UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ALINE LANZILLOTTA

O QUE É AUTORIA?

CONSTRUÇÃO DE UM CONCEITO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES À DISTÂNCIA

Rio de Janeiro

2013

ALINE LANZILLOTTA

O QUE É AUTORIA?

CONSTRUÇÃO DE UM CONCEITO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES À DISTÂNCIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profª. Dra. Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho

Rio de Janeiro

2013

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – CCH

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

ALINE LANZILLOTTA

O que é autoria? Construção de um conceito na formação de professores à distância

Aprovado pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, _____/_____/_____

_____

Profa. Dra. Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho – UNIRIO

(orientadora)

_____

Profa. Dra. Ludmila Thomé de Andrade – UFRJ

(membro externo)

_____

Profa. Dra. Guaracira Gouvêa – UNIRIO

(membro interno)

Dedico este trabalho aos meus alunos – todos que já foram e aqueles que ainda serão – na esperança de contribuir para a formação de *autores*. Dedico também à minha irmã, Ana Carolina Lanzillotta, e à minha orientadora, Lígia Martha Coelho, imprescindíveis para a concretização deste estudo.

AGRADECIMENTOS

Não há como iniciar este texto de outra forma... É preciso mencionar cada um que – de diferentes maneiras – deixou suas marcas e teceu, comigo, algum sentido, “(...) a sombra vaga/ de alguma interminável música.” Polifonicamente, as vozes de todos aqui presentes me ajudaram a construir a minha autoria.

À professora Lígia Martha, pela orientação e coordenação impecáveis, pela generosidade e gentileza, pelo acolhimento e por escrever comigo, de “mãos dadas”, sobre “o tempo presente, os homens presentes, a vida presente”. Palavras para expressar o tamanho de meu afeto teriam de ser inventadas. Muito obrigada!

Às professoras Guaracira Gouvêa e Ludmila Thomé de Andrade, pelas excelentes aulas e, principalmente, por conduzirem a banca desta dissertação com sabedoria, generosidade, cuidado e carinho.

À professora Claudia Capello, por aceitar compor a banca desta dissertação.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação/ Mestrado UNIRIO, pelo irrestrito apoio ao meu estudo.

À professora Claudia Fernandes, pelo incentivo e pela alegria quando compartilhei minha contratação no Colégio Pedro II.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação: Ricardo Luiz Ferreira e Rafael Mantuano, pelas informações sempre precisas e pelo cuidado no lidar cotidiano.

Ao Miguel Freire, pela prontidão e solidariedade.

Às alunas Angela Mara Pedrosa, Eliane Barbosa e Maria da Penha de Moraes, que prontamente autorizaram a minha análise e permitiram, generosamente, a utilização de seus discursos neste estudo.

Ao curso de Licenciatura em Pedagogia à distância da UNIRIO/CEDERJ, que motivou este texto.

Aos integrantes do grupo de pesquisa “Linguagens, atividade de formação e EaD,” pelas leituras compartilhadas e pelas aprendizagens.

Aos companheiros de LP1, EaD e grupos de pesquisa: Diego Vargas e Marina Martins.

Aos demais professores-tutores à distância com quem tive o prazer de dividir angústias e desafios.

Aos professores-tutores presenciais que, conosco, trabalham e muitas vezes são esquecidos.

À CAPES, pelo auxílio financeiro indispensável para este estudo.

À professora Anabelle Conde Sangenis, pela amizade, ternura e por me proporcionar outras visões em relação ao ensino de Língua Portuguesa e EaD.

Ao professor Alberto Roiphe, pela preocupação e pelos ensinamentos bakhtinianos.

Aos amigos que as Faculdades de Letras e de Pedagogia me deram, com quem compartilho “o sentimento do mundo”, as memórias que são “às vezes um botão. Às vezes um rato” e as coisas, tristes quando “consideradas sem ênfase”. Obrigada por entusiasmarem este texto: André Uzêda, Anna Carolina Avelheda, Fabiana Gonçalo, Guilherme Gonçalves e Isis Couto.

À minha família que; “com açúcar, com afeto”; soube lidar comigo nas mais variadas circunstâncias. José Carlos Lanzillotta, Namar Lanzillotta e Ana Carolina Lanzillotta, amo vocês.

Aos demais familiares que, amorosamente, estiveram comigo nesses dois anos: Antero Spenillo, Dorosmar Oliveira, Georgina Barth, Henrique de Moraes, Iolanda Lanzillotta, Maria Lanzillotta, Nadia Batista, Nadir Geralda, Pedro Paulo Tavares e Rosilda Cordeiro.

Aos estudantes de Mestrado em Educação da UNIRIO, com quem dividi alegrias e tristezas. Em especial, a Erika Almeida, a Simone Freire e a Marcela Braga, por me proporcionarem amizade e desabafos intermináveis.

Ao quadro de professores do mestrado e aos meus alunos do Colégio Pedro II e da UNIRIO, com quem aprendo a cada novo olhar ou mensagem virtual.

Tudo que não invento é falso. (Manoel de Barros)

RESUMO

O estudo, realizado no período de 2011 a 2013, visa discutir a autoria – conceito bastante utilizado no material didático de *Língua portuguesa na educação 1* no curso de formação de professores à distância do consórcio UNIRIO/CEDERJ, em que atuamos como professoras. Pensando sobre o papel do pedagogo de iniciar a formação escolar – com grande demanda para que forme "alunos-autores" – perguntamo-nos: como compreender a autoria do professor que precisa formar esses alunos autores? Ponderando, ainda, sobre a formação à distância, essa consideração se complexifica: como entender *autoria* – conceito que, em geral, escapa aos cursos de formação de professores, mas que precisa ser efetivado nas práticas docentes – quando a formação docente acontece à distância, com a "virtualidade" das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs)? A fim de chegar a respostas para essas perguntas, nossos objetivos são mapear concepções de autoria, em diferentes áreas do conhecimento, enfatizando o campo dos estudos linguístico-discursivos, e compreender/analisar características da autoria nos discursos dos futuros professores, utilizando, como *lócus* privilegiado, o ambiente virtual do curso de pedagogia do consórcio UNIRIO/CEDERJ. Em termos teóricos e metodológicos, os conceitos de reflexo/refração, de Bakhtin (2011), e a Análise do Discurso da linha francesa, organizada por Voese (2009), nos permitem inferir, a partir de oito discursos desse Fórum, que há diferentes marcas de autoria presentes em cada discurso. Consideramos que existem "dosagens" de texto de natureza mais refratária (com elementos mais inusitados, incomuns), como também há "dosagens" de discursos que contribuem com a manutenção do que já está dado (reflexo). Portanto, e a partir de análises intra e interdiscursivas, percebemos, como resultados, que não há como "classificar" determinado aluno como autor ou não autor e que a autoria é um movimento de busca, de aproximação, muito presente, também, quando há incentivo em práticas mais interativas, baseadas em uma concepção de linguagem como forma de interação.

Palavras-chave: Autoria; formação docente à distância; ambientes virtuais de aprendizagem

ABSTRACT

Our study, conducted from 2011 to 2013, aims to discuss the authorship - a concept widely used to teach Portuguese Language in education. We focus at a course of distance education from the consortium UNIRIO / CEDERJ. We are teachers there. Thinking about the role of the bacharel in pedagogy commencing the training school - with great demand for forming author students - we ask ourselves: how to understand the concept of authorship of the teacher who must form these author students? Also thinking about distance learning, this consideration is even more complex: how to understand the authorship - a concept that generally escapes the curriculum from training courses for teachers, but need to appear in teaching practices – when teacher training is happening at a distance, through the virtual environment of the Information and Communication Technologies? To answer these questions, we are aiming to map different concepts of authorship in areas of knowledge, focusing on the field of linguistic and discursive studies. We are trying to understand/ analyze characteristics of authorship in the discourse of future teachers. To achieve this goal, we are taking advantage of working at UNIRIO / CEDERJ. Our theory and methodology are based at concepts of reflection / refraction from Bakhtin (2011), and the Analysis of the Discourse on the French Line, organized by Voese (2009). This base allows us to infer, from eight speeches from teachers, that there are different types of authorship present in each speech. We believe that there are different levels of refraction on the text (some very unusual, uncommon). There are also different levels of the type of discourse that contributes to the maintenance of what is already given (reflection). Therefore, based on our intra and inter discursive analyze, we are realizing that it is not possible to label students as author or not-author. In fact, authorship is a constant pursuit, is present when there is some incentive to more interactive practices, based on a concept of language as a form of interaction.

Keywords: Author, teacher training at a distance, virtual learning environments

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 12

Contextualizações 12

Formar autores? E à distância? 14

Aspectos teórico-metodológicos 27

1. DE *AUTORIA*, *AUTORES* E FORMAÇÃO DE PROFESSORES *À DISTÂNCIA* 34

1.1 Autoria e autores: múltiplos sentidos 34

1.2 Formação de professores à distância: sobre refletir/refratar 50

1.3 Quando a autoria emerge? Discutindo (im)possibilidades 56

2. DIALOGANDO NO FÓRUM EM CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES *À DISTÂNCIA – PRESENÇA* DA AUTORIA? 65

2.1 Os “entretantos” do fórum, rumo às análises 65

2.2 Analisando discursos do fórum e buscando refrações: pistas da autoria 70

2.3 Os discursos em análise 71

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS 94

REFERÊNCIAS 101

ANEXO 1 105

ANEXO 2 106

ANEXO 3 107

INTRODUÇÃO

Contextualizações...

> *Essas crianças passarão alguns anos na escola sem saber que poderão acertar o sujeito da oração mas nunca serão o sujeito das suas próprias histórias. A menos que...* (ALMEIDA, 2006, p. 16)

Primeiramente, é importante mencionar que este texto está inserido no *entrelugar* dos cursos de Pedagogia e de Letras. Formada em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e em Pedagogia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), busco estudar questões referentes ao ensino, no curso de pós-graduação em educação. A língua portuguesa e a literatura brasileira nas aulas (e, assim, as inúmeras relações de leitura e de escrita construídas pelos alunos e pelo docente) sempre foram meus maiores interesses, desde a época das graduações.

Com a finalidade de apresentar de onde venho e com quem caminhei, traço um breve percurso acadêmico. Antes de ingressar no programa de Mestrado – com o objetivo de conhecer o contexto da pesquisa e interessada pela alfabetização – conheci o projeto *Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita* (FALE), coordenado pela professora doutora Carmen Sanches Sampaio, na Escola de Educação/UNIRIO. Fui bolsista PIBIC por dois anos, desenvolvendo um estudo que se denominava "Alfabetização, leitura e escrita: alfabetizar para além das letras". Premiado duas vezes consecutivas com menções honrosas nas Semanas de Integração Acadêmica da UNIRIO (2009 e 2010), esse subprojeto de pesquisa me transformou em outra pessoa e me fez ver a pedagogia de uma maneira que, certamente, vai para muito além da forma como apenas o ensino graduado me proporcionaria.

Um pouco antes de ingressar no curso de Mestrado em Educação, pela UNIRIO, tive o privilégio de também ser aprovada como professora-tutora à distância

do curso de Licenciatura em Pedagogia da mesma Universidade.[1] Nesse sentido, meu pré-projeto, que se propunha discutir concepções e práticas de ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental, foi repensado e ampliado, uma vez que senti necessidade de investigar aquilo que tenho vivenciado como docente.

A fim de compreender este fazer pedagógico, buscamos[2] "a reflexão crítica sobre a prática." (FREIRE, 1996, p.18). De acordo com Paulo Freire, "é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática." (1996, p.18). Nesse movimento, vemos o quão importante é discutir teoricamente a prática docente. E, para além de somente pensar sobre essa prática, podemos refletir acerca dela, buscando trazer cada vez mais sentido a esse trabalho.

Aprendemos com Freire, também, que todo trabalho pedagógico é fundamentando, ainda que não haja consciência por parte de quem o pratica, em determinada teoria. Por isso, consideramos importante refletir acerca das concepções de ensino de Língua Portuguesa, já que estamos tratando da autoria, conceito que se relaciona com as práticas de leitura e escrita e, portanto, com o ensino de língua materna.

Sabemos que há muitas críticas ao ensino de Língua Portuguesa em nosso país. Comentários que depreciam as redações de vestibulandos e a maneira de os jovens se relacionarem por escrito na *internet* são muito recorrentes na contemporaneidade. Apesar do preconceito e do equívoco de algumas dessas afirmações (como não considerar a velocidade da interação na *internet* e as circunstâncias de cada interlocução, por exemplo), "é necessário reconhecer um

---

[1] A UNIRIO possui duas modalidades do curso de Licenciatura em Pedagogia. Enquanto na educação presencial a universidade possui em torno de setecentos alunos matriculados, tem-se cerca de quatro mil alunos no curso de Licenciatura em Pedagogia a distância (Consórcio UNIRIO – Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro – CEDERJ). Entendo, dessa maneira, que os números expressam uma necessidade de se olhar para aqueles que se formam e atuam nessa modalidade.

[2] A marca do singular restringe-se às experiências anteriores ao mestrado. A partir deste momento, opto pela primeira pessoa do plural, pois tenho a convicção de que este texto é fruto de um trabalho coletivo.

fracasso da escola e, no interior desta, do ensino de língua portuguesa tal como vem sendo praticado na quase totalidade de nossas aulas.” (GERALDI, 2006, p.39)

Entendemos, no entanto, que o professor não pode ser responsabilizado por conta de tal “fracasso”. Entre outros argumentos que podemos trazer, há condições de precarização do trabalho (“inércia administrativa”, “má remuneração” etc) impostas aos docentes, que contribuem para a manutenção da “lógica do sistema”, isto porque

> Podemos considerar que assim como o trabalho em geral, também o trabalho docente tem sofrido relativa precarização nos aspectos concernentes às relações de emprego. O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público. (OLIVEIRA, 2004, p.1140)

Ainda assim, como Geraldi, acreditamos que podemos “buscar um espaço de atuação profissional em que se delineie um fazer agora (...) alguma coisa que nos aproxime” (2006, p. 40) da educação que queremos.

Formar autores? E à distância?

Vício na fala

Para dizerem milho dizem mio
Para melhor dizem mió
Para pior pió
Para telha dizem teia
Para telhado dizem teiado
E vão fazendo telhados

Oswald de Andrade

Geraldi nos faz ver que “toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política” (2006, p.40). Como nossa pesquisa se materializa em determinada relação dos estudantes com a língua portuguesa (a autoria), consideramos adequado apresentar uma síntese das concepções de linguagem que correspondem às grandes correntes dos estudos da língua, enfatizando aquela em que nos movemos.

Em primeiro lugar, citamos a linguagem como “expressão do pensamento humano” (GERALDI, 2006, p.41). Tal concepção se relaciona com a gramática tradicional e com modos de “ensinar” que pouco consideram aquilo que o aluno já sabe. A rigorosidade em detectar “erros e acertos”, de acordo com a norma padrão, é imprescindível nesta concepção de linguagem. Quem nela acredita, comete o equívoco de afirmar que pessoas que não se expressam com “clareza” são incapazes de pensar.

A segunda concepção – “a linguagem é instrumento de comunicação” – surgiu a partir da teoria da comunicação e acredita que a língua é um código – “conjunto de signos que se combinam segundo regras” – responsável pela transmissão de determinada mensagem. Esta segunda definição é, até hoje, a mais presente nos livros didáticos (nos capítulos de teoria da comunicação e funções da linguagem).

Por último, temos a linguagem como “forma de interação” porque, mais do que apenas possibilitar uma comunicação ou transmissão, a linguagem é considerada em sua perspectiva social, como forma de interação humana. Relacionada com a linguística da enunciação, com os estudos de Bakhtin, a concepção em questão “situa a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos”.

Nosso estudo procura se concentrar na terceira concepção de linguagem, pois acreditamos que ela fundamenta nosso desejo de formar alunos (e professores) que saibam usar a(s) linguagem(ns) de acordo com as tantas situações sociais de interlocução, sendo cada vez mais responsáveis e autônomos. No caso dos professores, que sejam também capazes de refletir sobre a(s) teoria(s) que norteia(m) suas práticas.

Nos desafios da profissão docente, pensando na “chegada” da interação como concepção de linguagem às escolas, vimos percebendo que as funções de professor e de aluno ganham novos contornos. Dessa maneira, acredita-se que, diferente da pedagogia tradicional, o professor não é responsável por transmitir seus conhecimentos ao aluno, que por sua vez é considerado como alguém que chega à escola com diversos saberes. De acordo com essas “novas” tendências pedagógicas, a relação professor/aluno tem caráter cada vez mais interativo, assim como a concepção de linguagem que a fundamenta.

Nessa perspectiva, os discursos contemporâneos sobre a relação ensino-aprendizagem também mudaram: antes, eles consideravam o professor como o centro do processo pedagógico e agora o discente está presente ativamente nesse espaço, assumindo, o docente, postura mais propositiva. Assim, ele contribuiria para uma formação mais crítica de seu aluno, que seria *protagonista*, *autor* de seu conhecimento, e construiria sua aprendizagem nas relações com os outros. Entre alguns desses discursos, destacamos o seguinte:

> A leitura, por sua vez, é entendida como um processo de interlocução entre leitor/texto/autor. O aluno-leitor não é passivo, mas o agente que busca significações. E nesse processo de leitura, de interlocução do aluno-leitor com o texto/autor, a posição do professor não é a do mediador do processo que dá ao aluno sua leitura do texto. Tampouco, é a da testemunha, que, alheia ao processo, apenas o vê realizar-se e dele pode dar testemunho. Se, em alguns momentos, o professor passa a testemunhar, isso se deve ao fato de que, como sujeito, já se colocou como interlocutor de seus alunos (...). Julgamos que o professor, no processo da leitura de seu aluno, deve ser um interlocutor presente, que responde-pergunta sobre questões levantadas pelo processo que se executa. (FONSECA; GERALDI, 2006, p.107)

Também constatamos outra tendência em estudos que abordam a formação de professores. Além de o docente passar a se colocar como interlocutor do discente, pesquisadores, como Demo (2007), afirmam que “se quisermos melhorar a aprendizagem dos alunos, há que promover a aprendizagem do professor” (s/p). Diante de tal preocupação com a aprendizagem docente e pensando a partir de uma perspectiva que considera o professor como formador – já que acredita que a contínua formação docente é capaz de transformar a aprendizagem dos alunos – a

intervenção pedagógica é fundamental para a aprendizagem dos estudantes: os "(...) alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental são capazes de construir belos textos: textos cômicos; textos poéticos; textos dramáticos... basta que nós, professores, lhes possibilitemos a abertura da 'porta da escrita com sentido(s)..." (CAPELLO; COELHO; LOBÃO, 2010, v.3, p.88). Pensamos, a partir dessa análise, que a formação docente é primordial na constituição do aluno-autor. "Não será esta uma de nossas funções, enquanto professores comprometidos com a criatividade e a constituição de nossos alunos como cidadãos, a partir da apropriação da escrita?" (CAPELLO; COELHO; LOBÃO, 2010, v.3, p.89).

Nessa face do processo pedagógico, levando em consideração, principalmente, o tema da *autoria*, não temos encontrado estudos que a situem, explicitamente, como possibilidade/necessidade na formação docente - aspecto ainda mais instigante para a construção desta pesquisa, visto que a expressão é recorrente em nossas reflexões, no âmbito do Curso à distância estudado.

Nessa perspectiva, embora as palavras ***autor*** e ***autoria*** comecem a ser utilizadas com frequência, percebemos que nem sempre há clareza quanto à sua definição/conceituação, especialmente no campo da Educação. Por isso, acreditamos, elas ficam esvaziadas de sentido: defende-se que os alunos (e o professor) sejam autores, sem que essa expressão seja mais precisa, em termos conceituais. Percebemos assim, nessa relação, que o conceito de aluno-autor é bastante utilizado explícita ou implicitamente, mas que não há um aprofundamento teórico-metodológico capaz de nos dizer quais são os critérios e como podemos analisar essa vertente autoral, criativa e reflexiva tão almejada na educação brasileira contemporânea[3].

Dessa forma, nosso objeto de pesquisa – autoria e formação do professor – faz parte de uma perspectiva pedagógica comprometida com a formação de professores e preocupada com a educação de nosso país. O fato de o curso estudado ser à distância, acreditamos, **justifica** e garante discussões ainda mais contemporâneas a respeito das novas tecnologias, possibilitando compreender os atuais desafios da educação.

---

[3] Mostramos, mais adiante, que a perspectiva autoral discente está presente em documentos oficiais, como PCNs.

O curso de Licenciatura em Pedagogia à distância ao qual nos referimos faz parte do consórcio UNIRIO/CEDERJ que, como dito anteriormente, trabalha com um quantitativo expressivo de estudantes. Considerando que o curso é à distância e que abrange dezoito polos no estado do Rio de Janeiro, estamos lidando com um maior acesso aos cursos de graduação. Dessa maneira, perguntamo-nos: como formar autores nessas condições?

Até bem pouco tempo, era simples e lógico pensar que os livros, com exceção das enciclopédias e dos dicionários, deveriam ser lidos na ordem estabelecida pelo autor. Dessa forma, o leitor não possuía qualquer capacidade de interferência na produção autoral de um indivíduo. O autor e o leitor tornavam-se figuras opostas. O primeiro, com absoluta primazia, podia “dizer”, e seu “falar” era legítimo. O leitor, por sua vez, era desconsiderado: sua opinião ou interpretação a partir de uma obra era compreendida como menor do que a original.

Pensando na importância que o autor assume em seus textos, especificamente quando estes são literários, é comum afirmar que Machado de Assis, por exemplo, é incontestável; dono de seus dizeres e argumentos; original; inventivo e outras características que só poderiam ser dadas a um Autor. Nesse contexto, algumas frases de autores clássicos e respeitados, muitas vezes são usadas como argumentos de autoridade para defender uma posição política/ideológica. É ainda corriqueiro, por exemplo, que governantes se apropriem de discursos clássicos e autorais como chamariz para arrecadar votos...

A autoria, nesse sentido, está “mergulhada” nas questões sociais e as relações de poder podem permear seus limites e suas possibilidades. No entanto, no senso comum, o autor, ainda hoje, é visto como uma figura detentora do poder; é produtor de uma cultura, de um conhecimento; é dono de um raciocínio original e inédito. Nesse imbricar de entendimentos, porém – e a partir do lugar de professora – perguntamos: como pensarmos autoria, quando os possíveis autores são os futuros pedagogos?

É importante frisar que as relações de autoria apresentadas até o momento vêm nos mobilizando, no sentido de investirem na construção de um projeto significativo para o curso de Pedagogia à distância da UNIRIO. Vale destacar,

também, o nosso interesse pelo tema da autoria, inscrito nos estudos linguístico-discursivos que integram os cursos de Letras e Pedagogia.

No ambiente em que nos inserimos – o da formação de professores à distância – vimos nos perguntando o que é considerar um *aluno* autor. Deste modo, ainda, consultando os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa, verificamos que a noção de *autoria* é bastante utilizada. Na parte intitulada “Aprendendo com textos”, sem mencionar o que é um autor, os parâmetros apresentados pelo Ministério da Educação afirmam que

> um tipo especial de trabalho de análise lingüística — que quando bem realizado tem um grande impacto sobre a qualidade dos textos produzidos pelos alunos — é o de observar textos impressos de diferentes ***autores*** com a intenção de desvelar a forma pela qual eles resolvem questões da textualidade. De preferência, textos especialmente bem escritos, de ***autores reconhecidos***, a fim de que, analisando os recursos que utilizam, possam aprender com eles. São situações em que o grupo de alunos busca encontrar no texto a forma pela qual o ***autor*** resolveu o problema da repetição por meio de substituições, ou observa as características da pontuação usada por um determinado ***autor*** que marca seu estilo particular, ou mesmo o rastreamento, em um conto, de todas as expressões que o ***autor*** usou para indicar mudança de lugar, de tempo ou do personagem em cena: é possível que, assim, se amplie o repertório em uso pelos alunos, que se avance no conhecimento de recursos coesivos e até que, desta última lista de expressões, saia uma de locuções adverbiais (se e quando for o caso). [grifos nossos] (1997, p.55)

É possível perceber que os PCNs defendem que o aluno leia os “autores” que chamam de “reconhecidos” para, a partir disso, constituir um acervo linguístico mais amplo, expandindo seus limites e ampliando suas possibilidades. Como vimos, produzir textos, resolvendo com autonomia questões de textualidade, como a utilização de mecanismos de coesão e o domínio de aspectos semânticos e lexicais, pode constituir marcas de autoria. Por isso, pensamos que o texto ilustra a valorização do lugar do autor anteriormente mencionada.

Contemporaneamente, com a *Internet*, há diversas possibilidades de leituras: os *blogs*, as redes sociais, os *hipertextos*[4] permitem maior mobilidade, velocidade, interação. Nesse sentido, podemos dizer que o conceito de autor encontra um outro "lócus", pois os internautas podem escolher aquilo que desejam ler e aonde/para quem querem escrever; buscar fontes científicas e/ou frequentar *sites* que não revelam a identidade do indivíduo que escreveu determinado texto. Nos trabalhos escolares e acadêmicos, é cada vez mais comum percebermos cópias de *sites* que oferecem resumos de livros literários; monografias e ensaios sobre temas variados. Apropriar-se de ideias de outrem na *Internet* é cada vez mais usual e a resolução de tal questão compete aos direitos autorais. Assim, no ambiente virtual, o conceito de autor – como uma figura transcendental e competentíssima – é cada vez mais fluido e questionável, ou seja, temos uma concepção de autoria em crescente pulverização.

