Constituição da autoria nas produções textuais de alunos de um Curso de Especialização em Ensino a Distância

Inaldo Firmino Soares[1]
André Alexandre Padilha Leitão[2]

Resumo: Sob os alicerces da Linguística Aplicada, que vem focalizando as atividades linguageiras a partir de diferentes enfoques teóricos, este trabalho resulta de uma pesquisa sobre as ações de linguagem nas interações realizadas por alunos e tutores de um curso de Especialização em Ensino a Distância e os reflexos dessas ações na constituição da escrita autoral nas produções textuais desses alunos, permeadas pelas experiências e pelo entrecruzamento de vozes, fruto do diálogo com outros sujeitos/autores. As interações linguageiras observadas constituíram contribuições significativas para a constituição da escrita autoral e, se isso tivesse se dado de forma mais consciente, estando claro o papel que a linguagem exerce na construção do pensamento consciente, as contribuições teriam sido ainda mais expressivas.

Palavras-chaves: Ensino a Distância. Escrita Autoral. Dialogismo.

[1] Doutor em Linguística pela UFPB. Professor Adjunto da UFRPE. Email: inaldosoares@gmail.com.
[2] Doutor em Letras pela UFPE. Professor do IFPE.

R. Língua & Literatura	Frederico Westphalen	v. 13	n. 21	p. 07 - 32	Dez. 2011. Recebido em: 30 out 2011. Aprovado em: 15 dez. 2011.

Introdução

Este artigo resulta de uma pesquisa feita num curso de especialização em Ensino a Distância (doravante EaD) voltado para a formação de profissionais (tutores, professores conteudistas, gestores etc.) para atuarem nessa modalidade de ensino. O objetivo da pesquisa foi identificar as influências das interações tutor-alunos nas ações de leitura e escrita de alunos de EaD, a partir do hipertexto digital, e os reflexos dessas interações no desenvolvimento e aprimoramento da linguagem verbal desses sujeitos, especificamente no que concerne à escrita autoral, entendida como a apropriação da voz do outro para a construção e constituição da sua própria voz como autor.

Considerando que a realidade material do hipertexto exige que os sujeitos se situem, neste contexto, como autores/coautores que reelaboram a informação pesquisada numa "palavra-sua", fecundada pelas experiências e pelo entrecruzamento de vozes, fruto do diálogo com outros sujeitos/autores, e partindo do princípio de que alunos de EaD precisam criar estratégias de leitura e escrita que dinamizem a sua relação com o texto na tela – o qual rompe com as antigas maneiras de interagir com o texto – para instaurar um espaço constituído e fundado na incompletude, e que professores/tutores de EaD, por sua vez, precisam mover ações que deem a seus alunos a oportunidade de enfrentarem e se posicionarem com criticidade e competência em relação aos labirintos de leitura/escrita na cultura digital, procuramos responder à seguinte pergunta: *Em que medida as interações tutor-alunos e alunos-alunos de um curso de EaD contribuem para a promoção da escrita autoral?*

A busca por respostas a essa pergunta nos impôs uma imersão total no ambiente virtual de aprendizagem do curso observado, a plataforma *Moodle*, onde, na condição de pesquisadores-participantes, interagimos por dois semestres com os sujeitos da pesquisa: três tutores e trinta e dois alunos. Dessa imersão resultou um vasto *corpus*, constituído das interações linguageiras realizadas, sobretudo, através de duas das ferramentas do *Moodle*, os fóruns e os *chats*, e também através de *e-mails* trocados entre tutores e alunos, e entre os próprios alunos, ferramentas essas que, quando ativadas,

assumem o papel de lugares sociais de interação verbal. Desse vasto *corpus*, analisamos aqui apenas alguns recortes, por razões evidentes de falta de espaço.

1 Leitura e Escrita em Ensino a Distância

Ler e escrever de forma mecânica é condição insuficiente para responder adequadamente às demandas contemporâneas, pois essa forma de leitura não garante a um sujeito interação plena com os diferentes tipos e gêneros de textos que circulam na sociedade. Além de decodificar sons e letras, é preciso entender os significados e usos das palavras em diferentes contextos, é preciso construir sentidos para o que se lê/escreve.

Nessa perspectiva, o educador brasileiro Moacir Gadotti (1982, p. 17) defende que "O *ato de ler* é incompleto sem o ato de escrever. Um não pode existir sem o outro. Ler e escrever não apenas palavras, mas ler e escrever a vida, a história". Essa concepção aponta para o desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais, tendo em vista que a linguagem é um fenômeno social, o que leva ao entendimento de que o processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita não pode se configurar como um mundo à parte e não ter por finalidade a preparação do sujeito para a realidade na qual se insere.

É isso que leva Freire (1989, p. 11-12), em continuidade ao seu propalado pensamento de que "a leitura do mundo precede a leitura da palavra", a dizer que "a leitura desta [a palavra] não possa prescindir da continuidade da leitura daquele [o mundo]. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto." (FREIRE, 1989, p. 11-12).

