



**X COLÓQUIO
INTERNACIONAL**
"Educação e Contemporaneidade"
22 a 24 de Setembro de 2016
São Cristóvão/SE - Brasil



ISSN: 1982-3657

MULTILETRAMENTO E RIZOMA: A IMPORTÂNCIAS DA PESQUISA NO CIBERESPAÇO COMO UMA CONEXÃO RIZOMÁTICA

SILVANE SANTOS SOUZA

EIXO: 14. TECNOLOGIA, MÍDIAS E EDUCAÇÃO

RESUMO: No presente artigo, busco salientar que o conhecimento sobre a realidade social é possível se o investigador a concebê-la não como uma estrutura organizada, mas como uma conexão rizomática. Para tanto, discorro a abordagem do ciberespaço como uma conexão rizomática configurada como não linear, que vê o conhecimento como uma construção desterritorializada. Para tratar da relação entre o ato de pesquisar e a formação crítico, destaco a noção de desconstrução, que se firma na concepção que determina como deslocamento incessante e inarredável, impossível de ser domesticado. Por fim, ao mencionar as contribuições da pesquisa: dos platôs aos links, evidencio o conceito de multiletramento atrelado a hipertextualidade e da hipermedialidade, respaldo em Derrida (2004), Deleuze (2000), Rojo (2012). **PALAVRAS-CHAVE:** Ciberespaço. Multiletramento. Rizoma. **ABSTRACT:** In this article I point out that knowledge about social reality is possible if the investigator to think of it not as an organized structure, but as a rhizomatic connection. Therefore, we discuss the approach cyberspace as a rhizomatic connection configured as non-linear, which sees knowledge as a deterritorialized construction. To address the relationship between the act of searching and critical training, emphasize the notion of deconstruction, which is firm in the design that determines how constant displacement and unswerving , impossible to tame. Finally, to mention the contributions of the research: the plateaus to the links, evidencio the concept of multiletramento linked hypertextuality and hipermedialidade, support in Derrida (2004), Deleuze (2000), Rojo (2012). **KEYWORDS:** Cyberspace. Multiletramento. Rhizome.

Introdução A era cibercultura, que aqui também a consideramos era do conhecimento, nos leva a

refletir que o ciberespaço é como uma nova máquina semiótica, capaz de desencadear novos agenciamentos de escrita e organização do conhecimento. Isso nos direciona para o pensar sobre o uso da leitura e da escrita como manifestação da expressão. Hoje, em um contexto que todos ou quase todos os sujeitos são direcionados para organização do conhecimento, que se dá em rede e em conexões, é mister pensar a educação e os processos de enleituramento, para além da conjuntura que rege o linear, a unilateralidade do conhecimento e da leitura. Nesse contexto, devemos pensar de que forma é possível o aprimoramento do paradigma da escrita e da organização do conhecimento. Nessa nova conjuntura, a ruptura com o sentido único e com as identidades fixas urge, principalmente, a partir da quebra do senso comum, que considera as identidades como fixas. Nesse pensar, no presente artigo direcionamos o pensar para a importância da descontinuidade, em que o signo é nômade, e ao mesmo tempo desterritorializado. Sendo assim, buscamos de acordo com pensamento antropofágico, o deslocamento do objeto estético, por acreditar que, no espaço da virtualidade que é o ciberespaço, é possível a consolidação do multiletramento, o qual vai além dos letramentos múltiplos. **1. CIBERESPAÇO: uma conexão rizomática** O mundo do conhecimento que a geração atual desfruta, também é uma sociedade que vê a pesquisa como pressuposto para a busca e transformação da realidade estabelecida. Para Lukács, o método dialético, expressado no marxismo, é quem possibilita a investigação mais coerente da sociedade e ao mesmo tempo é quem define a essência da ortodoxia, no entanto, até que ponto podemos considerar tal posicionamento?

