

# Redes de papel, redes eletrônicas: os tempos da literatura e de seu ensino

## Paper networks, electronic networks: the times of literature and its teaching

MARCELO SANTOS \*

ANA CAROLINA SAMPAIO COELHO \*\*

**Resumo:** O ensino de literatura, na contemporaneidade, requer novas metodologias que rediscutam o papel da literatura a partir da reflexão sobre os processos de produção, recepção e circulação. Nos tempos da escrita eletrônica, o conceito de literatura parece reconfigurar o espaço do literário, provocando a discussão sobre a autoria e a comunidade de leitores. Nesse sentido, o presente artigo parte da ideia de autoria coletiva para discutir o ensino de literatura nos tempos do papel e da escrita eletrônica.

**Palavras-chave:** ensino de literatura, rede, arte coletiva.

**Abstract:** The teaching of literature, in contemporary times, requires new methodologies that discuss the role of literature from the reflection on the processes of production, reception and circulation. In the times of electronic writing, the concept of literature seems to reconfigure the literary space, causing the discussion about the authorship and the community of readers. In this sense, this article starts from the idea of collective authorship to discuss the teaching of literature in times of paper and electronic writing.

**Keywords:** literature teaching, network, collective art.

---

\* Professor Adjunto da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

\*\* Professora Adjunta da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

## que se ensina quando se ensina literatura?

O ensino de literatura, pelo menos de acordo com as orientações oficiais, tem se modificado, neutralizando o discurso ideológico que perpassou a adoção do modelo historiográfico, vazado pelos chamados “estilos de época”. Segundo as diretrizes curriculares, “Os estudos linguísticos e literários devem fundar-se na percepção da língua e da literatura como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais” (WEBER, 2001, p. 31). Atender a essa orientação significa integrar a literatura, assim como outros discursos possíveis da linguagem, numa experiência linguística, estética e cultural. Quanto a esse último âmbito, as manifestações culturais abrem espaço para representatividades antes marginais ou mesmo ausentes da historiografia literária, quando esta se identifica com os critérios de classe e sociedade divergentes da pluralidade cultural brasileira. Nesse sentido, o empenho crítico realizado por Flávio R. Kothe (1997), nos volumes dedicados à formação do cânone literário no Brasil, a despeito da leitura particular que o autor empreende da literatura brasileira, aponta para a necessidade de, ao se articularem literatura e cultura, refletir sobre os paradigmas ideológicos que tal articulação pode representar. A junção entre literatura e cultura deve, por seu turno, necessariamente servir para considerar criticamente e, mesmo, modificar o conceito de arte e de cultura.

Na formação do professor de educação de nível básico e de nível médio, o espaço que alia a reflexão teórico-conceitual sobre a literatura e a investigação das práticas de ensino de literatura, formação de leitor, de oficinas de escrita, é fundamental aos cursos de Letras, principalmente para redimensionar a literatura a partir dos processos de produção, de recepção e legitimação. Ao refletir sobre o conceito de literatura, no hoje clássico *Teoria da literatura: uma introdução*, Terry Eagleton (2006) percorre as tentativas de definir o conceito de literatura, especificamente a definição do campo do “literário”, para demonstrar as variáveis que marcam tal definição, percebendo que o conceito de literatura é construído ao longo da história por interesses ideológicos nem sempre evidentes. Diz o teórico: “Se não é possível ver a literatura como uma categoria ‘objetiva’, descritiva, também não é possível dizer que a literatura é apenas aquilo que, caprichosamente, queremos chamar de literatura” (EAGLETON, 2006, p. 24).