Numa sociedade letrada, o ensino da leitura e da escrita deve ter por objetivo o aprimoramento da competência e melhoramento do desempenho linguístico do aluno, com vistas a sua integração e mobilidade sociais, além de colocar o ensino numa perspectiva produtiva. Isso impõe entender o ensino da leitura e da escrita como prática de um sujeito agindo sobre o mundo para transformá-lo e,

para, através da sua ação, afirmar a sua liberdade e fugir à alienação.

Na tentativa de formar alunos leitores, o professor precisa mostrar a esses alunos uma pluralidade de discursos, já que o trabalho com textos variados lhe possibilita fazer uma abordagem mais consciente das variadas formas de uso da língua para, então, poder transformar a sua sala de aula num espaço de descobertas e construção de conhecimentos, pois "ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção." (FREIRE, 1996, p. 52).

Ao tomar consciência de sua posição política, articulando conteúdos significativos a uma prática também significativa, desvinculando-se da função tradicional de mero transmissor de conteúdos e, consequentemente, de mero repetidor de exercícios do livro didático, o educador estará transformando o ensino da leitura e da escrita, passando a atuar como mediador que, partindo da observação da realidade para, em seguida, propor respostas diante dela, estará contribuindo para a formação de cidadãos críticos e participativos na sociedade.

Todas essas questões se tornam ainda mais complexas quando trazidas para o EaD, principalmente pelas especificidades das práticas de leitura e escrita que se abrem na tela do computador, o suporte virtual de aprendizagem predominante nessa modalidade de ensino. Isso nos reporta às reflexões de Albuquerque (2007) acerca da inserção no mundo digital, quando a autora fala de sua própria trajetória de leitura e escrita na tela do computador:

> No momento em que produzo este texto na tela de computador, questiono-me o quão difícil seria fazê-lo manuscrito ou em uma máquina de escrever, tendo em vista todas as vezes que apaguei e reescrevi o mesmo. Além disso, a todo instante recorro ao dicionário disponível em meu provedor de acesso para conferir ortografia e escolher alguns sinônimos. Concomitantemente, recorro aos sites de busca para conferir as referências bibliográficas e comprar algum livro de que necessito. Não só a Internet, mas até os mais simples recursos do computador – como o processador de texto – evidenciam a recriação das funções do ler e escrever. A partir de fatos como esse é que busco refletir sobre a inserção na iminente

> cultura digital. Será tarefa fácil introduzir-se na cultura digital? (ALBUQUERQUE, 2007, p. 1).

É evidente que não é fácil a imersão no letramento digital, da mesma forma que não é fácil a inserção na cultura escrita do papel. Por isso mesmo, cabe ao professor o papel de mediador do acesso do aluno a essa cultura. E na modalidade de EaD é o tutor, com suas interações linguageiras, o grande mediador do processo de letramentos que se vai desenvolvendo no decorrer do curso. Importa-nos saber, portanto, o que pode resultar dessa nova forma de relacionamento com a leitura e com a escrita na tela e quais são as práticas/saberes organizados em torno da cultura digital, em particular no que concerne à promoção da escrita autoral.

Com a afirmação de que "nossa compreensão do mundo, nossa ciência, nossa compreensão de nós mesmos, são subprodutos da maneira como interpretamos e criamos textos escritos, isto é, da maneira como vivemos num mundo que está no papel"[3], Olson (1997, p. 35-36) nos leva a refletir sobre essas maneiras de pensar através dos textos que interpretamos e criamos na tela do computador, já que a entrada na cultura digital tem sua origem na entrada da cultura escrita, que constitui a base das novas tecnologias.

É fundamental observar, portanto, quais são os impactos resultantes dessa nova cultura e lembrar sempre que, da mesma forma que denominamos letrados os indivíduos que se inserem na cultura escrita, podemos considerar como uma nova forma de letramento os indivíduos participantes dessa nova cultura chamada digital ou cibercultura.

Essa reflexão se respalda em Chartier (2003), para quem ler na tela de computador é uma das revoluções mais radicais dos últimos tempos, pois a representação eletrônica dos textos modifica a relação com o escrito, permitindo intervenções/inserções antes impossíveis, além da grande quantidade de informações que o leitor

3 Quando entendido fora de seu contexto, esse posicionamento pode levar ao preconceito. Não somente compreendemos a nós mesmos a partir de nossa relação com textos escritos, mas também a partir de textos orais. Se assim não o fosse, os membros das sociedades ágrafas não possuiriam uma compreensão de si mesmos e também do outro. O que destacamos aqui é a relação de (auto)conhecimento estabelecida a partir da introdução da cultura escrita na sociedade. Ambas as culturas, grafocêntrica e ágrafa, possuem mecanismos de interpretação da realidade pessoal e social diferenciados, mas não menos importantes quando comparados entre si.

da era eletrônica tem a sua disposição, por onde, talvez, começa a "construção" desse novo letrado: pela infinita quantidade de informações disponíveis para uso de seu próprio desenvolvimento e pelas inferências exigidas numa leitura coerente de hipertextos. E é diante das intervenções e inserções que lhe são possibilitadas que esse novo letrado se constitui também como autor.