Para Lukács (2003):

"Esse reconhecimento parte daquelas determinações simples, puras, imediatas e naturais (no mundo capitalista) que acabamos de caracterizar, para alcançar o conhecimento da totalidade concreta enquanto reprodução intelectual da realidade. Essa totalidade concreta não é de modo algum dada imediatamente ao pensamento. 'O concreto é concreto', diz Marx, 'porque é a síntese de várias determinações, portanto a unidade do múltiplo'" (Lukács, 2003, p. 76-77). Assim, faz-se necessário, para o estudo da sociedade, investigar os fenômenos buscando estabelecer um vínculo com a totalidade, também denominada de produtos de uma determinada época. Com isso, o que era pequeno e fragmentário, passa a se tornar não apenas enorme como também mais unificado. E o que antes era aparente, chega e atinge a superfície, revelando-se como uma força concreta. Como visto, Lukács (2003) nos apresenta como ponto de reflexão uma discussão sobre os fundamentos sociais que permeiam as diversas formas do conhecimento humano, aqui direcionadas para enfatizar as relações existentes,

diretamente, entre as práticas cognitivas e as representações das práticas sociais. Ainda segundo Lukács (2003), não devemos conceber o mundo como algo pronto, e sim como produto do sujeito, “cujo motivo decisivo e rico em variações é a ideia de que o objeto do conhecimento só pode ser conhecido por nós porque e na medida em que é criado por nós mesmos” LUKÁCS (2003, p. 241-242). Pensar em conhecimento também nos remete a pensar o espaço escolar, as relações que são estabelecidas dentro e fora dessa conjuntura. Podemos pensar também nas propostas apresentadas e no papel de cada ser envolvido, ou seja devemos dar visibilidade às estruturas rizomáticas, em muitos casos construídas a partir da quebra do pensar majoritário e arbóreo estabelecido por muitos professores.

Mas será, de fato, que o pensamento e o conhecimento seguem a estrutura proposta por um paradigma arborescente?

Não será tal paradigma um modelo composto posteriormente e sobreposto ao conhecimento já produzido, como forma de abarcá-lo, classificá-lo, e assim, facilitar o acesso a ele e seu domínio, passando mesmo a determinar a estrutura de novos conhecimentos a serem criados?

(GALLO, 1994, p. 74). Aqui, salientamos a importância do pensar rizomático, capaz de superar a visão de que o conhecimento só pode ser concebido a partir do linear e idealizado. Mas para atingir uma nova postura dentro do contexto educacional, que supere o pensamento uniformizante, do autoritarismo e da negação da visão dinâmica da vida, faz-se necessário repensar o poder da educação. “Em outras palavras, a sala nunca é um caos, com os alunos ocupando o espaço desordenadamente, mas há sempre uma ordem implícita que, se visa a possibilitar a ação pedagógica, traz consigo a marca do exercício do poder, que deve ser sofrido e introjetado pelos alunos (GALLO, 2008, p. 82)”. A construção de uma compreensão mais abrangente do que é o saber historicamente produzido pela humanidade, aqui expressado como conhecimento, está atrelada a necessidade de se pensar a educação e seus conceitos. “O conceito é um catalisador, um fermento, que a um só tempo faz multiplicar e crescer as possibilidades de pensamento. Por isso cabe a ele ser interessante e não necessariamente verdadeiro (GALLO, 2008, p. 48)”. As artes, ciências e pensamentos filosóficos, também concebidas como três ordens dos saberes nos dão subsídios para conceber os conceitos. Estes por sua vez se consagram no mundo e na forma com que humanamente são concebidos. O

próprio Deleuze (2000) nos aponta o que é a ideia de conceito, indo além do campo filosófico ao buscar responder ao fenômeno e não se restringindo ao que seja o seu significado puro.

[...] Ocorre que os conceitos têm vários aspectos possíveis. Por muito tempo eles foram usados para determinar o que uma coisa é (essência). Nós, ao contrário, nos interessamos pelas circunstâncias de uma coisa: em que casos, onde e quando, como, etc.?