Sobretudo, o que, a nosso ver, torna-se relevante na avaliação de Eagleton é o fato de que a reflexão teórica constitui ferramenta indispensável e inerente

à prática do ensino de literatura, uma vez que ensinar literatura é ensinar um discurso de alta voltagem estética, cultural e ideológica, imerso nas variáveis históricas. Desse modo, nas propostas de ensino, a aliança entre estética, cultura e arte visa estabelecer pontes entre a experiência do indivíduo, do indivíduo como leitor, e da comunidade como fonte de uma ampla convivência de culturas. Portanto, o professor deve ser o mediador, evidentemente posicionado social e culturalmente, entre os sentidos do texto literário, os sentidos da comunidade e a construção coletiva dos sentidos a partir do espaço da escola, evidenciando que em tal construção tanto os sentidos do texto quanto os sentidos da comunidade são atravessados pelo imaginário e pela potência da criação artística, o que revela a impossibilidade de se tratar da literatura como um discurso estável dentro dos limites de uma cronologia histórico-sociológica, de uma produção de mão única ou de determinados paradigmas estéticos.

Contudo, unir literatura e cultura é uma operação desafiadora e difícil de realizar, principalmente quando a leitura literária deve ser escolarizada. De que forma a sala de aula pode se converter num lugar em que os sujeitos se reconheçam como sujeitos leitores e produtores de leitura e de outros textos, especialmente se essa construção quer significar a vivência de suas experiências individual e coletiva a partir de uma perspectiva também histórica e estética? Em suma, como o ensino da literatura brasileira pode fazer sentido para comunidades específicas de leitores sem que isso signifique transformar a literatura num espelho ou documento do real? Sabemos que as respostas a essas questões, e tantas outras, não se darão no campo da textualidade, já que elas serão dadas de variadas formas na prática do professor. Contudo, levantar tais questionamentos deve nos ajudar a delinear caminhos por onde nossas práticas cotidianas possam atravessar e avançar. E é a isso que esse texto se destina.

### **Sociedade e coletividade da literatura**

Na literatura brasileira, a relação entre literatura e sociedade fomentou leituras notáveis, como as realizadas por Antonio Candido (2006 [1965]), Roberto Schwarz (2000 [1977]) e Alfredo Bosi (1992). Essas leituras podem ser vistas como unificadas pela vontade de reavaliar a literatura não como a representação da sociedade, mas como composto de procedimentos literários, que, com-

parados aos europeus, se reordenam em função da relação com o contexto sociocultural. A sociedade, sobretudo, subjaz, no modo de composição – que não significa necessariamente a representação de temas sociais ou reais –, um modo de composição que torna *diferentes* os estilos ou movimentos literários no Brasil. Ao se falar de Romantismo, Realismo, ou mesmo Naturalismo no Brasil, deve se levar em conta essa diferença estilística, referencial, composicional, conforme Schwarz discute:

É preciso estudar o que acontece com os modelos europeus depois que eles passam pelo filtro das novas circunstâncias. Não é má ideia imaginar que eles podem sofrer modificações essenciais, o que seria muito natural, uma vez que as sociedades coloniais ou ex-coloniais são diferentes das metropolitanas na estrutura (SCHWARZ, 2002, p. 28).

Naturalmente, a relação modelo-cópia está implícita na perspectiva de Schwarz, o que sustenta a própria aliança entre literatura e sociedade. Porém, seus estudos, juntamente com os de Candido e Alfredo Bosi, exemplarmente, servem como plataforma para pensarmos como o ensino de literatura pode revelar o espaço do literário como espaço de apropriações, reconstruções, um canteiro de obras sempre aberto a novas combinações, procedimentos tão afinados às produções do ciberespaço, como veremos adiante. A conversão da história da literatura em um arquivo da literatura, em que textos estão à disposição para rearticulações e reorganizações, parece-nos interessante para se pensar a maneira de tornar contemporâneos os outros tempos e temas da literatura.