A fim de aprofundarmos nosso estudo nas relações pedagógicas mais contemporâneas, consideramos fundamental a relação do homem com a supracitada *Internet*. Usada não somente para a diversão ou para encurtar possíveis distâncias, a *Internet*, como já dito, tem possibilitado cada vez mais interação para seus usuários. Não basta se comunicar. As redes sociais, por exemplo, provam que hoje é possível realizar diversas tarefas estando conectado. Pode-se telefonar para um amigo no exterior, comprar inúmeros produtos, conversar instantaneamente com pessoas de qualquer lugar do mundo, estudar com livros digitais, fazer graduações e pós-graduações à distância etc. Nesse sentido, e pensando em uma realidade de formação docente que atinge cada vez mais pessoas, tornamos a nos questionar: o que pensar em relação à autoria docente, frente às tecnologias que lhe oferecem inúmeras possibilidades?

Além disso, há, no cenário atual, um olhar crítico sobre a realidade das práticas de leitura e de escrita das crianças e jovens que estão nos anos iniciais do ensino fundamental. Em termos de estatísticas, os números do Saeb 2003 (Sistema de Avaliação da Educação Básica – MEC) apontam para uma situação bastante

[4] São textos digitais que se agregam a outros textos, palavras, imagens etc. O acesso a essas informações conectadas em um determinado texto se dá por meio de *hiperlinks*: possibilidades de navegação rápida e possíveis leituras articuladas com outros textos, conforme a escolha do usuário.

preocupante: menos de 5% dos alunos que concluem a quarta série do Ensino Fundamental têm desempenho considerado adequado em Língua Portuguesa.

Este número confirma a utilidade de estudos que possam apontar para outros caminhos, outras lógicas, outras formas de lidar com este insucesso dos nossos alunos. Bagno (2009a) critica a pedagogia tradicional[5] (primeira concepção de linguagem apresentada neste estudo) em "Os objetivos do ensino de língua na escola: uma mudança de foco", pois, para ele,

> o modo tradicional de ensino de língua não atende às reais necessidades do indivíduo aprendiz nem responde às demandas mais amplas da sociedade no que diz respeito ao domínio da leitura e da escrita e à formação cultural e intelectual dos cidadãos. (p.157).

Se na educação presencial há números tão preocupantes e dúvidas acerca de qual é/quais são a(s) vertente(s) pedagógica(s) mais adequada(s) para o ensino de língua, na educação à distância (EaD) há outras preocupações. Entre as principais, temos uma demanda muito grande de alunos e poucos estudos e pesquisas que deem conta de entender as transformações que a sociedade vem encarando com essa crescente modalidade de ensino. No entanto, alguns apostam na EaD como detentora de um potencial transformador do futuro da educação no Brasil (NEDER, 2009; FAGUNDES, 2006; BIELSCHOWSKY, 2006). Para esses pesquisadores, ela resolverá os problemas educacionais e reformulará as relações ensino-aprendizagem e professor-aluno:

> A relação educador/educando se modifica sensivelmente na EAD tendo em vista que o professor passa a ser também aprendiz. Se a aprendizagem decorre da interação entre os sujeitos, o professor passa a ter um novo papel no processo ensino-aprendizagem. Passa a ser um sujeito mais pesquisador do que transmissor, preocupado com a atualização constante, reconhecendo em seus alunos e também nos orientadores de aprendizagem (tutores) parceiros no processo de interlocução e produção de conhecimentos. (NEDER, 2009, p.83).

---

[5] Modo ainda hegemônico de se "ensinar" Língua Portuguesa nas escolas.

Nesse sentido, é preciso pensar em duas frentes: se ela possui um papel “inédito”, por conta da redução das distâncias físicas e da ampliação do número de vagas – o que permite que mais alunos consigam ter acesso aos cursos – ela também gera dúvidas em relação à sua qualidade: há críticas sobre o currículo, o material didático e a própria relação virtual, quando estas se inserem na(s) formação(ões) à distância (BARRETO, 2010; LAPA e PRETTO, 2010):

> Como os materiais precisam ser preparados com antecedência, geralmente os professores convidados a produzi-los – os chamados *professores conteudistas* – nem sempre são aqueles que atuarão na oferta do curso ou da disciplina – que são os denominados *professores ministrantes*. Isso poderia parecer coisa menor, já que, na hora do planejamento da disciplina na modalidade presencial, o professor também seleciona, organiza e propõe o uso de referências bibliográficas diversas. Contudo, não podemos esquecer que o material didático na EaD assume papel mais importante do que as referências e os recursos de apoio do presencial, pois ele carrega em si grande parte da comunicação que é estabelecida entre professores e alunos, mais do que isso, também da própria estrutura do curso propriamente dito. Quer dizer que ele traz, já embutido, parte do diálogo que antes se estabeleceria apenas na sala de aula. (PRETTO, 2010, p. 82-83).

Essa discussão, que revela a supremacia do material didático na EaD, pode gerar duas concepções a respeito do aluno de curso à distância: por um lado, acredita-se que, como o discente já possui seu material desde o início do curso, haja uma maior independência e autonomia estudantil, ou seja, o aluno precisa se organizar para dar conta de lê-lo, entendê-lo e pedir ajuda a respeito de quaisquer pontos em que surjam dúvidas, caso necessite. Por outro lado, o conteúdo pode ser estático por conta de um material repetido por muitos anos e o aluno, nesse contexto, pode criar estratégias de cópia de avaliações e resumos com padrões de resposta do material.

Mesmo assim, defendemos que o material didático é, como na educação presencial, um suporte que norteia os estudos, mas que o professor não deve ser visto como um explicador, solucionador de dúvidas, mas como um sujeito autorizado a acrescentar, a dialogar, a contribuir. Nessa dimensão, o aluno – ainda que precise ser autônomo para lidar com as tecnologias e com a organização de seu tempo –

não está acompanhado apenas pelo seu livro didático. O professor, acreditamos, é primordial no processo educativo.

Ainda em torno da discussão acerca das particularidades da EaD, preferimos nos colocar novamente no *entrelugar* e pesquisar o que podemos fazer para lidar com essa modalidade de ensino, que já está dada e atinge cada vez mais estudantes. De acordo com a *Revista Educação – Edição 172* (*A virada na formação)*, “O Ensino a Distância já é majoritário entre os novos licenciados em pedagogia e professores das primeiras etapas da educação, mas ainda não vem acompanhado de avaliação aprofundada sobre o perfil dos educadores que estão sendo formados.” (2011). Conforme a supracitada revista:

> O Brasil forma, atualmente, mais professores para a educação infantil e para o fundamental 1 pela via do Ensino a Distância (EAD) do que pela educação presencial. Dos 118.376 estudantes que concluíram essas habilitações em 2009, 65.354 (55%) graduaram-se por EAD, contra 52.842 (45%) egressos da educação presencial, de acordo com números do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Esse resultado é inédito e confirma uma tendência já evidenciada na série histórica iniciada em 2005. Daquele ano até 2009, a quantidade de concluintes pelo modelo presencial decresceu, ano a ano, com queda de quase 50% no período (de 103.626 para 52.842). Ao mesmo tempo, a quantidade de formados por EAD cresceu, aproximadamente, 464% (de 11.576 para 65.354). (2011, s/p.).

Os números apontados pelo periódico evidenciam que o estudo sobre a formação dos professores à distância – principalmente aqueles que atuarão nos anos iniciais – é **relevante** e apropriado. Como os ingressantes ao magistério estão optando cada vez mais pela formação à distância, é preciso entender quem está sendo formado e isto já justifica um estudo sobre a autoria e o que ela representa para o pedagogo que está predeterminado, em muitos casos, a iniciar o processo de escrita e formação escolar dos estudantes do ensino fundamental. É preciso observar, nesse contexto que, se o pedagogo tem tamanha responsabilidade, o que se dirá do pedagogo formado à distância? Como entender e pensar sobre a autoria desse profissional?

Em relação à especificidade do campo de pesquisa, temos um ambiente virtual que está localizado no Rio de Janeiro, no curso de Pedagogia à distância da UNIRIO. É importante relembrar que a UNIRIO forma pedagogos nas modalidades presenciais e a distância. Na realidade do consórcio UNIRIO – CEDERJ, temos atualmente dezoito polos distribuídos pelo estado. Há polos que ficam em Niterói e Volta Redonda, mas também existem polos em cidades mais afastadas da capital – Rio de Janeiro – cuja condição socioeconômica fica, por vezes, aquém do desejável.

Nesse contexto, oferecer um curso de qualidade[6] e garantir o aprendizado de aproximadamente quatrocentos[7] alunos é um grande desafio. Para tal, buscamos pensar em atividades que se aproximem da vida dos discentes e utilizamos com frequência os recursos da Plataforma – Fórum, Sala de tutoria, Vídeos – como elementos dialógicos da disciplina *Língua Portuguesa na Educação 1 (LP1).*

Em relação a essa disciplina, obrigatória no terceiro período do curso de Licenciatura em Pedagogia a distância pela UNIRIO, temos três professores-tutores à distância e cada polo possui um professor-tutor presencial responsável por trabalhá-la. Além dos professores mencionados, também contamos com a coordenação da professora doutora Lígia Martha Coelho. Os professores-tutores à distância trabalham na universidade e têm a função de se comunicar com os alunos pela plataforma Moodle/CEDERJ, ou pelo telefone 0800, para eventuais dúvidas e orientações.

Vale ressaltar que a disciplina de *LP1* procura romper com aquilo que os estudantes consideraram como “correto” durante sua vida escolar. Muito motivados pelos princípios da Sociolinguística, da Linguística Textual e da Análise do Discurso, nós discutimos, por exemplo, os conceitos de “erro” e de “acerto”, de acordo com o que Bagno defende em várias de suas obras, notadamente em *Preconceito lingüístico* (2009b): as variantes linguísticas (diferentes formas de falar/escrever) precisam ser respeitadas e legitimadas.

---

[6] Entendemos que qualidade é um conceito muito amplo e que devemos explicitar o que é “qualidade em educação”. Esse conceito, caso não seja revelado, fica esvaziado de sentido e chega a beirar o senso comum. Por isso, qualidade quer dizer, aqui, fundamentalmente, um curso que consiga oferecer o tripé ensino, pesquisa e extensão e que forme profissionais capazes de entender as condições políticas que norteiam as práticas pedagógicas.

[7] Somente da disciplina Língua Portuguesa na Educação1, no primeiro semestre de 2013.

Também refletimos sobre questões nem sempre claras para os estudantes, como por exemplo, as que discutem o papel da língua em suas relações com o poder, a ideologia, a cidadania e a identidade/diversidade cultural. No último módulo da disciplina, procuramos discutir o que é um aluno *autor* e leitor, enfatizando a diferença entre produções textuais e redações. Assim como Geraldi (2006), nesse material afirmamos que as redações são textos artificiais que se materializam, principalmente, na realidade da sala de aula, afastando-se de outras práticas de interlocução:

> O exercício de redação, na escola, tem sido um martírio não só para os alunos, mas também para os professores. Os temas propostos têm se repetido de ano para ano, e o aluno que for suficientemente vivo perceberá isso. (...) É preciso lembrar que a produção de textos na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua: os alunos escrevem para o professor (...). Afinal, qual a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será lido apenas por uma pessoa (que por sinal corrigirá o texto e dará nota para ele)? (GERALDI, 2006, p. 65)

Dizemos, por outro lado, que a produção de textos pode criar outros sentidos nas relações escolares, pois o professor e os alunos podem produzir jornais, antologias de histórias, livros de diversos gêneros textuais... O trabalho com uma pluralidade de gêneros e uma infinidade de situações interlocutivas faz com que os alunos (de variadas séries ou idades) passem a ser produtores de textos. Como sugestão para os textos produzidos na quinta série, por exemplo, Geraldi propõe "a publicação, mimeografada, de uma antologia das histórias produzidas, onde constará tanto o nome do aluno que contou a história como o nome do *autor* do texto." (idem). Assim, podemos afirmar que os alunos passam a ser produtores de textos (e não reprodutores de redações) e, portanto, autores de suas próprias histórias.

Imersa no contexto que vimos apresentando até o momento, a partir então do **tema** da autoria – e do aluno-autor – proposto por nossa disciplina, percebemos uma situação pouco estudada no cenário acadêmico: há uma grande demanda para que os professores dos anos iniciais do ensino fundamental formem sujeitos críticos, "alunos-autores" – pelo senso comum, seriam pessoas reflexivas, donas de seus

dizeres; sujeitos capazes de construir textos criativos, inéditos, originais e diferentes de tudo o que já foi feito. No entanto, não encontramos a mesma preocupação com a formação autoral do professor, nem temos identificado estudos dispostos a entender/analisar a autoria docente. Ainda assim, consideramos que, para formar *autores*, o professor, em primeiro lugar, precisa ser *autor*. Isto porque o professor que está produzindo (ou produzirá) situações didáticas, precisa fazer a criança se relacionar com a língua escrita. Mas se ele não tiver vivência como autor, dificilmente produzirá impacto em seu aluno. E, mais ainda, pensando na formação à distância, essa consideração se complexifica, ao nosso ver, transformando-se em um **problema** de estudo: como entender *autoria* – conceito que escapa aos cursos de formação de professores, mas que precisa ser efetivado nas práticas docentes – quando a formação do docente acontece à distância, com a "virtualidade" das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs)?

Trazemos, ainda, ao longo desta Introdução, várias reflexões relacionadas à precisão do conceito de autoria e sua utilização na formação de alunos e professores. Pensando nelas, algumas **questões** se apresentam: O que se compreende como autor? Como entender esse conceito, notadamente no campo da Formação de Professores?

A fim de chegar a respostas para essas perguntas, mesmo que provisórias, temos, como **objetivos,** mapear concepções de autoria, em diferentes áreas do conhecimento, enfatizando o campo dos estudos linguístico-discursivos, e compreender/analisar características da autoria nos discursos dos futuros professores – aqueles que estão incumbidos de formar os indivíduos autores – utilizando, como *lócus* privilegiado, o curso de pedagogia à distância do consórcio UNIRIO/CEDERJ.

No que tange à **relevância** deste estudo, acreditamos que ele poderá contribuir com pesquisas na área da EaD, uma vez que analisamos algumas situações provocadas pelo impacto tecnológico na formação de professores, como, por exemplo, a (in)existência da reflexão e da criação (princípios que julgamos fundamentais na formação docente). Nosso desafio se inscreve, assim, no *entrelugar* das reflexões que envolvem a *autoria,* o *autor-futuro professor* e a *virtualidade dos cursos à distância*, especificamente aquele em que atuamos,

conceitos que pretendemos aprofundar no campo teórico-metodológico, como apresentamos na próxima seção.

Aspectos teórico-metodológicos

Visando aprofundar o estudo proposto na seção anterior, fizemos um levantamento bibliográfico sobre o conceito de *autoria,* buscando sua *presença* inclusive na modalidade de educação à distância, mais especificamente em curso que envolve a formação de professores. Não podemos nos esquecer de que, enquanto formadoras, possuímos intencionalidade pedagógica e estamos distantes do que poderíamos nomear de "neutralidade" da pesquisa. Como professoras, defendemos que a autoria docente é um aspecto ainda colocado à margem nos estudos de formação de professores e entendemos que este trabalho pode contribuir para um adensamento dessa questão. É impensável querer que o professor trabalhe na perspectiva da interação como concepção de linguagem, efetive a prática da produção de textos e, portanto, a formação de autores desde o ensino fundamental, se ele não for apresentado a essas teorias e se ele não souber discuti-las com propriedade. Dessa maneira, a intencionalidade pedagógica a que nos referimos move a escolha da compreensão do conceito de autoria, no sentido de melhor caracterizá-lo, visando práticas futuras desses alunos.

A partir do tema, problema, questões e objetivos expostos, trabalhamos com os seguintes eixos norteadores: a ***autoria*** – buscando conceituá-la como possibilidade pedagógica - o que é o *aluno-autor*? – e sua (im)provável materialização na ***formação de professores à distância*** – o que é o discurso autoral em um curso de formação e, mais especificamente, à distância? Nesse caminhar, tentamos compreender **a autoria** discente**,** discursivamente, em ***ambiente virtual com intencionalidade pedagógica***, ou seja, em *espaço de formação*.

Na pesquisa bibliográfica que envolve esses três eixos norteadores, utilizamos, como fundamentação teórica para discutir a autoria, estudiosos dos campos linguístico-discursivos, como FOUCAULT (2001); BARTHES, (2004);

BAKHTIN, (2011); entre outros. Em relação aos outros dois eixos, ampliamos os estudos sobre os mesmos e buscamos referências em autores como BIELSCHOWSKY (2006); GOUVÊA e OLIVEIRA (2006); NEDER (2009); PRETTO (2010), BARRETO (2010), VALLE e BOHADANA (2010), entre outros.

Podemos afirmar que a discussão sobre **autoria**, preconizada por Foucault, foi além dos horizontes da Linguística e da Teoria da Literatura, buscando uma constituição filosófica:

> Ao analisar a emergência do autor moderno e seu deslocamento na contemporaneidade, estamos na verdade analisando diferentes procedimentos de organização dos discursos em nossa cultura, que conferem uma função diferente ao sujeito e nos fazem assumir outra relação diante daquilo que é dito e escrito. (ALVES, 2009, p.514).

Tornando-se um tema relevante na contemporaneidade, inferimos que a autoria ganha cada vez mais destaque nas exigências do perfil do aluno da EaD e, consequentemente, na formação de professores, ainda que ela seja pouco nomeada e reconhecida como tal.

> Por suas características, a Educação à Distância permite, ainda, que um novo paradigma dê sustentação às ações educativas: de uma compreensão de educação como sistema fechado, voltado para a transmissão e transferência, ela permite a compreensão da educação como um sistema aberto, implicando processos transformadores que decorrem da experiência de cada um dos sujeitos da ação educativa. Essa modalidade exige troca, diálogo e interação entre os atores da ação pedagógica, uma vez que o aluno e o professor não ocupam o mesmo espaço no processo da interlocução. Isto permite a reintegração do aluno como sujeito da construção do conhecimento, redirecionando o paradigma tradicional, que se concentra mais nas condições de ensino do que na aprendizagem. A autonomia do aluno passa a ser um dos ideais da ação educativa. Ele é estimulado, instigado a buscar, a ser ativo no processo de construção do conhecimento. (NEDER, 2009, p.81).

Ainda que a interação e a autonomia sejam princípios vislumbrados pela EaD, será que, na prática analisada, há, de fato, interação, troca de informações e compartilhamento? Em caso afirmativo, de que forma esses elementos podem ser trabalhados, em relação à autoria?

Em um segundo momento, visando nosso segundo objetivo, optamos por trabalhar com um fórum de discussão, recurso interativo na Plataforma MOODLE/CEDERJ, no primeiro semestre de 2012. Verificamos as opções de interação do ambiente virtual com que rotineiramente trabalhamos e escolhemos o Fórum porque consideramos que ele propicie relações mais dialógicas[8].

A sala de tutoria, por exemplo, funciona para responder questões pontuais e dúvidas de alunos, mas não promove diálogos com os outros estudantes. O *e-mail* e a ferramenta *atividades* também funcionam somente para enviar ou receber mensagens assíncronas. O *chat* até possibilita mensagens síncronas, mas com apenas uma pessoa. Enfim, por se adequar melhor às propostas do trabalho, escolhemos o Fórum como campo virtual de pesquisa.

Os alunos, na atividade *online*, comentaram um texto, produzido pela personagem do livro *Minhas férias, pula uma linha, parágrafo*. Dessa forma, buscamos entender a autoria dos alunos-futuros professores[9], analisando seus discursos a partir das contribuições da pesquisa bibliografia que apresentamos a seguir. Discutimos, posteriormente, a intencionalidade pedagógica presente no Fórum, pois esperamos argumentações teóricas do futuro docente, tendo em vista a nossa inserção em uma esfera de formação acadêmica. Além disso, é importante destacar que os alunos não foram avisados quanto a uma possível pontuação da atividade do fórum. Não queríamos que os estudantes fossem previamente orientados a participar ou não de nosso estudo. O fórum aconteceu como situação de interlocução e não foi pontuado.

Consideramos interessante criar um fórum piloto para testar a eficácia do recurso escolhido. Pedimos, então, logo no início do primeiro semestre de 2012, que os alunos se apresentassem e comentassem uma imagem encontrada na *Internet.* Analisamos, mais adiante e resumidamente, parte deste material (o fórum obteve muitas participações) – que foi essencial para começarmos a entender, na empiria,

---

[8] A palavra “dialógico” aparece, neste estudo, na perspectiva de Bakhtin. Consideramos, nesse sentido, que “toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro.” (Mikhail Bakhtin).

[9] Os alunos da Licenciatura em Pedagogia serão, majoritariamente, futuros professores (alguns já atuam como docente com o ensino médio normal). Por isso, optamos por chamá-los de alunos-futuros professores, isto é, não queremos perder de vista a dimensão da formação docente.

como se efetiva o espaço de diálogos em questão. É necessário acrescentar que o primeiro Fórum não tem os mesmos objetivos do segundo, que é, realmente, nosso material de pesquisa e análise deste estudo. Por isso, não houve preocupação teórico-metodológica ao analisar os discursos discentes no fórum piloto. Nosso objetivo era somente conhecer os alunos e a eficácia do ambiente virtual escolhido.

O segundo fórum realizado, como previsto, foi amplamente debatido e analisado, pois, com ele, consideramos que os alunos tiveram maior possibilidade de articular prática e teoria - binômio imprescindível para a formação do pedagogo. Este ambiente virtual foi aberto em um momento anterior à previsão da leitura do capítulo de nosso material que discute o aluno-autor. Pretendemos, com isso, ampliar as possibilidades de interpretação e de análise do texto proposto; dar lugar ao acontecimento[10], ao imprevisível, que nos surpreende nas relações cotidianas. Não quisemos direcionar as respostas – o que poderia simplificar nossa análise sobre as produções discentes, rotulando-as como meras cópias do material didático. Além disso, os textos discentes foram escritos sem qualquer aviso sobre a pesquisa, pois, como já dito, não consideramos conveniente atribuir-lhes nota.

Dessa maneira, a intencionalidade pedagógica, novamente, se efetiva na medida em que queremos formar *autores*, mas optamos por não dar pistas e não direcionar pedagogicamente a atividade. Mas não podemos nos esquecer de que não direcionar já é uma direção. Por isso, ainda que a intenção seja criar um ambiente democrático, livre, dialógico e interativo – espaço polifônico[11] – na prática, podem surgir novas interpretações e conjecturas, pois a educação não se detém ao que é mensurável e previsível.

Da mesma forma que analisamos os discursos discentes, a fim de compreender/analisar a autoria/não autoria presente em ambiente com intencionalidade pedagógica, pedimos aos alunos que comentem um texto extraído do livro *Minhas férias, pula uma linha, parágrafo*. Nossa pesquisa se efetiva na

---

[10] Estamos considerando o acontecimento como conceito pedagógico. Acontecimento é tudo aquilo que foge ao previsível, ao plano de aula, ao currículo ou ao material didático. O acontecimento, assim como a autoria, lida com o inesperado, faz emergir o inusitado, ocasionando outras lógicas, outras perguntas, novas aprendizagens...

[11] Utilizamos a palavra polifonia a partir das reflexões de Bakhtin. Segundo ele, todo discurso possui vozes distintas, que se relacionam com o binômio reflexo-refração, explicitado mais adiante.

análise dos comentários discentes a partir de um texto fictício de aluno do ensino fundamental.

É importante considerar que a ideia inicial era propor uma questão na Avaliação Presencial 2 (AP2) – em que o conceito de autoria já é discutido. Mas pensamos que a AP é o momento da educação à distância em que ela se torna mais parecida com a educação presencial: o espaço da avaliação formal. Sem pretensões formais de avaliação, optamos por estudar uma atividade dialógica, não obrigatória e no espaço mais interativo possível. Desejamos, com isso, proporcionar o diálogo entre alunos e professores. Propor o *espaço polifônico bakhtiniano* é, assim, um dos desafios a enfrentar.

Em relação à forma como analisamos o Fórum, optamos pelo trabalho com a Análise do Discurso (AD). Sabemos que existem diferentes análises do discurso, como as da linha inglesa e as da linha francesa, por exemplo. Escolhemos a francesa (embora Bakhtin não se encaixe diretamente nessa escola) porque trabalhamos com autores dessa corrente. Entre eles, destacamos Foucault e Maingueneau, que debatem o tema da autoria. Optamos também por trabalhar com Bakhtin, na medida em que este autor institui conceitos-chave para o entendimento da autoria, como dialogismo, polifonia, refração e reflexo – e a própria autoria. Trabalhamos também com Voese – autor brasileiro, estudioso da AD, e que construiu uma formulação bastante prática para as análises dessa natureza – propondo as seguintes etapas:

> Descrição: o dito (que diz o enunciante?), o não dito (que silencia o enunciante?) e o modo de dizer (como atua o enunciante?); Interpretação: um sentido possível (por que o enunciante diz o que diz do modo como diz?); Compreensão: uma avaliação do(s) sentido(s) (que efeitos – imediatos e mediatos – pode(m) produzir o(s) sentido(s) construídos?) (VOESE, 2009, p.98).