Para nós, o conceito deve dizer o acontecimento, e não mais a essência (DELEUZE, 2000, p. 37). Ao pensarmos em educação, também muitas das vezes nos reportamos aos modelos de explicação do processo de conhecimento humano e sua maturação, a partir da representação de um emaranhado conceitual que traz a expressão cultural. Quando se busca o conhecimento, não podemos esquivar o olhar da tendência da tecnologia presente na sociedade do conhecimento, que tem como campo de propagação até mesmo da estrutura rizomática: o ciberespaço. Para Monteiro (2006), o ciberespaço permite a criação da expressão cultural, que tem na cibercultura a capacidade de desterritorialização. Ao mesmo tempo que é semântico, o ciberespaço é também semiótico, tendo o signo e a memória a possibilidade de constantes modificações e não de estagnação, uma vez que também é um espaço de inscrição virtual a partir da mídia digital e da hibridização das linguagens. "o ciberespaço é uma máquina semiótica com os signos em constante fluxo, em permanente desterritorialização". (MONTEIRO. 2006, p. 32). Vemos no ciberespaço a capacidade de ampliar a visão do real através da virtualidade, em que Pierre Levy nos diz que o virtual [...] é como o complexo problemático, o nó de tendências ou de forças que acompanha uma situação, um acontecimento, um objeto ou uma entidade qualquer, e que chama um processo de resolução: a atualização (LÉVY, 1996, p.16). Quando pensamos em construção do conhecimento, devemos buscar a sua epistemologia, a qual pode ser estudada na prática da educação e no desenvolvimento histórico do pensamento científico. No entanto, de acordo com Gaston Bachelard (1938) todo conceito científico se liga a outro conceito que também é científico, em que há rupturas, e não continuidade entre a observação e a experimentação. A descontinuidade da ciência revela-se em muitos aspectos, sobretudo, nos conceitos, nas técnicas, nos métodos. Para Bachelard (1938) o conhecimento ao longo da história não pode ser avaliado

em termos de acúmulos, mas nos processos de rupturas, bem como de retificações. Assim também ocorre no ciberespaço, uma vez que não tem um controle centralizado sobre o que é apresentado, multiplicando-se de forma anárquica e extensa. Com isso, a partir de conexões múltiplas e diferenciadas, dentro de uma estrutura que também é rizomática, se formam os sistemas complexos e auto-organizantes. Hoje, muito mais do que em qualquer outro panorama identitário, faz-se necessário compreender como se formam e se consagram as produções no ciberespaço. Um exemplo claro de como ocorrem às conexões rizomáticas é a experiência relatada por Moreira (2012):

Em texto final para disciplina do mestrado como *Caetano Veloso e a cena da antropofagia*, de 1995, e noutro como rascunho para composição de capítulo de tese *Viva o povo brasileiro: entre a oralidade e a escrita*, de 2001, além da literatura comparada enquanto agenciamento teórico, permitindo-me lidar com vários objetos, passar de um objeto para outro, intercambiar imagens, estabelecer nexos e pontos de conexão rizomáticos, temos, ainda, o próprio texto cultural e artístico enquanto potência e virtualidade teórica: condição imprescindível para se tornar, de fato, um crítico da cultura (MOREIRA, 2012, p. 82). Com este posicionamento, o autor nos instiga a pensar que é possível pensar além da obviedade do que é apresentado, ao trazer, por exemplo, as potencialidades que a letra da música “Alegria, alegria” de Caetano Veloso em que “os meios de comunicação de massa promovem a festa ou o ritual antropofágico para o leitor, ouvinte ou telespectador, no instante mesmo da leitura, da escuta ou do contato visual, estimulando-o a ver não apenas uma dança dos signos e suas relações intersemióticas” (MOREIRA, 2012, p. 59). No ciberespaço é possível não apenas a reprodução, como também a capacidade de criar e recriar, além de estabelecer novos circuitos entre os apreciadores.

2. Contribuição da pesquisa: dos platôs aos links Após discorrer sobre a relação entre a pesquisa e a concepção e papel do crítico cultural, é salutar perceber se de fato acontece a utilização da escrita, a partir da mediação docente, se acontece na realidade do ambiente escolar a manifestação do saber aqui retratado pela concepção de multiletramento. Assim, partimos do princípio de que “[...] não somente um efeito no sentido causal, mas um efeito no sentido de ‘efeito óptico’, ‘efeito sonoro’, ou melhor, efeito de superfície,