Se Schwarz assinala a diferença de procedimentos que são, a um só tempo, temáticos, sociais e estilísticos, compreendemos que o espaço literário brasileiro é aberto a jogos intertextuais, a cruzamentos e experiências intertextuais, e, principalmente, à construção de redes textuais e da própria definição da literatura e da leitura literária como criações em rede. Mesmo no século XIX, Machado de Assis escreve *com* Sterne, Xavier de Maistre, mas também com seus tipógrafos, cúmplices na construção exata do estilo em que narram Brás Cubas e Bentinho. Aluísio Azevedo escreve, também, *com* Émile Zola, conforme demonstraria Antonio Candido (1993) no ensaio “De cortiço a cortiço”. O que gostaríamos já de evidenciar com tais exemplos é o modo como a literatura brasileira pode ser vista não apenas dentro dos parâmetros da autoria individual, mas também em

seus traços de criações compartilhadas, autorias coletivas, em que o nome de autor pode, se for tomado como fidedigno à pessoa física do escritor, velar o processo de criação. E, com isso, determinar o modo de ensinar literatura, o qual podemos doravante entender como ensino de uma leitura ativa que exercita, nas apropriações, transposições e modificações, a produção dos sentidos. A experiência da literatura pode ser uma experiência do ler *com*, do escrever *com*.

No início da década de 1980, o crítico e escritor Silviano Santiago (1994 [1981]) escreve o romance que marcaria definitivamente a ideia de uma literatura escrita *com* a leitura: simulando o estilo de Graciliano Ramos, Silviano escreve o diário “impossível” de Graciliano, retirando o autor alagoano dos lugares demarcados a que a historiografia literária o havia destinado. *Em liberdade*, para além de sua importância literária, é exemplar na maneira de compreender a tensão que marca a institucionalização da literatura – distinguida pela eleição de autoridades e excelências – e a liberdade do binômio leitura-escrita. Na ficção de *Em liberdade*, Graciliano surge outro, e para isso o autor perde seu nome, o estilo próprio inexistente, quando o autor ocupa o corpo-estilo de outro para criar mão a mão uma experiência de leitura e escrita compartilhadas.

Com um sentido diferente daquele a que atribuímos à relação entre leitura e criação literária dos exemplos apontados acima, a criação compartilhada, quando significa a partilha de autoria de dois ou mais autores, ocupa pouco espaço de discussão dentro da literatura. As autorias coletivas são ou vistas como colaborações especiais, ou fruto de grupos, que têm como destino a efemeridade. Num caso especial, como o romance *O mistério dos MMM*, de autoria coletiva, o próprio gênero – romance policial – aproxima a autoria coletiva a um gênero menor, próximo da literatura de entretenimento. Porém, ao se compreenderem os processos de criação e circulação que envolvem a literatura, a nosso ver compreensão indispensável para seu ensino, percebe-se que a autoria individual de obras literárias e artísticas é uma construção interligada à ideia moderna de sujeito, o que talvez na contemporaneidade possa ser, ao menos, matizada. As análises de *Criações compartilhadas*, fruto de seminário homônimo realizado no Rio de Janeiro, na Fundação Casa de Rui Barbosa, compõem um precioso painel histórico-crítico das parcerias na criação de obras literárias, artísticas e filosóficas.

Em artigo que faz parte da publicação citada, Heloisa Pontes relembra a relativa relevância da atribuição do nome próprio a uma obra. Segundo a autora,

ao citar Roger Chartier, “(...) a autoria como parte da ‘função’ autor desvelada por Foucault, é ‘o resultado de procedimentos precisos e complexos, que posicionam a unidade e a coerência de uma obra (ou conjunto de obras) em relação à identidade de um sujeito construído’” (CHARTIER *apud* PONTES, 2004, p. 167). Com isso, a mistificação do nome próprio e da autoria, que parecem naturais à criação, revela-se historicamente condicionada, o que abre a possibilidade de pensarmos outros modos de entender e praticar a autoria, especialmente se esses outros modos, como apostamos, estiverem mais próximos das sociabilidades contemporâneas.

