

A autoria e a narrativa digital na formação de professores de Ciências mediada pelas tecnologias: entrelaçando possibilidades pela escritura de si

The authorship and the digital storytelling in the training of science teachers mediated by the technologies: interweaving possibilities by the writing of self

Alessandra Rodrigues
Universidade Federal de Itajubá
alessandrarodrigues@unifei.edu.br

RESUMO

Este artigo analisa os efeitos da produção e veiculação de narrativas digitais de aprendizagem produzidas por mestrandos(as) em uma disciplina de um Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências de uma universidade pública brasileira buscando indícios de constituição/assunção da “função autor” (FOUCAULT, 1992). O percurso metodológico de recolha de dados compreendeu o acompanhamento da disciplina, que se estruturou a partir de encontros presenciais e atividades realizadas em ambiente virtual, e a realização de dois grupos focais com os sujeitos da investigação. As análises dos dados tiveram como inspiração a Análise de Discurso de linha francesa e utilizaram o *software* NVivo como suporte para a composição do *corpus*. O estudo indica que as narrativas digitais de aprendizagem podem se apresentar como lugares de constituição e experimentação da autoria. O processo de constituição de autoria pelos sujeitos foi percebido nas construções narrativas e nos discursos dos(as) mestrandos(as) produzidos em outros contextos enunciativos a partir do desenvolvimento de algumas condições: fruição, exposição, relação com a alteridade, responsabilidade e reconhecimento. As possibilidades discursivo-narrativas abertas pelas múltiplas linguagens das mídias digitais nas narrativas foram elementos importantes nesse processo. As características autobiográficas das narrativas digitais de aprendizagem também contribuíram para o exercício autoral e para a percepção dos sujeitos sobre seu próprio percurso de aprendizagem e formação.

Palavras-chave: Narrativas Digitais, Formação de Professores, Autoria, Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

ABSTRACT

This paper analyzes the effects of the production and dissemination of digital storytelling produced by masters students in a course of a Graduate Program in Science Teaching of a Brazilian public university seeking indications of constitution/assumption of the "author function" (FOUCAULT, 1992). The methodological path of data collection included the monitoring of the course, which was structured based on face-to-face meetings and activities carried out in a virtual environment, and the realization of two focus groups with the research subjects. The data analyzes were inspired by discourse analysis of French origin and used the NVivo software as support for the composition of the corpus. The study indicates that digital learning storytelling may present themselves as places of constitution and experimentation of authorship. The process of authoring by the subjects was perceived in the storytelling constructions and in the discourses of the production of masters student in other enunciative contexts based on the development of some conditions: fruition, exposure, relationship with alterity, responsibility and recognition. The discursive-narrative possibilities opened up by the multiple languages of the digital media on storytelling were important elements in this process. The autobiographical characteristics of digital learning storytelling also contributed to the author's exercise and to the subjects' perception of their own learning and training course

Keywords: Digital Storytelling, Teacher training, Authorship, Information and Communication Technologies (ICT).

Introdução

Diversos são os vieses que se entrecruzam na temática da formação de professores para integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) aos currículos dos diferentes níveis de ensino. Nesse contexto de discussão, elementos como apropriação tecnológica; relação teoria e prática; significação, ressignificação e recontextualização das tecnologias; utilização de linguagens multimodais, etc vêm sendo abordados por diversos autores (ALMEIDA; ALVES; LEMOS, 2014; COSTA, 2013; ALMEIDA; VALENTE, 2011; SANTAELLA, 2007; ROJO, 2013). Entretanto, outro aspecto essencial dessa seara ainda carece de mais estudos tanto no cenário nacional quanto internacional (RODRIGUES; ALMEIDA, 2017) e apenas tem tangenciado os estudos: a constituição da autoria docente com/por meio das TDIC.

Entendemos que há um grande potencial nas TDIC para favorecer e mesmo instigar a autoria dos professores por meio da escritura de si. Diversos estudos (ABRAHÃO, 2004; GOODSON, 2013; SOUZA, 2011; NÓVOA, 2013) já deixaram evidentes as contribuições das narrativas pessoais na formação docente e nos auxiliam a pensar sobre possibilidades de ampliação desse potencial geradas pela escrita de si quando esta se alia a suportes multi ou hipermediáticos. Uma vez assumindo-se autor por uma experiência

mediada pelas tecnologias, o docente poderá também encorajar-se a práticas mais autônomas, críticas e problematizadoras com as TDIC em sua sala de aula – alçando-as ao patamar de ferramentas cognitivas (JONASSEN, 2007) e não somente utilizando-as como instrumentos digitais que facilitam a realização das tarefas cotidianas. Assim, “A utilização das narrativas digitais em distintas esferas da formação de educadores pode ser compreendida pelo entrelaçado da rede teórica e metodológica, que fundamenta as concepções, as práticas e os processos de investigação” (RODRIGUES; ALMEIDA; VALENTE, 2017, p. 62).

Nesse sentido, este estudo volta-se às possibilidades de constituição/assunção da autoria por professores em formação por meio da produção e veiculação de narrativas digitais de aprendizagem produzidas em uma disciplina de um curso de mestrado profissional em Ensino de Ciências de uma universidade pública brasileira. Entendemos como narrativas digitais de aprendizagem:

[...] aquelas narrativas cujo enfoque temático centra-se no processo formativo dos sujeitos narradores (ainda que tenha diferentes recortes contextuais e temporais), são construídas com uso de tecnologias digitais de informação e comunicação, utilizam recursos multimodais de linguagem em sua constituição e se apresentam por meio de suportes multi ou hipermidiáticos (RODRIGUES, 2017, p. 30).

