

## O protagonismo nas redes e a aprendizagem autônoma

Protagonism in networks and autonomous learning

Verônica Daniel Kobs<sup>1</sup>

**Resumo:** Usando as metodologias bibliográfica e comparativa, este artigo objetiva discutir o novo *status* do leitor, relacionando-o com as principais características do universo on-line e do contexto escolar, que, hoje, precisa corresponder às demandas da cibertextualidade compreendendo o conceito de letramento sob uma perspectiva mais ampla. Nos últimos trinta anos, a Internet tem desempenhado um papel fundamental, consolidando-se como espaço amplamente democrático, o qual garante não apenas acesso, mas também protagonismo. Como resultado, demonstra-se que, além de ler, ver e interpretar palavras, sons e imagens, o leitor é incentivado a produzi-los, modificá-los e até mesmo criticá-los. Dessa forma, conclui-se que a tecnologia digital, por oferecer mais acesso ao conhecimento, exige uma nova postura da escola e do professor, os quais devem orientar a busca, a seleção e o gerenciamento das informações. Quanto ao referencial teórico, o presente estudo faz uso dos pressupostos de Lucia Santaella, Magda Soares, Luiz Antônio Marcuschi, Flora Süssekind, Hans Ulrich Gumbrecht, entre outros.

**Palavras-chave:** Internet; Leitura; Autoria; Crítica; Aprendizagem.

**Abstract:** Using bibliographic and comparative methodologies, this article aims to discuss the reader's new *status*, relating it to the main characteristics of the online universe and the school context, which today must respond to the demands of cybertextuality by understanding the concept of literacy from a broader perspective. Over the last 30 years, the Internet has achieved a fundamental role, solidifying as a largely democratic space, which guarantees not only access, but also protagonism. As a result, it is demonstrated that, in addition to reading and interpreting words, sounds and images, the reader is encouraged to produce, edit and even criticize them. Thus, it is concluded that digital technology, by offering full access to knowledge, demands a new positioning of the school and the teacher: both must guide the search, selection and management of information. As for the theoretical basis, the reflections of some authors stand out, such as Lucia Santaella, Magda Soares, Luiz Antônio Marcuschi, Flora Süssekind, Hans Ulrich Gumbrecht, among others.

**Keywords:** Internet; Reading; Authorship; Criticism; Learning.

### Introdução

Fundamentado nas metodologias bibliográfica e comparativa, este estudo revisita teorias acerca da leitura e da crítica com o objetivo de tentar compreender as mudanças ocasionadas no papel do leitor, que hoje acumula também as funções de (co)autor e de crítico. Considerando essa característica, propiciada pelos avanços tecnológicos, são analisados os caminhos do protagonismo do leitor, sob a interferência da acessibilidade própria do mundo digital. Associado a isso, também é contemplado o papel da escola na formação desse novo tipo

---

<sup>1</sup> Doutora em Letras pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), Brasil. Coordenadora e Professora dos Cursos de Mestrado e Doutorado em Teoria Literária da Uniandrade. Professora Visitante no Mestrado e no Doutorado da Florida University of Science and Theology (FUST), EUA. E-mail: danielkobs.veronica@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0108-160X>.

de aluno/leitor, com base nas habilidades elencadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que propõe a professores e alunos uma verdadeira imersão na tecnologia digital, principalmente a partir do Ensino Médio, com destaque à Competência Específica 1, que prevê análise e diferenciação das linguagens de diversas mídias, focalizando aspectos informativos, artísticos, políticos e culturais.

Para desenvolver esses temas, nas três seções deste artigo — *Os múltiplos caminhos da cibertextualidade e do hipertexto*, *Espaço cyber e profissionalizante* e *Da leitura e da crítica à autoria* —, são discutidas as mudanças recentes, resultantes do advento da tecnologia digital, caracterizada pela pluralidade, pelas relações intermediáticas e pela autonomia do espectador/leitor na busca do conhecimento. Nesse contexto, o leitor torna-se mais do que um receptor ativo. Ele passa a ser interativo, já que o universo on-line lhe oferece a oportunidade de desempenhar um papel mais produtivo na leitura de textos digitais. É possível ir além desse processo tornando-se também crítico e (co)autor. Como resultado, a democratização possibilitada pela Internet cria nichos comandados por pessoas que, ao gerenciar *sites*/canais que recebem grande número de acessos na *web*, vão se profissionalizando com o tempo.

Com base principalmente nos estudos de Lucia Santaella, Magda Soares, Luiz Antônio Marcuschi, Flora Süssekind e Hans Ulrich Gumbrecht, este trabalho discute a associação da crítica e da (co)autoria com a leitura, no espaço amplo e plural da Internet. Sendo assim, com o objetivo de avaliar o *status* do leitor no contexto digital, são revisitados conceitos e princípios aplicados à literatura e à leitura, a fim de demonstrar que o leitor deixou de ser apenas receptor e intérprete, já que, no mundo on-line, também tem a chance de produzir seus próprios textos, sejam eles informativos, críticos ou literários. Com isso, as atribuições que, no passado, eram relacionadas a pessoas e a setores distintos, hoje são prerrogativas de um único sujeito. O leitor pode ser, a um só tempo: leitor, autor e crítico — e isso requer um novo tipo de postura. Sem dúvida, trata-se de uma possibilidade inédita, mas que redefine os sistemas comunicativo, literário e educacional.