Cabe lembrar que letramento digital não significa apenas saber como utilizar as tecnologias digitais; letramento digital é entrar em contato com essas tecnologias de forma significativa, entendendo seus usos e possibilidades na vida social, tal qual se dá no conceito de letramento proposto por Soares (2002, p. 2): "[...] o estado ou condição de quem exerce as práticas sociais de leitura e de escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas". Para atingir esse estado ou condição de letramento, é necessário dominar o código escrito e, ao fazer uso dele, ser capaz de participar das situações sociais que exigem o uso da leitura e da escrita, a partir de suas necessidades pessoais ou da sociedade em que vive.

Um rápido confronto entre tecnologias tipográficas e tecnologias digitais de leitura e escrita apontam para a diferenciação entre a cultura do papel e a cultura da tela, ou cibercultura, a partir de diferenças relativas ao espaço da escrita e aos mecanismos de sua (re)produção, levando-nos a pensar que cada uma dessas tecnologias tem determinados efeitos sociais, cognitivos e discursivos, resultando, portanto, em modalidades diferentes de letramento, ou melhor, de multiletramentos, como proposto, dentre outros, pelo *The New London Group* (1996, *online*).

As alterações no modo de ler/escrever, produzidas pelas intermediações tecnológicas, são muitas e abrangem, significativamente, o espaço educacional, visto que começam a participar das atividades de ensino-aprendizagem do contexto escolar brasileiro, seja pela conscientização da importância educativa que o meio digital/virtual possibilita, seja pela pressão externa da comunidade, da sociedade e do país. Assim sendo, o suporte no qual as habilidades de leitura/escrita são desenvolvidas no espaço escolar requerem modos de representação e construção de significados novos

e mais amplos, ultrapassando o puramente linguístico.

Dessa forma, o papel da escola é determinante para a promoção de uma pedagogia de letramentos. De acordo com o *The New London Group* (1996, *online*), essa proposta visa criar um tipo diferente de pedagogia na qual "a língua e outros modos de representação são recursos representacionais dinâmicos, constantemente refeitos pelos usuários ao buscar alcançar vários propósitos culturais" que possibilitam a inserção do indivíduo letrado digitalmente a atender as necessidades sociais da comunidade em que está inserido, seja ela virtual ou não.

Destacamos aqui a revolução que a *Internet*, sobremaneira através do hipertexto digital, tem provocado na relação leitor/autor/texto, visto que "[...] faz do leitor, simultaneamente, um coautor do texto, oferecendo-lhe a possibilidade de opção entre caminhos diversificados, de modo a permitir diferentes níveis de desenvolvimento e aprofundamento de um tema" (KOCH, 2003, p. 63).

Não defendemos, com isso, a ideia ingênua de que nas inovações tecnológicas residem as mudanças do processo educativo, uma vez que transformações de base precisam ocorrer; da mesma forma que não negamos que as mudanças atuais, provocadas pelo computador e pela *Internet*, propõem aos cursos de formação de professores uma nova relação com os conceitos de contexto, espaço e temporalidade e, consequentemente, levam ao questionamento da concepção que tem o professor de línguas sobre a aprendizagem de leitura e escrita na escola.

A concepção que adotamos para a compreensão dos processos de leitura e escrita, construídos histórica e socialmente, do impresso ao digital, parte do princípio de que Leitura, nesses dois contextos, "[...] é interação verbal entre indivíduos socialmente determinados: o leitor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros; o autor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros [...]." (SOARES, 1999, p. 18).

Pensar a leitura na perspectiva da interação social entre leitor e autor é entender o ato de ler como ação criadora, em que o leitor,

ao desler, ao desdizer, transforma o "dizer-antigo" no "dizer-agora". Considerando a concepção de leitura como diálogo de discordância, divergência, prática determinada pela situação, pelo contexto sociocultural mais amplo, pelas experiências individuais e coletivas dos sujeitos, que possibilita o conflito das interpretações, percebe-se que sua ação discursiva incorpora outras ações discursivas em circulação no mundo.

Portanto, a relação leitor/leitura é amalgamada, interdependente, mediada pela produção textual, que se configura como "[...] uma atividade verbal, a serviço de fins sociais e, portanto, inserida em contextos mais complexos de atividades; [...] uma atividade intencional que o falante, de conformidade com as condições sob as quais o texto é produzido, empreende, tentando dar a entender seus propósitos ao destinatário através da manifestação verbal [...]." (KOCH, 1998, p. 22).