Voese (2009), além de propor as etapas supracitadas, que usamos na análise de nosso segundo fórum, também sugere uma AD com conceitos bakhtinianos:

> Uma Análise do Discurso, quando opera com as noções bakhtinianas de polifonia, dialogia, reflexo e refração, toma o discurso como

> mediação das interações humanas que, segundo Lukács (1979), realiza sempre um movimento de **reprodução do instituído** e um de **superação** (ou transformação) desse universo objetivado. Isso implica aceitar que: 1.1 As apropriações de recursos da língua, de regras interativas e de determinações históricas precisam ser descritas e avaliadas quanto ao que significam como resultado e possibilidade da reprodução e da transformação social. 1.2 As enunciações, por sua vez, deverão ser observadas como resultado do modo como essa apropriação foi feita, o que significa buscar localizar nelas marcas ou pistas tanto da manutenção como da superação do instituído, ou seja, pistas da relação entre o instituído social e as atividades dos indivíduos em interação. (...) A análise do Discurso deverá, pois, operar com a noção de um sujeito que é, ao mesmo tempo, social e individual, polifônico e voz enunciante, determinado e consciente. (p. 97- 98).

Trabalhar com a AD apresentada anteriormente por Voese se constitui como fundamental para entendermos a autoria docente: buscamos, em nossa análise, pistas discursivas do que é a manutenção do instituído e marcas daquilo que transcende o instituído.

Apresentamos, ao longo desta Introdução, considerações iniciais para problematizarmos este estudo. A seguir, você, leitor, encontrará o primeiro capítulo, teórico, que se divide em três partes. Na primeira, discutimos diferentes perspectivas epistemológicas acerca do conceito de autoria. Em relação à segunda parte do primeiro capítulo, procuramos priorizar a formação de professores à distância e as implicações que os conceitos de autoria podem trazer a esse debate. No item 1.3, analisamos possibilidades de a autoria emergir nos discursos docentes e trazemos uma breve discussão do fórum piloto que, como antecipamos anteriormente, teve o objetivo de desencadear nossas primeiras reflexões acerca da participação dos alunos nesse ambiente virtual de aprendizagem.

O segundo capítulo faz a análise do fórum principal, sob as perspectivas supracitadas de Voese e de Bakhtin, focalizando os discursos dos futuros pedagogos e debatendo seus “reflexos” e suas “refrações”. O capítulo final tece considerações e procura responder a seguinte questão: o que é a autoria em um curso de formação à distância que trabalha com as TICs e que, portanto, possui uma concepção pulverizada de autor? Pretendemos, a partir desta indagação, acrescentar um caráter pedagógico aos debates acerca da autoria.

Começando com as diferentes perspectivas de autoria, navegamos, a seguir, por um mar turbulento que nos faz avistar um panorama geral referente às múltiplas vozes que desbravaram densas discussões autorais.

1. DE *AUTORIA*, *AUTORES* E FORMAÇÃO DE PROFESSORES *À DISTÂNCIA*

1.1. Autoria e autores: os múltiplos sentidos...

Como vimos, o conceito de autoria é polissêmico, pois pode variar em determinados contextos. Buscando, neste momento, precisar as definições de autoria, destacamos publicação de Barthes, denominada *A morte do* autor (2004). Neste estudo, ele afirma que a figura do autor desapareceria no século XIX, definindo-o como uma "personagem moderna, produzida pela nossa sociedade {quando} (...) ela descobriu o prestígio pessoal do indivíduo, ou como se diz mais nobremente, da pessoa humana." (p.1).

Barthes ainda afirma que "o escritor ("o corpo que escreve") não pode deixar de imitar um gesto sempre anterior, nunca original; o seu único poder é o de misturar as escritas, de as contrariar umas às outras, de modo a nunca se apoiar numa delas." (2004, p.4). Barthes constrói, além disso, ao longo do texto, uma relação dicotômica entre as acepções de autor e de leitor, e que, de certo modo, também propicia esta perspectiva sócio-histórica dos conceitos de *autor* e de *autoria.* Ao final de seu estudo, ele apresenta um posicionamento bastante radical acerca dessa cisão: é preciso haver a morte do autor para possibilitar o nascimento do leitor: "Sabemos que, para devolver à escrita o seu devir, é preciso inverter o seu mito: o nascimento do leitor tem de pagar-se com a morte do Autor." (BARTHES, 2004, p.6).

Foucault responde a Barthes, em célebre conferência denominada *O que é um autor?.* Este estudioso define-o como aquilo que faz o discurso convergir. Dessa forma, o autor não estaria morto. Para o pensador, a autoria desempenha um papel na circulação dos discursos em determinada sociedade. Por isso, Foucault desloca o foco da discussão, ou seja, a definição do autor dá lugar à função autor: "a função autor é, assim, característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de alguns discursos no interior de uma sociedade." (2006, p.46). Em outras palavras, podemos dizer que Foucault *empresta uma dinâmica* ao conceito, visualizando o *processo de construção do autor* imerso na *autoria* decorrente dos discursos que se produzem na sociedade, socio-historicamente falando.

De acordo com a análise foucaultiana, o autor nasce no final do século XVIII, início do século XIX, com o regime de propriedade dos textos: “os textos, os livros, os discursos começaram efetivamente a ter autores na medida em que o autor se tornou passível de ser punido, isto é, na medida em que os discursos se tornaram transgressores.” (2006, p.47). Nessa lógica, a Modernidade possibilitou o aparecimento do indivíduo autônomo. Na verdade, várias influências, como o pensamento de Descartes, o sujeito cartesiano, o Humanismo Renascentista, o Romantismo e o Iluminismo[12] formaram a figura do autor como um indivíduo criador. O sujeito que “pensa, logo existe” assume que a sua consciência, o seu pensamento são suas principais virtudes, responsáveis pela sua existência. Nessa lógica, a criação faz parte da condição humana.

É importante considerar que Foucault chega ao tema da autoria por conta de seu interesse em entender os procedimentos internos de controle e delimitação dos discursos em sociedade. Ele nos indica que os modos de existência, circulação, (des)valorização e apropriação de cada discurso variam e se modificam no interior de dada sociedade. Foucault atribui, nessa perspectiva, um caráter filosófico ao conceito de autor, pois existem condições de autoridade/autonomia/possibilidade de circulação e aceitação de certos discursos em determinado contexto histórico-político. Para Foucault, o autor, além de criar e fazer circular determinado discurso, também exerce um papel coercivo, pois a autoria, nesse sentido, é composta pelo binômio criação-controle. Desse modo, podemos inferir que Foucault não defende a naturalização do conceito de autor tal como entendemos atualmente. Para ele, não há um caráter evidente na figura do autor e a função-autor pode vir a desaparecer, de acordo com o funcionamento de dada sociedade. Perguntamo-nos se podemos pensar desta forma hoje, com a explosão da *Internet*, que altera o funcionamento de nossas sociedades.

De acordo com Chartier e suas considerações a respeito do livro, da leitura e da autoria, destacamos o seguinte pensamento: “é a estrutura mesma do livro unitário que impõe a função-autor” (2006, p.192). Podemos dizer, nesse sentido, que o surgimento da obra fechada, a partir do século XIV, faz emergir uma nova

[12] O Romantismo e o Iluminismo reafirmam esse ser humano consciente e repleto de certezas.

circulação de discursos, inovadora na medida em que se considera necessária a assinatura do indivíduo.

Corroborando o argumento de Foucault, Chartier afirma que “a função-autor foi então constituída, no final do século XVI, como uma arma essencial na luta da Igreja Católica contra a heresia e a heterodoxia.” (2006, p.196). No início do século XVIII, surgem as primeiras legislações do direito autoral, assegurando propriedade aos autores de suas obras. A partir desse momento até os dias atuais, o autor possui exclusividade na exploração comercial de sua produção.

De acordo com as discussões acontecidas no *Ciclo de debates: Limites e possibilidades da autoria nas práticas sociais da escrita*[13], o autor, ainda na perspectiva jurídica, é o responsável pela criação de determinada obra. Nesse sentido, ele possui o reconhecimento de sua produção, na medida em que tem o direito à proteção da integridade da obra. A autoria, nesse viés, concentra-se no direito à posse e à comercialização de determinado bem material.

Voltando ao *Ciclo de debates*, Cesar Cardoso, palestrante e escritor, afirma em *Quem escreve quem?*[14] (2011):

> Por que escrevo? Eu escrevo essas palavras ou elas me escrevem? Quem é o autor de quem? Essas perguntas e seus autores atravessam os tempos. Hoje, em dias de internet e hipertexto, a autoria mais uma vez é discutida e questionada. Na verdade, autoria e autor são conceitos que sempre se modificaram e seguem se modificando na História. Na Antiguidade e na Idade Média praticamente não havia a ideia de um autor de textos literários. Homero, o famoso autor da Odisseia, não era assim tão famoso na Grécia antiga. Há quem diga mesmo que ele não existiu e que a Odisseia é o resultado de uma criação coletiva e oral que foi atravessando os tempos até se cristalizar em um texto escrito. Os textos tinham como autor Deus ou os Deuses. Portanto os homens não podiam dividir essa honra. É o Renascimento que vai trazer a ideia de autor e autoria, com o homem passando a ser o centro do Universo. E é a Idade Moderna, com o Iluminismo e o indivíduo que pensa e logo existe, que vai reforçar ainda mais esse conceito. É possível agora que o hipertexto derrube o poder do autor, como a Idade Moderna derrubou as monarquias. No mundo virtual uma escrita coletiva se estabelece a partir da possibilidade infinita de leitores editarem os textos dos autores e se tornarem também autores,

[13] Evento promovido pelo Fórum Ensino da Escrita (UFRJ), no segundo semestre de 2011, que trouxe pesquisadores de diferentes áreas para debater a autoria.

[14] Texto preparado para a palestra e distribuído aos participantes. Porém, não publicado.

> diluindo uma autoria individual. Diante disso, o Autor – Rei do Texto – estará com seus dias contados? Enquanto essa contagem regressiva não se inicia, ou pelo menos não chega ao fim, continuamos vendo os escritores, e dentre eles os poetas com sua escrita lírica, pensarem sobre sua criação e tentarem através da escrita serem autores do mundo e de si mesmo. Ou pelo menos conhecerem um pouco do destamanho de si e dos outros. Conseguirão? A tal felicidade será mesmo uma brincadeira de papel? Enquanto isso não se decide (e se decidirá um dia?) eu continuo lendo e relendo meus autores preferidos e, de minha parte enquanto escritor, pedindo humildemente aos deuses da poesia: que as terras que eu não inventei me sejam leves! (página 1)

Percebemos que o escritor não está focado na visão jurídica que resguarda a propriedade da obra, pois ele reflete sobre as relações históricas e sociais do conceito de autoria. Notamos também um estilo humorístico no texto, que questiona, com propriedade, a autoria em tempos virtuais. O texto apresenta, ainda, uma valorização da estética literária, principalmente quando menciona a “escrita lírica” dos poetas.

Na didática, porém, não há determinações para que os alunos desenvolvam habilidades estéticas. Como docentes, nossa função é, principalmente, desmistificar a possibilidade impensada e incomum da autoria nas produções textuais realizadas nos espaços educativos. Na medida em que encaramos a autoria como uma questão pedagógica, assumimos uma prática cada vez menos reprodutora e mecanizada, ainda hegemônica nas relações de leitura e escrita, e buscamos a criação e a reflexão como potencialidades que não devem ser “desperdiçadas”.

A professora Maria Masello Leta, palestrante do *Ciclo de debates* supracitado, afirma que a escrita deve ser tratada em sua dimensão formadora, como prática social e cultural, importante na formação do sujeito e constituidora da identidade e da subjetividade dos professores. Nesse sentido, ela destaca que ser autor significa “dizer e registrar a própria palavra”; “deixar em seus escritos e no outro suas marcas pessoais”; “produzir com e para o outro”; “resgatar a possibilidade de ‘ser humano’, de agir coletivamente pelo que caracteriza e distingue os homens”; “assumir o papel social na ação pedagógica desempenhada automaticamente”.

Muitas vezes, a relação dos professores com a escrita não é tão instigante quanto a proposta anterior. Na prática da sala de aula, muitos docentes ficam

restritos ao planejamento de aulas e à correção de avaliações. Nesse sentido, voltamos a nos perguntar: como o professor que não desenvolve sua autoria, pode contribuir para com a autoria de seus alunos? É ainda Masello Leta quem constata, junto conosco:

> Trabalhando a linguagem enquanto instrumento, reduzida à sua forma e à gramática, as práticas escolares vão empobrecendo a experiência das alunas com a escrita, alijando-as dos conhecimentos culturais que lhes permitiriam constituir-se autoras-produtoras de conhecimento. Ao contrário, é fundamental que as práticas com a escrita sejam redimensionadas, trazendo para o seu centro o sujeito - histórico, social, produtor de saber e cultura nas relações que estabelece. (MASELLO LETA; MANHÃES, 2001, p. 39).

Pensamos que um trabalho pedagógico que almeja dar o direito à autoria não pode considerar como texto amontoados de frases como: “A bala é boa. O bebê baba. O bebê é babão.” (MAROTE, 1990, p.10). O professor precisa valorizar o texto produzido, criado e inventado pelos alunos: produções que podem ser utilizadas na vida, cumprindo a função primeira da língua: interação. Geraldi (1995), sobre “a questão do sujeito”, afirma que

> Produzir implica alguém que produza. Quem é esse alguém e como se pode conceituá-lo? Nos anos 60 duas concepções de sujeito se confrontaram: de um lado, defendia-se o sujeito como fonte de seu dizer; aquele que enuncia o que diz e tem consciência absoluta de seu dizer, organizando seus pensamentos (suas mensagens) e transmitindo-os a outros sujeitos. De outro lado, defendia-se um sujeito assujeitado às condições e limitações históricas, produto do meio, da herança cultural e das ideologias que, incorporadas ao longo de sua história, fazem do indivíduo desde sempre sujeito, mero preenchimento de um lugar social reservado pela estrutura (ideológica) que define o dizível e como exercer o papel neste lugar social previamente estabelecido. Nenhuma dessas concepções subjaz à noção de ‘produção de textos’. A recuperação dos estudos bakhtinianos a propósito da constituição da consciência – sígnica, e por isso mesmo ideológica, produto das interações verbais concretamente vividas pelos indivíduos no interior das quais internaliza o que lhe é externo – e de seus estudos a propósito da interação verbal, na qual diferentes pontos de vista se confrontam, se formam e se conformam, a cada palavra correspondendo diferentes contrapalavras com as quais são construídas as compreensões, levam a entender o sujeito como produto da herança cultural, mas também de suas ações sobre ela. Por isso que o sujeito, ao mesmo tempo em

> que se repete atos e gestos, constrói novos atos e gestos, num movimento histórico no qual repetição e criação andam sempre juntas. (p. 18-19)

Diante dessa perspectiva dialógica e polifônica, é importante explicitar que Bakhtin (2011) estuda, com mais ênfase, a perspectiva estética do autor. Para ele, faz-se relevante diferenciar o autor e a personagem:

> o autor acentua cada particularidade da sua personagem, cada traço seu, cada acontecimento e cada ato de sua vida, os seus pensamentos e sentimentos, da mesma forma como na vida nós respondemos axiologicamente a cada manifestação daqueles que nos rodeiam. (p. 3).

O autor, para Bakhtin, é então o responsável pelo acabamento da obra, da consciência da personagem, do mundo da personagem. Segundo ele,

> autor é o agente da unidade tensamente ativa do todo acabado, do todo da personagem e do todo da obra, e este é transgrediente a cada elemento particular desta. (...) A consciência do autor é a consciência da consciência, isto é, a consciência que abrange a consciência e o mundo da personagem (...). O autor não só enxerga e conhece tudo o que cada personagem em particular e todas as personagens juntas enxergam e conhecem, como enxerga e conhece mais que elas, e ademais enxerga e conhece algo que por princípio é inacessível a elas, e nesse excedente de visão e conhecimento de autor, sempre determinado e estável em relação a cada personagem, é que se encontram todos os elementos do acabamento do todo, quer das personagens, quer do acontecimento conjunto de suas vidas, isto é, do todo da obra. (2011, p. 10-11).

Podemos inferir, a partir do trecho destacado, que o autor, para Bakhtin, é responsável por dar vida ao texto. Ele conhece suas personagens acabadas, prontas: seus medos, suas reações, seus comportamentos, suas relações com os outros. O autor, além disso, possui um *excedente de visão* em relação à obra e às personagens: nas relações criadas, o autor consegue enxergar aquilo que uma personagem, sozinha, não é capaz de ver. “(...) O autor conhece e enxerga mais não

só no sentido para onde a personagem olha e enxerga mas também em outro sentido, que por princípio é inacessível à personagem.” (2011, p. 12).

Bakhtin (2011) considera dois tipos de autores: o autor-criador, “elemento da obra” (p. 9) e o autor-pessoa, “elemento do acontecimento ético e social da vida” (p. 9). Para ele, “o autor ocupa uma posição responsável no acontecimento do existir, opera com elementos desse acontecimento e por isso a sua obra é também um momento desse acontecimento.” (p. 176).

Num viés mais histórico, Bakhtin afirma que “o autor deve ser entendido, antes de tudo, a partir do acontecimento da obra como participante dela, como orientador autorizado do leitor.” (2011, p.191). De acordo com ele, o autor-criador é aquele que dá forma ao conteúdo: ele não registra acontecimentos passivamente, mas “a partir de uma certa posição axiológica, recorta-os e reorganiza-os esteticamente.” (FARACO, 2005, p.39). Dessa forma, podemos dizer que o autor-criador não constrói um vínculo linear para suas obras, mas vive em constantes movimentos de reelaboração - “um complexo processo de transposições refratadas da vida para a arte”. (idem). Nessa perspectiva, inquirimos: o autor “comum” passaria pelo mesmo processo de refletir (repetir) e refratar (projetar), como constatam Faraco, ao se referir aos teóricos do Círculo de Bakhtin, e ao próprio Bakhtin, em sua obra?

> Lembremos, a propósito disso, que, para o Círculo de Bakhtin, os processos semióticos – quaisquer que eles sejam – ao mesmo tempo em que refletem, sempre refratam o mundo. (FARACO, 2005, p.39).

Além disso, é importante considerar que, de acordo com Bakhtin, a linguagem é concebida como heteroglossia, ou seja, como um conjunto múltiplo e diverso de vozes ou línguas socialmente constituídas - um conjunto de formações verbo-axiológicas.

O ato estético, assim, seria um jogo complexo de deslocamentos, no qual o escritor direciona cada palavra para determinada voz, sempre alheias à voz do próprio autor. Nesse sentido, Bakhtin afirma que não há criação estética quando o autor engessa o próprio discurso na personagem, pois além de ingenuidade, não

estaríamos “falando” da autêntica criação literária, por exemplo. Nesse caso, ainda que o autor-criador tenha a mesma voz do autor-pessoa (do escritor), só haverá criação estética se houver deslocamento, já que o escritor tem de ser capaz de trabalhar a refração de suas ideias, as *imagens artísticas das ideias.*

Esse necessário deslocamento para a constituição da arte é chamado, por Bakhtin, de *princípio esteticamente criativo na relação autor/herói*. Podemos concebê-lo, também, como princípio da exterioridade: é necessário estar fora, é preciso um *excedente de visão* para poder (re)criar o mundo esteticamente. Inferimos que essa necessidade de exceder a visão é, necessariamente, a presença da alteridade. Seja imaginando o lugar do outro, seja conhecendo o outro a partir da leitura de um texto, mas, principalmente, a alteridade se dá no reconhecimento de que a figura do outro se faz presente em cada um de nós. O escritor, ao mesmo tempo em que está no mundo e o vivencia, precisa sair de sua linguagem, de seu cotidiano para criar a figura de um outro, que está nele mesmo. Mais uma vez, levando em consideração nosso foco de estudo, será que podemos ampliar essa discussão para a compreensão da autoria, contemporaneamente falando? E, mais ainda, entendê-la a partir da realidade virtual na formação de professores? Poderíamos, assim, “enxergar” a polifonia, a alteridade e a necessidade de se compartilhar e interagir, tão presentes em Bakhtin, materializadas na formação docente à distância?

Como já adiantamos anteriormente, é inegável que Bakhtin (2011) foca sua análise no autor literário, ainda que nosso foco de pesquisa seja a autoria “comum”. Para ele,

> O autor encontra a linguagem literária, as formas literárias – o mundo da literatura e nada mais -, aqui nasce a sua inspiração, o seu ímpeto criativo para criar novas formas-combinações nesse mundo literário sem sair do seu âmbito. (p.181)

Nessa perspectiva, perguntamos: se o autor literário precisa encontrar a linguagem literária (transformando-a em arte) para se constituir como autor, haveria/haverá uma linguagem específica na construção da autoria,

contemporaneamente? E quando essa autoria é buscada nos ambientes virtuais, principalmente os que se dedicam à formação de professores? O que é necessário para a formação de alunos-autores?

Inferimos que, para Bakhtin, há uma relação horizontal entre autor e leitor, pois, ainda que o primeiro seja "orientador" do segundo, há certa flexibilidade na noção (muitas vezes, bastante rígida) de texto. Nesse sentido, Masello Leta afirma que

> Um aspecto importante a ser examinado para o desenvolvimento de uma educação como prática social e cultural, enfatizando-se a produção escrita, é a análise de textos em sala de aula, o que leva a identificar formas culturais produzidas e usadas pelos alunos e professores e as constantes do material curricular, com suas ideologias, seus significados, suas contradições. Nesse sentido, ao fazer do texto um objeto de investigação intelectual, a educação, a pedagogia, assim concebidas, não consideram o leitor como um consumidor passivo, mas ao contrário, um produtor ativo de significados, plural, aberto a releituras. As idéias e posições com as quais não concorda, replica-as criticamente através do diálogo, criando, assim, um novo texto. Bakhtin (1992b), diz: "O texto só vive em contato com outro texto (contexto). Somente em seu ponto de contato é que surge a luz que aclara para trás e para frente, fazendo que o texto participe de um diálogo" (p.404). O texto, desse modo, não é restrito a uma leitura única, harmoniosa e confiável, autoritária (...). Ao verificarmos os gabaritos, significados únicos de professores para correção, ao avaliarmos os pacotes curriculares, as normas escolares, que vêm prontos para os professores executarem, ou mesmo, quando examinamos os livros didáticos e os seus manuais do professor com uma só resposta, sem questionamentos, dogmáticos, tudo *mastigado*, imposto. Essa situação revela os princípios que expressam a posição dos professores como meros transmissores de informações, de conteúdos escolares. É a automatização, mecanização da linguagem, do conhecimento, dos professores e dos alunos, o que se opõe à concepção de professores e alunos como agentes críticos capazes de desempenhar um papel ativo-transformador no processo pedagógico. (2003, p. 4).

A noção de flexibilidade do texto (também presente na sala de aula) pode se estender para uma relação mais flexível entre autor e leitor, pois ainda que haja uma "orientação" (termo interprodutivo), o leitor não é estático, podendo também vir a ser autor de um novo texto, que, em um movimento circular, dialoga com outros textos.

Dentro dessa perspectiva, inferimos: essa flexibilidade, de algum modo, pode se relacionar com a *Internet*, flexibilizando a noção de autoria?

A partir dessa perspectiva polifônica, dialógica, que prioriza o compartilhamento e ainda de acordo com Kramer (2001), influenciada, também, por Bakthin, “escrever é deixar-se marcar pelos traços do vivido e da própria escrita, reescrever textos e ser leitor de textos escritos e da história pessoal e coletiva, marcando-a, compartilhando-a, mudando-a, inscrevendo nela novos sentidos.” (p. 114). Teríamos, assim, mais um critério na construção de uma concepção de autoria?

Em produção relativamente recente, que retoma elementos de sua extensa obra, Maingueneau (2010) destaca o tema *imagem de autor* e apresenta três acepções para o que entende por esse conceito. A primeira refere-se à idéia do “garante”, ou seja, “instância que assume a responsabilidade por um texto” (p.141). Assim, não se trata de uma pessoa de carne e osso, nem do enunciador de um texto, “mas uma instância híbrida que frustra essa distinção.” (p.141). A segunda acepção designa um autor participando de um meio social – literário – com representações estereotipadas, que podem variar de acordo com determinados períodos históricos. O autor, atualmente, tem acesso às redes sociais, freqüenta livrarias, convive com editores, entre outras possibilidades. A última concepção discutida por Maingueneau é a de um “auctor”, como correlato de uma obra. Dessa maneira,

> Sua função não consiste em responder por um texto singular, mas por um agrupamento de textos referidos a uma entidade que é identificável, que até pertence ao Thesaurus literário, quando alcança notoriedade. Se por definição todo texto tem um “garante”, apenas uns poucos indivíduos alcançam o estatuto de “auctor”. Uma das singularidades da produção literária em comparação com outras, como o jornalismo ou a política, é que toda pessoa que nela publica é potencialmente “auctor”. Mas para que um indivíduo seja plenamente “auctor”, é necessário que terceiros o instituam como tal, mediante a produção de enunciados sobre ele e sobre sua obra, em suma, conferindo-lhe uma “imagem de autor”. (2010, p.142)

O terceiro sentido destacado, que traz a imagem de autor, portanto, representa justamente a consagração que Machado de Assis, por exemplo, possui. A imagem de um autor como Machado é “elaborada na confluência de seus gestos e de suas palavras, de um lado, e das palavras dos diversos públicos que, a títulos diferentes e em função de seus interesses, contribuem para moldá-la.” (2010, p. 144). A imagem do autor, nesse sentido, não está acabada, totalmente construída; ela não se encerra quando o escritor morre (ator na cena literária) e pode se modificar ao longo do tempo, ou seja, essa imagem vai além da vida do escritor. Assim, um autor fica “marcado”, reconhecido, endeusado, legitimado como tal. Dessa maneira, e levando em consideração nosso foco de estudo, perguntamos: será essa a autoria de que falamos?