## 2 Os múltiplos caminhos da cibertextualidade e do hipertexto

Nesta primeira parte do artigo, discute-se a transição do livro impresso para o digital e as implicações desse deslocamento de suporte na leitura, na produção textual e na formação do leitor contemporâneo. Com base nas ideias de autores como Magda Soares, Roxane Rojo, Henry Jenkins, entre outros, apresentam-se os conceitos de cibertextualidade, hipertexto,

multiletramentos e transmidialidade, os quais representam avanços, mas também desafios, em plena era digital. Nesse novo contexto, o papel da literatura é enfatizado sob as perspectivas de Hans Gumbrecht e Nelly Novaes Coelho, que a interpretam como uma espécie de resistência à dispersão e à aceleração do tempo.

A partir dessas temáticas, a transição do livro impresso para a tela desempenhou função primordial, pois a alteração do suporte resultou na criação de novos gêneros textuais e também de novos espaços de comunicação. Como exemplo, podem ser citados os cibertextos, que, na concepção de Antonio Ledesma, não se limitam ao uso dos recursos generativos das mídias digitais. Em vez disso, de modo mais abrangente, o autor define a cibertextualidade como um gênero que privilegia a espacialidade e utiliza ferramentas computacionais para a produção do texto, utilizando processos artificiais que, a princípio, não foram criados para fins literários (Ledesma, 2023, p. 144). Nesse novo meio, o hipertexto ganha ênfase, pelo fato de se caracterizar como um cibertexto que permite autonomia durante a leitura, possibilitando que cada leitor gerencie o acesso às informações que lhe interessam e que são oferecidas nos hiperlinks.

Sem dúvida, esse tipo de texto digital exige um perfil diferenciado de leitor, que, na classificação sugerida por Lucia Santaella, é caracterizado como “imersivo”: “Cognitivamente em estado de prontidão, esse leitor conecta-se entre nós e nexos, seguindo roteiros multilineares, multissequenciais e labirínticos que ele próprio ajuda a construir ao interagir com os nós que transitam entre textos, imagens, documentação, músicas, vídeo etc.” (Santaella, 2013, p. 20). De fato, os hipertextos oferecem não apenas a possibilidade de combinar diferentes mídias em um único conjunto, mas também apresentam um texto em camadas, cujo conteúdo vai se revelando à medida que o leitor escolhe seguir (ou não) as pistas dadas em cada hiperlink. Porém, como um leitor tradicional consegue corresponder a essa nova tendência da tecnologia digital?

De acordo com Magda Soares, “a tela como espaço de escrita e de leitura traz não apenas novas formas de acesso à informação, mas também novos processos cognitivos, [...] enfim, um novo letramento” (Soares, 2002, p. 152). Nesse sentido, no intuito de contemplar a multiplicidade do ciberespaço, a linguista propõe que o termo *letramento* seja usado no plural, sugestão consolidada anos depois, por Roxane Rojo, que destaca dois aspectos complementares no conceito de multiletramentos: a) a multissemiose, que ocorre quanto “letra e fala, música e movimento que se integram. São letramentos em várias linguagens: sonoras, gestuais,

visuais...” (Rojo *et al.*, 2022, p. 6-7); b) a multiculturalidade, que contempla a “diversidade cultural em nível nacional” (Rojo *et al.*, 2022, p. 9).

No que se refere à pluralidade da linguagem ou ao caráter multissemiótico, os diferentes *sites* que podem ser acessados na Internet dão abertura ao trânsito midiático, que hoje se associa à narrativa transmídia, definida por Henry Jenkins como um processo em que os elementos ficcionais se dispersam de modo ordenado, usando múltiplas plataformas, para possibilitar ao espectador uma experiência de entretenimento coordenada e coesa (Jenkins, 2020). Portanto, o fenômeno da transmidialidade garante que uma mesma história e um mesmo produto sejam apresentados ao público de modos distintos. Conseqüentemente, isso exige que a narrativa se adapte às características de cada plataforma, exigindo que o leitor transite com relativa destreza por esses diversos ambientes virtuais, a fim de perceber suas nuances e compreender a forma e a linguagem privilegiadas em cada um deles.

Sendo assim, a narrativa transmídia constitui uma publicação arborescente, ou em rede, em que a interseção é esperada. No entanto, cada mídia deve ofertar um conteúdo extra, a fim de ampliar o leque de informações. Nesse novo contexto, outros tipos de letramento são exigidos. Corroborando o conceito de Jenkins, Giselle Beiguelman refere-se à “fusão dinâmica”, que “aponta para novas formas de literariedade. Formas essas que são agenciadas por um processo de letramento expandido, preparado para a leitura de linguagens a um só tempo cinematográficas, videográficas, textuais e sonoras” (Beiguelman; Eco; Tasso, 2020). Também relacionado à intersemioticidade, mas voltado para a reciprocidade das mídias, o transletramento ganha destaque, relacionando-se ao fenômeno no qual “o impresso atravessa o digital e vice-versa, até mesmo porque não podemos nos esquecer que uma nova mídia contém uma antiga mídia” (Garcia *et al.*, 2017, p. 218). Até aqui, a Internet foi apresentada como espaço múltiplo, de confluências, mas o que acontece quando essa pluralidade aparece em um único texto?