Ao considerar a arte como criação coletiva, o sociólogo Howard Becker retoma certa perspectiva da sociologia da literatura, a que considera que a arte tem um caráter social, para considerar o “caráter social” como uma produção de sociabilidade intrínseca à produção artística. Becker demonstra certa impossibilidade de atribuir à autoridade individual de uma obra o seu modo de fazer, enquanto consideramos a obra dentro do sistema de circulação ocidental. Para Becker, é possível que um artista possa produzir sozinho sua obra, contudo a socialização da obra, sua circulação e recepção se dão em “redes elaboradas de cooperação”:

Uma divisão do trabalho necessário ocorre. Caracteristicamente, muitas pessoas participam do trabalho sem o que a representação ou artefato não seria produzido. Uma análise sociológica de qualquer arte, portanto, investiga essa divisão de trabalho. Como são divididas as várias tarefas entre as pessoas que as fazem? (BECKER, 1977, p. 207).

Segundo Becker, tal divisão do trabalho refere-se àquilo que é exterior a uma criação artística, embora a criação não possa prescindir delas para circular. Todavia, Becker avança sua investigação para pensar as redes compartilhadas que atravessam a criação, e é por isso que interessam ao sociólogo as convenções de estilo, compreendidas não como regras historicamente determinadas, “estilos de época”, mas como restrições técnicas cujas mudanças, que sempre existem, forcem mudanças técnicas:

Embora padronizadas, as convenções raramente são rígidas e imutáveis. Elas não especificam um conjunto inviolável de regras ao qual todo mundo deve se referir

ao estabelecer questões sobre o fazer (...) os artistas podiam concordar em fazer as coisas diferentemente, com a negociação, tornando possível a mudança (BECKER, 1977, p. 214-215).

A partir de Becker, embora compreendendo que as convenções e padronizações têm identificações claras com o poder, podemos pensar como as redes, as ações coletivas, as autorias compartilhadas podem ser construídas tendo como referência a relação entre convenção e singularidade, mudança; entendendo que uma arte coletiva deve abrigar as singularidades desestabilizadoras e anti-conventionais. De acordo com Becker, é imprescindível entender a articulação que as ações artísticas coletivas, em rede, criam a partir da “maneira como as participantes usam as convenções para coordenar suas atividades, como as convenções existentes tornam a ação coordenada possível” (BECKER, 1977, p. 222).

Na literatura brasileira contemporânea, os grupos de criação coletiva põem em jogo singularidades e convenções. Por exemplo, o poeta Cacaso reconhece um índice da “convenção” da poesia marginal, ao proferir, à época, a famosa frase: “Estamos todos escrevendo o mesmo poema, um poema único, um poema” (CACASO *apud* HOLLANDA, 1980). A assunção da coletividade e da escrita do grupo, criadas nas redes de referência e de procedimentos, parece trocar a moeda simbólica da produção individual – absorvida pelo mercado editorial e pela recepção pública de uma obra literária – pela produção coletiva, pela criação compartilhada que implica, “muitas vezes, em assimetrias de poder, ligadas ao maior ou menor reconhecimento dos parceiros nelas envolvidos” (PONTES, 2004, p. 167).

A coletividade e a publicação coletiva vão marcar uma literatura representativa de outras possibilidades de referências temáticas e estilísticas, além de culturais: a literatura negra, a literatura dos coletivos e da escrita eletrônica. No primeiro caso, de acordo com o panorama construído por Cuti (2010), a literatura negro-brasileira se consolida por uma “vontade coletiva em que se fazem as particularidades culturais” (CUTI, 2010, p. 115). Nas associações culturais do século XX, os autores negros solitários, cujas obras sobrevivem ao século XIX e começo do XX, passam a compartilhar o espaço com o trabalho coletivo de construção da consciência negro-brasileira e de uma literatura negro-brasileira. É especialmente relevante a apropriação que Cuti faz do *paideuma* poudiano para descrever o elo entre escritores negros de várias gerações: “Por isso,