É assim que surge o autor/coautor, pois todo texto é um tecido incompleto, de existência silenciosa, sempre em construção e sempre dependendo do leitor que o atualtiza, constantemente, pelo ato da leitura. Portanto, a autoria/coautoria se dá no momento em que, através da leitura, ocorre a confluência de vozes entre o "eu" e o "tu"; quando as palavras alheias, uma vez dialogicamente (re)elaboradas, tornam-se palavras-próprias, visto que já passaram por um processo criativo (BAKHTIN, 2003).

Dessa forma, o leitor será sempre autor quando, não obstante a ordem instaurada pelo texto, ultrapassa a condição de mero receptor, de repetidor das palavras de outrem; quando exerce a discordância e expande sentidos, não se instalando na fixidez do já dito, para tornar-se construtor/produtor, podendo inventar, deslocar, desconstruir o sentido do texto a partir de sua condição histórico-cultural (CHARTIER, 1998). Estendendo a discussão para a leitura e escrita em EaD, pode-se dizer que, como no impresso, a ideia do tecer, tessitura, fio e trama estão aí implicados, considerando agora o leitor que imerge nos espaços da virtualidade.

A leitura e escrita em EaD, através do hipertexto, envolve movimento, produção; um "transformar e transformar-se", um "construir e construir-se" constantemente. E é nessa dinâmica que

o texto nasce e se oferece a uma infinidade de combinações de cores, sons, imagens, movimentos, cujo limite de interpretação e de acesso é a imaginação humana, ainda que, de certo modo, essa imaginação seja limitada pelas próprias restrições impostas pelas formações discursivas do leitor e do produtor do texto, conforme aponta Melo (2004). Daí ser concebido como um conjunto de textos compostos de palavras, sons, imagens, movimento, ligados eletronicamente por *links*, nós, os quais dão acesso a diferentes caminhos, teias redes e trilhas, numa textualidade inacabada, de possibilidades nunca fechadas, tomando por base a infinidade da linguagem (LANDOW, 1997). É um espaço no qual a permanência cede lugar à transitoriedade, à fugacidade do tempo.

Assim, a propósito das práticas de leitura e escrita nessas formações discursivas labirínticas, vale lembrar Marx, citado por Marshall Berman já no título de seu livro *Tudo o que é sólido desmancha no ar* (BERMAN, 1986), pois um simples clicar de *mouse*, que fascina pela sua capacidade de executar inúmeras tarefas, num curto espaço de tempo, poderá romper paradigmas como, por exemplo, o da autoria, já que o leitor do hipertexto digital poderá ser/será um coautor em potencial.

A concepção de hipertexto digital, aqui discutida, vai além da materialidade textual, pois não se restringe ao simples encadeamento de textos, verbetes, comentários, sumários, notas, índices etc.; antes, representa um imenso fluxo de múltiplos universos sociohistórico-culturais que se interconectam e se interpenetram, criando um movimento que só é percebido na hiperleitura do dito/escrito/inscrito. É o "não-lugar", o "entre-mundos", pois ele não é em si mesmo, mas na leitura/escritura, na possibilidade infinita de fluir através de leituras diferentes, de vozes diferentes, de autores diferentes.

Para exemplificar a confluência desses múltiplos universos sócio-históricos-culturais, trazemos aqui uma situação de leitura e escrita observada e vivenciada no ambiente virtual do curso alvo da pesquisa. Com vistas à produção de um texto versando sobre o tema "Professor Pesquisador", o aluno travará contato com a concepção de Paulo Freire, com as várias concepções apresentadas nos quatro

endereços eletrônicos sugeridos como fonte de pesquisa e com as discussões levantadas pelos próprios colegas.

AUTOR: T1
DISCIPLINA: TUTOR ON-LINE

ATIVIDADE DE PESQUISA

Paulo Freire, em nota de rodapé em ***Pedagogia da autonomia*** (uma das principais características de quem estuda a distância), no item ***Ensinar exige pesquisa***, diz:
"Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador."
[...]
Vamos propor uma atividade que valerá 20% da nota correspondente à tarefa desta semana se postada no Fórum Professor Pesquisador impreterivelmente até 17 de junho de 2007 às 2355h. Após esta data, como é de praxe, haverá um decréscimo no valor a ser atribuído. Visite os seguintes endereços eletrônicos:
1) http://portal.mec.gov.br/seed/ (após visualizar a página, observe do lado esquerdo diversos títulos. Clique em Regulamentação da EaD no Brasil. Vá até o rodapé da página e observe o título Instituições Credenciadas e Cursos ou Programas Autorizados. Clique em Cursos Lato Sensu e examine as instituições credenciadas. Na região sudeste você encontrará o Centro Nacional de Educação a Distancia -SENAC).
2) http://www.seednet.mec.gov.br/ (Leia as notícias, participe da enquete)
3) http://www.uab.mec.gov.br/ (visite a página e explore o ambiente)
4) www.google.com.br (entre na busca do google, digite educação a distância, selecione Brasil e clique em Pesquisar; veja a lista de páginas que aparecerão).
Durante este "passeio" você selecionará algo que lhe chame a atenção e que julga relevante compartilhar com os colegas. Pode ser um artigo, uma página etc. Insira um tópico no Fórum Professor Pesquisador, coloque um título compatível com o que pretende

> apresentar e redija um pequeno comentário sobre o que encontrou informando o *link* para acesso. Verifique antes, se algum dos seus colegas por acaso já não indicou o mesmo endereço. Caso isto aconteça, escolha outro para não haver repetições.