Até o momento, o hipertexto é o melhor exemplo da multiplicidade alcançada pelos textos digitais. Nele, as informações são organizadas em camadas, seguindo a estrutura de um palimpsesto, que sobrepõe conteúdos. Não há um único caminho a ser seguido. Embora exista um texto com começo, meio e fim, o hipertexto utiliza *links*, que são um convite à exploração do leitor. Nesse aspecto, a hipertextualidade deflagra o protagonismo durante o processo de leitura, porque é possível sair do texto a qualquer momento, sem garantia de voltar a ele. Quando um hiperlink é acessado, outro texto é revelado e cabe ao leitor decidir pela retomada do texto-base ou por um percurso repleto de conexões, que o afastam paulatinamente daquela

primeira entrada. Em suma, a partir de seus próprios interesses, cabe ao leitor direcionar sua busca e definir o percurso de leitura.

Outro ponto importante é que, nessa trajetória, sistemas sígnicos diferentes podem surgir, exigindo que o leitor interprete não apenas a palavra escrita, mas também imagens e sons. Nesse ponto, o leitor precisa estar apto a gerenciar os aspectos multimodal e multimidiático, prerrogativas do hipertexto. Em meio a essa variedade, duas habilidades são fundamentais: a triagem e a curadoria do conteúdo. A cada etapa, o leitor deve avaliar se as informações acessadas, por meio dos hiperlinks, estão alinhadas com seus objetivos ou não. O processo é contínuo e são as experimentações que o ajudam a consolidar o conhecimento. Outra vantagem do hipertexto é que o leitor pode escolher o nível de profundidade a ser alcançado, em cada navegação. Dessa forma, a leitura pode equivaler apenas a uma busca pontual e objetiva ou se transformar em uma pesquisa completa.

No mundo digital, além dos hipertextos, redes sociais, *games* e aplicativos de IA generativa incentivam o protagonismo do usuário. Aliás, de acordo com a Microsoft, criadora da IA Copilot, o termo *usuário* deve ser substituído por *piloto*, justamente para acentuar a superioridade do humano em relação à máquina. O piloto dá as ordens (*prompts* de comando) e o copiloto (IA) deve segui-las à risca. Para tentar corresponder a esse protagonismo do leitor no ciberespaço, a escola tem estimulado metodologias ativas, como a sala de aula invertida, por exemplo, desencadeando a predominância de projetos e apresentações de trabalhos, desenvolvidos não em uma, mas em várias aulas. Em algumas ocasiões, a própria sala de aula é modificada, seguindo os preceitos da cultura *maker* e dos espaços *lab*, afeitos ao processo de tentativa e erro e à criatividade.

Nesse novo panorama, o surgimento de gêneros textuais passou a exigir conhecimentos diferenciados e específicos dos internautas. Portanto, além da formação do leitor convencional, hoje a escola enfrenta desafios relacionados à diversidade de mídias, linguagens, registros e formatos. Aliás, no contexto do ensino, cumpre salientar que, de acordo com Gumbrecht, a matéria que conhecemos como Metodologia de Ensino *da* Literatura deveria se chamar Metodologia de Ensino *com* Literatura (Gumbrecht, 2019b, grifo no original). De fato, isso, de certa forma, já ocorre, com a finalidade de combater algumas questões urgentes, que se refletem no comportamento e nas relações interpessoais.

Na década anterior, a autora Nelly Novaes Coelho também deu destaque à função da literatura, ao propor que essa arte fosse considerada um “antídoto à robotização”: “Na ‘aldeia global’ (o mundo sem fronteiras, monitorado pela imagem, som, velocidade, visualidade,

virtualidade...), a literatura/leitura tem uma tarefa fundamental a desempenhar...” (Coelho, 2007, grifo no original). Em certo sentido, esse raciocínio pode ser relacionado com aquilo que Gumbrecht afirma sobre o *stimmung* (sobretudo se for considerado o sugestivo subtítulo da obra dele: “sobre um potencial oculto da literatura”), afinal essa arte propicia o que autor considera uma complexificação da imersão e da presença. Portanto, o deslocamento simbólico do leitor ativa a imaginação e oferece novas e diferentes perspectivas (Gumbrecht, 2014b, p. 92-93).

Dessa forma, a literatura pode, sim, ser o antídoto capaz de devolver ao leitor um pouco de sua capacidade contemplativa, durante o processo da leitura, que parece dilatar o tempo e oferecer um ritmo mais lento e mais condizente com o caráter reflexivo. Afinal, como resultado da atual era tecnológica, pesquisas realizadas em 2013 concluíram que “a capacidade média de atenção dos humanos caiu de 12 para 8 segundos, um ponto atrás do *attention span* de um peixinho dourado” (British Broadcasting Corporation, 2015). Por essa razão, Lucia Santaella, ao discutir os tipos de leitor, classifica como “ubíquo” aquele que volta sua atenção simultaneamente a tudo e a nada. Nas palavras da autora: “A atenção é irremediavelmente uma atenção parcial contínua. [...] responde ao mesmo tempo a distintos focos sem se demorar reflexivamente em nenhum deles. [...]. Esse é o perfil cognitivo do leitor ubíquo” (Santaella, 2013, p. 22).