Nesse sentido, vale ressaltar que Maingueneau também discute e analisa, em *Ethos – Ethos e apresentação de si nos sites de relacionamento* (2010), alguns discursos utilizados para construir a representação de um locutor (ethos) em rede. O indivíduo, desejando encontrar um relacionamento amoroso, “deve valorizar um produto que é ele mesmo.” (2010, p.83). Neste texto, Maingueneau não menciona as palavras *autor* ou *autoria*, mas faz emergir algumas inferências, quando afirma que “através de sua maneira de dizer, ele {o locutor} pode mostrar sua personalidade com os traços que supõe serem os mais favoráveis a seus interesses.” (2010, p.83). Será que a *maneira de dizer* pressupõe um discurso autoral em rede e, ainda, será que esse discurso tem semelhanças com aquele que analisado mais adiante?

Voltando a Foucault (2001), e como já questionamos em parágrafo anterior, é evidente que ele não teve contato com a *internet*, mas o pensador sugere que a função-autor poderia deixar de existir, imaginando uma sociedade sem autores:

> Podemos imaginar uma cultura em que os discursos circulassem e fossem recebidos sem que a função autor jamais aparecesse. Todos os discursos, qualquer que fosse o seu estatuto, a sua forma, o seu valor, e qualquer que fosse o tratamento que se lhes desse, desenrolar-se-iam no anonimato do murmúrio. (p.70)

Sabemos que a internet propicia diálogo e interação para os seus usuários. O livro, unidade acabada, nessa realidade virtual muitas vezes é substituído por ambientes fragmentados, abertos e cooperativos. Será que podemos associar o “anonimato do murmúrio” ao ambiente virtual? O próprio conceito de Arte vem sofrendo alteração. Hoje, a existência de um consumidor passivo de arte é cada vez mais rara. O público ativo, que opina, interage, sugere e, consecutivamente, cria, surge com bastante intensidade a partir das ferramentas *online.* De acordo com o Critical Art Ensemble, no manifesto denominado *Distúrbio Eletrônico:*

> (...) produção, distribuição e consumo são implodidos em um único ato, sem início nem fim, apenas circulação ininterrupta. (...) Consequentemente, noções de origem não tem lugar na realidade eletrônica. A produção do texto pressupõe sua distribuição, seu consumo e sua revisão imediatos. Todos que partilham da rede também partilham da interpretação e da mutação da corrente textual. O conceito de autor não morreu exatamente, é mais uma questão de ter simplesmente cessado de funcionar. O autor se tornou um agrupamento abstrato que não pode ser reduzido à biologia ou à psicologia da personalidade. (2001, p.94-95).

De acordo com Lévy (1999), o próprio conceito de obra sofre alterações, quando consideramos a cibercultura:

> (...) Muitas obras da cibercultura não possuem limites nítidos. São ‘obras abertas’, não apenas porque admitem uma multiplicidade de interpretações, mas sobretudo porque são fisicamente acolhedoras para a imersão ativa de um explorador e materialmente interpenetradas nas outras obras da rede. O grau dessa abertura é evidentemente variável de acordo com os casos; ora, quanto mais a obra explorar as possibilidades oferecidas pela interação, pela interconexão e pelos dispositivos de criação coletiva, mais será típica da cibercultura... e menos será uma ‘obra’ no sentido clássico do termo. (p. 147).

Para Lévy (1999), o autor é o fiador da totalização da obra, ou seja, do fechamento de seu sentido”. (p. 147). Dessa maneira,

> mesmo se o significado da obra se pretende aberto ou múltiplo, devemos ainda assim pressupor um autor se quisermos interpretar intenções, decodificar um projeto, uma expressão social ou mesmo um inconsciente. O autor é a condição de possibilidade de qualquer horizonte de sentido estável. Mas tornou-se banal dizer que a cibercultura coloca muito em questão a importância e a função do signatário. O engenheiro de mundo não assina uma obra acabada, mas um ambiente por essência inacabado, cabendo aos exploradores construir não apenas o sentido variável, múltiplo, inesperado, mas também a ordem de leitura e as formas sensíveis. Além disso, a metamorfose contínua das obras adjacentes e do meio virtual que sustenta e penetra a obra contribui para destituir um eventual autor de suas prerrogativas de fiador do sentido. (LÉVY, 1999, p.147-148).

É preciso resgatar, dessa forma, que a figura do autor é necessária para a constituição de determinada obra. Ainda assim, o autor, somente, não é capaz de dar conta da complexidade por ele criada (que pode ser recriada e reinventada, na medida em que passa a ser pública). Como vimos dizendo, se a noção de autoria é tão complexa, acreditamos que ganha mais sinuosidade quando consideramos as tecnologias da comunicação e informação.

> A figura do autor, portanto, como alguém que detém um tipo de talento ou conhecimento, um artista ou um especialista, é substituída por uma atuação coletiva distribuída em rede, que mistura diversas competências e níveis de contribuição. Por outro lado, a obra deixa de ter contornos definidos e torna-se um processo potencialmente sempre inacabado. (MARTINS, 2009, p.1)

Com a obra em constante construção, podemos dizer que há também diversos autores na constituição dessa tarefa: a elaboração contínua de determinado texto, por exemplo. Na rede, é possível registrar o próprio nome em determinada obra, criar *sites* que divulgam o trabalho individual e proíbam a cópia (de acordo com os direitos autorais), mas, ao mesmo tempo, é comum ser anônimo, principalmente quando a pessoa não quer se expor, seja por questões políticas, religiosas ou ideológicas. Ao observarmos a Wikipédia, por exemplo, vemos que “há uma expressiva contribuição anônima não contabilizada”. (MARTINS, 2009, p.10). Porém, (...) “não menos significativa é a contribuição de milhões de colaboradores, registrados ou não, que fazem questão de deixar sua assinatura em cada acréscimo feito.” (MARTINS, 2009, p.10).

De acordo com Martins, podemos dizer que, na era digital, o autor é resultado de conexões, de confluências estabelecidas historicamente. Nessa reunião de diversos pontos, destacamos que

> o processo autoral na atualidade é um híbrido dessas práticas anteriores, combinando o coletivo, a obra inacabada, com um traço também individual, herdado da cultura do livro e adequado à economia da dádiva, formando uma nova configuração que não corresponde nem à dissolução do autor mas também não à autoria individualizada. Esse 'autor em coletivo' é descentrado, distribuído, auto-organizado, interconectado, colaborativo, dialógico, entre outros atributos. Porém, mantém ainda uma ligação com algo de natureza individual: o indivíduo colabora para a construção de um coletivo comum, mas quer que seu acréscimo, sua diferença, seja devidamente registrado e creditado. (2009, p.11).

Nessa ótica, o que podemos dizer do estudante de curso à distância que, na condição de aluno-futuro professor, precisa que sua contribuição *faça diferença?* Segundo os referenciais até aqui apresentados, pensamos que a questão do autor/não autor em rede ganha mais complexidade quando falamos de alunos matriculados em curso de formação de professores. Ainda que surjam perguntas de caráter mais prático - c*omo compreender, trabalhar e buscar essa autoria?*, queremos entender a possibilidade da presença de *autores* matriculados em cursos de formação de professores à distância.

Pensando nessa situação de estudo, vemos duas possibilidades de entender a autoria: a primeira – concepção mais voltada para a criação estética literária – está relacionada com textos conhecidos e com escritores conceituados – muitas vezes endeusados e recriados no imaginário popular e mercadológico –; a segunda – que também envolve autores e leitores – relaciona-se com o ato de expressão do pensamento, de reflexão crítica; e com o cuidado de seleção e de escolha ao criar um texto/discurso. A última concepção, que sugere práticas mais pedagógicas, será o foco deste nosso estudo.

Dessa forma, cabe ao aluno-autor apropriar-se dos discursos que circulam na própria sociedade a fim de, a partir deles, criar sua própria palavra. O aluno-autor, nessa abordagem é

> aquele que consegue, a partir dos textos de que dispõe – e não apenas os escritos – ou seja, de sua relação com o que lhe foi dito, com os sentidos que já lhe foram apresentados, em diferentes situações de contextualização, (re) significar, criar outros sentidos, criativamente e criticamente se expressar, se posicionar, dizer, ESCREVER a sua palavra. (LOBÃO, 2007, p.125)

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, no que se refere aos "objetivos de Língua Portuguesa para o primeiro ciclo", temos os seguintes itens:

> • produzir textos escritos coesos e coerentes, considerando o leitor e o objeto da mensagem, começando a identificar o gênero e o suporte que melhor atendem à intenção comunicativa;
>
> • escrever textos dos gêneros previstos para o ciclo, utilizando a escrita alfabética e preocupando-se com a forma ortográfica;
>
> • considerar a necessidade das várias versões que a produção do texto escrito requer, empenhando-se em produzi-las com ajuda do professor. (1997, p.68)

As instruções dos PCNs revelam que a autoria do estudante é fundamental na sua relação com a leitura e a escrita. O que são os três tópicos destacados acima, além de *afazeres inerentes a um autor*? *O trabalho com o texto e a preocupação com o leitor fazem parte do cenário autoral*. É preciso salientar, somente, que embora as exigências sobre o trabalho docente estejam claras, tanto o aluno-autor dos anos iniciais, quanto o aluno-autor da graduação à distância precisam ser sujeitos com potencialidades e competências criativas. É evidente que as duas dimensões são muito diferentes – o aluno do ensino fundamental produz sua autoria dentro de suas possibilidades e perspectivas, conhecendo aquilo que o cerca e produzindo conhecimentos à sua maneira; o aluno da graduação – futuro professor – já tem um acervo linguístico mais sofisticado e sua autoria pode se dar em outro nível, com reflexões acerca de determinado conhecimento, refratando a sua visão com as suas palavras (que são, também, palavras construídas social e

historicamente), mas organizadas e produzidas a partir da singularidade presente na coletividade.

Entendemos, nessa perspectiva, que a importância de analisar os discursos dos futuros pedagogos está nas múltiplas formas de um sujeito elaborar, ordenar, selecionar, organizar e escolher o seu falar/o seu escrever. É sobre esta perspectiva que vimos nos debruçando, atualmente, no sentido de melhor defini-la, já que nosso caminho acerca da relação *autor-autoria* contempla sujeitos comuns, em situação de aprendizagem contínua. Lembrando novamente o foco de nosso estudo, perguntamos: Diferentes maneiras de dar sentido a um texto podem caracterizar a autoria docente, principalmente quando ela acontece à distância?

A complexidade deste tema e a sociedade contemporânea nos levam a refletir também sobre as "inovações" propiciadas pela rede e a questão da autoria emerge novamente. Se considerarmos o hipertexto e as possibilidades de "navegações" múltiplas, veremos um resgate do passado, em que a obra, muitas vezes, não pertencia a um indivíduo**:** "A narrativa fazia parte de uma tradição comum e as recriações em torno dela também estavam mergulhadas na cultura, eram de todos e eram de ninguém." (MARTINS, 2009, p.4). Dessa maneira,

> é possível afirmar que várias daquelas características usualmente apontadas como típicas da produção textual nas redes interativas na verdade são reconfigurações de práticas autorais comuns em outros tempos e em outros meios: a autoria colaborativa; a obra inacabada; o eventual anonimato. Mais ainda, fica claro que foi a Modernidade, um período histórico bem demarcado, que estabeleceu aqueles traços que serão desestabilizados pelo hipertexto: o fechamento do texto; a autoria centrada e individualizada; a necessidade de nomeação do autor. E especialmente foi o Romantismo que deu, por assim dizer, as bases conceituais que sustentam algo como a ideia de uma autoria puramente subjetiva e proprietária. (MARTINS, 2009, p.9)

Percebemos que há uma tendência a classificar como novas as possibilidades que a rede vem gerando aos seus usuários. Porém, antes de a Modernidade chegar, as obras não eram assinadas e pertenciam a todos. Nesse sentido, podemos dizer que a obra privada e acabada pode estar relacionada com a

instauração das instituições privadas. E a noção de autoria irradia brilho, nessa circunstância sócio-histórica.

Nessas idas e vindas dos movimentos histórico/sociais de se “privatizar os textos” e, por consequência, repensar a figura do autor, encontramos o papel do professor a quem, como já adiantamos anteriormente, é imputado o trabalho de constituir/construir, no aluno, esse *foco autoral.* Então, como pensarmos a autoria docente, que deve ser efetivada na prática do professor, se ela não é suficientemente explorada nos cursos de formação de professores? É nosso papel explorá-la.

1.2 Formação de professores à distância: sobre refletir/refratar...

Considerando que o tema “formação de professores”, bastante amplo, engloba várias possibilidades investigativas, faz-se necessário explicitarmos que nosso objetivo não é dar conta desse todo, mas discutirmos a relevância do ato de educar/formar como potência transformadora para a atividade humana, a partir da formação desse professor à distância – nosso lócus de atividade profissional.

Como ressaltamos anteriormente, a pesquisa concentra-se na realidade de um curso à distância que forma professores na UNIRIO, a partir de consórcio estabelecido entre essa Universidade e o Centro de Ciências do Estado do Rio de Janeiro (CECIERJ) / Centro de Educação a distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ)[15]. De acordo com a concepção do próprio curso:

> o profissional que pretendemos formar atuará nos ensino fundamental e médio, especificamente na **educação infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no ensino médio (formação de professores), na gestão, na educação de jovens e adultos e nos espaços não formais de ensino** tais como empresas, organizações não-governamentais (ONGs) entre outros, responsabilizando-se pela formação integral dos educandos, o que implica na reconstrução dos saberes historicamente elaborados pela humanidade e consagrados em grandes áreas, em uma visão sistêmica. Assim, o curso será

[15] A partir deste momento, quando nos referirmos a esses dois Centros, o faremos a partir de suas siglas.

> construído através de uma estrutura curricular na qual as disciplinas se aglutinam nestas grandes áreas e se entretecem a partir de eixos integradores, considerando que as mudanças de paradigmas relacionados com a produção e reprodução de conhecimento exigem uma visão interdisciplinar de mundo e de homem. (Guia do curso de Pedagogia – UNIRIO, página 5).

Formar um professor “capaz de responder às novas exigências educacionais, a partir de sua prática reflexiva e de base sólida em conhecimentos e saberes historicamente construídos, com qualidade acadêmica e social” é um desafio que vimos enfrentando cotidianamente. Além disso, “educar” esse profissional à distância é ainda mais instigante e motivador, principalmente quando se exige uma “visão interdisciplinar de mundo e de homem”: como alcançá-la, sem o contributo da(s) linguagem(ns)?

Nessa perspectiva, é importante que o futuro professor tenha consciência de seu papel de futuro formador. Ainda que em formação inicial, ele tem a responsabilidade de formar, educar, transformar. Do mesmo modo, nós, docentes de graduação à distância, vemos, nessa pesquisa, algumas consequências (reflexos? refrações?) dessa formação em que somos, também, responsáveis por esses sujeitos.

Nesse processo de formações e transformações permanentes, percebemos que a autonomia do professor se faz necessária no processo de formação, pois há “contradições entre as concepções de língua que se quer que os professores trabalhem com seus alunos e os procedimentos didáticos preconizados para que essas concepções sejam realizadas” (ANDRADE, 2003, p.1300):

> Espera-se, por exemplo, que se saiba que linguagem é interlocução, que o domínio de vários tipos de texto torna um leitor proficiente. Entretanto, preconizam-se atividades em sala de aula envolvendo formas textuais em que não é dado aos alunos o lugar de autores, recebendo informações sem autonomia para manipulá-las. (ANDRADE, 2003, p. 1300).

Embora a autonomia docente seja necessária nas discussões sobre formação de professores, ela não é suficiente para que o professor consiga trabalhar, por

exemplo, com a linguagem na perspectiva da interação. É preciso, não só que a teoria tenha sido a ele apresentada, como também que a prática formadora proporcione, como efeito, uma necessidade pedagógica de se trabalhar de tal maneira. Além disso, formar um interlocutor capaz de ser autônomo em outro espaço/esfera de comunicação é diferente de formar um professor autônomo. Queremos dizer, com isso, que o professor precisa ser autônomo para além de sua sala de aula. Nesse sentido, estaremos formando e transformando o professor em autor?

Se a autonomia docente precisa estar no centro do processo de formação de professores, por que não falar em autoria do professor? Quais seriam os contributos da educação à distância na formação autoral desse docente? Podemos dizer que o fato de o professor ser formado à distância o *distancia* da autoria? Será que, mesmo à distância, esse futuro formador pode se sentir próximo de algo/alguém?

Em artigo denominado *Sobre presença e distância – reflexões filosóficas acerca da formação online*, Valle e Bohadana detectam uma certa imprecisão do termo “educação a distância”. De acordo com as autoras haveria, pelo senso comum, uma relação de oposição entre as duas modalidades: presencial *versus* a distância. Dentro dessa ótica, caracterizaríamos a educação a distância pela negação da presença:

> É essa exatamente a condição da «educação a distância»: a expressão agora mais do que nunca corrente não define por si só qualquer característica, nenhuma especificidade, nada informa acerca da modalidade, a não ser que a ela se opõe todo um «resto» – toda educação que não se faz à distância. Seja, assim, no que respeita às modalidades de educação, e a partir daqui, que a única característica que parece importar é a «distância» – à qual passaria necessariamente a se opor… a «presença».” (2010, p.2)

Lidar com uma marca de “inovação”, de “revolução”, pelo suporte técnico muito acentuado na educação a distância, pode contribuir para que essa modalidade de educação sustente uma supremacia das novas tecnologias de informação e comunicação (TICs) em relação à prática pedagógica, essencial na formação de professores. Mais do que isso, em termos de docência, o que se ganha com a

educação a distância? O que se conquista e o que se perde na formação do educador, em meio às tecnologias? Segundo Valle e Bohadana:

> Pretende-se (...) que a expressão «educação a distância» possa designar, mais do que um conceito, um campo específico do saber, definido não só por técnicas, mas por metodologias, teorias e, quem sabe? finalidades próprias (...) Se a nomenclatura {EaD} evidencia uma mudança em termos tecnológicos, a ela (ainda) não correspondem alterações substantivas em quaisquer outras dimensões do processo educativo. Por isso, na medida em que se proclama a educação a distância como área já bem constituída de prática e de teoria da educação, elege-se a discussão sobre o como em detrimento da reflexão sobre o quem: qual, porém, o sentido de se questionarem os meios, mantendo-se inalteradas as representações do fim perseguido? (2010, p.2-3)

É necessário compreender, dessa forma, o paradoxo que a EaD pode representar, ou seja, a mera adaptação das antigas práticas e concepções de ensino aliadas às tecnologias atuais. Nesse caso, como seria a formação docente? Substituiríamos o giz e o quadro negro por *tablets* como já o fazem algumas instituições particulares de ensino superior? Na comparação entre as modalidades a distância e presencial, as autoras nos indicam que

> A mudança radical restringe-se, assim, a uma circunstância do processo educacional: agora o aluno pode permanecer exatamente ali onde sempre esteve e – essa é a diferença – pela primeira vez ele já não precisa se deslocar para ir ao encontro da situação educativa. Tampouco o professor se desloca. É essa, justamente, uma das características ao que parece essenciais da nova modalidade: ela abole o deslocamento geográfico, antes indispensável, para a constituição da relação pedagógica. (2010, p.6)

Sem necessidade de deslocamento, há possibilidade de mudança em relação a quem poderá ter acesso à educação: amplia-se o número de vagas, a universidade tem condições de receber um grande quantitativo de alunos – o que gera a democratização do ensino público e gratuito.

No entanto, acreditamos que, mais significativo do que *quantificar* a educação a distância, é entendê-la como “possibilidade de mudança qualitativa”, ou seja, “a

capacidade de o indivíduo poder tornar-se outro em relação àquilo que um dia havia sido". (VALLE; BOHADANA, 2010, p.7). Como sustentam as autoras:

> Seria possível imaginar um processo de formação que não implique em alteração de qualidade do sujeito envolvido – ou dos sujeitos envolvidos? Para a formação humana, a distância é, portanto, muito mais do que uma questão de distanciamento ou proximidade física: ela é a relação que a cada vez se estabelece entre o sujeito e seu projeto de autoformação, entre o sujeito e aquele que, na relação pedagógica, testemunha aquilo que o sujeito quer atingir – o professor, ou o autor que lhe servem de referência. (...) A distância é o que separa o sujeito dos fins que elegeu para si; mas é também o requisito ético do professor que entende que não há formação sem auto-formação e que, assim, compreende a necessidade de construir, em sua relação com os alunos, um espaço suficiente para que essa eleição de fins possa se dar. (...) A distância é, pois, condição para a educação – e não condição de um certo tipo de educação. Condição para a educação, significa: não há educação sem distância, ou sem um distanciamento sempre a ser conquistado pelo projeto de ser diferente e pelo respeito à autonomia de outrem. A técnica parece produzir a possibilidade de se recusar a distância geográfica e temporal; mas somente o projeto habilita à aceitação da distância formadora – interregno de tempo, estado de incompletude – entre mim e aquilo que não sou, entre mim e aquilo que pretendo ser no futuro. (2010, p.7-8)

A contribuição das autoras nos indica que a educação precisa de distância, de transformação, de alteridade. E a alteridade, muitas vezes, se materializa na distância: "(...) é preciso ganhar certa distância daquilo que sou, do que me constitui, de minhas certezas, para aproximar outras figuras possíveis de mim, que antes eu não havia imaginado." (VALLE; BOHADANA, 2010, p.8). Dessa forma, é nesse tempo/espaço "outro" que a reflexão pode sustentar a autoformação e levar à autoria?

A distância, desse modo, passa a ser um conceito eminentemente pedagógico: um princípio de formação e autoformação de professores. "Para a educação, a distância toma a forma de tempo, que não se mede em unidades de espaço, mas por transformações qualitativas e, nesse sentido, sempre singulares que o processo educativo engendra no sujeito." (VALLE; BOHADANA, 2010, p.9). Nesse jogo de aproximações e distanciamentos, o sujeito se constitui a partir das alterações que o formam e o transformam. "Trata-se aqui, definitivamente, de tempo, que faz advir o que não era ainda, que traz o novo, que inscreve na mesmice do presente a figura da criação humana." (VALLE; BOHADANA, 2010, p.9).

A fim de confrontar, também, o sentido da palavra “presença” que, para o contexto da educação não basta ser entendida como o contrário de “ausência”, as autoras afirmam que “já que não é possível educar ‘na ausência’, que um certo tipo de presença do sujeito sempre é requerida, não há como evitar que toda educação se converta em ... uma forma de educação presencial.” (VALLE; BOHADANA, 2010, p.10).

Nesse sentido, acreditamos que temos, ainda, um grande desafio para o curso de Pedagogia à distância: pensar a *presença* como requisito de qualquer processo formativo e, portanto, como um princípio a ser conquistado, tanto na proximidade quanto na distância. Além disso, entender essa presença enquanto materialidade, inclusive, das próprias reflexões autoformativas, transformando-se em linguagem. E, por essa ótica, mais algumas perguntas nos assaltam: Se a distância pode materializar-se por meio da linguagem, qual (quais) linguagem(ns) predominam, quando se sabe que a realidade virtual é recurso predominante nessa situação de formação? Haverá *autoria*, por parte dos alunos-futuros professores, no trabalho com essa(s) linguagem(ns)? Em caso afirmativo, essa autoria pode construir-se, também, quando materializa-se por meio do compartilhamento, da dialogicidade virtual?

Mesmo buscando a presença transformada em interação, diálogo e compartilhamento, percebemos que, muitas vezes, a EaD

> Ainda está submetida a avaliações pautadas em padrões oriundos da modalidade presencial e com o estabelecimento de sistemas pouco flexíveis, não considerando seu caráter peculiar e as diferentes possibilidades de aplicação. Assim, a possibilidade de flexibilizar a integralização curricular, de forma a respeitar o tempo do aluno e o desenvolvimento de estratégias que ampliem a capacidade de estudo autônomo são tolhidos por iniciativas organizadas com base no único parâmetro avaliado positivamente: o sistema presencial. Dessa forma, o estudante continua com poucas possibilidades de exercer um controle responsável sobre seu processo de aprendizagem. Nesse cenário, aqueles que estão engajados em projetos de EAD parecem querer garantir aos críticos da modalidade a qualidade dos seus cursos a partir de uma estratégia de equiparação com os cursos presenciais, insistindo no discurso de que a diferença reside somente na relação professor-aluno. Ainda assim, sob a perspectiva desse posicionamento, a distância – no tempo e no espaço – entre estes dois

> atores deve ser atenuada ao máximo, com a exploração das potencialidades tecnológicas. (GOUVÊA; OLIVEIRA 2006, p.63)

Como identificamos, os recursos tecnológicos – se bem utilizados – dão especificidade à educação a distância – a modalidade de ensino que se constitui a partir da potencialidade da tecnologia. Em síntese, quando discutimos formação de professores à distância, lidamos com dilemas e tensões que nem sempre se circunscrevem ao ambiente "à distância", mas que também o permeiam – avaliação, relação "presença/distância", autonomia, professor-aluno – apresentados brevemente neste capítulo. Longe de dar respostas, pensamos que contribuir com perguntas também pode ser relevante nesse estudo.