escritores ligados a essas entidades, de alguma maneira, encontraram outros escritores, alguns iniciantes na arte da palavra, para os quais acabaram se tornando referência, e seus livros foram incluídos em um *paideuma* negro literário” (CUTI, 2010, p. 116). Fruto da “vontade coletiva”, que se dissemina na música e no teatro negros, a publicação dos *Cadernos negros*, a partir de 1978, é marco de uma vida literária negro-brasileira. Além disso, os *Cadernos negros* iniciam uma trajetória da arte negra que intensifica as ações coletivas em grupos como Quilombohoje e o Grupo Negrícia, potencializando formas coletivas de arte e narrativas, marcadamente aquelas de ancestralidade africana.

Com isso, queremos evidenciar como a criação coletiva, as ações de arte e criação compartilhada, se também considerada no ensino de literatura, pode ajudar a criar metodologias que implicam a coletividade da sala de aula. Como espaço privilegiado no tocante à convivência de sociabilidades distintas, a sala de aula deve servir como paradigma para a leitura de textos literários, invertendo-se assim a lógica que considera a recepção da literatura como contato entre um discurso-modelo para um leitor a ser modelado. A sala de aula formal e os diversos locais de ensino, como um coletivo de singularidades, podem se converter num espaço de experiências da literatura como discurso coletivo, nas suas criações compartilhadas, nos coletivos artísticos e na experimentação de novos suportes que põem em discussão a própria noção da autoria e de nomeação de textos, conforme veremos a seguir.

### **Sem nome, todos os nomes: a noção de autoria e a escrita digital**

“Sem nome” ou “sem autoria definida”. Esse é o significado da expressão em mandarim que dá nome ao coletivo *Wu Ming*. E, assim, ao isentarem-se de uma autoria, de acordo com o sistema clássico de propriedade sobre os textos, os escritores desse coletivo de alguma maneira voltam a ser como os contadores de histórias. Sabe-se que as narrativas na oralidade eram criadas de forma aberta, coletiva e anônima, num intenso e laborioso trabalho de incorporar cada vez mais vozes ao processo de criação. Antes de adentrarmos às questões que giram em torno do trabalho do *Wu Ming*, é importante recordar grandes obras que foram realizadas em colaboração e em outros modelos autorais. A Bíblia e as narrativas que deram origem aos mitos gregos são bons exemplos de cria-



ções coletivas. Quem seria o autor das narrativas que envolvem Zeus, Afrodite e Athenas? Pierre Lévy afirma, a respeito da mitologia grega, que “(...) é incontestavelmente uma criação coletiva, sem autor, vinda de um fundo imemorial, polida e enriquecida por várias gerações de retransmissores inventivos” (LÉVY, 1999, p.152).

Da Antiguidade ao século XVIII, os textos literários eram destinados geralmente à leitura pública, e de certa forma esse procedimento incentivava uma autoria coletiva e mais fluida. De acordo com Pamela Long, nesse período a autoria tendia a ser uma atividade social envolvendo vários indivíduos, “(...) na qual o autor poderia tanto estar falando para um escriba, como estar de fato escrevendo (...) Além disso, escrever, assim como ler, estava inserido na cultura oral em uma extensão maior do que tem sido usualmente reconhecido” (LONG, 2001, p.43).

A noção de autoria foi, portanto, socialmente construída. Apenas num momento posterior, de transição entre a oralidade e a escrita, passou a existir uma preocupação com o registro de uma autoria. Roger Chartier (1999) afirma que as primeiras listas com nomes de autores foram conhecidas ainda no século XVI, em atos de censura do clero e parlamento. No entanto, a noção de autor tal como conhecemos hoje vai se estabelecer apenas no final do século XVIII e início do século XIX. Esses poucos exemplos nos permitem observar como o modo de circulação do discurso foi sendo alterado ao longo da história.