Sem dúvida, esse comportamento está diretamente relacionado ao alcance da Internet, que Santaella chama de “hipermobilidade” (Santaella, 2013, p. 21). O prefixo *hyper-*justifica-se pelo fato de, hoje, a mobilidade caracterizar não somente a informação, mas também os pilotos (antes denominados usuários). Os conteúdos podem ser produzidos e acessados ininterruptamente. Antigamente, quando só existia a TV aberta, as emissoras pausavam a programação, durante as madrugadas. Porém, na época atual, isso não ocorre. A TV aberta não para, e ainda há as opções da TV por assinatura, dos canais de *streaming* e dos vídeos veiculados no YouTube. Diante desse panorama, de oferta e consumo contantes, novos problemas surgiram e eles estão associados à produção e à curadoria de conteúdo.

Outra questão resultante da hipermobilidade é a volatilidade das mídias. No ciberespaço, tudo muda rapidamente e a mídia que foi novidade ontem torna-se obsoleta em pouquíssimo tempo. Alguns exemplos que comprovam isso são as transições do Orkut ao Facebook, do *link* ao QR *code*, do *blog* ao jardim digital. A escola já constatou as principais vantagens e desvantagens das mídias digitais e, à medida que surgem novidades (boas ou más), as rotas são redefinidas. Esse é o ônus de participar de grandes transformações. Por esse motivo, países como a Suécia, que, nos anos 1990, passou a privilegiar os recursos didáticos digitais e chegou

a implantar uma educação 100% on-line, desde 2022 deu um passo atrás. Agora, os suecos estão trabalhando em um novo projeto: a retomada da educação analógica. Com base nessa resolução, fica evidente a necessidade de colaboração entre os meios de comunicação, para evitar que as novas formas apaguem as mídias do passado.

### 3 Espaço *cyber* e profissionalizante

Esta seção examina como o ciberespaço transformou as práticas de leitura, autoria e crítica, ampliando a participação de leitores e escritores amadores. Nesse contexto, enquanto Hans Gumbrecht prevê o fim da crítica especializada, José Luís Jobim defende a consolidação paulatina de um novo tipo de crítica nos meios digitais. Para completar esse panorama, preservam-se o papel do crítico como mediador e a importância da crítica em momentos de crise. No entanto, como resposta ao ambiente plural da Internet, a acessibilidade e o protagonismo exigem adaptações que, no campo educacional, são sinalizadas na BNCC, por meio de habilidades relacionadas à curadoria de informações e à produção textual em diferentes mídias. Paralelamente, Lucia Santaella propõe a ideia de uma “aprendizagem sem ensino”, argumentando que, na era da conectividade contínua, o conhecimento passa por um processo de intensa descentralização.

Passando à análise dos temas que norteiam esta segunda parte do estudo, vale ressaltar que, no ciberespaço, leitura, autoria e crítica assumem feições mais democráticas, porque a participação de profissionais amadores (leitores, fãs e aspirantes a críticos/escritores) é incentivada pelas tecnologias livres — gratuitas e em código aberto. Em termos práticos, essa mudança relaciona-se principalmente ao filão dos críticos e autores não profissionais, que, hoje em dia, publicam em inúmeros *sites*. Tânia Porto enfatiza essa autonomia como decorrência da tecnologia e da comunicação global: “Uma relação interativa com os meios permite ao usuário assumir o papel de sujeito” (Porto, 2006). Nesse sentido, o leitor/espectador assumiu o *status* de crítico e essa transformação gerou uma crise nos veículos especializados. Por um lado, isso representa uma conquista, garantindo o acesso público e irrestrito a todos os usuários da grande rede e estabelecendo um novo sistema, resultante não apenas da Internet, mas também do computador e do *smartphone* como hiper mídias. No universo on-line, *blogs*, *vlogs*, canais do YouTube e *podcasts* atestam o protagonismo do leitor na crítica.

Entretanto, há uma desvantagem, que, apesar de ser ainda um tema bastante controverso, precisa ser apontada: todos falam sobre tudo e isso faz com que determinados

assuntos (que antes eram tratados por especialistas) sejam discutidos e avaliados pelo senso comum. No campo das artes, por exemplo, isso inverte conceitos e faz com que os critérios de avaliação assumam outras formas, que, se aplicadas à expressão artística, podem se tornar limitadoras. Evidentemente, não se pode generalizar e há exceções. Existem críticos que começaram como amadores, mas que impressionaram o público, garantindo bom número de acessos e de seguidores. Com o tempo, isso despertou a atenção dos patrocinadores e, em poucos meses, surgia um novo profissional no mercado.

Diante desse contexto de reconfiguração, vale destacar as palavras de Hans Gumbrecht, que anunciou o fim da crítica especializada, em um futuro próximo, argumentando que, em geral, a crítica artístico-literária acaba por afastar público e obra, em vez de aproximá-los (Gumbrecht, 2019a). Essa fala do teórico alemão coincide com a percepção de Fábio Waki, para quem o papel do crítico consiste em estabelecer um vínculo entre a obra de arte e o público. Nesse sentido, “a função do crítico é normativa em relação a seu objeto de estudo, isto é, é normalizá-lo o mais imparcialmente possível à sua comunidade para que essa possa compreendê-lo em sua essência” (Waki, 2024, p. 6). Na verdade, em pleno século XXI, a função do crítico vai muito além dessa mediação. Exigem-se também os critérios da diversidade e da interculturalidade:

Defendo a importância de um crítico que saiba transitar por fronteiras culturais e não seja necessariamente especialista em uma cultura nacional [...]. Estou interessado no crítico de cultura e de arte não como especialista em uma linguagem, mas como quem cruza as fronteiras das linguagens. Não [um] mero escritor de resenhas, que descreve, informa o que viu, leu, escutou; mas aquele que dialoga, que tem gosto, opinião, que intervém, que faz apostas [...] (Lopes, 2010, p. 21).