Por isso, voltamos a nos questionar: podemos dizer que o aluno da educação à distância é mais autor do que o presencial? Será que o espaço virtual propicia *autorias*, em esferas distintas? Ainda que haja o "modelo do aluno autônomo na EaD"[16] (GOUVÊA; OLIVEIRA, 2006, p. 66), nosso curso à distância se fundamenta na relação professor-aluno, pois acredita que esse diálogo é constitutivo de aprendizagens.

Diante disso, não podemos afirmar, de maneira geral, que o aluno da educação à distância é mais ou menos autor do que o estudante da modalidade presencial, pois ambos "trocam" com seus professores. Não podemos dizer, igualmente, se há mais professores reprodutores ou autores, pois não consideramos conveniente atribuir estereótipos aos estudantes, nem desejamos nos deter no terreno da classificação. Autores? Reprodutores? Eles "refratam", ou simplesmente "refletem"? No próximo item, tecemos algumas considerações acerca da autoria, adentrando o mundo dos discursos.

1.3 Quando a autoria emerge? Discutindo (im)possibilidades...

Para pensarmos a respeito de um conceito de autoria, ainda que provisório, tão almejado em nosso estudo e, ainda, verificarmos a consistência do fórum como

[16] Este modelo, de acordo com as autoras, "objetiva o desenvolvimento da aprendizagem independente" (2006, p.66) e é utilizado, por exemplo, no Empire States College.

ambiente virtual de aprendizagem analisamos, como mencionado anteriormente, um primeiro fórum piloto. A atividade é um recurso interativo que permite um trabalho com a língua imersa no *ato dialógico,* o que, no caso específico de nossa atuação compreende, *também,* o *diálogo virtual.*

Na disciplina de Língua Portuguesa na Educação 1 (LP1), consideramos fundamental que o aluno, futuro docente, seja *autor* de suas ideias. Pensamos que, para formar autores e escritores, o professor, em primeiro lugar, precisa ser autor e escritor, ou seja, contribuímos para reforçar o pensamento anteriormente apresentado de que cabe *também* ao professor o papel de incentivar essa *criação autoral* na escrita de seus alunos. Nesse mesmo sentido, entendemos como aluno autor aquele estudante capaz de ressignificar textos, levando em conta as pluralidades de gêneros textuais; criar novos sentidos, a partir do que possui e do que lhe foi apresentado; expressar-se criativa e criticamente, entre outras possibilidades.

O aluno autor marca expressivamente a relação dialógica entre o eu e o outro e percebe que a leitura e a escrita são sempre movimentos inacabados, pois

> nós nos tornamos o que somos ou nos constituímos como sujeitos pelo processo da participação nos processos discursivos; nos processos interlocutivos. É neste espaço, e somente neste espaço, que construímos o conjunto de categorias com que enxergamos e compreendemos os outros, compreendemos o mundo e a nós mesmos. O sujeito discursivo não é aquele que assume um papel, ou a ele se submete, e sai ileso da relação. Ao contrário, ele se constitui nesta relação e porque participa de diferentes relações e em diferentes momentos, em ordens nunca idênticas às de outros, traz para a relação – e para o papel que nela desempenha – algo que desestabiliza. O mundo social não tem a estabilidade que os modelos estruturais constroem como sua explicação. Dos processos saem mudados tanto os sujeitos quanto os lugares sociais por eles ocupados. (GERALDI, 2009, p.216-217).

Contudo, quando o “aluno autor” é um “futuro pedagogo” – como no Curso à distância de que participamos – e quando essa realidade se insere no campo virtual, a complexidade materializa-se na prática cotidiana, acreditamos. Desse modo, elaboramos várias atividades em que essa prática é nosso foco central: oficinas

presenciais nos pólos; fóruns de discussão e questões complementares, entre outras, fazem parte do dia-a-dia da disciplina com que trabalhamos.

Dessa maneira, o fórum piloto de nosso ambiente virtual de aprendizagem foi aberto no primeiro semestre de 2012. A nossa sala de debates em rede deu margem para diversas possibilidades de discussões. O objetivo desse fórum era, tão somente, conhecer os alunos e começar uma conversa a partir das percepções de uma imagem, cujos possíveis sentidos levavam a questões significativas da disciplina LP1.

Assim, pedimos aos alunos que se apresentassem e que também opinassem a respeito de texto imagético – apresentado a seguir – que, retirado das páginas da *Internet*, cumpria aquela função a que nos referimos:

Como podemos constatar, a imagem apresenta três rostos femininos, com olhares distantes e, um deles, aparece amordaçado. Os alunos manifestaram diferentes opiniões acerca dessa imagem, provando que cada discurso, realmente, depende de um sujeito que o elaborou e do contexto em que se move. Ao analisarmos detalhadamente as mensagens recebidas, pudemos perceber a forma de encarar a realidade, de se expor, de interagir desses sujeitos[17]. Tivemos textos

[17] Para fins de melhor entendimento dos textos apresentados e, ainda, manter o anonimato dos alunos cujas produções foram aproveitadas, utilizamos as letras W, X, Y e Z para identifica-las.

resumidos e enxutos, mas que não deixaram de mencionar o proposto, como os dois exemplos que se seguem:

1) “Eu sou W, estou cursando o 4º período. A imagem retrata pessoas amedrontadas, impossibilitadas de se comunicarem com o mundo exterior, sem a oportunidade de utilizar a sua própria linguagem.”

2) “Oi, para todos! Sou X, moro em Cambuci e curso Pedagogia em Itaocara. Quanto a gravura, ela mostra o medo e a opressão que algumas pessoas tem de mostrar e expressar suas ideias e opiniões”.

Houve também discursos mais longos e/ou subjetivos, como os que se seguem:

3) “Olá, turma parece que cheguei um pouco atrasada, mas agora estou entrando no ritmo. Bom, me chamo Y, tenho 20 anos e pertenço ao pólo de Piraí, como se trata de uma apresentação acho interessante vocês saberem que sou uma Testemunha de Jeová, e prezo muito a minha relação com o nosso Grandioso Criador. Espero que todos possamos aproveitar ao máximo nosso primeiro semestre, a fim de explorar bem as diversas características da língua portuguesa.

A respeito da foto, concluí que os recursos visuais muitas vezes criam uma impressão mental mas clara e duradoura do que a palavra falada. Além disso reforçam as ideias que merecem ênfase especial, facilitam o entendimento ou fornecem provas convincentes de sua legitimidade.

Ao visualisar a foto, notei o quão importante é a fala, a fim de externar nossos sentimentos, emoções, opiniões, etc. No entanto, não é sempre que podemos utilizá-la, como os jovens que tinham suas bocas amarradas, o que os impedia expressar qualquer sentimentos, gerando sofrimento e dor. Também pensei nas pessoas mudas, que precisam aprender a se comunicarem através de gestos e expressões faciais, em que exige bastante esforço, além de superar os obstáculos. Além do mais, percebi que ás vezes passamos por uma situação parecida aos dos jovens na ilustração, mesmo não tendo nossas bocas literalmente amarradas, há momentos que precisamos ficar calados.

Abraços, até breve!”

> 4) Meu nome é Z, tenho 50 anos, sou professora do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e curso o 3º período de Pedagogia. Iniciei este curso com a finalidade de me atualizar e adquirir novos conhecimentos. A imagem me passa três etapas de quem cala:
>
> 1ª) a moça com a mordaça me traz a mente a pessoa que no dia a dia vê fatos estranhos acontecerem, mas como não são coisas de grande vulto ela deixa passar (pequenos furtos, palavras grosseiras, *bullying,* desrespeito aos mais velhos...). Por isso os olhos não estão assustados, apenas a boca amordaçada;
>
> 2ª) a pessoa com os olhos arregalados (a que está atrás da amordaçada) já demonstra que as coisas tomam tal vulto, que já assusta, deixando as pessoas horrorizadas (estupro dentro de um ônibus; pessoas que entram em locais públicos e matam pessoas que nunca viram, enfermeiros dando remédio para pacientes morrerem para ganhar comissão de casa funerária...);
>
> 3ª) a pessoa que está atrás de todas as outras, que chora, já mostra o desespero de ver o rumo do mundo, nada mais pode ser feito, apenas chorar. Aqui a pessoa vê que seu comodismo, sua falta de atitude e sua inércia em se pronunciar contra determinadas coisas chegaram a tal ponto que não há mais solução.

Se compararmos os discursos apresentados, veremos, em primeiro lugar, que ambos anunciam posicionamentos, formas distintas de se apresentar, seleções e escolhas opostas, modos totalmente diferentes de organizar o discurso. Os alunos estavam livres para construírem o texto da extensão de forma composicional que lhes fosse conveniente. Portanto, cada construção permitiria “escolhas de ordem lexical, complexidade da sintaxe, ritmo das frases, jogo de planos enunciativos (parênteses, ironia, paródias...) etc., mas também qualidade ortográfica ou riqueza e natureza cultural (....)” (MAINGUENEAU, 2010, p. 84). Da mesma forma que os locutores de Maingueneau escreviam para interlocutor específico, no fórum, os alunos escrevem para seus pares e para seus professores; ou seja, é um discurso que precisa ser modalizado, pensando em seus interlocutores.

Enquanto as alunas W e X optaram por um discurso mais curto e objetivo, as alunas Y e Z já se sentem mais autônomas para tecerem seus comentários e, nos casos das alunas X e Y, há uma tentativa inicial de interação, quando ambas cumprimentam pessoas que não conhecem. Além disso, ao longo do terceiro texto,

percebemos que a estudante faz revelações pessoais que considera importantes, como a sua opção religiosa.

Há uma crença popular – muito praticada na época da Pedagogia Tradicional – que afirma: “para errar menos, é preciso escrever menos.” Talvez por conta do medo de errar, as duas primeiras alunas poupam as palavras. E, realmente, não “erram”. As estudantes constroem um texto de acordo com a norma padrão da língua. Por, hipoteticamente, estarem pouco à vontade para redigir o texto que será lido por seus professores e colegas “virtuais”, as alunas não inventam, não criam discursos originais, mas adotam maneiras de dizer mais comuns e que oferecem menos riscos. (MAINGUENEAU, 2010). Desse modo, elas contornam a situação e cumprem o que foi pedido.

No terceiro e quarto casos, vemos praticamente o oposto, ou seja, é curioso observar que, para responder à mesma proposta, haja abordagens tão díspares. Verificamos que o terceiro texto revela desvios em relação à norma padrão. Mas a aluna parece não se intimidar com isso. A estudante revela sua pouca idade, o que poderia nos indicar a possibilidade de uma educação mais dialógica. Porém, a futura educadora encerra seu texto afirmando que “há momentos que precisamos ficar calados”. Sem explicitar o motivo de sua colocação, a discente nos faz refletir: quem, além dela, precisaria ficar calado? Por qual motivo? Qual a referência, não explicitada, para a conjugação verbal na primeira pessoa do plural?

Quanto ao quarto caso, verificamos que a aluna não se encontra no grupo mais jovem do Curso, mas demonstra seu desejo em atualizar-se. Seu texto revela perspicácia na análise das três figuras que aparecem na imagem; no entanto, ela não tece relações entre essa imagem, sua análise e a língua portuguesa – um dos objetivos do Fórum. A estudante também não se apresenta de forma tão desenvolta como sua colega anterior.

Neste primeiro momento de análise, consideramos esses discursos tão envolventes e diversos, entre outros que recebemos, como autorais, pois se diferenciam de outros, dando um caráter pessoal, crítico, único ao curso. No entanto, ao longo do estudo teórico-metodológico que empreendemos, uma pergunta ainda ficou presente: em que elementos nos baseamos, quando afirmamos que “esses

discursos são autorais”? Quais características eles nos apresentaram para que assim os entendêssemos? Essas perguntas fundamentaram e motivaram o nosso próximo fórum, objeto do estudo.

Um segundo ponto instigante é o da interação virtual, fato que percebemos quando da realização do Fórum de Apresentação a que vimos nos referindo. Embora analisemos um texto que tenta interagir com os outros, percebemos que esse é um objetivo que ainda precisa ser alcançado. Os alunos, muitas vezes, fazem o “dever de casa”: escrevem seus comentários e não tem o “trabalho” de ler os demais. Em outras palavras, a *situação interativa,* tão importante nas atividades virtuais, fica relegada a um segundo plano, ou seja, essa *prática significativa* não se constitui ainda enquanto tal, para os alunos-futuros pedagogos que entraram no ambiente virtual de aprendizagem de nosso Curso à distância.

Se pensarmos que esta situação interativa estabelece uma relação dialógica altamente significativa em Cursos a distância e que pode constituir-se como um elemento de caracterização da autoria virtual, nos perguntamos como incentivar essa prática no dia-a-dia da formação docente à distância. Perguntamo-nos, ainda, se essa caracterização não se amplia, na sociedade contemporânea, para a autoria enquanto categoria de análise, em geral.

Um terceiro e último ponto nos chamou a atenção neste Fórum. Com surpresa, percebemos outro elemento, assim que iniciamos o debate: a cópia de trechos da *Internet* para a constituição do discurso próprio. Esse é um fato que vem causando incômodo quando em ambientes de formação virtual, ou que utilizam o virtual como instrumento de apoio. No caso específico de nosso Fórum, uma aluna apresentou-se – em um universo de mais de cem entradas – e, concomitantemente, “recortou e colou” da *Internet* um trecho inteiro de texto que, de certa forma, explicava a imagem a que deveria se referir.

Em relação a essa atitude, várias perguntas ainda estão no ar: o fato de a aluna ter “pesquisado” na *Internet* uma resposta que sintetizasse a imagem a que deveria se referir deve ser visto como uma atitude antiética, ou podemos interpretá-la, também, como uma forma de “pesquisar, no ambiente virtual”? Em síntese, o que

configura um “plágio” em rede? Como entender *autoria*, em um ambiente virtual, quando múltiplos discursos se conectam – e podem ser conectados – em rede?

Nesse primeiro fórum, consideramos que, como educadoras, nossa atual temática de estudo – *autoria em curso de formação de professores a distância* – apresenta inúmeros pontos de conflito. Trabalhando em Curso a distância, atividades como um Fórum pretendem gerar aproximação entre discentes e docentes. No caso específico do Fórum de Apresentação da disciplina LP1, o objetivo foi iniciar essa aproximação logo no começo do semestre, acrescentando-lhe uma indagação que, de certa forma, abria espaço para uma discussão importante dessa disciplina.

Pensamos que, nos casos apresentados, a maior parte das estudantes que participou do referido Fórum construiu discursos autorais – dentro do que nossas pesquisas vêm nos apontando nesse sentido –, pois fundamentou-se em seus conhecimentos prévios e nas leituras até então realizadas. Detectamos apenas um discurso com cópia, o que também nos leva a refletir sobre essa prática, quando discutimos *autoria* em ambientes virtuais e, principalmente, quando essa autoria emerge de futuros professores.

Nesse sentido, outras perguntas fecham (?) esta discussão: O ambiente virtual facilita, complexifica, ou dificulta o discurso autoral? E quando esse discurso deve partir de um futuro professor, em formação a distância, como caracterizá-lo?

Pensando nas múltiplas relações sobre as quais refletimos até então, podemos conceber autor como um sujeito em processo de formação, a partir de vivência sempre idiossincrática*, que assume a sua voz.* Ser autor é, necessariamente, uma busca pelo compartilhamento, pelo dialógico inscrito nas relações sociais – por meio da apropriação significativa da(s) linguagem(ns). Compreender essa autoria na esfera pedagógica significa perceber a construção da própria palavra e essa busca também deve envolver o docente. Em relação à autoria na formação, na educação, o aluno-autor tem de ter consciência de que a educação – formação humana – possui uma dimensão crítica: de refletir e refratar, que é a ressignificação, a reelaboração de conceitos. Nesta perspectiva, quando o professor pede que o discente “escreva com suas próprias palavras”, há uma intencionalidade

de despertar a autoria, de educar para transformar. Da mesma forma, quando um docente pede que o aluno comente um texto (como no fórum), esperam-se produções distintas, particulares, heterogêneas. Além disso, buscar a autoria na educação à distância, no terreno tão instável da *Internet*, é desafiador, pois lidamos com cópias, buscas instantâneas, excesso de informações. Ainda assim, reconhecer que a autoria é necessária aos processos educativos é dever do professor enquanto formador. Em última análise, um aluno-autor lida com o diálogo, com a polifonia, marcando sua presença, ainda que a educação seja à distância.

Em uma perspectiva que resgata a linguística para o entendimento do que seja autor na escola, em suma, Eni Orlandi (2006) também nos ajuda:

> Podemos dizer, enfim, que a escola deve propiciar essa passagem – enunciador/autor – de tal forma que o aprendiz possa experimentar práticas que façam com que ele tenha o controle dos mecanismos com os quais está lidando quando escreve. (...) Quanto ao escritor, o que gostaríamos de dizer é o seguinte: não é a relação com a escola que define o escritor. Não é sua tarefa específica formar escritores. Ao contrário, para ser autor, sim: a escola é necessária, embora não suficiente, uma vez que a relação com o fora da escola também constitui a experiência da autoria. De toda forma a escola, enquanto lugar de reflexão, é um lugar fundamental para a elaboração dessa experiência, a da autoria, na relação com a linguagem. (p.81-82).

Nesse sentido, e pensando nas reflexões até aqui realizadas, perguntamos: nossos alunos são autores de seus próprios textos? São, de acordo com o conceito construído neste estudo e as reflexões teóricas que evidenciamos, alunos-autores? Estas são questões significativas em nossa investigação e, juntamente com as reflexões anteriores, estarão ancoradas no próximo capítulo.

2. DIALOGANDO NO FÓRUM EM CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES À DISTÂNCIA – PRESENÇA DA AUTORIA*?*

2.1. Os “entretantos” do fórum, rumo às análises...

As análises teóricas, o fórum piloto e a experiência desenvolvida anteriormente nos fazem chegar até aqui, embarcando em um espaço virtual de formação docente. Nosso objetivo inicial é contextualizar o fórum com que trabalhamos neste estudo e analisar os discursos discentes, como previmos desde o começo.

Dessa forma, a questão proposta para os futuros pedagogos no fórum versou sobre a leitura do livro *Minhas férias, pula uma linha, parágrafo*. A personagem principal, Guilherme, embora cometa desvios ortográficos e tenha uma escrita com marcas de oralidade (principalmente pelo entusiasmo de contar as suas férias), possui um texto inspirador para a discussão do aluno-autor, ainda que o viés docente só se materialize na correção, de caneta vermelha, de sua professora. Guilherme é aluno da antiga sexta série e, quando retorna às aulas depois de suas férias, encontra a tradicional proposta de redação: “escrever trinta linhas sobre as férias”. Desesperado inicialmente, o estudante não sabe como transpor, para o papel, a riqueza dos acontecimentos de suas férias:

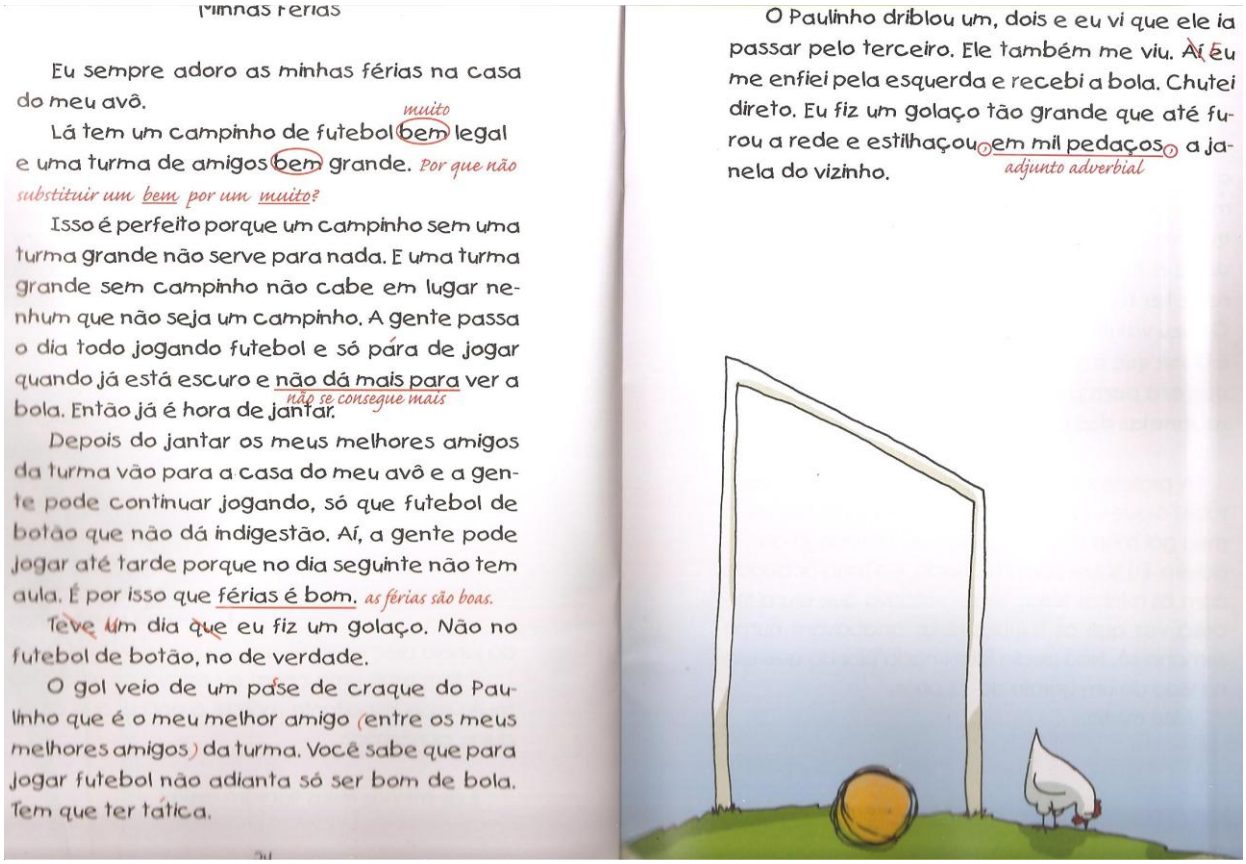
> Eu sabia que as férias de ninguém iam ser mais as mesmas na hora que virassem redação. É simples: férias é legal, redação é chato. Quando a gente transforma as nossas férias numa redação, elas não são mais as nossas férias, são a nossa redação. Perdem toda a graça. (GRIBEL, 1999, p.8).

No livro, a história contada por Guilherme, na sua redação, é divertida e crítica. A concepção tradicional de educação que ele retrata no seu relato dos acontecimentos escolares – pautada na autoridade docente – é discutida, mesmo que de forma implícita e lúdica, já que a professora prioriza tarefas que não levam em conta um potencial de criatividade inerente às crianças. Assim, a proposta de redação – tão escolarizada, mecanizada e sem sentido – poderia ser substituída por

uma produção de texto que considerasse as possibilidades de uso e de construções de significados nas relações de cada um. Guilherme escreveu um texto. Mas sua professora corrigiu uma redação e, por isso, estava preocupada em corrigir seus desvios ortográficos, desconsiderando o mais importante: sua autoria. De acordo com esse enredo, apresentamos, a seguir, a proposta de nosso fórum:

Prezados alunos,

O Módulo 2 de nosso material enfatiza questões relacionadas à abordagem mais prática e cotidiana de nossa língua, principalmente em sala de aula. Observem o texto extraído do livro Minhas férias, pula uma linha, parágrafo e discutam a produção de nosso estudante.



Minhas Férias

Eu sempre adoro as minhas férias na casa do meu avô.

Lá tem um campinho de futebol bem (muito) legal e uma turma de amigos bem grande. *Por que não substituir um bem por um muito?*

Isso é perfeito porque um campinho sem uma turma grande não serve para nada. E uma turma grande sem campinho não cabe em lugar nenhum que não seja um campinho. A gente passa o dia todo jogando futebol e só pára de jogar quando já está escuro e não dá mais para (não se consegue mais) ver a bola. Então já é hora de jantar.

Depois do jantar os meus melhores amigos da turma vão para a casa do meu avô e a gente pode continuar jogando, só que futebol de botão que não dá indigestão. Aí, a gente pode jogar até tarde porque no dia seguinte não tem aula. É por isso que férias é bom. *as férias são boas.*

Teve um dia que eu fiz um golaço. Não no futebol de botão, no de verdade.

O gol veio de um pase de craque do Paulinho que é o meu melhor amigo (entre os meus melhores amigos) da turma. Você sabe que para jogar futebol não adianta só ser bom de bola. Tem que ter tática.

O Paulinho driblou um, dois e eu vi que ele ia passar pelo terceiro. Ele também me viu. Aí eu me enfiei pela esquerda e recebi a bola. Chutei direto. Eu fiz um golaço tão grande que até furou a rede e estilhaçou em mil pedaços a janela do vizinho. *adjunto adverbial*

Pensamos na proposta a partir do texto anterior, pois os estudantes leram o livro em questão como bibliografia complementar da disciplina LP1, já que tal obra propicia debate muito interessante a respeito das relações texto/contexto; professor/aluno; redação/produção textual, reflexões que pensamos ser fundamentais para o debate do futuro professor.