O que identificamos atualmente, com a escrita eletrônica, é a retomada de muitos processos típicos da cultura oral pela cultura digital. O caso do coletivo *Wu Ming* ilustra bem essa questão. Trata-se de “um experimento político-literário” que tem se posicionado contra a ideia da autoria como algo individual ou proprietário e a transformação da cultura em mercadoria. O projeto surge ainda em 1994, quando vários artistas decidem adotar a mesma identidade: Luther Blisset. Esses escritores contam uma grande narrativa e criam em torno desse personagem uma espécie de herói popular. O projeto dura cerca de seis anos e, em janeiro de 2000, alguns participantes se reúnem para formar o coletivo *Wu Ming*, projeto mais voltado para a criação literária.

O romance *Q, o caçador de hereges* (1999) foi o primeiro dos livros criados por quatro dos integrantes do grupo. É sabido o nome dos integrantes do grupo, mas como estes jogam incessantemente com a noção de identidade e autoria, esses nomes podem também ser ficcionais. Ao não permitirem fotos ou filma-

gens do grupo, eles estariam buscando permanecer opacos para a mídia e mantendo uma atitude de “transparência com os leitores”.

Todas as obras do coletivo *Wu Ming* são livres de *copyright*, o que demarca uma clara oposição à lógica da propriedade privada, que seria, para eles, um dos principais obstáculos para o desenvolvimento de uma comunidade e do conhecimento. Eles questionam o termo “cultura de massas” e apontam uma contradição existente aí. Pois, segundo o coletivo, se a cultura é de massa, a propriedade dessa cultura não poderia ser privada. Não é objetivo deste artigo adentrar nas questões que são suscitadas em torno da lógica da propriedade intelectual. Ao mencionar essa questão, pretende-se apenas ressaltar que a criação coletiva em rede traz consigo essa discussão em torno dos direitos autorais.

Ao problematizar a noção de autoria no contexto contemporâneo o coletivo *Wu Ming* parece estar afinado com Roland Barthes, quando este afirma que “o texto é um tecido oriundo de mil focos da cultura” (BARTHES, 2004, p. 62). Ainda na década de 1960, Barthes se tornaria um dos principais críticos à figura do gênio criador. Ele pensava a escritura como um espaço de múltiplas dimensões. Para ele, o lugar que seria capaz de absorver a multiplicidade do texto não estaria na figura do autor, mas na do leitor. Barthes considerava o autor uma construção moderna e com isso o entendimento da obra passou a ser associado a quem a produziu. No entanto, ao redimensionar o espaço destinado à figura do leitor na construção do sentido do texto, Barthes sugere que tanto o leitor quanto o autor são produtores de texto. Ambos seriam, portanto, “escritores”.

De maneira muito breve, observamos a noção de autoria como prática social em alguns momentos da história ocidental. Pudemos constatar que o fenômeno da dissolução da noção do autor em práticas mais fluidas, abertas e coletivas não está presente apenas no contexto contemporâneo.

Com o surgimento da *web 2.0* e a liberação do polo de emissão das mensagens, pela primeira vez observamos um sistema de comunicação que, além da oralidade, obedece à lógica de produção de “muitos para muitos”. Ou seja: muitos podem tornar-se produtores de conteúdos e leitores, ao mesmo tempo. A

cibercultura<sup>1</sup> traz uma profunda transformação no espaço comunicacional, onde a comunicação unidirecional dos meios de comunicação de massa passa a disputar audiência com a comunicação dialógica dos meios digitais, uma estrutura bem menos hierarquizada.

De acordo com Lemos e Lévy (2010), a nova potência da “liberação da palavra” irá servir para recombina e criar processos de inteligência, de aprendizagem e de produção coletivos e participativos. A dinâmica social oriunda do ciberespaço possibilita uma comunicação em escala planetária sem precedente. Dessa forma, o ambiente digital vem intensificar a possibilidade de discursos polifônicos e descentralizados. Como essa descentralização pode contribuir para pensarmos o ensino da literatura e da produção textual a partir de uma perspectiva de aprendizagem coletiva? Temos observado o surgimento de algumas iniciativas nesse sentido. Aqui analisaremos como se dá o processo de ensino-aprendizagem no projeto “E se eu fosse o autor?”, da ONG Casa da Árvore.