O mundo está em constante mudança, mas, com a tecnologia digital, essa mutabilidade evoluiu exponencialmente, como consequência da aprendizagem móvel e sem fio (mais conhecida como *m-learning*). Por esse motivo, a BNCC orienta que os alunos devem exercitar a curadoria de informações desde o Ensino Fundamental II e, nos três anos do Ensino Médio, a ênfase recai sobre a Competência Específica 1, que trata das tecnologias digitais e da diversidade de mídias (Brasil, 2017). O objetivo é instrumentalizar os alunos, a fim de que possam usufruir as inúmeras oportunidades de expressão e comunicação que a Internet oferece.

Na educação, as inovações de hoje exigem que seja dada mais autonomia aos estudantes, por meio do incentivo à pesquisa e ao autodidatismo. Nesse sentido, Lucia Santaella já aventa a hipótese de uma “aprendizagem sem ensino”:

[...] inaugura-se uma modalidade de aprendizagem que é tão contingencial, inadvertida e não deliberada que prescinde da equação ensino-aprendizagem caracterizadora dos modelos educacionais e das formas de educar. Equipada com um dispositivo de conexão contínua, a pessoa pode saciar a sua curiosidade sobre qualquer assunto a qualquer momento e em qualquer lugar que esteja. O que emerge, portanto, é um novo processo de aprendizagem sem ensino. Isto posto, cumpre indagar se essa nova forma de aprendizagem prescinde e dispensa quaisquer processos de educação formal (Santaella, 2013, p. 26).

Com essa nova tendência, a capacidade avaliativa ganha mais relevância na formação do aluno/leitor. Na lista de autores que defendem a permanência (e não o fim) da crítica, está José Luís Jobim, que afirma:

Longe de podermos dizer que a crítica literária está prestes a desaparecer, temos de considerar como as novas circunstâncias vêm alterando suas manifestações. E as mudanças [...] apontam [...] para sua proliferação ilimitada em novos meios, com novas configurações e possibilidades (Jobim, 2012, p. 155).

Jobim acertadamente menciona a adaptação como necessária, devido ao surgimento de várias mídias, mas sem desmerecer aquelas que já existiam. Além disso, em termos de conteúdo, pode-se afirmar que o contexto atual exige o exercício constante e ininterrupto da crítica, afinal, de acordo com Benedito Nunes, momentos de crise não devem ser encarados apenas como sinal de “catástrofe”. Crise é também “incerteza acerca do que fazer agora e do que virá depois” (Nunes, 2009, p. 66). Flora Süssekind reforça esse pensamento, ao pontuar que a crítica é necessária principalmente quando “os tempos políticos se mostram outros, e uma homogeneização impositiva parece barrar as cisões necessárias à experiência crítica do próprio tempo, quando já não se constituem, com facilidade, margens articulatórias da resistência” (Süssekind, 2013, p. 303). Mas como a escola pode tentar responder a esse cenário tão complexo?

Nesse aspecto, a Internet pode ser de grande ajuda, pois o protagonismo que ela promove neutraliza a passividade. Portanto, dando continuidade a isso, os estudantes devem ser incentivados a produzir novas perguntas e mais problemas (Gumbrecht, 2014a, p. 123), afinal o pensamento de risco é indispensável na luta contra o esclerosamento das sociedades (Gumbrecht, 2014a, p. 128). Essa atitude questionadora pode ser desenvolvida por meio da leitura e da autoria, pois ambas envolvem a crítica e, no que se refere especificamente à produção autoral, a criação pode abranger tanto os textos literários (Escrita Criativa) quanto os não literários, em qualquer sistema sígnico, já que o ciberespaço alimenta essa variedade.

Além disso, atualmente os aplicativos de IA generativa podem auxiliar na consolidação do senso crítico. A cada *prompt* de comando, um resultado deve ser avaliado e, por meio de comparações entre o que foi pedido e o que foi gerado pela IA, novos *prompts* podem ser necessários. Nesse processo, a crítica está associada à seleção da versão mais adequada, diante das várias sugeridas pela IA. De fato, esses aplicativos representam diferentes tipos de contribuições para a aprendizagem, desde a promoção do *start* em atividades e projetos, até a formulação de comandos claros e assertivos. Seja qual for o uso, a crítica é uma habilidade sempre em evidência, já que o piloto sempre deve definir critérios de avaliação, comparar e fazer suas escolhas. Escrita, leitura e crítica entrecruzam-se em um único aplicativo.

#### 4 Da leitura e da crítica à autoria

A presente seção articula crítica e escrita criativa no contexto da cultura digital, tendo como ponto de partida as *fanfictions* — gênero que exemplifica a atuação do *prosumer* tanto como consumidor quanto como produtor de conteúdo. A partir desse fenômeno, são mobilizadas as ideias de alguns teóricos, com ênfase a Hans Gumbrecht, para defender a crítica como ação inventiva, ultrapassando, assim, o caráter meramente avaliativo. Esse raciocínio alinha-se com a problematização do uso excessivo de modelos pré-existentes na formação acadêmica e na prática literária, contrapondo a reprodução à criação e propondo um novo nível cognitivo na taxonomia de Bloom. Nesse sentido, também se destaca o papel da escola frente aos desafios da multimodalidade e dos gêneros digitais, a fim de sinalizar a necessidade de mudanças metodológicas e políticas que garantam liberdade de pensamento e expressão.