É interessante notar o caráter metalinguístico dessa atividade: à medida que o aluno vai "passeando" por universos de leitura tão variados, vai exercitando e percebendo a importância de ser um professor pesquisador, e vai também alcançando outros estágios no seu processo de letramento, inclusive digital. A metalinguagem, nesse caso, funciona como uma bússola no caminho que o aluno terá que percorrer para a execução da tarefa. Cada explicação do tutor remete o aluno não a conceitos teóricos sobre a pesquisa acadêmica e os aspectos metodológicos de sua produção escrita, mas essencialmente ao que poderíamos chamar de "aprenda fazendo". É um texto autoexplicativo que, se seguido à risca, levará os alunos a exercitarem-se enquanto autores.

O tutor parece estar plenamente consciente de que a *Internet* é um meio extremamente diversificado em relação aos tipos de discursos e também em relação à configuração desses discursos, bem como de que essa diversidade não diz respeito apenas à pluralidade de temas que nela circulam, mas é uma diversidade manifesta, sobretudo, no modo como os temas são apresentados, através de uma real multimodalidade discursiva que constitui a construção composicional desses discursos, marcada pela integração de texto escrito, imagem (estática ou não), sons e *hiperlinks*. É essa provável consciência que faz com que ele, em suas orientações para a execução da tarefa, vá conduzindo os alunos pelas trilhas do hipertexto, familiarizando-os pouco a pouco com a multimodalidade de recursos ali disponíveis, cujo manuseio exige, mais que a capacidade linguística de redigir textos coesos e coerentes, a capacidade de adequar esses textos aos propósitos sociocomunicativos e culturais da comunidade virtual a que o produtor pertence. O que equivale a dizer que o produtor do texto deve ser linguística e tecnologicamente competente para ser considerado como autor. Eis aí a razão da metalinguagem no decorrer de toda a proposta de atividade.

2 Autoria como Prática Discursiva

Na teia de relações que se estabelece entre leitor-texto-autor no ato da leitura e da escrita, é imprescindível compreendermos a autoria a partir de uma perspectiva dialógica, na qual a interação entre o "eu" e o "outro" é determinante para seu exercício, pois entendemos que o princípio da outridade é o fundamento das ações dialógicas no mundo social. Para Sobral (2005, p. 11), as ações humanas no mundo são constituídas por dois planos: "[...] o dos atos concretos, irrepetíveis, praticados por sujeitos concretamente definidos, e os atos como atividade, ou seja, [...] [o] que é [...] repetível entre os vários atos de uma dada atividade". De tal sorte que os sujeitos concretamente definidos são responsáveis por seu agir no mundo, sendo assim, responsáveis, no sentido de responder ao movimento dialógico do mundo no qual estão inseridos.

Um sujeito situado/inserido no mundo desempenha vários atos na sua atividade humana. Por essa razão, toda a sua experiência é mediada por um agir que é sócio-historicamente definido, ao mesmo tempo em que sofre avaliações e construções por ser determinado, concreto no tempo e no espaço. E se esse sujeito realiza atos sociais, históricos e temporalmente definidos, ele está desempenhando certas funções de acordo com tais atos.

Daí decorre que as práticas de leitura e escrita observadas nas interações tutor-alunos e alunos-alunos durante o curso de EaD em questão revelem marcas de autoria/coautoria mais explicitamente dialógicas, se comparadas às tecnologias de *blogs*, de salas de bate-papos ou de *sites digg*.

Cada evento desempenhado pelo sujeito no mundo constituído engloba todos os atos da atividade humana única e primeira, a vida humana. Este ato irrepetível – ato/feito – é composto por várias atividades – ato/atividade – que se repetem durante o processo de constituição do ser no mundo. É ainda Sobral (2005, p. 22) quem defende que a proposição de Bakhtin "[...] é a de conceber um sujeito que, sendo um eu para-si, condição de formação da identidade subjetiva, é também um eu para-o-outro, condição de inserção dessa identidade no plano relacional responsável/responsivo".