Sobre a elaboração da atividade, consideramos importante não citar as palavras *autor* e *autoria*, pois isso poderia induzir os comentários discentes. Porém, avaliamos como interessante e pertinente que os binômios teóricos da disciplina (*aluno-leitor*, *aluno-autor*, *redação-produção textual*, *erro-desvio*) aparecessem nos discursos discentes, uma vez que dialogar teoria e prática é imprescindível aos pedagogos. Vale citar que o Fórum aconteceu durante duas semanas (do dia vinte de abril de 2012 até o dia quatro de maio de 2012) e a intenção não era a de avaliar os alunos por essa participação mas, sim, disponibilizar um espaço de discussão virtual para a questão proposta.

Optando por trabalhar com esse Fórum e fazendo uma análise quantitativa, em um primeiro momento, vemos que houve participações de diversos polos, situação que certamente foi positiva para nosso estudo. De acordo com o quadro 1, a seguir, vemos que Bom Jesus do Itabapoana foi o polo com o maior número de acessos:

Quadro 1 – Relação entre polos e número de mensagens

Polos	**Quantidade de mensagens**
Barra do Piraí (BPI)	Três
Bom Jesus do Itabapoana (BJE)	Sete
Cantagalo (CAN)	Três

Itaocara (ITO)	Seis
Itaperuna (ITA)	Duas
Macaé (MAC)	Três
Miguel Pereira (MPE)	Quatro
Natividade (NAT)	Nenhuma
Niterói (NIT)	Uma
Piraí (PIR)	Uma
Rio Bonito (RBO)	Quatro
Rio das Flores (RFL)	Três
Santa Maria Madalena (SMA)	Nenhuma
São Fidélis (SFI)	Uma
São Francisco de Itabapoana (SFR)	Quatro
Saquarema (SAQ)	Duas
Três Rios (TRI)	Quatro

Volta Redonda (VRE)	Quatro
Total de Polos: Dezoito	**Total de mensagens: Cinquenta e duas**

Podemos observar, ainda de acordo com o quadro anterior, que dois polos não participaram da discussão proposta. São eles: Santa Maria Madalena e Natividade. É preciso dizer, nesse sentido, o que significa não ter participado. Podemos levantar diversas hipóteses, como falta de interesse dos alunos, resistência ao e/ou dificuldade em acessar o ambiente virtual, pouca relação com os professores-tutores da disciplina, falta de estímulos e de atividades virtuais (já que muitos estudantes não procuram os recursos da plataforma)... Porém, não chegamos a uma conclusão, pois essas possibilidades são apenas elocubrações. Podemos considerar também que todas essas hipóteses podem estar presentes.

Tivemos, enfim, dezesseis polos “ativos”. É preciso lembrar, também, que o quantitativo total de mensagens leva em conta alunos que participaram mais de uma vez (situação comum no fórum, que já nos indica um interesse em retornar à atividade, ler a mensagem do outro e quem sabe dialogar com ele: indícios de autoria?). Porém, perguntamos: como “contabilizar” tal situação? Será que o número de acessos “qualifica” a autoria do aluno participante?

Se a resposta fosse afirmativa, “mediríamos” a qualidade por meio da quantidade. Pensamos, então, que a qualidade da mensagem qualifica a autoria do aluno. Contudo, escrever mais de uma vez pode significar maior interesse pelo fórum e pela situação de interação. Sem pretensões de chegarmos às respostas, perguntamos, novamente, quais elementos caracterizadores da autoria em EaD estão presentes nesses acessos/mensagens?

Retomando o fato de Bom Jesus ter sido o polo com maior número de participações, poderíamos criar a hipótese de que os alunos de lá possuem melhor acesso à *internet* e, por isso, podem participar mais. Porém, comparando com Niterói, por exemplo, vemos que esta hipótese não se confirma. Pensamos, então, que houve mais interesse por parte dos estudantes desse polo, e estamos

considerando que este interesse, principalmente dos alunos que voltaram ao fórum, é um indício de curiosidade, participação e vontade de se fazer presente à distância – características imprescindíveis ao nosso curso. Nesse sentido, estabelecemos o número de participações como critério para o recorte das mensagens que analisamos, o que nos levou a um quantitativo total de oito participações/discursos, enunciados por três alunas, como veremos na seção posterior.

2.2 Analisando discursos do fórum e buscando refrações: pistas da autoria

> (...) O autor é para o leitor o conjunto dos princípios criativos que devem ser realizados, a unidade dos elementos transgredientes da visão (...)" (Bakhtin, 2011, p.192)

Iniciamos esta análise com a clareza de que nossa apreciação é uma das tantas possibilidades de interpretação desse contexto tão complexo – o do ambiente virtual de aprendizagem. Vale mencionar que os discursos analisados foram autorizados pelas estudantes, em consentimento informado (Anexos I, II e III)

Como já dissemos anteriormente, nosso Fórum contou com a participação efetiva de quarenta e sete (47) estudantes, mas, na "virtualidade", tivemos cinquenta e duas (52) "entradas" (mensagens), porque três alunas participaram mais de uma vez da discussão que foi proposta para todos os discentes de LP1.

Por conta da impossibilidade de analisar minuciosamente as cinquenta e duas contribuições, optamos por realizar um recorte e trabalhar com as alunas que tiveram essa participação mais "significativa" e mais frequente, como adiantamos na seção anterior. Levamos em consideração, neste caso, o aluno "mais interessado", objetivando discutir sua autoria. Destacando esses alunos e suas participações, totalizamos oito (8) discursos de três (3) alunas, coincidentemente de polos diferentes e que também compõem diferentes regiões do estado – Bom Jesus de Itabapoana, Volta Redonda e Miguel Pereira.

Para fins metodológicos, trabalhamos com as três principais categorias de análise deste estudo: a *autoria,* o *autor-futuro professor* e a *virtualidade dos cursos à*

distância, especificamente aquele em que atuamos. Em alguns casos, as três categorias se fazem presentes; em outros, uma se destaca, “nublando” as demais...

Visando analisar os discursos, utilizamos duas categorias mais recorrentes: os conceitos de reflexo/refração de Bakhtin (2011) e as etapas (descrição, interpretação e compreensão) da Análise do Discurso, elaboradas por Voese (2009). Consideramos reflexo/refração um binômio presente em muitos discursos. Nesse sentido, tentamos detectar as “dosagens” do discurso que são repetições (reflexos) para, em seguida, apontar o que se constitui como refração. Consideramos que, desta segunda opção – a refração – emerge a *autoria:* aquilo que caminha para uma direção inusitada. Quanto às etapas de Voese, é importante destacar que sua abordagem sistematiza a nossa análise. Os procedimentos mencionados dão uma sequência lógica ao raciocínio, caminhando na mesma direção do binômio reflexo/refração (em busca da autoria), pois inferimos os ditos e não ditos dos estudantes, procurando desenhar uma compreensão, ou seja, uma avaliação do(s) sentido(s) construído(s).

É importante mencionar ainda, como procedimento metodológico deste estudo, que os discursos estão na ordem sequencial do Fórum, ou seja, foram enumerados de acordo com a ordem cronológica em que apareceram no ambiente virtual. Entendemos, assim, que a ideia do acontecimento não será prejudicada e os princípios da interação e da dialogicidade serão preservados.

2.3 Os discursos em análise

A primeira aluna a deixar sua contribuição no Fórum, Angela Mara, faz, inclusive, a abertura das participações:

> Minhas Férias, Pula uma Linha, Parágrafo “é um livro muito bom com uma crítica, engraçada, e inteligente, que conta a história de um menino que retorna às aulas e bota na berlinda o sistema de ensino convencional. Uma redação. Trinta linhas sobre as férias. É o que basta para todo o prazer vivido por Guilherme se transformar em tortura. Afinal, onde botar o adjunto adnominal da emoção? Como espremer em uma folha de caderno dois meses de risadas? Um livro especial para quem não tem medo de pensar. E mais especial para quem gosta de pensar com alegria. (DISCURSO 01)

Pelo comentário em questão, percebemos uma visão crítica, condizente com o que vimos trabalhando na disciplina LP1. Há um elogio ao livro estudado, caracterizando-o a partir de uma postura “crítica, engraçada e inteligente” – o que nos permite afirmar a percepção do humor e da ironia presentes na história.

Ao dizer que o menino “bota na berlinda o sistema de ensino convencional”, percebemos uma reflexão acerca das diferentes concepções pedagógicas que podem nortear determinadas práticas, ou seja, existe uma relação entre o texto lido e questões educacionais, o que nos indica uma possível abordagem de estudante de pedagogia. Essa “fala” é trazida a partir da construção de uma metáfora acerca do ensino tradicional, constituindo esta argumentação, o que já nos indicia uma visão crítica: “pista” para a autoria?

Também percebemos, em relação à categoria *aluno-futuro professor*, que há um posicionamento teórico-discursivo, contribuindo para que o texto se relacione com outros textos pedagógicos, por exemplo. Nesse sentido, e de acordo com Bakhtin (1992b), o discurso em questão “vive em contato com outro texto (contexto). Somente em seu ponto de contato é que surge a luz que aclara para trás e para frente, fazendo que o texto participe de um diálogo” (p.404).

Em seguida, podemos perceber uma discussão sobre a produção de redações que, de acordo com este primeiro discurso, transforma o prazer das férias de Guilherme em tortura. Tal afirmação nos permitiria inferir que há o acompanhamento do material didático de LP1? E, a partir disto, será que podemos garantir que as atividades nele propostas são realizadas, comportamento esperado por estudantes de curso à distância? Ou seja, será que a “distância” não é, nesse caso, um fator impeditivo para a autonomia?

Percebemos que este discurso tem boa sequência argumentativa e que a autora deste texto se coloca como tal. Nesse sentido, trazemos Bakhtin, para quem

> o autor deve ser entendido, antes de tudo, a partir do acontecimento da obra como participante dela, como orientador autorizado do leitor. Compreender o autor no universo histórico de sua época, no seu lugar no grupo social, a sua posição de classe. (p. 191, 2011).

Resumidamente, segundo Bakhtin, o autor é participante de determinado acontecimento (neste caso, um acontecimento com viés crítico), ou seja, podemos associar a citação de Bakhtin com o discurso citado, no que diz respeito às considerações discursivas ao exprimir determinada opinião como participante do fórum?

Por trabalharmos com um texto ficcional – *Minhas férias, Pula uma linha, Parágrafo* – podemos dizer que, neste primeiro discurso, a autoria fica evidente: há inferências; acréscimos; sugestões; interferências na obra... No ambiente de interação social (categoria de análise que, neste estudo, leva em conta a virtualidade) – que é o fórum – este discurso é o primeiro a ser escrito (motivando e, possivelmente, encorajando outros "escritos"). Por isso, o discurso 01 também cumpre papel fundamental na função-autor apresentada por Foucault: além de inaugurar as contribuições, é responsável por fazer circular, pela primeira vez, o discurso naquela sociedade/comunidade do fórum – aspecto fundamental para a disciplina e para a EaD.

Em relação à estrutura do texto, podemos dizer que o primeiro período, embora com aspas e vírgulas inadequadas, é uma sinopse do livro e já tece o comentário solicitado[18]. Podemos observar, também, uma grande quantidade de orações, ou seja, os acontecimentos do livro estão concentrados nesse primeiro período. "Minhas Férias, Pula uma Linha, Parágrafo "**é** um livro muito bom com uma crítica, engraçada, e inteligente, que **conta** a história de um menino que **retorna** às

[18] "Prezados alunos, o segundo módulo do material impresso de *Língua Portuguesa na Educação 1* enfatiza questões relacionadas à abordagem mais prática e cotidiana de nossa língua, principalmente em sala de aula. Este fórum, portanto, é interpretativo. Por isso, observem o texto extraído do livro *Minhas férias, pula uma linha, parágrafo* e comentem a produção de nosso estudante."

aulas e **bota** na berlinda o sistema de ensino convencional". A partir daí, temos uma quebra da sequência (talvez um recurso estilístico para dar ênfase). Percebemos, assim, dois períodos sem verbos: "Uma redação. Trinta linhas sobre as férias." O próximo período retoma as frases anteriores, como se fosse uma resposta, um esclarecimento para a descontinuidade de que já tratamos: "É o que basta para todo o prazer vivido por Guilherme se transformar em tortura".

Na sequência, aparecem outras reflexões e perguntas (talvez como perguntas retóricas, talvez como questões para a própria autora). "Afinal, onde botar o adjunto adnominal da emoção? Como espremer em uma folha de caderno dois meses de risadas?" Essas indagações não são simples. Poderíamos dizer que, em sua elaboração há, até mesmo, recursos literários.

Ao final do discurso, notamos uma retomada à sinopse feita no primeiro período do texto. Podemos observar as duas últimas frases como a continuidade daquele começo. Agora, o discurso 01 anuncia um possível público-alvo do livro e, como quem vende algo muito motivador, sugere que o leitor "ideal" é aquele que gosta de pensar com alegria. "Um livro especial para quem não tem medo de pensar. E mais especial para quem gosta de pensar com alegria."

Vemos, então, que esse discurso 01 vai além daquilo que esperávamos como resposta. Nesse sentido, ele foi surpreendente, criativo e autoral. A motivação discursiva (principalmente a partir do segundo até o quinto período) nos indica uma narrativa de olhar sensível sobre a autoria de Guilherme, pois "onde botar o adjunto adnominal da emoção? Como espremer em uma folha de caderno dois meses de risadas?" Há sensibilidade, justamente, com o potencial criativo de Guilherme, que é avaliado somente por seus desvios ortográficos.

Além do que apresentamos até este momento, é importante mencionar o caráter interativo do discurso 01. As próprias questões colocadas anteriormente sugerem a presença de um outro. Os dois últimos períodos – "Um livro especial para quem não tem medo de pensar. E mais especial para quem gosta de pensar com alegria" – também sugerem o diálogo, a polifonia.

De acordo com Bakhtin, como já apresentamos, aspectos da realidade social se inscrevem nos discursos. Alguns sinais que neles aparecem são reflexos. Porém,

quando o sujeito “se vale do discurso para atuar sobre aquilo que o cerca, o reflexo faz-se refração que pode – porque a singularidade do sujeito opera singularizações – promover mudanças” (2009, p. 99). No caso de nosso primeiro discurso, vimos uma voz se manifestar, principalmente nas perguntas: “Afinal, onde botar o adjunto adnominal da emoção? Como espremer em uma folha de caderno dois meses de risadas?”.

Com potencial criativo, aparentemente, a autora produz um texto original, utilizando-se do que Bakhtin chama de refração: suas construções superam o instituído. Transgredindo, o texto torna-se autoral. Como exemplo, citamos “Uma redação. Trinta linhas sobre as férias. É o que basta para todo prazer vivido por Guilherme se transformar em tortura.” Assim, podemos inferir que este discurso 01 foi “ponto de partida para atividades que estimulam a manifestação e o diálogo de inúmeras vozes: as do texto e seu contexto, a do professor e as de seus alunos etc”. (VOESE, 2009, p. 96).

Se retomarmos a síntese elaborada por Voese (2009) para se analisar um discurso, verificamos que o enunciado apresentado por Angela Mara nos propicia reflexões muito interessantes. Sobre a descrição, podemos dizer que há comentários acerca do livro em questão, evidenciando o que fora solicitado na atividade. Há “silêncios” sobre algumas questões que possibilitariam outras inferências: será que ela já trabalha como professora? Se a resposta for afirmativa, é possível que ela tenha um aluno como “Guilherme”?

Em relação ao modo de dizer, há propriedade e domínio da língua. Como vimos, embora existam alguns poucos desvios, encontramos um discurso coeso e coerente, com boa argumentação e exposição clara de ideias.

No que diz respeito à interpretação, a escolha das palavras “tortura”, “emoção” e “risadas”, por exemplo, nos garante uma forte identificação discursiva com Guilherme. É possível que a autora do discurso 01 tenha sofrido com redações “torturantes” em sua infância. Talvez por isso – e já partindo para a compreensão, segundo Voese –, podemos pensar que esse discurso foi autoral: acompanhando o personagem fictício, sugere-se uma superação do (ainda) atual ensino de redações. Propor algo que transgride o instituído é também autoral, pois refrata o senso

comum (vai além do reflexo do que está dado – neste caso, a excessiva produção de redações nas escolas).

No entanto, nossa análise do discurso 01 não levou em conta, até o momento, um fato significativo – esse texto é bastante similar ao que encontramos na contracapa da obra *Minhas férias, pula uma linha, parágrafo.* Nela, Rosa Amanda Strausz tece uma crítica autoral e motivadora do livro em questão, o que pode gerar, na estudante, a catarse e uma tentativa de aproximar-se do discurso original. Strausz, anunciando um bom livro, elabora a seguinte crítica:

> Ela não deixa por pouco. Na estreia, arrebatou um prêmio Jabuti. Com este segundo livro o arrebato é o público, que se rende de vez ao encantamento do texto de Christiane Gribel. Crítica, engraçada, inteligente, a história de um menino que retorna às aulas bota na berlinda o sistema de ensino convencional. Uma redação. Trinta linhas sobre as férias. É o que basta para que todo o prazer vivido por Guilherme se transforme em tortura. Afinal, onde botar o adjunto adnominal da emoção? Como espremer em uma folha de caderno dois meses de risadas? Quem será o sujeito da despreocupação? Será que a análise sintática pode dar conta dos predicados de um golaço? Um livro especial para quem não tem medo de pensar. E mais especial para quem gosta de pensar com alegria.

As pequenas diferenças entre o texto discente e o de Strausz situam-se em um primeiro plano: a aluna não transcreve o texto na íntegra – desde o seu começo – e omite alguns períodos. É a partir do quarto período que podemos identificar as semelhanças. Do quarto ao oitavo período, podemos notar a quase transcrição. Nos dois últimos períodos do texto de Strausz, há, novamente, a reprodução discente.

O que isso nos indica, ou possibilita inferir? Pensamos que a aluna reconhece a qualidade do texto de Strausz. Inclusive, esta autora pertence àquele grupo mais reconhecido de autores com imagem, como diria Maingueneau, ou seja, ela faz parte de uma sociedade que a reconhece como autora, notadamente de obras destinadas às crianças. Vale dizer, dessa forma, que sua opinião, enquanto crítica, ganha especial destaque tanto no anúncio, quanto na promoção da qualidade da obra discutida.

Como trouxemos anteriormente, poderíamos dizer que este acontecimento de pesquisa – ou seja, um discurso que se assemelha a outro de autor consagrado e que não se trata de paródias ou homenagens – se relaciona com a autoria em rede? De certo modo, dizemos que sim. Devido à perda, na *Internet*, de alguns sinais gráficos significativos na escrita "convencional", como as aspas, "perde-se", também e muitas vezes, o autor de determinada obra. Luis Fernando Verissimo, por exemplo, possui uma infinidade de textos em rede atribuídos a ele e que, na verdade, não foram escritos por ele...

Dessa maneira, podemos classificar a "escrita" de Angela Mara que recorta elementos de Rosa Strausz como autoral? Será dialógica? Pensamos que todas essas possibilidades se fundem e geram mais perguntas, possibilitando ainda mais reflexões. O discurso 01 poderia ser identificado, na rede, como interdiscursividade, caso a estudante agregasse ao discurso falas suas, seus próprios comentários ou utilizasse as aspas – indicativas de trechos transcritos integralmente. Mas isto não aconteceu, o que possibilita afirmar que houve uma transcrição quase que integral do texto da contracapa do livro.

Ainda assim e, por esse motivo, o discurso deixa de ser autoral? Não. Só que a autoria é de outra pessoa... Mesmo que as semelhanças discursivas possam se fundir, seria necessário, para considerarmos a aluna autora, que ela pudesse dar o crédito do texto à autora "primeira". Nesse sentido, era necessário o uso adequado das aspas. Porém, isto não seria o suficiente para que a aluna contribuísse com mais refrações do que reflexos. Desse modo, ainda que o texto seja criativo, inventivo, autoral, seria preciso que a estudante deixasse contribuições próprias, que dialogasse com Strausz, trazendo maior sentido para o propósito do fórum, que não está preocupado com a escrita de outrem, mas com o exercício fundamental em cursos de Língua Portuguesa: o de escrever com autonomia. Identificamos, assim, o discurso 01 como bastante autoral, ainda que não seja uma autoria discente – propósito deste estudo. Pensamos, finalmente, que a aluna tentou ser autora através do discurso de outrem.

A nossa segunda aluna, Maria da Penha, tece um comentário bastante curto, utilizando recursos que a mídia eletrônica lhe proporciona para construir destaques - o negrito e as letras maiúsculas:

> **CONCORDO PLENAMENTE COM A COLEGA, DEVE HAVER DURANTE AS CORREÇÕES AS RELEVÂNCIAS PARA QUE NÃO PREJUDIQUE O ALUNO, TIRANDO-LHE O ESTÍMULO.**
>
> (DISCURSO 02)

Este é um comentário cuja compreensão não é fácil, à primeira vista. Primeiro, porque não sabemos com qual colega ela concorda (imaginamos que ela se refere à pessoa anterior) e precisamos recorrer a essa resposta para iniciar a análise, o que se encontra a seguir:

> O livro mostra como é difícil **corrigir** os erros gramaticais sem podar a imaginação dos alunos. Claro que a **correção** gramatical é fundamental, mas, a **correção** dos erros de português pode e deve ser feito com muita precaução para não desestimular os alunos. O professor deverá fazer uso das mais variadas formas de conteúdo para poder mostra aos alunos qual eficácia a **correção** proporciona e que nas atuais conjunturas o uso da norma culta garante não só um cidadão letrado mas que tem possibilidades de chegar a um patamar já mais imaginado. (grifos nossos)

Nos módulos de nossa disciplina, trabalhamos com as concepções de erro e desvio. De acordo com esta visão, não há erro na língua quando conseguimos nos compreender, princípio primeiro de qualquer idioma. Ao invés do que tradicionalmente conhecemos como erro, os alunos passam a estudar a noção de desvio: qualquer inadequação (oral ou escrita) em relação à norma padrão, mas que não compromete o entendimento. Por exemplo, podemos destacar o seguinte desvio: “Pegue a pasta para mim levar”. Sabemos que, embora muito frequente, esta construção não está de acordo com a norma padrão. A partir disso, constatamos, no comentário acima, que as palavras *corrigir* e *correção* são utilizadas quatro vezes, ou seja, a aluna considera tal atividade muito importante. Ainda assim, percebemos, no texto da aluna, desvios, tais como “já mais”, “mostra

aos alunos". Além disso, as interferências teóricas da disciplina LP1 no discurso da estudante não são explícitas: ela argumenta que os "erros" devem ser corrigidos e não sinaliza a possibilidade da adequação linguística e dos desvios em relação à norma padrão, como nossa disciplina propõe. Isto pode nos indicar a presença de uma concepção ainda hegemônica do ensino de Língua Portuguesa – a da pedagogia tradicional – ou algumas leituras, de nossa disciplina, ainda por fazer. Enfim, este discurso nos faz inferir uma visão mais conservadora de língua, ainda muito forte na nossa sociedade.

Retornando ao texto de Maria da Penha, verificamos que ele começa de maneira interessante – trazendo a voz de outra pessoa: "**CONCORDO PLENAMENTE COM A COLEGA**". A partir daí, poderíamos esperar inúmeros acontecimentos: a tão desejada interação, a polifonia com debate de ideias, o reflexo e a refração da "fala" a partir do discurso do outro... Ao contrário do que previámos, a aluna insere sua voz em apenas dois momentos: quando utiliza as palavras "concordo" e "deve haver". Estes dois momentos se aproximam da refração, pois são marcas textuais da voz da aluna.

Percebemos que a estudante se preocupa com o "estímulo" de Guilherme, mas ela mesma não nos revela entusiasmo. Em relação à descrição – primeiro momento de uma análise de discurso, segundo Voese – a estudante aponta uma concordância com texto apresentado anteriormente e indica sua opinião a respeito da avaliação de Guilherme (**"DEVE HAVER DURANTE AS CORREÇÕES AS RELEVÂNCIAS PARA QUE NÃO PREJUDIQUE O ALUNO, TIRANDO-LHE O ESTÍMULO")**. Vemos que Maria da Penha dá indícios de silêncio. Ela não indica com quem concordou, não explicita o que entende por "relevâncias", está preocupada com o estímulo do aluno, mas não parece, ela mesma, motivada...

O curioso é que o modo de dizer também indica, revela e, nesse caso, Maria da Penha, ao mesmo tempo em que silencia, escolhe recursos expressivos do ambiente virtual para se destacar, para ter impacto. Neste sentido, a autoria e o inusitado de seu texto podem ser encontrados, com mais ênfase, em um aspecto formal, mais do que no próprio conteúdo – poderíamos inferir, neste caso, uma *marca de autoria virtual?*. Assim, podemos dizer, em relação à virtualidade, que a aluna opta por um recurso expressivo do fórum, singularizando sua escrita a partir

da caixa alta. Também podemos afirmar, sobre a condição de futura-professora, que Maria da Penha utiliza três palavras de um campo semântico mais relacionado à educação, que são: “correções”, “aluno” e “estímulo”; porém, nesta sua primeira participação, ela não amplia suas concepções nem dá contribuições refratárias aos termos.

Em relação à interpretação, imaginamos que, talvez por medo de errar, a aluna se sente mais confortável, nesse momento, respondendo ao Fórum em poucas linhas, objetivamente. Com poucas palavras, inferimos que ela faz, razoavelmente, o que foi solicitado: comentar a produção textual de Guilherme. Porém, ela não menciona o nome da personagem e também não se refere ao livro. Sobre a compreensão, pensamos que a aluna constrói sentidos, mas não argumenta, neste texto, tudo aquilo que poderia. A sensação é de que há mais silêncios do que sons e de que sua autoria existe, em processo de construção.