À luz dessas premissas, passa-se agora à análise da mesma tríade que encerrou a seção anterior e que permeia a produção das *fanfictions*, gênero bastante popular na Internet. Depois de ler/ver, é possível continuar o enredo do livro, do filme ou da série e, nesse processo, a crítica desempenha um papel essencial. Transitando por uma via de mão dupla, os autores de *fanfiction* desempenham acumulam funções, correspondendo ao que hoje chamamos *prosumer*, neologismo que faz uso dos termos *producer* (produtor) e *consumer* (consumidor). Quanto a isso, Gumbrecht é bastante assertivo quando orienta que os pesquisadores e críticos não devem se restringir à aplicação das teorias (Gumbrecht, 2019a; Gumbrecht, 2019b). É preciso contestar, reescrever e produzir novas ideias.

O escritor italiano Italo Calvino também faz referência a esse assunto, na “Introdução” da obra *Por que ler os clássicos?* Em meio a essa reflexão, o autor afirma que devemos fazer críticas sem modelos:

Por isso, nunca será demais recomendar a leitura direta dos textos originais, evitando o mais possível bibliografia crítica, comentários, interpretações. A escola e a universidade deveriam servir para fazer entender que nenhum livro que fala de outro livro diz mais sobre o livro em questão; mas fazem de tudo para que se acredite no contrário (Calvino, 1993, p. 12).

Sem dúvida, esse conselho ajuda a evitar o risco da reprodução de ideias de modo (in)consciente e sistemático, até porque essa consulta que alguns procuram fazer, antes de produzir algo próprio, pode sinalizar insegurança e, em certo sentido, revela aquele velho complexo de colônia, que mantém seus adeptos na zona de conforto da reprodução (e não da criação). Para complementar isso, pode-se retomar a referência que Ligia Chiappini faz a uma reflexão feita pelo professor Antonio Candido. Ela conta que Candido, em palestra comemorativa dos quarenta anos de Teoria Literária, considerou um erro o fato de ele ter dado mais importância à pós-graduação do que à graduação (Chiappini; Fleischmann, 2003, p. 168), como se tivesse negligenciado inconscientemente uma etapa importante na formação dos alunos, na qual a crítica e a pesquisa são introduzidas, para se desenvolverem depois, nos níveis que competem à pós-graduação.

Relacionando esse fato com a taxonomia de Bloom, publicada em 1956, resgata-se a escala de desenvolvimento cognitivo proposta pelo pedagogo americano: 1) conhecimento; 2) compreensão; 3) aplicação; 4) análise; 5) síntese; e 6) avaliação (Bloom, 1956). Diante disso, quando a aplicação é privilegiada, elege-se a simples reprodução, na tentativa de comprovar a compreensão, obtida no segundo nível da cognição. É preciso vencer cada uma das seis etapas, sem se contentar com a síntese ou com a avaliação dela. Não basta duplicar o pensamento. Há que se pensar em um sétimo nível, no qual é possível produzir novas formas em resposta ao que foi conhecido, analisado e avaliado, ao longo da escala de Bloom.

Sob essa perspectiva, a reflexão proposta por Anderson (2001) parece mais adequada à cultura digital e à democratização gerada pelo acesso à Internet, já que, para esse teórico, não se trata de avaliar, mas de criar. Sem dúvida, o ciberespaço dá plenas condições para isso e, à medida que a produção aumenta, multiplicam-se os meios de publicação e divulgação, daí o surgimento de inúmeros *blogs*, *vlogs/canais* e *podcasts*, sem falar nas publicações feitas nas

redes sociais, fenômeno, que, inclusive, formou gêneros cujos nomes não deixam dúvida sobre o meio que foi usada para publicação e divulgação: *facenovel*, *instapoemas*, *twitteratura* etc.

Há quinze anos, o linguista Luiz Antônio Marcuschi registrou uma profusão de novos gêneros textuais, a maioria deles exclusiva do ambiente digital (Marcuschi, 2010). Nessa lista, o autor também incluiu alguns subgêneros, como os diferentes tipos de bate-papo, por exemplo. De lá para cá, novas categorias surgiram consolidando o hibridismo das mídias e das linguagens: *posts* e *curtidas* nas redes sociais, comentários avaliativos, *videocurrículo*, *prompts*, *podcasts*, resumos animados, avatares etc. Nessa escalada de novos textos, alguns vão ficando pelo caminho e se tornam menos usados, mas não chegam a ser completamente esquecidos. É o caso do *e-mail* e do SMS. Além disso, vale ressaltar que os novos gêneros podem mesclar signos ou não. Enquanto os memes conjugam imagem e palavra, os *ringtones* restringem-se à sonoridade, ao passo que, nos *games*, o *char* (abreviação de *character*) é um elemento visual.