Desse modo, durante a realização das suas atividades no mundo, o sujeito precisa, como condição *sine qua non* para a construção do seu "eu", de um outro que possa inseri-lo em um mundo de responsividade que seja o seu evento por excelência. Da mesma maneira que para o *Círculo de Bakhtin* não há um sujeito a-histórico e a-social, não existe um evento que se encerre em si mesmo, que não esteja situado. Os eventos ocorrem no tempo e no espaço, ou seja, são situados em uma dada época e em uma dada sociedade. Os fatos gerados a partir desse evento é que podem ser "congelados" naquele tempo e naquele espaço, mas o evento em si só ocorre situadamente.

Vemos, então, que a identidade do "eu" no mundo histórico e social (porque é situado) depende de todos os atos e atividades geradores de eventos igualmente situados no tempo e no espaço. O "eu" precisa do outro naquele instante mesmo em que se constrói, a partir do momento irrepetível do diálogo entre ambos. Porém, o diálogo – a ação de dialogar – é repetível em outros espaços e tempos, com outros "outros", e cada ato dialógico constitui um evento na construção do "eu".

É nesse sentido que podemos afirmar que as interações tutor-aluno e alunos-alunos contribuem para a identificação de marcas de autoria/coautoria nas produções textuais realizadas durante o curso, já que para alguém se constituir como "eu" é preciso que exista o outro, a valoração e a avaliação do ato e do seu processo precisa/deve partir do outro. Isso porque não é possível avaliar os nossos atos individuais na sua completude, por nos faltar a visão do outro (ainda que possa existir uma valoração/avaliação limitada de nosso ponto de vista limitado).

A necessidade do outro para avaliar o ato e o processo do "eu" estabelece o dialogismo como princípio fundamental do agir humano, pois o "eu" precisa do outro para se construir, é preciso que haja um movimento, uma ação do "eu" para o outro a fim de que uma resposta se estabeleça. Mas o outro é, também, "eu" do ponto de vista dele próprio, necessitando do outro, que também é "eu", para se configurar como sujeito ético ou responsivo.

Do ponto de vista da produção de discursos, toda essa ação na constituição dos "eus" e dos "outros", que na verdade é uma prá-

tica discursiva, se dá por meio da linguagem (BAKHTIN, 2003). Para Clark e Holquist (2004, p. 91), o teórico russo, "[...] concebe a outridade como fundamento de toda a existência e o diálogo como estrutura primacial de qualquer existência particular, representando uma constante troca entre o que já é e o que não é ainda".

Dessa forma, podemos considerar que tanto as orientações do tutor do curso para a realização das atividades propostas quanto as interações entre os próprios alunos durante a construção composicional dos textos exigidos revelam-se como um "já-é", um "dizer-antigo" que será transformado no que "não-é-ainda", no "dizer-agora". Esse não é um movimento linear em que se põe o antigo em uma relação direta de substituição para emergência do novo. Ao contrário, pelo fato mesmo de serem interações verbais, de haver a necessidade do outro para a construção de nossa identidade – incluída aqui, também, uma identidade autoral – o movimento entre o "já-é" e o que "não-é-ainda" se estabelece de modo circular entre as retomadas, as paráfrases, as citações, as novas construções textuais e de sentido. E é isso, exatamente, que constitui as marcas de autoria nas produções textuais dos alunos do curso de EaD observado.

3 (Re)Pensando o Observado

A análise dos dados nos permitiu evidenciar que as intervenções dos sujeitos participantes da pesquisa, durante o processo de construção composicional dos gêneros propostos para o desenvolvimento das atividades do curso, foram determinantes para a identificação de uma escrita autoral, em função das constantes retomadas da voz do outro. Esse princípio dialógico das interações verbais não implica apenas constituir os sujeitos participantes como sócio-historicamente situados, isto é, como um "eu" concreto e definido, mas também construir esses sujeitos como autores, um "eu" que se constitui e se constrói no e através do discurso.

Tanto as atividades propostas pelos tutores ao longo do curso quanto as atividades realizadas pelos alunos revelam as retomadas da voz do outro, visto que se baseiam em textos e autores previamente selecionados, como podemos ver nos trechos abaixo. A partir de uma

atividade proposta pelo tutor, as produções textuais são construídas em um processo de constantes retomadas, não somente da voz do tutor, mas das vozes que com ele dialogaram e também a dos outros alunos, num processo que aponta para a interface leitura-escrita. Os trechos em que a presença de um interlocutor é (ou será) parte constitutiva das produções textuais estão destacados em negrito.

(1)

ATIVIDADE DE PESQUISA

Paulo Freire, em nota de rodapé em *Pedagogia da autonomia* [...], no item *Ensinar exige pesquisa*, diz: *"Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador."*

Vamos propor uma atividade que valerá 20% da nota correspondente à **tarefa desta semana** se postada no Fórum **Professor Pesquisador [ ]. Visite os seguintes endereços eletrônicos:**

1) http://portal.mec.gov.br/seed/ [...] Clique em Regulamentação da EAD no Brasil. Vá até o rodapé da página e observe o título Instituições Credenciadas e Cursos ou Programas Autorizados. Clique em Cursos Lato Sensu e examine as instituições credenciadas. Na região sudeste você encontrará o Centro Nacional de Educação a Distancia - SENAC).