efeito de posição, efeito de linguagem (DELEUZE, 1998, p. 73)”, podem ser frutos da contribuição decisiva à análise que a presente investigação propõe revelar. Trazendo o princípio de que toda pesquisa faz relação com contexto e “[...] é como o complexo problemático, o nó de tendências ou de forças que acompanha uma situação, um acontecimento, um objeto ou uma entidade qualquer, e que chama um processo de resolução: a atualização (LÉVY, 1996, p.16)”. Dessa forma, o autor nos remete a ordem da memória e da produção simbólica que, de uma forma atualmente mais explosiva, faz parte do ciberespaço, marcado pela multiplicidade de sentidos que não se petrificam, mas se renovam a partir da hipermedialidade e da hipertextualidade. Outro contributo que a presente pesquisa busca expressar é se há uma organização do conhecimento no ciberespaço que hoje se tornou mais abrangente a partir da indexação realizada pelas máquinas de busca ou se de fato acabou condicionado os indivíduos à superficialidade dos acontecimentos. Com isso, fica evidenciado que o ciberespaço é uma nova maneira de produzir sentido, como um sistema rizomático que é mais livre, mais aberta. E que também há organização ao ressignificar o conhecimento, visto que fazem parte desse sistema simbólico. A sociedade da informação e a era do conhecimento exigem, além de flexibilidade, inovação nos métodos e metodologias que superem os utilizados no passado, a começar pela incorporação do que é letramento. Soares (2003) afirma que letrar é mais que alfabetizar, é fazer com que o indivíduo faça uso da leitura e da escrita em diversos contextos sociais em que o mesmo encontra-se inserido. Ao assumir tal posicionamento, Soares nos chama a atenção para a necessidade da criação do sentimento de pertencimento, em que o indivíduo não se sinta excluído, principalmente, quando nos direcionamos para o ciberespaço, em que o digital apresenta uma amplitude do que seria representado nos textos impressos. Quando nos referimos à flexibilidade, também estamos focando na convergência digital que corrobora com a facilidade dos serviços que asseguram o acesso à informação em qualquer tempo e lugar. Com isso, é possível que a escola e os alunos ampliem seus conhecimentos, pois o que seria difícil para muitos, como manter contato com autores dos livros que a escola disponibiliza, assistir a determinados filmes, visualizar galerias e outras tantas funcionalidades presentes na cibercultura, passa a ser possível com a utilização adequada da tecnologia. Hoje mais do que nunca nossos alunos e

professores precisam conhecer e fazer uso das formas de interação que a cibercultura disponibiliza, a exemplo do hipertexto. Ao trazer para a sala de aula tais dispositivos, é esperado que a escola passe a ser vista como um ambiente mais acessível, em que a aprendizagem, além de ser significativa, também passe a ser real para os seus alunos e professores, dentro da sociedade do conhecimento. No contexto da revolução do conhecimento, a qual busca motivar e desafiar os docentes, mais especificamente, para trabalharem com as linguagens que se manifestam no ciberespaço, somos instigados a pensar nas novas e diversificadas narrativas que vivenciamos, como resultantes dos processos de enleituramento, que amplia a concepção de letramento mediante a diversidade cultural e hipermodal dos meios digitais, chegando, assim, ao multiletramento. Para Rojo (2012), faz-se necessário pensar na elaboração de trabalhos colaborativos, os quais possibilitam o desenvolvimento do letramento múltiplo, também denominado pela autora de multiletramentos, que traz possibilidades de escritas, aqui direcionadas para as narrativas, que concentram desde a capacidade de leitura crítica ao enfoque multicultural. No entanto, quando se pensa em novas estratégias de utilização da linguagem, aqui direcionadas para a manifestação do uso social da escrita, também devemos buscar respostas para as indagações trazidas por Rojo (2012, p.1): "Por que abordar a diversidade cultural e a diversidade de linguagens na escola?

Há lugar na escola para o plurilinguismo, para a multissemiótica e para uma abordagem pluralista das culturas?

Por que propor uma pedagogia dos multiletramentos?