Evidentemente, a multimodalidade já existia, em jornais, revistas, programas de TV, anúncios publicitários, *fôlderes*, entre outros. No entanto, no ciberespaço esse atributo foi potencializado, exigindo que o aluno leitor conheça e domine a forma e a linguagem de um conjunto maior de textos. Para se adaptar a essa nova realidade, as habilidades da BNCC exigem que, desde o Ensino Fundamental I, a leitura multissemiótica seja um dos objetos de conhecimento contemplados na prática de leitura/escuta. Dando continuidade a esse processo, no Ensino Médio, os alunos devem “vivenciar de forma significativa o papel de repórter, analista, crítico, editorialista ou articulista, leitor, vlogueiro e booktuber, entre outros” (Brasil, 2017, p. 523).

A partir desses aspectos, constata-se que não é necessária apenas uma mudança de postura dos professores e dos alunos, na sala de aula e fora dela. Mais do que isso: é fundamental que o contexto sociopolítico seja adequado, desenvolvendo-se em sintonia com essa significativa alteração e garantindo as liberdades de pensamento e criação. Criticar é agir. É assumir a função de sujeito social. Em outras palavras, a crítica deve resultar em “*experiências de ajuizamento* que ponham em teste simultaneamente os próprios contextos de atuação, os seus códigos e categorias operacionais, e que possam exercer interferência ativa e transformadora numa compreensão crítica do próprio presente” (Süssekind, 2014, p. 67, grifo no original).

Em tempos em que o leitor é desafiado a ler gerenciando conexões entre o texto explícito e os que se escondem nos hiperlinks, e em que é possível desempenhar as funções de crítico e (co)autor, a escola ganha novas atribuições. A mudança começa pela inversão de papéis, que rompe com a hierarquia. Nessa nova ordem, o aluno pergunta e o professor tenta responder da

melhor forma — ambos em progresso, buscando soluções temporárias, que amanhã já podem estar obsoletas.

## 5 Considerações finais

Nas últimas décadas, o predomínio da tecnologia digital sobre a analógica não foi uma simples escolha. Essa condição é um resultado natural, como reflexo da sociedade, que sempre procura se alinhar aos avanços científicos e tecnológicos. De tempos em tempos, há um ponto de virada que reordena tudo, nas mais diversas esferas — profissional, pessoal e artística. Dessa forma, para corresponder às características do cenário contemporâneo, a leitura, a crítica e a autoria também encontraram novas possibilidades, no mundo on-line.

No entanto, uma mudança requer várias outras, desencadeando um ciclo complexo, mas que nem sempre é percebido por todos com a devida clareza. Apesar disso, a fórmula é simples: se os veículos e os modos de comunicação são alterados, alteram-se os tipos de texto — e isso exige perfis diferenciados de autor, leitor e também de crítico. Porém, na sociedade atual, que tem a Internet como centro, essas funções dividem um território vasto e democrático, que, de certa forma, iguala profissionais e amadores, gerando conflitos e oferecendo chances reais de repercussão e aperfeiçoamento.

A democratização e a liberdade propiciadas pela tecnologia digital impulsionam o protagonismo do leitor, permitindo que ele desbrave novos meios e novas formas de expressão, principalmente no que se refere à autoria e à crítica. Em meio a essa tendência, na qual a cultura digital ganha cada vez mais espaço, qual deve ser o papel da escola e do professor?

Desde os anos 1990, no Brasil, quando a teoria construtivista passou a ser adotada, o professor deveria orientar e direcionar os alunos na busca do conhecimento. A partir da valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes, a proposta consistia em realçar as dúvidas (e não as certezas), e isso estabeleceu um novo *status* para o professor, para o aluno e para o livro didático. Hoje, mais de trinta anos depois, o sistema construtivista parece ter sido potencializado, porque, em plena era digital, que instrumentaliza o aluno com dispositivos móveis, que disponibilizam conteúdo a qualquer hora e em qualquer lugar, a equação foi definitivamente invertida.

Antes, o professor ensinava e o aluno aprendia. Porém, hoje, a aprendizagem ultrapassa o espaço da sala de aula e pode ser gerenciada pelo próprio aluno. No entanto, isso não significa que o professor perdeu sua função. Em vez disso, sua função foi significativamente alterada e

ampliada, pois, em meio ao caos e à multiplicidade do ciberespaço, cabe ao professor orientar o aluno na busca e na seleção dos conteúdos, indicando fontes que tenham credibilidade e auxiliando no uso de diferentes plataformas, que se apresentam como intuitivas, mas que, na maioria das vezes, requerem dispositivos e conhecimentos bastante específicos, os quais configuram um novo tipo de letramento.

Por outro lado, a escola deve atuar como agregadora, sem privilegiar a cultura digital, em detrimento dos meios analógicos. As novas mídias devem ser encaradas como acréscimos, sem que sejam usadas como substitutas das que vieram antes: “É provável que, do ponto de vista educativo, mediar, na era das tecnologias digitais, implique enfrentar o desafio de se mover com engenhosidade entre a palavra e a imagem, entre o livro e os dispositivos digitais, [...] entre o racional e o intuitivo” (Santaella, 2013, p. 27). Aliás, isso pode fazer parte das práticas avaliativas, que, nesta era tecnológica, também precisam ser revistas. Uma possibilidade é fazer da avaliação uma atividade contínua, e não pontual, para permitir o uso de mídias impressas e digitais, e a fim de exercitar comparações, cruzamentos de ideias e aprofundamentos de conteúdos que podem partir de *sites* e até mesmo da ação da IA generativa, mas que devem ser finalizados pelo próprio aluno, que, como piloto, deve gerenciar o uso da informação e o projeto como um todo. E o professor? Ele estará sempre na retaguarda, sugerindo, comentando e redirecionando, quando for necessário.