2) http://www.seednet.mec.gov.br/ (Leia as notícias, participe da enquete)

3) http://www.uab.mec.gov.br/ (visite a página e explore **o ambiente)**

4) www.google.com.br (entre na busca do google, digite educação a distância, selecione Brasil e clique em Pesquisar; veja a lista de páginas que aparecerão)

(2)

FÓRUM – PROFESSOR PESQUISADOR

Você deve ter lido **as instruções** que estão logo acima informando sobre esta atividade.
Sendo assim, deve ter visitado os **links sugeridos** ou **aqueles obtidos no Google**.

Durante este "passeio" você selecionou algo que lhe chamou a atenção e que julga relevante compartilhar com os colegas: um artigo, uma página etc. **Insira** um tópico neste Fórum, **coloque** um título compatível com o que pretende apresentar e **redija** um pequeno comentário sobre o que encontrou, informando o link para acesso. **Verifique** antes, se algum dos seus colegas por acaso já não indicou o mesmo endereço. Caso isto aconteça, **escolha** outro para não haver repetições.

(3)

Re: GRUPO 2 - por ALUNA [...]
Olá GRUPO2!

Minha sugestão para o tema deste fórum é: **"Tutor, Educador e um bom estrategista"**.

Gostaria de saber a **opinião de vocês e outras sugestões** para decidirmos.
Grande abraço a todas.

(4)

Re: **TUTOR, EDUCADOR E UM BOM ESTRATEGISTA**

por ALUNA – [...]

Olá, **Eu complementaria as palavras da nossa tutora "Z"** dando ênfase, sobretudo, a importância do professor considerar os saberes de seus educandos. Tanto um líder quanto um educador devem saber ouvir e aprender com as experiências de sua equipe e alunos. O respeito é a palavra chave em qualquer relação. **O tutor precisa também se reconhecer como aprendiz.**
É nessa perspectiva que o tutor deve montar suas estratégias educacionais. Digo estratégias, por que o nosso tema faz referência ao tutor como estrategista. **Mas que estratégias são essas? O que o tutor precisa fazer para que seus alunos aprendam?**
Vou pensar agora um pouco sobre isso.

Abraços.
[...]

(5)

Re: **TUTOR, EDUCADOR E UM BOM ESTRATEGISTA**

por ALUNA – [...]

E põe desafio nisso, COLEGA. Porque desde que o **Positivismo** rompeu com esses **referenciais filosóficos**, a educação vem se tornando precária. Mas não vamos perder as esperanças. Quem sabe a Educação a Distância não é o grande caminho para resgatarmos **o que os gregos faziam**?! Espaço pra reflexão é o que não falta aqui nesse ambiente. Então, vamos continuar refletindo?

Abraço!
ALUNA

Como podemos observar, não é apenas o movimento de continuidade e manutenção da atividade proposta pelo tutor que possibilita a escrita autoral. As constantes referências aos dizeres dos outros alunos e também de outras fontes de diálogo estão presentes nesses trechos. Veja-se o caso do trecho (5), no qual a ALUNA menciona a herança do Positivismo e dos gregos na educação brasileira. Embora não tenha feito referência explícita a nenhum dos filósofos positivistas nem a filósofos clássicos, a autora recorre às vozes desses pensadores na construção de seu texto, evidenciando-se, assim, a constituição de uma escrita autoral, materializada por meio de paráfrases, citações, retomadas, reelaborações, reinterpretações que implicam novas construções de sentido.

Do mesmo modo, podemos observar que, a partir da atividade proposta pelo tutor, a qual já contém marcas de outros para a construção de sua escrita (Paulo Freire e os *links* indicados), as produções dos alunos, decorrentes dessa atividade, irão incorporar esse outro em suas produções textuais. Observe-se o trecho (4), em que a aluna afirma que **"O tutor precisa também se reconhecer como aprendiz"**. Na verdade, esse reconhecimento passa por aquilo que Paulo Freire, na citação indicada pelo tutor, afirma em relação ao

professor precisar se reconhecer como pesquisador, já que isso é um processo de formação permanente. Pesquisar envolve aprendizado, pois os dados, muitas vezes, nos revelam algo novo e, dessa forma, aquilo que "já-é", nesse processo de descoberta do novo, configura-se como o "não-é-ainda", algo que irá construir o "dizer-agora".

A questão que destacamos não é se a produção textual dos alunos, a partir da bibliografia selecionada pelos tutores para as atividades propostas, contém marcas explícitas ou implícitas da presença do outro. Ou mesmo quais são as estratégias linguísticas utilizadas para marcar essa presença. Interessa-nos o fato de que tais produções textuais, efetivamente, contêm essas marcas e que elas são imperativas no processo de construção composicional de uma escrita autoral.