O próximo discurso pertence à estudante Eliane. Vejamos:

> Concordo com ambas as colegas. Muitas das vezes vencidos pelo cansaço e ppela quantidade de trabalhos para serem corrigidos, os professores acabam sendo injustos. Não que tenha esta intenção, mas o que falta é fazer o uso da empatia, ou seja, se colocar no lugar do aluno antes de qualquer avaliação, para não tirar o estímulo (como disse a colega Maria da Penha).
>
> abraços,
>
> Eliane (Miguel Pereira)
>
> (DISCURSO 03)

Vemos mais um discurso que começa com a possibilidade da interação. Nesse caso, a polifonia até se dá de forma um pouco mais efetiva, porque Eliane tenta dialogar e “nomeia” o discurso de Maria da Penha como aquele em que se baseou para construir um de seus argumentos. Assim, em relação à virtualidade, podemos dizer que há a citação, característica utilizada em outros espaços/ ambientes, mas que no discurso em questão aparece de forma mais informal. Notamos que há um problema de digitação e outros textuais: “muitas **das** vezes”...

Porém, a aluna também responde, vagamente, o que foi solicitado (um comentário sobre o livro *Minhas férias, pula uma linha, parágrafo*).

Podemos até inferir que a injustiça manifestada pela aluna se relaciona com a correção da redação do menino pela professora. Mas a estudante não deixa essa informação explícita e sequer menciona o livro. Depois, ela garante que o professor precisa de empatia para não tirar o estímulo do aluno, comentário que, por sua generalidade, também não se relaciona obrigatoriamente com o que foi pedido. Nesse sentido, consideramos este discurso interessante como diálogo com as colegas, como possibilidade de interação, mas ele não satisfaz enquanto resposta ao solicitado em nossa questão.

Em relação à descrição, Eliane imprime a sua voz, principalmente, na seleção dos vocábulos “concordo”, “injustos”, “falta” e “empatia”. Tais palavras revelam uma concepção que, aparentemente, vai de encontro à rigidez da concepção tradicional de ensino de língua. A aluna diz que os professores, muito cansados, acabam sendo injustos (inferimos que esta injustiça está relacionada com a correção do texto de Guilherme, mas esta informação não está explícita neste discurso). Depois, ela sugere que o professor se coloque no lugar dos alunos antes das avaliações, fazendo uso da empatia, argumento que nos parece confuso. Não sabemos, exatamente, o que Eliane considera “empatia”. Vimos, além disso, que há muitos silêncios neste discurso e consideramos que o maior deles é responder de forma confusa ao que foi solicitado.

Quanto à interpretação, inferimos que a aluna – motivada a participar do Fórum – não conseguiu rever seu texto antes de enviá-lo. Pensamos também que, provavelmente, ela não percebeu a falta de seu comentário. Sobre o momento da compreensão, citado por Voese (2009), a aluna também produz sentidos – principalmente quando interage com as colegas e quando considera relevante que o professor se coloque no lugar de aluno: posicionamento que se relaciona com a exotopia de Bakhtin. Tal conceito – ainda que a estudante não saiba – gera uma troca de lugares, de olhares, de experiências e de conhecimentos. Assim, é preciso se aproximar do excedente de visão do outro para poder ver melhor: com mais sentido. Desta forma, a estudante cria sentidos quando sugere que o professor precisa se aproximar do lugar de aluno para entender melhor sua própria prática.

Em relação à categoria *autor-futuro professor*, assim como Maria da Penha, Eliane não se coloca no lugar de autora, pois reproduz determinados clichês sociais, como: “vencidos pelo cansaço e pela quantidade de trabalhos para serem corrigidos, os professores acabam sendo injustos”. O fato de propor que o professor se coloque no lugar do aluno, embora se relacione com conceito de Bakhtin, da forma como foi dito, também se relaciona com certos jargões sociais.

Neste momento, podemos dizer que as três alunas a serem analisadas já foram apresentadas, por meio de seus discursos iniciais. Algo muito curioso começou a acontecer a partir disso: essas alunas, por motivos que nos escapam, retornaram ao fórum, sem quaisquer avisos docentes. Vejamos a segunda participação de Eliane:

> Nesta estória, temos o espelho da realidade vivida por muitas crianças. Falar é fácil, colocar no papel é um tormento. É preciso corrigir aos poucos a fala, para facilitar um pouco a transmissão para o papel. A produção da redação é característico de uma pessoa que não tem o hábito de ler, muito menos escrever.
>
> Infelizmente, esta estória (livro citado) ainda se repete. É mais comum do que se pensa. Basta olhar em volta: um bom exemplo é a redação de vestibular. Para alguns alunos, chega a ser mais temida que a matemática. Um famoso caso foi em 2007. O tema era “O laser”. Não foram poucos os que se puseram a escrever sobre a necessidade humana de descansar, de passar horas longe das preocupações, do trabalho e da correria do dia-a-dia.
>
> Nossa cultura não valoriza a educação como deveria valorizar. Muitas pessoas não tem o hábito da leitura. As crianças aprendem oo que vivenciam, se os pais não tem hábito de ler, incentivar as crianças fica um pouco complicado, mas não impossível. Neste caso, é preciso reverter o papel, fazer com que através das crianças os pais/responsáveis tomem gosto pela leitura.
>
> (DISCURSO 04)

Nesta quarta situação discursiva, Eliane, que tinha participado com um discurso relativamente curto e pouco autoral, agora apresenta um texto com sua voz e seu comentário sobre o livro. Já no primeiro período do enunciado, ela compara a realidade de Guilherme com a de outras crianças. Depois, a discente garante que “colocar no papel é um tormento” e afirma um mito ainda muito usual: “É preciso corrigir aos poucos a fala, para facilitar um pouco a transmissão para o papel”. Sabemos que a fala e a escrita acontecem de formas muito distintas. A ideia de

variação linguística, nos dias atuais, explica que podemos falar de maneiras diferentes de acordo com a situação comunicativa e com determinado interlocutor. Em relação à escrita, normalmente as regras são mais fixas porque escrevemos, na maioria das vezes, de acordo com a norma padrão. Ainda assim, a fala não forma a escrita, como a estudante sugere.

Em seguida, a aluna diz que “a produção de redação é característico de uma pessoa que não tem o hábito de ler, muito menos escrever.” Não conseguimos identificar o que a estudante quis afirmar com essa frase. Porém, a prática da redação é majoritariamente escolar e, por isso mesmo, quase não se efetiva nas relações sociais de leitura e escrita fora da escola. Talvez a leitura de nosso material didático tenha oportunizado esse conhecimento: o de que a produção de textos é uma prática diária, cotidiana, que leva em conta uma pluralidade de gêneros textuais e uma diversidade de situações comunicativas, afastando-se das regras da redação – texto utilizado principalmente nas escolas.

A estudante diz que a história de Guilherme “ainda se repete” e a compara, usando bom humor, com caso inusitado de vestibular, apresentando comentário que podemos relacionar com a perspectiva do *autor-futuro professor*, já que a graduanda critica a redação de vestibular e determinada leitura dos estudantes, a seguir (os três períodos que se seguem apresentam, principalmente, o humor e a autoria de Eliane):

> Para alguns alunos, chega a ser mais temida que a matemática. Um famoso caso foi em 2007. O tema era “O laser”. Não foram poucos os que se puseram a escrever sobre a necessidade humana de descansar, de passar horas longe das preocupações, do trabalho e da correria do dia-a-dia.

O último parágrafo do texto de Eliane traz reflexões importantes acerca do hábito da leitura, confirmando seu lugar de aluna-futura professora. A estudante diz que as crianças precisam ser incentivadas para criarem tal rotina e enfatiza a necessidade de se construir o “gosto” por essa atividade. Consideramos esse discurso autoral, na medida em que comparou, debateu, refletiu, acrescentou, criou,

exemplificou... Não percebemos, porém, singularidade a respeito da virtualidade presente no discurso supracitado.

Em relação à descrição, já comentamos o que a aluna disse. Em nossa opinião, ela não apresenta silêncios evidentes neste discurso, na medida em que a estudante expande o assunto; exemplifica; aproxima o debate da sua vida, fazendo parte do texto e refratando o instituído socialmente, como diria Bakhtin.

No que tange à interpretação – ponto apresentado por Voese, pensamos que a aluna percebeu que seu discurso anterior não contemplava a questão e, talvez pelo temor de uma possível avaliação, talvez por vontade de participar efetivamente, a estudante "tornou-se" uma autora. Em relação à compreensão, os sentidos produzidos são muitos, pois a aluna dialoga com o texto, acrescentando sua mundividência, sua cosmovisão. Como Bakhtin nos aponta, a estudante utiliza o discurso para atuar sobre aquilo que a cerca, produzindo diversas significações que podem ser compreendidas como críticas à sociedade contemporânea brasileira e à nossa política: "nossa cultura não valoriza a educação como deveria valorizar"...

O próximo discurso a ser trabalhado é o segundo texto de Angela Mara.

> Concordando com algumas colegas posso dizer que a leitura do livro acaba por nos alertar pelo simples fato de que, em relação ao processo ensino/aprendizagem da produção escrita, reflexões sobre a relevância e eficiência podem não estar ocorrendo no cotidiano escolar com a frequência desejável.
>
> (DISCURSO 05)

Assim que lemos esse discurso retornamos a um outro texto, de outra aluna, presente nesse mesmo fórum. Destacamos, a seguir, um trecho dele, que diz:

> (...) O texto nos alerta para o fato de que, em relação ao processo ensino aprendizagem da produção escrita, reflexões sobre relevância e eficiência podem não estar ocorrendo no cotidiano escolar com a frequência desejável.

Embora Angela Mara tenha inaugurado o Fórum e aberto as discussões, percebemos, neste segundo momento, uma presença majoritária dos reflexos, que não enfatizam as marcas autorais. Notamos que as palavras “concordando”, “posso dizer” e “leitura” são os indícios de autoria deste texto. Angela Mara menciona o binômio ensino-aprendizagem, mostrando, por exemplo, que se preocupa com determinados conceitos pedagógicos – importante característica para nossa categoria de análise que leva em conta a formação de professores. Ainda assim, a estudante não oferece uma contrapalavra ao discurso anterior. Por isso, podemos dizer que ela não dialoga, pois embora concorde com sua colega anterior, a aluna reproduz o discurso de outrem, novamente sem a utilização de aspas, recurso imprescindível para transcrevermos a fala de alguém.

É importante mencionar, também, uma possível contrapartida: a velocidade da *Internet* e a utilização da sentença “concordando com algumas colegas” poderia fazer a estudante pensar que as aspas seriam redundantes ou desnecessárias. Uma marca da virtualidade? Assim, o discurso 05 poderia ser considerado de duas formas: como manutenção da fala anterior (reprodução de ideia já mencionada) ou como interação entre duas pessoas que produziram exatamente o mesmo discurso em concordância (ideia de uma possível autoria coletiva).

Pensamos que a primeira hipótese faz mais sentido, pois a estudante, como no discurso 01, reproduz na íntegra aquilo que fora mencionado anteriormente. Isto não quer dizer que a segunda possibilidade esteja encerrada, já que é possível que as estudantes tenham produzido em conjunto, sem mencionar, o discurso em evidência.

Ainda assim, como escolhemos a primeira hipótese, pensamos que a aluna deveria ter utilizado as aspas ao citar um trecho que não é seu, ainda que em ambiente virtual, pois consideramos que este é um ambiente virtual como espaço de formação docente. Quanto aos aspectos mencionados por Voese (2009), podemos descrever este texto da seguinte forma: o enunciante diz pouco. Em concordância com sua colega, Angela Mara afirma que “em relação ao processo ensino/aprendizagem da produção escrita, reflexões sobre a relevância e eficiência podem não estar ocorrendo no cotidiano escolar com a frequência desejável.” Tal enunciado silencia algumas questões, como: o que é relevância e eficiência no

ensino de Língua Portuguesa? Quais tipos de reflexões sobre relevância e eficiência deveriam ocorrer no cotidiano escolar? Por que tais discussões são importantes?

Em relação ao modo de dizer, destacamos anteriormente as palavras que nos indicam a autoria. Os demais vocábulos são bastante similares com o trecho do discurso que fez Angela Mara retornar à discussão.

Sobre a interpretação, pensamos que a enunciante teve boa iniciativa, voltando ao Fórum e lendo contribuições de outras pessoas. Não queremos utilizar a palavra *cópia* no discurso de Angela Mara, pois o reflexo, ainda que se relacione com a cópia, possibilita pensar no que chamaremos de *intradiscursos* – aqueles que pertencem ao mesmo autor.

Comparando os dois discursos "da aluna" e chegando ao nível da compreensão, notamos que o primeiro texto é autoral, criativo, inovador e crítico, mas trata-se de transcrição da crítica de Rosa Amanda Strausz. O segundo texto, da mesma forma, apresenta postura também crítica vinda de outro sujeito. Pensamos, nessa perspectiva, que faltou, além das aspas, um acréscimo em relação às críticas que já estavam instituídas nos "discursos originais". Talvez se Angela Mara respondesse às questões que inferimos que silencia, seu texto seria novamente autoral. Assim, não basta concordar (e não transgredir aquilo que já foi dito, continuando no nível do reflexo). Para ser autor, é preciso acrescentar: apontar reflexos, mas sugerir refrações, na medida em que possibilita uma mudança de olhar, insinua novos caminhos.

O próximo discurso é o terceiro enunciado de Eliane:

> Olá Alessandra,
>
> bem interessante o que você escreveu a respeito do livro. concordo com você que deve-se ter mais empatia.
>
> abraços,
>
> Eliane (Miguel Pereira)
>
> (DISCURSO 06)

Eliane, apenas por produzir seu terceiro discurso, apresenta muita motivação e interesse pelo Fórum e pela disciplina. Como professoras, devemos reconhecer a importância que a estudante dá ao fórum voltando a ele, lendo as contribuições de suas colegas e incentivando o diálogo. Neste novo comentário, a estudante se refere à Alessandra, outra aluna que participou dessa possibilidade virtual com um comentário. Consideramos que o texto de Alessandra não precisa fazer parte deste estudo para analisarmos o que Eliane escreve. Mais do que um discurso que deve responder as questões propostas no fórum, consideramos este discurso como um adendo, uma atenção ao fórum e à disciplina.

Em relação à análise do discurso proposta por Voese, podemos dizer que Eliane elogia sua colega, que faz realmente um discurso muito interessante sobre o livro. Não percebemos muitos silêncios nesta participação, já que, além de Eliane se manifestar pela terceira vez, ela só está comentando o texto de outra pessoa. O segundo período do enunciado não nos parece claro, já que Alessandra, em seu texto, sequer menciona a palavra empatia (sugerida por Eliane em seu primeiro texto). Podemos interpretá-lo, assim, de duas formas: ou Eliane está mostrando que empatia se relaciona ao texto de Alessandra e acrescenta algo que não foi dito, ou Eliane realmente quer enfatizar a palavra empatia.

Como precisamos escolher uma opção para continuar nossa análise, consideramos que Eliane acrescenta a palavra empatia ao texto de Alessandra e isto já é uma interpretação de nossa parte. Neste caso, a aluna precisaria nos dizer o que é empatia para ela e por qual motivo tal conceito é necessário na reflexão sobre o livro.

Em relação aos sentidos construídos e à compreensão do discurso de Eliane, podemos, novamente, sugerir um olhar intradiscursivo. Como vimos, a estudante tece um primeiro discurso pouco autoral, que não responde ao Fórum. Depois, ela acrescenta significados e marca a sua autoria, ao construir um texto que transcende aquilo que esperávamos. Em sua terceira participação, a estudante aponta aspectos positivos no texto de outra pessoa, que, em nossa análise, também é uma forma de não se prender aos reflexos e, portanto, ser autor, refratar.

O discurso a seguir é o terceiro texto de Angela Mara:

> Achei a leitura desse livro bem interessante inclusive pude perceber que tem tudo a ver com o que temos discutido ate aqui até hoje.
>
> A obra relata a história do Guilherme e como o ato de escrever é uma tortura pra ele. E penso que essa seja uma questão que não só as crianças enfrentam.
>
> No primeiro dia de aula de volta as férias, quando ele e os colegas chegam `a sala, a professora já escreveu no quadro que é pra fazer uma redação de 30 linhas falando sobre as férias. E então ele se questiona como vai escrever dois meses em 30linhas!!! Ele fica tão preocupado com a letra e medindo as palavras que vai usar que o tempo que resta não dá nem pra contar como foi a arrumação da mala!!!!
>
> (DISCURSO 07)

Assim como Eliane, é necessário afirmar que a aluna Angela Mara demonstrou muito interesse pela disciplina e pelo Fórum, participando três vezes com comentários significativos. Vimos até agora que Angela Mara apresentou um primeiro enunciado bastante autoral (texto transcrito de Rosa Amanda Strausz) e, em sua segunda participação, o reflexo esteve mais presente.

Neste terceiro discurso, podemos notar a riqueza da autoria de Angela Mara, pois ela expressa sua opinião sobre o livro, complementando seus discursos anteriores, agora com acréscimos, refrações. Em relação à análise de Voese, podemos dizer que Angela Mara tece comentários que relatam acontecimentos do livro, como: “No primeiro dia de aula de volta as férias, quando ele e os colegas chegam `a sala, a professora já escreveu no quadro que é pra fazer uma redação de 30 linhas falando sobre as férias.” É importante destacar, também, que a aluna silencia algo pessoal quando diz: “E penso que essa seja uma questão que não só as crianças enfrentam.” Coincidindo com o primeiro discurso, quem mais enfrenta (e supera?) a “tortura” do texto escrito? Será que a aluna tem “medo” do texto escrito e, por isso, utiliza a transcrição com tanta frequência?

Quanto ao modo de dizer, além de desvios que aparecem no texto (ausência de crase em “volta as férias”, uso de “pra” ao invés de “para” em “que é pra fazer uma redação” etc), o destaque maior se dá em função dos pontos de exclamação. No total, ela usa sete. No primeiro caso, os pontos indicam desafio, espanto. No segundo, eles se relacionam com o humor presente no discurso da aluna.

Interpretamos o discurso discente como complemento de seus textos anteriores e como uma forma de participar, novamente, de um momento importante de nossa disciplina: a interação entre aqueles que muitas vezes parecem estar sozinhos, “à distância”, no sentido mais denotativo do termo – os alunos da EaD.

Sobre a compreensão deste discurso, podemos dizer que Angela Mara dá o passo inicial em busca da autoria, deixando mais *refrações* do que *reflexos* nesta sua participação discursiva no fórum.

O último texto pertence à estudante Maria da Penha, em sua segunda participação:

> ESTE LIVRO É MUITO INTERESSANTE, POIS SUA CRÍTICA ESTÁ VOLTADA PARA O FATO DE QUE NA INFÂNCIA O QUE SE FALA HÁ COMPREENSÃO E ENTENDIMENTO, PORÉM NÃO É O CORRETO, MAS SEMPRE OCORRE A COMUNICAÇÃO.
>
> A LÍNGUA PADRÃO DEVE SER FORMALIZADA, MAS ESTAS COLOCAÇÕES POSTAS PELAS CRIANÇAS DEVEM SER O PRINCÍPIO PARA QUE SE APLIQUE A LINGUAGEM CORRETA, POIS, DE ACORDO COM O LIVRO NA NOSSA INFÂNCIA JÁ PASSAMOS POR ESSA FASE, EM QUE FALÁVAMOS DESNECESSARIAMENTE FRASES QUE PODERIAM SER ABREVIADAS. ENCONTRAMOS MUITO ISSO EM SALA DE AULA, ALUNOS QUE UTILIZAM A LÍNGUA PRÓPRIA DE SUA COMUNIDADE, QUE É A SUA REALIDADE.
>
> (DISCURSO 08)

O discurso da aluna nos parece difuso, num primeiro olhar. Em uma perspectiva intradiscursiva, vemos que este texto se distancia muito do primeiro, pois Maria da Penha revela opiniões e, mesmo com um texto que podia ser mais coerente, percebemos que há vontade de compartilhar sua leitura e impressões: pistas para a autoria.

Em primeiro lugar, a aluna utiliza, novamente, as letras maiúsculas: recurso que revela expressividade. Em relação à descrição proposta por Voese, no primeiro parágrafo, ela se volta para uma questão muito presente em nosso material didático:

a de que a fala não corresponde, necessariamente, à escrita. No entanto, essa constatação carece de coerência / coesão textual...

Nossa interpretação nos faz inferir que, embora a aluna argumente teoricamente a favor das variantes linguísticas quando Guilherme escreve com desvios (“HÁ COMPREENSÃO E ENTENDIMENTO”, “MAS SEMPRE OCORRE A COMUNICAÇÃO”), percebemos que, há, também, uma perspectiva tradicional de ensino de língua que não foi posta de lado, em sua fala: “PORÉM NÃO É O CORRETO”. Assim, embora haja presença de teorias, não conseguimos identificar uma articulação entre elas. Há, dessa maneira, um argumento que poderia ser exemplar para a categoria de *aluno-futuro professor*, mas que se perde por falta de precisão teórica.

No segundo parágrafo, a estudante discorre sobre questões que podemos inferir como de “preconceito linguístico”, muito comum nas pessoas que ainda não adentraram no universo da linguística e muito presente na sociedade excludente em que vivemos. Chamamos de preconceito linguístico, principalmente, a seguinte manifestação discursiva discente: “ESTAS COLOCAÇÕES POSTAS PELAS CRIANÇAS DEVEM SER O PRINCÍPIO PARA QUE SE APLIQUE A LINGUAGEM CORRETA”. É importante verificarmos que os conceitos de certo/errado estão muito presentes no discurso da estudante.

Nossa compreensão, portanto, caminha no sentido intradiscursivo de que ambos os discursos poderiam *dizer* com maior propriedade. Em termos de autoria, porém, de construção de um pensamento, percebemos que o discurso 08 apresenta marcas mais significativas, como: “ENCONTRAMOS MUITO ISSO EM SALA DE AULA, ALUNOS QUE UTILIZAM A LÍNGUA PRÓPRIA DE SUA COMUNIDADE, QUE É A SUA REALIDADE.” Ainda assim, embora consideremos o discurso interessante, verificamos que há muitas questões relativas à disciplina e que os reflexos ainda estão mais presentes do que as refrações; no entanto, quando comparado com o primeiro, já há indícios de uma autoria em crescimento e expansão.

Outro aspecto que deve ser ponderado em nossa análise diz respeito às relações interdiscursivas – aquelas de autoras diferentes, que se aproximam (reflexos?) ou se confrontam/debatem, oferecendo uma contrapalavra (refrações?).

De maneira geral, percebemos mais aproximações do que distanciamentos, embora em curso à distância.

É claro que não consideramos todas as aproximações como reflexos, somente quando há a manutenção do que já está instituído. Por isso, a importância da contrapalavra: é preciso retomar o discurso de outrem, mas oferecer, em troca, uma nova possibilidade discursiva. Vejamos as tentativas de interação: "**CONCORDO PLENAMENTE COM A COLEGA**" (discurso 02), "concordo com ambas as colegas" e "(como disse a colega Maria da Penha)" (discurso 03), "concordando com algumas colegas" (discurso 05), "concordo com você que deve-se ter mais empatia" (discurso 06). Tais trechos se assemelham e nos fazem ver que as discentes evocam, discursivamente, a presença de um outro. Nesse sentido, poderíamos considerar os discursos analisados como interativos. Porém, embora haja um indício do interagir, transformando-se em possibilidade de interlocução mais ativa, pensamos que este não é o "ideal" da interação, já que esperávamos maior envolvimento teórico e discursivo no diálogo das estudantes.

Além disso, e ainda numa perspectiva interdiscursiva, podemos afirmar que, em relação às teorias pedagógicas, há concepções que ora se distanciam, ora se aproximam da linguagem como interação, situação comum nos discursos de quem começa a desnaturalizar – inferimos – algo que ainda é natural, ou seja, a concepção tradicional de ensino de língua portuguesa. Vemos esta oscilação presente em: "(...) que conta a história de um menino que retorna às aulas e bota na berlinda o sistema de ensino tradicional" (discurso 01), "muitas das vezes vencidos pelo cansaço e ppela quantidade de trabalhos para serem corrigidos, os professores acabam sendo injustos" (discurso 03), "SUA CRÍTICA ESTÁ VOLTADA PARA O FATO DE QUE NA INFÂNCIA O QUE SE FALA HÁ COMPREENSÃO E ENTENDIMENTO, PORÉM NÃO É O CORRETO, MAS SEMPRE OCORRE A COMUNICAÇÃO" e "A LÍNGUA PADRÃO DEVE SER FORMALIZADA, MAS ESTAS COLOCAÇÕES POSTAS PELAS CRIANÇAS DEVEM SER O PRINCÍPIO PARA QUE SE APLIQUE A LINGUAGEM CORRETA" (discurso 08).

Percebemos, diante de tais exemplificações que, embora haja uma tentativa de crítica às formas tradicionais de se ensinar língua portuguesa, essa mesma rigidez ainda está muito presente, enraizada e preservada nas próprias palavras

escolhidas para fazer a crítica: “trabalhos para serem corrigidos” e “os professores acabam sendo injustos” (discurso 03), “PORÉM NÃO É O CORRETO” e “APLIQUE A LINGUAGEM CORRETA” (discurso 08).

Outro aspecto interdiscursivo, entre tantos que poderíamos citar, diz respeito ao humor presente nos textos discentes. As alunas refratam, marcam suas autorias na medida em que ironizam, criando a reflexão, em “e mais especial para quem gosta de pensar com alegria” (discurso 01), “para alguns alunos, chega a ser mais temida que a matemática. Um famoso caso foi em 2007. O tema era ‘O laser’. Não foram poucos os que se puseram a escrever sobre a necessidade humana de descansar, de passar horas longe das preocupações, do trabalho e da correria do dia-a-dia.” (discurso 04), “Ele fica tão preocupado com a letra e medindo as palavras que vai usar que o tempo que resta não dá nem pra contar como foi a arrumação da mala!!!!” (discurso 07).

Dessa maneira, vimos, interdiscursivamente, que há diversas semelhanças, alteridades e singularidades em cada discurso. Podemos atribuir, por exemplo, um caráter mais virtual ao discurso 02, que utiliza a caixa alta e o negrito – recursos próprios do mundo digital. Avaliamos, neste texto, um destaque autoral em relação à forma discursiva.

Sobre o aspecto composicional, o discurso 01 – que abre o fórum – é o mais “formal” e poderia aparecer, de repente, em outras situações discursivas. Como dissemos, ele se encaixaria como parte da resenha do livro fictício, por exemplo. Os outros discursos – principalmente aqueles que evocam a alteridade (destacados anteriormente) – inscrevem-se nas especificidades do fórum, já que este diálogo dificilmente poderia acontecer em outra relação discursiva de aprendizagem à distância, como provas ou outras avaliações.

Por último, tecemos um breve comentário sobre as três alunas, em mais uma análise interdiscursiva. O que nos motivou a escolhê-las entre os demais estudantes que deixaram suas contribuições em nosso fórum foi justamente o fato de que elas voltaram ao ambiente virtual sem quaisquer orientações docentes. Tal acontecimento – que se relaciona com fatores inesperados e que nos escapam – foi de fundamental importância para este estudo. Inferimos que as três alunas, além de

se destacarem quantitativamente, deixaram também contribuições qualitativas, como vimos nas minúcias desta análise. Por isso, consideramos importante afirmar que a quantidade, nesse caso, determina curiosidade, reflexões discursivas, vontade de expressar opiniões, diferentes *maneiras de dizer* – o que consideramos expressivas marcas de autoria.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá
E é tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense estar.

(Gonzaguinha)

Ao longo de nossas análises e reflexões, fomos entendendo que ninguém é "autoral" por completo. Os discursos, aliás, não devem ser considerados autorais sem levar em conta o contexto, a interação, a interlocução, a função na sociedade... Percebemos, também, que não queremos discutir a autoria de cada pessoa, mas dos seus discursos. Isto porque diferentes discursos de um mesmo indivíduo possuem, como vimos, *mais* ou *menos* marcas de autoria.

Este estudo nos possibilitou algumas reflexões que partilhamos com você, leitor: em primeiro lugar, ficamos impressionadas com a riqueza dos textos das estudantes de Licenciatura em Pedagogia à distância. Contrariando uma expectativa comum – a de que, por se tratar de um Curso à distância, contaríamos com alunos menos interessados e, possivelmente, não autores – tivemos discursos significativos de estudantes que, embora poucas, compareceram ao fórum mais de uma vez e engrandeceram as participações, contribuíram e recontribuíram, nesse movimento de *ser autor*.

Em relação a essa participação mais significativa, ponderamos que esta escolha também acarreta o seguinte pensamento bakhtiniano: "é preciso estar fora; é preciso olhar de fora; é preciso *um excedente de visão e conhecimento* (...)" (FARACO, ANO, p. 41) para, muitas vezes, fazer-se interlocutor, contemplar uma resposta, comentar livremente o que se deseja, ser autor a partir de distanciamentos temporais de um sujeito para consigo mesmo. Como diria Valle, qual educação não requer distanciamentos? Então, respondemos: se formar é transformar, a distância é dimensão necessária para se alcançar o excedente de visão proposto por Bakhtin.

Dessa maneira, estar à distância, distante geograficamente, não significa estar distante por completo. As tecnologias oportunizam uma proximidade virtual que gera interesse político-pedagógico, como no caso da educação à distância. Nesse sentido, fazer-se presente à distância é dever do professor.

Vimos que o fórum ajuda a aproximar as pessoas – são polos diferentes, regiões distintas – em constante diálogo, muitas vezes, como no fórum estudado, propositalmente com poucas intervenções docentes. Talvez, o diálogo ainda não seja aquele que consideramos o ideal: discutindo teoria e prática, discursando a partir do lugar de aluno-futuro professor, considerando seus colegas como seus pares, utilizando as aspas para transcrições, respeitando e considerando a autoria de outrem etc. Mas há um passo inicial proposto neste estudo.

Nessa perspectiva, a autoria é sempre um "vir a ser", dependendo do contexto, do acontecimento, do momento, da interação... Trabalhamos com muitas concepções de autoria, conceito que procuramos ampliar, neste estudo. Vimos que existe a perspectiva das ciências jurídicas para o termo autoria, quando alguém comete determinado crime ou delito. Estudamos a radicalização da concepção de autoria para Barthes, afirmando que a figura do autor se diluiria, para haver o nascimento do leitor.

Abordamos a autoria com foco mais filosófico e social para Foucault, que apresenta a função-autor e muda os rumos da discussão. Vimos a imagem do autor, elemento debatido por Maingueneau, ao abordar os grandes autores, aqueles considerados gênios de determinadas culturas/sociedades. Estudamos a autoria para Bakhtin, que aborda questões como o herói, a personagem, a criação estética, mas que também nos ilumina com conceitos-chave primordiais a este estudo, como polifonia, dialogismo e o binômio reflexo/refração.

Consideramos, ademais, a autoria para Lévy, que discute a respeito do autor em ambiente múltiplo e aberto – o meio virtual. Para ele, "o autor é a condição de possibilidade de qualquer horizonte de sentido estável". (1999, p.147-148). Assim, é ele que dá significação ao seu texto.

Trouxemos para a discussão, também, pesquisadoras que consideram a perspectiva autoral dos estudantes/ professores, como Capello, Coelho, Lobão;

Andrade; Geraldi; Lobão; Masello Leta, Manhães; Orlandi. Vimos que todos os pesquisadores em questão consideram importante formar autores, na perspectiva de um trabalho com a língua portuguesa mais interativo e menos reprodutor, como apresentamos na introdução, quando discutimos as concepções de linguagem que norteiam as práticas pedagógicas.

Percebemos, também, nos PCNs, uma valorização da imagem do autor (MAINGUENEAU, 2010) e um incentivo para que os alunos se aproximem discursivamente das estratégias linguísticas de grandes autores. Inferimos que isto pode ser uma iniciativa tímida de efetivar, nos currículos do ensino fundamental, o aspecto da autoria como objetivo pedagógico.

Notamos, além disso, em dimensões intra e interdiscursivas – em relação às nossas três categorias de análise (autoria, formação de professores à distância e virtualidade do ambiente de formação) que em alguns discursos elas se entrecruzam e podemos relacioná-las. Em outros, uma categoria fica mais evidente, dando menos destaque às demais. Entendemos que a autoria aparece em maior ou menor grau nos discursos, mas que há, sempre, alguma marca, algum vestígio de autoria (ainda que a preponderância discursiva seja reprodutora, como nos casos de transcrições). Quanto à formação de professores, percebemos a preocupação com a dimensão da sala de aula em alguns discursos, e outros que nem a situam.

Mencionamos anteriormente que a disciplina de LP1 discute, no seu material impresso, os conceitos de aluno-leitor; aluno-autor; redação e produção textual. Vimos que o gênero redação, muito trabalhado nas escolas, possui temas repetitivos e a estrutura do texto – cinco parágrafos, tópico frasal, introdução, desenvolvimento e conclusão – muito “cansativa”. O trabalho com a produção de textos, no entanto, estimula a prática da autoria, pois o aluno tem liberdade de criar, inventar, “poetizar”...

Muitas vezes, contudo, a discussão do fórum fica somente no nível da correção do texto, de se dizer que o menino escreve “errado”. Percebemos, com isso, que a questão do preconceito linguístico ainda precisa ser debatida nos cursos de formação de professores. Afinal, são esses futuros docentes que iniciam o contato escolar dos estudantes com a língua escrita e são eles também que poderão

reforçar muitos preconceitos linguísticos (já que esses preconceitos são naturalizados dentro de nossa sociedade), a menos que haja possibilidade de desnaturalizá-los, como tentamos em nosso curso.

Além disso, a questão da autoria, em muitos casos, não se relaciona com a correção gramatical, principalmente quando falamos de textos infantis. Isto porque o aluno pode ser criativo, inventivo, autor e cometer desvios ortográficos. No entanto, por tratarmos de um curso de formação de professores, não esperávamos tais desvios, mesmo considerando o ambiente virtual de aprendizagem. É claro que a lógica da *Internet* é diferente, por exemplo, do texto acadêmico. Mas talvez falte leitura a nossos alunos: leitura que oportunize possibilidades de se olhar e de se repensar a escrita. Falta, também, a revisão do texto. Mas esse não é um hábito recorrente no mundo virtual...

Quanto à virtualidade, perguntamo-nos em seções anteriores: *o que é a autoria em um curso de formação à distância que trabalha com as TICs e que, portanto, possui uma concepção pulverizada de autor?* E respondemos: o aluno autor à distância precisa ser autor para além dos limites da educação à distância. Como dissemos anteriormente, formar um professor autônomo não é o mesmo que formar um professor que consiga ter autonomia em outras esferas sociais. Do mesmo modo, formar um autor à distância não é o mesmo que formar um autor em outras conjunturas sociais. Por isso, acreditamos que o conceito que procuramos ampliar pode dar conta de formar pessoas capazes de expandir suas autorias em constante processo de formação, seja na educação à distância, seja em outra esfera. Até porque a educação à distância ainda possui os mesmos referenciais de qualidade da educação presencial. Nesse sentido, não podemos afirmar que existe mais ou menos autoria nos alunos da educação à distância quando comparados com os alunos da educação presencial, pois

> (...) a possibilidade de flexibilizar a integralização curricular, de forma a respeitar o tempo do aluno e o desenvolvimento de estratégias que ampliem a capacidade de estudo autônomo são tolhidos por iniciativas organizadas com base no único parâmetro avaliado positivamente: o sistema presencial. Dessa forma, o estudante continua com poucas possibilidades de exercer um controle responsável sobre seu processo de aprendizagem. Nesse cenário, aqueles que estão engajados em projetos de EAD parecem querer garantir aos críticos da modalidade a qualidade dos seus cursos a partir de uma estratégia de equiparação

> com os cursos presenciais, insistindo no discurso de que a diferença reside somente na relação professor-aluno. Ainda assim, sob a perspectiva desse posicionamento, a distância – no tempo e no espaço – entre estes dois atores deve ser atenuada ao máximo, com a exploração das potencialidades tecnológicas. (GOUVÊA; OLIVEIRA 2006, p.63)

Ainda assim, a formação à distância evidencia marcas do ambiente virtual: espaço de aprendizagem inscrito nas experiências de EaD, na medida em que, muitas vezes, é o recurso mais favorável de interação. Nesse sentido, temos a pulverização do autor. Pensá-lo inserido no ambiente virtual de aprendizagem tornou-se foco de nosso estudo. Se existe uma diluição do conceito de autoria, nos discursos podemos notar a materialização das especificidades impressas pela virtualidade.

Nesse sentido, a autoria virtual pode se concretizar a partir de recursos expressivos e impossíveis em outro meio, como o uso de negritos (discurso 02). Outro aspecto inerente ao ambiente virtual diz respeito ao compartilhamento de ideias, à presença daquilo que é coletivo. Dentre os textos analisados, os de números 01 e 05 destacam o não uso das aspas como marca praticamente "exclusiva" e expressiva da virtualidade. Isto quer dizer que, na *internet* há, possivelmente, uma outra forma de compreender a autoria, que não é melhor, nem pior do que as tantas que já discutimos. É, somente, diferente e, por isso, causa estranhamento, já que suas possibilidades são infinitas – variam instantaneamente – e seu uso ainda gera impacto profundo em inúmeras relações mundiais.

Nesse contexto, nossa terceira concepção de linguagem – a da interação – materializa-se em diversas possibilidades discursivas. Talvez, não seria o caso de se considerar a *Internet* como o *locus* interativo que vem ganhando mais notoriedade? Já que o ambiente virtual de aprendizagem – fórum – foi criado para promover interlocuções, podemos dizer que sua natureza interativa é semelhante à nossa terceira concepção de linguagem. Desse modo, dispomos de recursos interativos e de concepções também interativas – basta promover, cada vez mais, a interação, ou seja, pessoas que interajam.

Nesse imbricar de pensamentos e considerando que a interação é condição para a autoria virtual, trazemos, novamente, o conceito de autor/autoria, formulado

nos capítulos anteriores. Dessa forma, percebemos o autor *como um sujeito em processo de formação, a partir de vivência sempre idiossincrática, que assume a sua voz. Ser autor é, necessariamente, uma busca pelo compartilhamento, pelo dialógico inscrito nas relações sociais – por meio da apropriação significativa da(s) linguagem(ns). Compreender essa autoria na esfera pedagógica significa perceber a construção da própria palavra e essa busca também deve envolver o docente. Em relação à autoria na formação, na educação, o aluno-autor tem de ter consciência de que a educação – formação humana – possui uma dimensão crítica: de refletir e refratar, que é a ressignificação, a reelaboração de conceitos. Nesta perspectiva, quando o professor pede que o discente "escreva com suas próprias palavras", há uma intencionalidade de despertar a autoria, de educar para transformar. Da mesma forma, quando um docente pede que o aluno comente um texto (como no fórum), esperam-se produções distintas, particulares, heterogêneas. Além disso, buscar a autoria na educação à distância, no terreno tão instável da Internet, é desafiador, pois lidamos com cópias, buscas instantâneas, excesso de informações. Ainda assim, reconhecer que a autoria é necessária aos processos educativos é dever do professor enquanto formador. Em última análise, um aluno-autor lida com o diálogo, com a polifonia, marcando sua presença, ainda que a educação seja à distância.*

Diante de todas essas características atribuídas a um autor e considerando o cenário da educação à distância, podemos dizer que não há discurso totalmente autoral, até porque nossas palavras são construídas histórica e socialmente. Por outro lado, também não podemos dizer que existe o discurso totalmente sem autoria, porque, quando há "pinceladas" próprias, há "ingredientes" reorganizados, repensados. É como se o sabor de um bolo fosse modificado pelas mãos daquele que o preparou, ainda que a receita seja exatamente a mesma.

Nos discursos analisados, houve ressignificação, diálogos, particularidades, inventividades. Quando percebemos a predominância dessas características, atribuímos a eles a classificação de autoral. Contudo, também tivemos discursos menos criativos, com afirmações de clichês sociais, bem como discursos cuja similaridade com outros os tornam mais reflexos do que refrações: foram os textos que nomeamos de *menos autorais*, ou com a *autoria em formação*.

Como somos sujeitos que nos constituímos a partir de experiências e – por conseguinte estamos sempre nos formando – é possível que a estudante com o discurso menos autoral de “hoje” encontre sua autoria em breve. Acreditamos que essa construção precisa ser pensada e articulada pelo professor que, consciente da importância de se formar *autores*, busque-a enquanto profissional. É evidente que o professor precisa, primeiro, ser autor e exercitar sua autoria para se apresentar como interlocutor de seu aluno.

Nesse movimento, nosso trabalho discute exatamente essas condições de autoria: o professor não será sempre autor, não terá sempre as respostas, mas tem – ou deve ter – um excedente de visão, um novo olhar que pode contribuir com novas autorias. Especificamente em ambiente virtual, pensamos que a autoria ainda é assunto para outras investigações e aprofundamentos. Por isso, fizemos muitas perguntas, algumas sem resposta. Ainda assim, com a crescente formação docente em EaD, esperamos contribuir com reflexões que possam gerar novos debates e novas respostas. Talvez novas perguntas.

Por último, do mesmo modo que as interações se inscrevem – acreditamos – em um movimento inicial, inicia-se, também, a desnaturalização de certas práticas hegemônicas no ensino de língua portuguesa. Ainda que se considerem as perspectivas mais contemporâneas, a desnaturalização envolve tempo, oscilações, espera, formação, transformação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Milton José de. *Ensinar Português?* In: GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula.* – 4ª. ed. – São Paulo: Ática, 2006.

ALVES, Marco Antônio Sousa. *O autor em deslocamento: do gênio romântico às criações colaborativas em rede.* In: Congresso Internacional Deslocamentos na Arte, Ouro Preto, 2009. Anais do Congresso Internacional Deslocamentos na Arte. Belo Horizonte: ABRE, 2010. p.507 - 515. Disponível em http://ufmg.academia.edu/MarcoAntonioSousaAlves/Papers/894318/O_autor_em_deslocamento_do_genio_romantico_as_criacoes_colaborativas_em_rede. Acesso em: 20/11/2011.

ANDRADE, Ludmila Thomé de. *A escrita dos professores: textos em formação, professores em formação, formação em formação.* Educ. Soc., Campinas, vol 24, n. 85. 2003. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 10/07/2012.

BAGNO, Marcos. *Os objetivos do ensino de língua na escola: uma mudança de foco.* In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. (org.). Língua materna nas séries inicias do Ensino Fundamental: de concepções e de suas práticas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009a.

_____. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz.* São Paulo, Edições Loyola, 2009b.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Estética da criação verbal.* – 6ª. ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BARRETO, Raquel Goulart. *Configuração da política nacional de formação de professores a distância*. In: Em Aberto, Brasília, v. 23, n. 84, p. 1-158, nov. 2010.

BARTHES, Roland. *A morte do autor.* In: O rumor da língua. São Paulo: Martins Fontes, 20004.

BIELSCHOWSKY, Carlos Eduardo. *Educação superior a distância: uma estratégia para a avaliação institucional*. In: Desafios da educação a distância na formação de professores. – Brasília: Secretaria de Educação a Distância, 2006. 237p.

BRASIL/ Secretaria de Educação Fundamental (s.d.). *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Língua Portuguesa. Brasília: SEF, 144p, 1997.

CAPELLO, Cláudia; COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; LOBÃO, Flávia Lopes. Língua Portuguesa na Educação. 2010. v.3. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ.

CHARTIER, Roger. *Esbozo de una genealogía de la "función-autor".* Artefilosofia, n.1, Ouro Preto, p. 187-198, jul., 2006.

CRITICAL ART ENSEMBLE. *Distúrbio Eletrônico*. São Paulo: Conrad, 2001.

DEMO, Pedro. *Equívocos da educação.* 2007. Disponível em: http://pedrodemo.blog.uol.com.br/ Acesso em 20/11/2011.

FAGUNDES, Léa da Cruz. *A formação de professores na licenciatura presencial e na licenciatura a distância: semelhanças e diferenças*. In: Desafios da educação a distância na formação de professores. – Brasília: Secretaria de Educação a Distância, 2006. 237p.

FARACO, Carlos Alberto. *Autor e autoria.* In: BRAITH, Beth (Org.). *Bakhtin*: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin.* – São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FONSECA, Maria Nilma Goes da; GERALDI, João Wanderley. *O circuito do livro e a escola.* In: GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula.* – 4ª. ed. – São Paulo: Ática, 2006.

FOUCAULT, Michel. *O que é um autor?* 6ª ed. Lisboa: Passagens, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, João Wanderley. *Da redação à produção de textos.* In: LEITE, Lígia Chiappini Moraes (coord). Aprender e ensinar com textos. São Paulo: Marca D´Água, 1995.

_____. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula.* – 4ª. ed. – São Paulo: Ática, 2006.

_____. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula.* – 4ª. ed. – São Paulo: Ática, 2006.

_____. *Labuta de fala, labuta de leitura, labuta de escrita.* 2009. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. (org.). Língua materna nas séries inicias do Ensino Fundamental: de concepções e de suas práticas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GOUVÊA, Guaracira; OLIVEIRA, Carmen Irene Correia de. Educação a distância na formação de professores: viabilidades, potencialidades e limites. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2006.

GRIBEL, Christiane. *Minhas férias, pula uma linha, parágrafo.* Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

GUIA DO CURSO DE PEDAGOGIA – UNIRIO. Disponível em graduacao.cederj.edu.br. s/d. Acesso em 10/07/2012.

KRAMER, Sônia. *Escrita, experiência e formação: múltiplas possibilidades de criação da escrita.* In: CANDAU, V. M. (org). Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LAPA, Andrea; PRETTO, Nelson de Luca. *Educação a distância e precarização do trabalho docente*. In: Em Aberto, Brasília, v. 23, n. 84, p. 1-158, nov. 2010.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LOBÃO, Flávia Lopes. *Crianças e escola em três atos: um estudo sobre infância, cidadania e autoria nas séries iniciais do ensino fundamental.* Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

MAINGUENEAU, Dominique. *Doze conceitos em análise do discurso.* São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MAROTE, D'Olin. *Cartilha aquarela*. São Paulo: Ática, 1990, p. 10.

MARTINS, Beatriz Cintra. *O que é a autoria em rede? Algumas reflexões sobre os processos autorais colaborativos na Internet.* Disponível em http://www.abciber.com.br/simposio2009/trabalhos/anais/pdf/artigos/5_jornalismo/eixo5_art7.pdf. 2009. (Anais do III Simpósio Nacional da ABCiber). Acesso em 08/12/2011.

MASELLO LETA, Maria; MANHÃES, Ingrid Nogueira. *Práticas de leitura e escrita na escola Azul.* In: Didática da Linguagem: ensinar a ensinar ou ler e escrever? Campinas, SP: Papirus, 2001, pp. 23-46.

MASELLO LETA, Maria. *Relações dos professores com a escrita.* Disponível em http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais14/Cinda.html#I. 2003. (Anais do 14º COLE). Acesso em 10/07/2012.

NEDER, Maria. *Educação a distância e sua contribuição na mudança de paradigmas educacionais na formação de professores*. In: Desafios da Educação a Distância na Formação de Professores. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância, 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em 31/01/2013.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

REVISTA EDUCAÇÃO – Edição *172.* http://revistaeducacao.uol.com.br/formacao-docente/172/artigo234993-1.asp Acesso em 12/10/2011.

VALLE, Lílian do; BOHADANA, Estrella. *Sobre presença e distância – reflexões filosóficas acerca da formação online.* Disponível em http://www.anped.org.br/33encontro/internas/ver/trabalhos-gt17 (Anais da 33ª Reunião Anual da ANPEd). 2010. Acesso em 08/12/2011.

VOESE, Ingo. Análise do discurso no Ensino Fundamental? In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (org.). Língua materna nas séries inicias do Ensino Fundamental: de concepções e de suas práticas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

ANEXO I

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH
Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado

CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, Maria da Penha Pedrosa de Moraes, discente do curso de Licenciatura em Pedagogia à distância (UNIRIO/CEDERJ), aceito participar da pesquisa de Mestrado da estudante Aline Souza Oliveira Lanzillotta, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), autorizando-a a transcrever – em sua dissertação e trabalhos acadêmicos afins – a íntegra dos discursos que elaborei para Fórum realizado na Plataforma Moodle/CEDERJ, durante o período de 20 de abril a 04 de maio de 2012.

Estou ciente de que os discursos serão problematizados e analisados, a fim de entender/ caracterizar a autoria como conceito pedagógico na formação de professores a distância.

Permito, por último, o uso de meu nome, sem a necessidade de pseudônimos na redação da pesquisa e de trabalhos acadêmicos.

Rio de Janeiro, 07 de janeiro de 2013.

Assinatura do(a) aluno(a)

ANEXO II

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH
Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado

CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, Angela Maira Boavichini Pedrosa, discente do curso de Licenciatura em Pedagogia à distância (UNIRIO/CEDERJ), aceito participar da pesquisa de Mestrado da estudante Aline Souza Oliveira Lanzillotta, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), autorizando-a a transcrever – em sua dissertação e trabalhos acadêmicos afins – a íntegra dos discursos que elaborei para Fórum realizado na Plataforma Moodle/CEDERJ, durante o período de 20 de abril a 04 de maio de 2012.

Estou ciente de que os discursos serão problematizados e analisados, a fim de entender/ caracterizar a autoria como conceito pedagógico na formação de professores a distância.

Permito, por último, o uso de meu nome, sem a necessidade de pseudônimos na redação da pesquisa e de trabalhos acadêmicos.

Rio de Janeiro, 08 de Janeiro de 2013.

Angela Maira Boavichini Pedrosa

Assinatura do(a) aluno(a)

Anexo III

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH
Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado

CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, ELIANE DA SILVA BARBOSA,
discente do curso de Licenciatura em Pedagogia à distância (UNIRIO/CEDERJ), aceito participar da pesquisa de Mestrado da estudante Aline Souza Oliveira Lanzillotta, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), autorizando-a a transcrever – em sua dissertação e trabalhos acadêmicos afins – a íntegra dos discursos que elaborei para Fórum realizado na Plataforma Moodle/CEDERJ, durante o período de 20 de abril a 04 de maio de 2012.

Estou ciente de que os discursos serão problematizados e analisados, a fim de entender/ caracterizar a autoria como conceito pedagógico na formação de professores a distância.

Permito, por último, o uso de meu nome, sem a necessidade de pseudônimos na redação da pesquisa e de trabalhos acadêmicos.

Rio de Janeiro, 06 de JANEIRO de 2013.

Eliane da Silva Barbosa - 10216080089

Assinatura do(a) aluno(a) - matrícula