" As competências tanto para produção como para disseminação da escrita se multiplicam, uma vez que as narrativas se configuram em textos diversos que surgem e ganham contextos das linhas emergentes. Estas são fruto da hipertextualidade que, ao mesmo tempo em que permite uma escrita colaborativa, também possibilita uma leitura imediata do que está sendo produzido. No caso da escrita hipertextual, também é possível a realização da produção multimodal, que abarca os diversos sentidos como também amplia a capacidade leitora, a qual passa a ser não linear. De acordo com Coll (2010):

[...] a forma mais comum de definir a leitura ou escrita hipertextual é como não linear, para destacar a propriedade de saltar (ou mudar o foco daquilo que se visualiza) entre partes de um texto, ou desde fora do texto,

enlaçando umas partes com outras segundo critérios associativos e mostrando, portanto, informações diferentes (COLL, 2010, p. 338). A quebra da linearidade da leitura acaba potencializando a hipertextualidade, uma vez que permite a transição de ideias, bem como o encadeamento de conexões que se congregam a partir de diferentes contextos. Para isso, são requeridas novas práticas de leitura, além de diferentes estratégias de escrita, exigindo-se com isso um posicionamento que possibilite a realização de uma análise crítica do que é apresentado tanto como processo e produto da manifestação do pensar, ou seja, devemos destacar que são necessários novos e multiletramentos. Voltando à concepção de multiletramentos, Rojo (2012) salienta que eles estão pautados em características importantes, como a interação/colaboração, quebra e transgressão de relações de poder, mas para isso, devemos concebê-los como híbridos, fronteiriços e mestiços. Ou seja, trazem em suas narrativas, não só as manifestações da linguagem, como os modos, as manifestações culturais e midiáticas. Ao pensarmos no que pode ser produzido, também devemos refletir sobre a capacidade que os dispositivos digitais têm para facilitar e, ao mesmo tempo, permitir a produção de narrativas curtas e longas a depender dos contextos. Como exemplo de suporte que agrega tais artefatos, podemos destacar o blog, o chat, facebook, dentre tantos outros. Essas narrativas discursivas (hipermodais polifônicas) acabam não só conquistando como também, concomitantemente, desafiam seus usuários a repensar as concepções enunciativas e receptivas. O multiletramento exige e incentiva a formação de um sujeito-leitor que é crítico e autônomo, ou seja, é ele um dos responsáveis pela construção da própria aprendizagem. Assim, podemos perceber que a internet passa a facilitar a comunicação e interação entre os sujeitos aprendentes. Veiculada pelos links de um hipertexto, para Lemke (2002) a hipermodalidade é a confluência de multimodalidade e hipertextualidade. Não somente temos ligações entre unidades de textos em diversos níveis, mas temos ligações entre unidades textuais, elementos visuais e unidades sonoras. Ainda fazendo referência a Lemke (2002, p. 300):

Hiperrmodalidade é um modo de nomear as novas interações entre sentidos, baseados em textos, imagem e som, dentro da hipermídia, isto é, artefatos semióticos nos quais significantes em diferentes níveis de organização sintamática estão ligados em complexas redes ou teias. Lemke nos diz que

a leitura do hipertexto pode nos direcionar através das múltiplas trajetórias, compartilhando de toda semiose que também é multimodal. Portanto, o mesmo texto verbal escrito contém a prosódia de um possível leitor, como também a representação da fala de seu autor. **Considerações finais** Como uma conexão rizomática, no presente artigo abordamos que o pensamento sobre o multiletramento e o ciberespaço não vê o conhecimento como uma estrutura linear, mas como um rizoma que é multimodal, capaz de, a partir de cada nó, dá origem a novas abordagens. Sendo assim, como o trabalho de um investigador, devemos nos debruçar sobre tudo para os pontos periféricos que constituem a matéria da pesquisa, pois muitas das descobertas são frutos das opiniões divergentes que gera e que é causa de futuros desentendimentos. Ao fazermos uma relação entre o conhecimento e o mundo do conhecimento, de fato, percebemos que as contribuições da cibercultura estão trazendo para a nossa realidade, essencialmente para a educação, são notórias, principalmente, por permitir a visualização de novos contextos educacionais e pedagógicos, construídos no âmbito da escola e da família. O professor, dentro da concepção de ensino e aprendizagem em rede, precisa criar novas metodologias de ensino que tenham como ponto de sustentação a realidade da escola e de seus protagonistas, em que o uso da Internet na escola hoje se configure como sendo uma exigência da cibercultura, a qual deve ser concebida como um novo ambiente comunicacional-cultural que surge na consolidação e na interconexão mundial de computadores em forte expansão no início do século XXI. No entanto, também devemos considerar que o ciberespaço exige não apenas o domínio como também a capacidade de reflexão sobre o que é produzido e disseminado nos ambientes de aprendizagem. Assim, ao analisarmos as muitas entradas da intermedialidade no campo do uso da leitura e da escrita, percebemos que o multiletramento corresponde a uma das mais relevantes e polissêmica representação da linguagem multimodal. Contudo, vale salientar que na cibercultura o que prevalece é a interconectividade que supera as barreiras da sociedade do conhecimento.