Além disso, o professor deve se manter atualizado, experimentar *hardwares*, *softwares* e aplicativos, para tentar responder às dúvidas dos alunos, quando o conteúdo exigir que o texto produzido seja um *prompt* mais detalhado, um *podcast* ou um *story* para o Instagram. Contudo, na vivência da sala de aula, em vez de perguntar qualquer coisa, o professor deve antes responder e corresponder às expectativas e aos anseios de seus alunos, para ajudá-los a filtrar, organizar e aplicar os conhecimentos que eles acessaram em suas incursões pelo ciberespaço.

## Referências

ANDERSON, Lorin W. *et al.* **A taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives**. Nova York: Addison Wesley Longman, 2001.

BRITISH BROADCASTING CORPORATION. **Tecnologia deixa humanos com atenção mais curta que um peixinho dourado, diz pesquisa**. 2015. Disponível em: <[https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/05/150515\\_atencao\\_peixinho\\_tecnologia\\_fn](https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/05/150515_atencao_peixinho_tecnologia_fn)>. Acesso em: 20/11/2015.

BEIGUELMAN, Giselle; ECO, Umberto; TASSO, Luciano. **Embates literários**. 2020. Disponível em: <<https://blog.ufes.br/arteposmidia/embates-literarios/>>. Acesso em: 31/10/2024.

BLOOM, Benjamin S. *et al.* **Taxonomy of educational objectives**, v. 1. New York: David McKay, 1956.

BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Secretaria de Educação. Brasília. 2017.

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos?** São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CHIAPPINI, Ligia; FLEISCHMANN, Ulrich. Entrevista com Alfredo Bosi. **Iberoamericana**, Madrid, v. III, n. 10, p. 155-170, 2003.

COELHO, Nelly N. **Literatura: um olhar aberto para o mundo**. 2007. Disponível em: <<http://www.collconsultoria.com/artigo7.htm>>. Acesso em: 02/06/2007.

GARCIA, Marta Fernandes *et al.* Novos letramentos e docência na educação a distância. **Educação temática digital**, Campinas, v. 19, n. 1, p. 210-233, 2017.

GUMBRECHT, Hans U. ¿Una universidad futura sin Humanidades? **Inmediaciones de la comunicación**, Montevideo, v. 9, n. 9, p. 117-141, 2014a.

GUMBRECHT, Hans U. **Atmosfera, ambiência, stimmung**: sobre um potencial oculto da literatura. Rio de Janeiro: Contraponto; PUC-Rio, 2014b.

GUMBRECHT, Hans U. **Leitores não profissionais de literatura e seus desafios**. Minicurso ministrado no XI Seminário de Pesquisa do Mestrado em Teoria Literária da Uniandrade, Curitiba, 20 set. 2019a.

GUMBRECHT, Hans U. [Sem título]. Reunião do Grupo de Pesquisa em Teoria Literária e Crítica Cultural (do Mestrado em Teoria Literária da Uniandrade) com Hans Ulrich Gumbrecht, Curitiba, 20 set. 2019b.

JENKINS, Henry. **Master class: transmedia, world building and civic imagination**. 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Yfdml5K9Jtw>>. Acesso em: 30/08/2022.

JOBIM, José L. Crítica literária: questões e perspectivas. **Itinerários**, Araraquara, n. 35, p. 145-157, 2012.

LEDESMA, Antonio F. Cibertexto como ideología y viceversa. Crítica ideológica de los videojuegos de Paradox desde un modelo cibertextual. **Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación**, Buenos Aires, n. 189, 2023. Disponível em: <<https://dspace.palermo.edu/ojs/index.php/cdc/article/view/9524>>. Acesso em: 06/06/2025.

LOPES, Denilson. Notas sobre crítica a paisagens transculturais. **Cadernos de Estudos Culturais**, Campo Grande, v. 2, n. 3, p. 21-28, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros digitais emergentes no contexto da tecnologia digital. *In*: MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Hipertexto e gêneros digitais: novas construções de sentido**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 13-68.

NUNES, Benedito. **A clave do poético**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

PORTO, Tânia M. E. As tecnologias de comunicação e informação na escola. Relações possíveis... Relações construídas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a05v11n31.pdf>>. Acesso em: 24/09/2016.

ROJO, Roxane *et al.* Multiletramentos na escola: uma entrevista com Roxane Rojo. **Revista de estudos e pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, v. 8, p. 1-12, 2022.

SANTAELLA, Lucia. Desafios da ubiquidade para a educação. **Ensino superior Unicamp**, Campinas, v. 9, p. 19-28, 2013.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, 2002.

SÜSSEKIND, Flora. A crítica como papel de bala. *In*: CORDEIRO, Rogério *et al.* (orgs.). **A crítica literária brasileira em perspectiva**. Cotia: Ateliê, 2013, p. 299-305.

SÜSSEKIND, Flora. Que eficácia pode ter: adaptabilidade e resistência? *In*: SÜSSEKIND, Flora; PEDROSA, Célia; DIAS, Tania (org.). **Crítica e valor**. Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 2014, p. 49-67.

WAKI, Fábio. A função da crítica: Matthew Arnold e Oscar Wilde. **Todas as letras**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 1-16, jan./abr. 2024.

*Recebido em:* 15/04/2025

*Aceito em:* 09/06/2025