### **Autoria coletiva voltada para o ensino e ampliação do público leitor: “E se eu fosse o autor”?**

As novas tecnologias de comunicação (TICs) ampliaram as habilidades nas práticas de leitura e produção textual. Tal como mencionamos anteriormente, ao liberar o polo de emissão das mensagens, a *web 2.0* possibilita que todos possam produzir conteúdos e publicá-los na “rede das redes”, expressão cunhada por Manuel Castells (1999) para referir-se à Internet. Os processos mediados pelo uso do computador possibilitam, portanto, atividades que promovam a colaboração e cooperação. E se pensamos nesses processos voltados para o ensino, certamente identificamos ações que promovem uma aprendizagem mais significativa, possibilitando aos educandos a expressão de sua palavra e a produção de conteúdos que reflitam suas vivências e contextos sociais. Uma aprendizagem que está, portanto, mais contextualizada à cultura contemporânea. O projeto “E se eu fosse o autor?” está vinculado à Associação Casa da Árvore, uma entidade

---

<sup>1</sup> Aqui trabalhamos com o conceito de cibercultura delineado por Pierre Lévy, que diz: “o termo especifica um conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o ciberespaço” (LÉVY, 1999, p.17)

privada sem fins lucrativos que desde 2007 desenvolve ações socioeducativas e tecnologias sociais. Segundo Aluísio Cavalcante<sup>2</sup>, coordenador geral do projeto, ela desenvolve práticas de aprendizagem a partir do uso criativo de tecnologias digitais, sobretudo as tecnologias de mobilidade.

Em matéria disponibilizada na página *web*<sup>3</sup> da ONG Casa da Árvore, Aluísio Cavalcante afirma que a partir da experiência prática eles procuram estimular uma reflexão sobre a própria atividade docente dentro do contexto da cultura digital. Essa reflexão, segundo o coordenador, é realizada de forma que os educadores também procurem reconstruir o significado da sua relação com o aluno. Denise Bueno, coordenadora pedagógica do projeto, afirma na mesma matéria:

No ano passado (2014) foram concebidas e realizadas quase 20 atividades com carga horária que variou entre 4 e 30 horas, envolvendo disciplinas de Geografia, Ciências, Língua Portuguesa, Redação. Os professores exploram por exemplo o uso do *Whatsapp* como plataforma de autoria literária coletiva e outras redes sociais como meio de potencializar a atuação dos alunos como influenciadores de leitura (BUENO, 2015).

No contexto do ensino da literatura, o projeto “E se eu fosse o autor?” leva os alunos a reescreverem obras literárias que são apresentadas pelos professores inicialmente em livros que têm como suporte o papel, e depois, num segundo momento, são projetados com recursos audiovisuais. Após a leitura de uma obra, os alunos são incentivados a “ocuparem” o lugar do autor do livro trabalhado. Vemos aqui, portanto, a “morte do autor” preconizada por Barthes e a ampliação do espaço destinado ao leitor, de forma que ele se torna, efetivamente, autor de outra obra, a partir da incorporação dos meios digitais em suas práticas. Os alunos reescrevem a obra literária em contato com seus pares, o que torna a criação final um projeto coletivo, colaborativo, sem que a autoria esteja vinculada ao nome de um único aluno, mas ao seu grupo. Desenvolve-se, portanto, uma cultura de autoria não apenas com os alunos, mas também com os próprios educadores. Tais práticas ampliam o repertório didático dos professo-

---

<sup>2</sup> Os autores entraram em contato com a ONG por e-mail para recolher mais informações acerca do projeto “E se eu fosse o autor?”.