Lembramos aqui que, sempre que se discute a interface leitura-escrita no âmbito da instituição escolar, a conclusão a que se chega, de maneira geral, é que o trabalho pedagógico com textos dá ênfase à prática de leitura e, raras vezes, à escrita de tipologias textuais como narração, dissertação e descrição, treinando o aluno para reproduzir textos modelares, com regras fixas pré-estabelecidas e numa linguagem estritamente escolar, distante dos textos reais, de circulação social, em que se pode observar uma posição autoral. Privilegia-se, nessas atividades, a decodificação em detrimento da compreensão e a escrita sem expressividade, sem desejo, sem vivência, em contraposição ao conceito de leitura/escrita como uma incessante busca da outra margem do texto (BARTHES, 2002). Privilegia-se, nesses casos, uma escrita não autoral.

Nessa perspectiva de trabalho com a leitura e a produção textual, o que se dá ao leitor é a primeira margem: o pré-estabelecido, o codificado, o social, a língua. A segunda margem, marcada pela presença do leitor, é resultado da desconstrução da primeira, e se dá *pari passu* com a frequente construção de sentidos, em que entram em ação as bases históricas, culturais e psicológicas do leitor com seu horizonte de expectativas. Nessa concepção, o material de leitura serve como referencial para organização de um outro texto, a ser produzido pelo leitor, já que a habilidade para a produção textual e a caracterização de um bom leitor são aspectos que se complementam no processo de desenvolvimento do indivíduo, favorecendo a expan-

são de seu repertório cultural e de sua capacidade de comunicação e expressão.

Na verdade, a expansão cultural e a habilidade de comunicação decorrentes do processo de desenvolvimento individual podem ser compreendidas, também, como o resultado de um outro processo: o de constituição e construção de uma escrita autoral. A margem do pré-estabelecido, do codificado, do social, da língua e a margem marcada pela presença do leitor não estão mais separadas por um rio caudaloso, quase impossível de ser atravessado. Ao contrário, ambas as margens se ligam pela palavra, essa "[...] ponte lançada entre mim e os outros" (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1999, p. 113) que, enfatizamos, é indicativa de passagem, de travessia, de movimento, não apenas uma obra arquitetônica de estrutura fixa, imóvel, que serviria somente para contemplação e replicação, sem o acabamento estético necessário aos que desejam inscrever-se como arquitetos da língua(gem), como autores.

Abstract: Based on Applied Linguistics, which focuses on language activities from different theoretical approaches, this work results from a research about the language actions in the interactions made by students and tutors of a Distance Education Specialization course and the consequences of these actions on the constitution of authorial writing in the students' text productions, permeated by the experiences and by the intersection of voices, resulting from the dialogue with other subjects/authors. The observed language interactions constituted meaningful contributions for the constitution of the authorial writing and, if it had happened more consciously, having clear the role language exerts over the construction of the conscious thought, the contributions would have been even more expressive.

Keywords: Distance Education. Authorial Writing. Dialogism.

Referências

ALBUQUERQUE, Daniela. *Reflexões sobre a inserção na cultura digital*. Disponível em: <http://www.alb.com.br/revistas/revista_02/art1_02asp>. Acesso em: 30 mai. 2011.

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1992].

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaiévitch. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 9. ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi. São Paulo: Hucitec, 1999.

BERMAN, Marshal. *Tudo que é sólido desmancha no ar*: a aventura da modernidade. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros*: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Brasília: Ed. da Universidade de Brasília, 1998.

_____. *Formas e sentido – cultura escrita*: entre distinção e apropriação. Campinas, SP: Mercado de Letras; Associação de Leitura no Brasil (ALB), 2003. (Coleção Histórias da Leitura).

CLARK, Katherina; HOLQUIST, Michael. *Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados, 1989.

_____. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessário à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. O que é ler? Pedagogia da Leitura versus Peda-

gogia da Censura. *Leitura:* teoria e prática. Campinas, SP, v. 1, nov. 1982.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1998.

_____. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2003.

LANDOW, George. (Org.). *Teoria del Hipertexto*. Barcelona: Paidós, 1997.

OLSON, David. *O mundo do papel*: as implicações sociais e cognitivas da leitura e da escrita. Coleção Múltiplas Escolhas. São Paulo: Ática, 1997.

SOARES, Magda. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura*: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 1999.

_____. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação e Sociedade*: Revista de Ciência e Educação, Campinas, SP, v. 23, p. 143-160, dez. 2002.

SOBRAL, Adail. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin*: conceitos-chave. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

THE NEW LONDON GROUP. *A pedagogy of multiliteracies*: designing social futures. 1996. Disponível em: <http://wwwstatic.kern.org/filer/blogWrite44ManilaWebsite/paul/articles/A_Pedagogy_of_Multiliteracies_Designing_Social_Futures.htm#11>. Acesso em: 02 jun. 2011.