REFERÊNCIAS BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**. RJ1938: Contraponto, 2003, 316p. COLL, César; MONEREO, Carles. **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmad,

2010. DELEUZE, G. **Conversações**. Rio de Janeiro: São Paulo:Editora 34, 2000. _____. **Lógica do sentido**. São Paulo: Perspectiva, 1998. _____. GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Ed. 34, 1995. v. 1-2. DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. Trad. Miriam Chnaiderman e Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 2004. _____. **A Escritura e a Diferença**. Trad. Maria Beatriz Marques Nizza da Silva. São ISSN 1983-828X | Revista Encontros de Vista - quinta edição Página 20 Paulo: Perspectiva, 2002. _____. **Posições**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2001. GALLO, Silvio. **Deleuze & a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. _____. Educação e Interdisciplinaridade; **Revista de Educação** nº 1. Campinas: SINPRO, 1994. GINZBURG, C. Sinais – raízes de um paradigma indiciário. In: Ginzburg, C. **Mitos, emblemas, sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, p. 143-179, 260-275. LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. Revista **Trabalhos em Linguística Aplicada**, vol.49, no.2. Campinas: DLA/IEL/UNICAMP, July/Dec. 2010[1998].

Disponível em:

<http://>

[www.](http://www.scielo.br)

[scielo.br](http://www.scielo.br)

[/scielo.php](http://www.scielo.br/scielo.php)

?

[pid=S0103-18132010000200009&script=sci_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132010000200009&script=sci_arttext), acesso em

07/09/2015. LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 2000.

_____. **O que é o virtual?**

. São Paulo: Ed. 34, 1996. LUKÁCS, Georg. **História e Consciência de**

Classe: Estudos sobre a dialética marxista. São Paulo: Martins Fontes,

2003. MONTEIRO, Silvana. **O ciberespaço e os mecanismos de busca:**

novas máquinas semióticas. In: Ci. Inf., Brasília, v. 35, n. 1, p. 31-38,

jan./abr. 2006.

Disponível em:

<http://>

[www.](http://www.scielo.br)

[scielo.br](http://www.scielo.br)

[/pdf/ci/v35n1/v35n1a04.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ci/v35n1/v35n1a04.pdf)

. Acesso em 20/10/2015. MOREIRA, Osmar. Primeiros passos de um crítico cultural: literatura como laboratório. Alagoinhas: Fábrica de Letras, 2012 (Coleção de bolso). PIMENTEL, Edna F e MONTENEGRO, Zilda Maria C. **Aproximações do paradigma indiciário com o pensamento freireano: uma construção possível?**

Disponível em:

< <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/355/387> >

Acesso em: 20 de de. dez de 2015. ROJO, Roxane. H. R. (2002) A concepção de leitor e produtor de textos nos PCNs: "Ler é melhor do que estudar". In M. T. A. Freitas & S. R. Costa (orgs) **Leitura e Escrita na Formação de Professores**, pp. 31-52. SP: Musa/UFJF/INEPCOMPED. ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, 264 p. LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 2000. _____. **O que é o virtual?**. São Paulo: Ed. 34, 1996. SACRISTAN, G. **Explicação, norma e utopia nas ciências da educação**. Cad. Pesq. São Paulo (44): 31□34, fev. 1983.

*Mestrando em Crítica Cultura pela UNEB Campus II, Alagoinhas. Email: silvanerio@hotmail.com

Recebido em: 30/04/2016

Aprovado em: 10/05/2016

Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Charlort

Método de Avaliação: Double Blind Review

E-ISSN:1982-3657

Doi: