vistas a assumir uma posição responsiva e responsável em relação ao que expressa, utilizando, para isso, estratégias de contenção de sentidos e de ancoragem em outros dizeres e em sua rede de memórias, objetivamos, neste artigo, apresentar os resultados que emergiram de nossa pesquisa sobre autorias docentes e discentes que emergiram na tessitura do conhecimento em redes de aprendizagem presencial e *online*.

## 2 Aportes teórico-metodológicos

Partimos do pressuposto de que todo professor precisa de consolidada experiência de pesquisa para bem ensinar, e de que todo aluno precisa de uma vivência da prática investigativa para bem aprender. Demo (1990) afirma que, como *fundamento educativo*, a pesquisa deve ser desenvolvida desde os níveis básicos, dado que teoria e prática não podem ser vistas em separado, o que requer mais que o envolvimento dos indivíduos. Sob esse olhar, é preciso que os estudantes participem ativamente de todo o processo, na busca do conhecimento preexistente, com vistas à construção de novos argumentos e contra-argumentos. Ressalta, ainda que, como *fundamento científico*, a

pesquisa deve ser entendida como um processo que objetiva compreender, interpretar e resolver um problema específico, para o qual se busca uma resposta, e exige do pesquisador um conjunto de atitudes que estimule seu amadurecimento pessoal e

intelectual; o que implica aspectos relacionados ao planejamento e à operacionalização de um determinado tema/problema, mediante um exercício sistemático de produção do conhecimento, além de contribuir para a formação de profissionais, cidadãos e homens.

Nessa ótica, e para sua maior eficiência, eficácia e efetividade, o exercício da docência em 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 leitura; um novo modo de pensar, sentir e agir.

Santos (2014) afirma que 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 o outro (heteroformação); e, por intermédio das coisas - saberes, técnicas, culturas, artes, tecnologias, entre outros, e de sua compreensão crítica (ecoformação), como pontua Pineau (1988).

Amparados no paradigma da complexidade (Morin, 1996), decidimos, utilizar em nosso estudo, o método de pesquisa-formação, no âmbito da *abordagem multirreferencial* (Ardoino, 1998), bricolando-o à abordagem da pesquisa com os cotidianos, que enfatiza as práticas e as narrativas que emergem desse contexto. Ou seja, optamos pela pesquisa-formação multirreferencial<sup>5</sup> na cibercultura que, para Macedo (2012), é mais do que uma metodologia; consiste numa posição epistemológica, pois exige a adoção de um olhar plural voltado também para as

---

<sup>5</sup> 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, 2006) e Nóvoa (1991, 2004), e no de pesquisa-formação de Josso (2004).

práticas, fatos e fenômenos educativos, a partir de sistemas de referências distintos. Baseia-se nos princípios de compromisso e implicação do pesquisador com suas práticas, supondo intervenção participativa na realidade social investigada (cotidianos escolares), além do reconhecimento de que ao implicarmos o Outro, somos por ele implicados, numa relação interativa.

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”. Possibilita, dessa forma, a emersão de sujeitos que aprendem ao mesmo tempo em que ensinam e pesquisam, e pesquisam e ensinam enquanto aprendem, estabelecendo 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. Como afirma Santos (2006), esse tipo de metodologia investigativa é fundamentada 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.

### 3 Resultados

Como docentes-formadores, não analisamos as produções que emergiram no campo numa perspectiva biunívoca de causa e efeito (autoral x não autoral); mas, buscamos, nos detalhes normalmente negligenciados, aquilo que se nos escapa, e que constitui um traço condutor de produção, que nos forneceram “pistas” de autorias diversas, presentes nas *dimensões integrativa, formativa e tecnológica*, e que possibilitaram formular um conjunto de ‘indicadores’, que potencializaram a materialização dessas autorias, nas redes educativas analisadas, que foram compartilhadas, em forma de REA, numa perspectiva de democratização do conhecimento.

Na *dimensão integrativa*, 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 aprendem e tecem

seus conhecimentos, além da necessidade de um olhar plural que alinha empiria e teoria no movimento *prácticateoriaprática*.

Desse modo, ressaltamos indicadores relacionados aos seguintes aspectos: integração da sala de aula presencial e *online*; abordagem multirreferencial, mediante 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 privilegia múltiplas combinações de linguagens e a bricolagem dos dispositivos materiais e intelectuais, por meio de percursos hipertextuais diversos; disponibilidade de espaços de aprendizagem propícios ao desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Em relação à *dimensão formativa*, enfatizamos a necessidade de vivenciarmos experiências formativas diversas, como a interatividade, a negociação de sentidos, a colaboração, a dialogicidade, as itinerâncias e as errâncias, destacando entre outros indicadores: a 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 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 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*, 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, tendo identificado os

seguintes indicadores: 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, como o *Wikispaces*, *Equitext* e

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

Nesse contexto, pré-autorias, autorias transformadoras e autorias criativas foram materializadas e expressas na reprodução de textos; no planejamento da sintaxe discursiva; em diferentes gêneros do discurso; na oralidade discursiva; na interatividade; na produção de vídeos, em colaboração; na remixagem de vídeos; e na relação constitutiva do discurso com a memória discursiva, presente no uso de recursos argumentativos e linguísticos como: o argumento de autoridade, a contrapalavra, o exemplo, a controvérsia, a comparação, a analogia e a metáfora.

## Considerações finais

Em tempos de cibercultura, mobilidade e ubiquidade, a noção de autoria implode e dá lugar às criações colaborativas, tornando tênue a fronteira entre ‘o que é nosso’ e ‘o que pertence ao Outro’. Agora, a interação é quem agrega esses estilhaços e possibilita que autorias cada vez mais coletivas emerjam. Com efeito, no digital em rede 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.

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*. Nessa perspectiva, não nos limitamos a reproduzir, linearmente, ideias e pensamentos já vistos e aprendidos. Nessa ambiência, na qual manifestações discursivas textuais e imagéticas.

se entrecruzam e se fundem, a autoria representa 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 atribuímos, a essas produções, o seu nome, sob pena de fecharmos seus sentidos, impedindo que os interatores/leitores possam ressignificá-los. Desse modo, atos de currículo criados e, apoiados em diferentes dispositivos, possibilitaram a emersão de narrativas textuais e imagéticas que apontaram indícios de pré-autorias, autorias transformadoras e criativas, materializadas e expressas ao longo do processo investigativo, sob diferentes formatos, que possibilitaram identificar um conjunto de indicadores que foram agrupados nas dimensões integrativa, formativa e tecnológica.

## Referências

ALVES, Nilda. **Trajetórias e redes na formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

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.

BOAVENTURA SANTOS, de Souza: **Uma outra universidade possível: processos desiguais e combinados para descolonizar a universidade no mundo**. Conferência. IX Seminário Internacional. As redes educativas e as tecnologias: educação e democracia – aprenderensinar para um mundo plural e igualitário. 2017.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (Orgs.). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. New York: Routledge, 2006.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 1990.

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, 2006.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2004.

MACEDO, Roberto Sidnei. 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, p. 67-74.

MORIN, Edgar. **Introducción al pensamiento complejo**. Barcelona: Gedisa, 1996.

\_\_\_\_\_. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

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.

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, p. 65-77.

ROJO, Roxane (Org.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICS**. São Paulo: Parábola, 2013.

SANTOS, Edméa O. dos. 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, p. 123-142.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Santo Tirso, Portugal: Whitebooks, 2014.

WALSH, Maureen. Multimodal literacy: what does it mean for classroom practice? **Australian Journal of Language and Literacy**, 2010, v. 33, nº 3, p. 211-239. Disponível em: , <https://www.alea.edu.au/documents/item/63>. Acesso em: 21 jul.2018.