<sup>3</sup> Ver: <<http://casadaarvore.art.br/formacao-de-professores-marcam-inicio-das-atividades-em-2015>>. Acesso em: 27 maio 2015.

res ao trazerem para a sala de aula possibilidades de utilização de redes sociais on-line e a utilização de tecnologias móveis para a produção de vídeos, mapas e imagens com o uso de celulares e *tablets*. Trata-se, portanto, de um modelo autoral em que a produção discursiva é coletiva e dialógica. Essas recentes práticas educativas valorizam a participação do aluno como sujeito ativo na construção do seu conhecimento. Os processos comunicacionais estabelecem um vínculo entre a leitura e a escrita em plataformas digitais já presentes no dia a dia dos alunos. Xavier aponta algumas competências trabalhadas por essas práticas e que devem ser reconhecidas. Ele as enumera:

independência e autonomia na aprendizagem; abertura emocional e intelectual; preocupação pelos acontecimentos globais; liberdade de expressão e convicções firmes; curiosidade e faro investigativo; imediatismo e instantaneidade na busca de soluções; responsabilidade social; senso de contestação e tolerância ao diferente (XAVIER, 2005, p. 137).

Por fim, acreditamos que projetos como o “E se eu fosse o autor?” podem desestabilizar estruturas hierárquicas há muito enraizadas na escola. Henry Giroux (1997) defende que os currículos escolares devam incluir a linguagem dos alunos e os saberes que estão presentes nas comunidades. Iniciativas como essa podem propiciar uma formação crítica e reflexiva em torno de questões que circundam os alunos. Práticas pedagógicas que estimulam a autoria permitem que tanto alunos quanto professores não ocupem espaços desgastados de reprodutor de conhecimento e da aprendizagem passiva. Trazem a possibilidade de reinventar os modos de ensinar, aprender e construir suas experiências no mundo.

## Referências

- BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BECKER, Howard. *Uma teoria da ação coletiva*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.
- BLISSETT, Luther. *Q: o caçador de hereges*. São Paulo: Conrad, 1999.
- BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- CANDIDO, Antonio. *De cortiço a cortiço*. In: *O discurso e a cidade*. São Paulo: Duas Cidades, 1993.
- CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.
- CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede – a era da informação: economia, sociedade e cultura*, volume I. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- CUTI. *Literatura negro-brasileira*. São Paulo: Selo Negro, 2010.
- EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- HOLLANDA, Heloísa Buarque de. Depois do poemão. In: *Jornal do Brasil*, Caderno B, 13/12/1980. Disponível em: <<http://heloisabuarquedehollanda.com.br/depois-do-poemao>>. Acesso em 30 maio 2015.
- KOTHE, Flávio R. *O cânone colonial: ensaio*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997.
- LEMONS, André; LÉVY, Pierre. *O futuro da internet: em direção a uma ciberdemocracia planetária*. São Paulo: Paulus, 2010.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1999.
- LONG, Pamela. *Openness, secrecy Authorship: thechnic Arts and the culture of knowledge from antiquity to the renaissance*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 2001.
- PONTES, Heloisa. Autoria, autoridade e parcerias em perspectiva. In: SIMINONI, Ana Paula Cavalcanti et al. (Org.). *Criações compartilhadas: artes, literatura e ciências sociais*. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2004, p. 167-177.
- SANTIAGO, Silvano. *Em liberdade*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- SCHWARZ, Roberto. *Ao vencedor as batatas*. São Paulo: Duas cidades; Ed. 34, 2000.
- SCHWARZ, Roberto. Entrevista. *Literatura e sociedade*. São Paulo, n. 6, 2002. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/l/article/view/25374/27116>. Acesso em: 30 maio 2015.
- SILKE, Weber. (Rel.). *Parecer CNE/CES 492/2001*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 29 maio 2015.

XAVIER, Antônio Carlos. Letramento digital e ensino. In: SANTOS, C.F. & MENDONÇA, M. (Org.). *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 133-148.