Construções históricas acerca da autoria e possíveis relações com as narrativas digitais

Neste tópico, retomamos alguns elementos constitutivos da figura do autor como uma função-sujeito historicamente construída. A compreensão do conceito de autoria alterou-se nos diferentes períodos da história ocidental, mas alguns sentidos podem ser apreendidos da origem da palavra autoria – o verbo latino *aug*, que significa “[...] fazer crescer, crescer; aumentar, ampliar; crescer-se, acrescentar-se” (HOUAISS, 2001, p. 343). Ressaltamos a reflexividade dos dois últimos verbos para pensar sobre as possibilidades (para o autor) de reflexão sobre si e de autoconhecimento viabilizadas pela escrita, especialmente quando exposta ao olhar e às intervenções do outro.

Ainda buscando a etimologia das palavras, destacamos o surgimento, no século XIII, da palavra *otor*, que se modifica no século seguinte para *autor* e gera *autoria*, *autoridade* e *autorizar*, entre outras (HOUAISS, *op. cit.*). Rodrigues (2011) reflete sobre esses dois vocábulos derivados de autor e suas significações:

Por um lado, o autor é sempre aquele que, de alguma maneira, está *autorizado a dizer*. Mas, por outro lado e simultaneamente, para ser autor é preciso que o sujeito *autorize-se a dizer*, permita-se trazer à tona, à superfície do papel (ou da tela do computador) aquilo que lhe diz respeito, e o que diz respeito aos outros a quem se dirige. Também ele precisa autorizar o seu texto a circular publicamente. Esta é também uma decisão, embora todo texto possa furtar-se, por contingências diversas, ao controle e poder de seu autor (RODRIGUES, 2011, p. 21, grifos da autora).

A questão da autoridade é um ponto central na construção histórica da autoria e do autor. Na Idade Média, a obra era vista como oposta à ideia de originalidade, ou por ter inspiração divina ou por estar sempre inscrita numa tradição – o que reduzia o trabalho do ‘autor’ à tradução, comentários e glosa; ou mesmo à função de escriba de uma palavra que vinha de Deus (CHARTIER, 1999).

A submissão a uma autoridade religiosa responsável por validar ou vetar a escrita naquele período – *auctoritas* – (MARTINS, 2012) colocava o autor entre a proteção e a punição. De um lado, a proteção era dada àquele a quem era “[...] permitido usar o ‘hábito’ autoral” e que, portanto, estava “investido de uma *auctoritas*” (FERNANDES, 2003, p. 60). A submissão à *auctoritas*, aliada a um processo artesanal de produção bibliográfica, relacionava tanto o conhecimento quanto o processo criativo e a autoria à transcendência divina – daí a visão (ainda hoje bastante disseminada) do autor como um ser iluminado, quase uma divindade. Nesse contexto histórico, ao contrário do que vivenciamos hoje, o anonimato era característica do autor.

Por sua vez, a punição foi condição marcante na história da autoria (FOUCAULT, 1992; FERNANDES, 2003; PETRY, 2005; 2010; LUZ, 2007; RODRIGUES, 2011; MARTINS, 2012). Especialmente a partir do início da Era Moderna – com o Iluminismo, o Renascimento e a Reforma Protestante – os textos passam a apresentar posicionamentos díspares e de alguma forma transgressores, porque subversivos à ordem estabelecida pela política ou pela religião. Por isso, passam a ser alvo de censura e perseguição. Era necessário identificar os autores para condená-los (PETRY, 2010).

Assim, “[...] os textos, os livros, os discursos começaram efetivamente a ter autores (outros que não personagens míticas ou figuras sacralizadas e sacralizantes) na medida em que o autor se tornou passível de ser punido” (FOUCAULT, 1992, p. 47). Ainda hoje essa visão remete a um aspecto importante vinculado à autoria e à função autor: o medo da avaliação/punição pelo discurso produzido.

Ainda na acepção de autoria, encontramos a derivação ‘*auctor, oris*’ cujo sentido remete ao que “[...] produz, gera, faz nascer; pai, autor, tronco de uma raça, família;

fundador, inventor, restaurador; autor de uma coisa, escritor; mestre, preceptor” (HOUAISS, 2001, p. 344). Essa visão do autor como aquele que está na origem, é o fundador, o inventor, o ‘pai’ do texto associa-se ao ideário do início da Modernidade.

No século XVIII, a propriedade literária passa a ter fundamento na teoria do direito natural e na estética da originalidade, solicitando, assim, que os autores passassem a ter a posse dos frutos de seu trabalho. Nesse momento, a concepção de autor é alçada ao patamar de ‘gênio criador’, cuja vida adquire outro sentido e uma ligação direta com a obra – trata-se da indissociabilidade pela qual se busca na vida do autor as pistas para interpretar sua obra. Resultante disso, temos que o autor passa a outro estatuto social: espera o reconhecimento de seus méritos por meio de algum tipo de pensão (PETRY, 2005).

O percurso da noção de autor e suas consequências para o que hoje entendemos como autoria ainda tem mais um capítulo importante, nos séculos XIX e XX, quando alterações na vida social e pensadores como Darwin e Marx contribuem para o início de um processo de crítica e questionamento da visão romântica do autor como gênio criador. Nesse contexto, Roland Barthes propõe, em 1968, a morte do autor. Partindo de uma visão estruturalista, Barthes (1988, p. 66) defende que “[...] é a linguagem que fala, não o autor; [...] o autor é uma personagem moderna, produzida sem dúvida por nossa sociedade na medida em que, ao sair da Idade Média [...], descobriu o prestígio do indivíduo [...]”.

Além disso, Barthes (2004) afirma que o nascimento do leitor deve ser pago com a morte do autor, pois este perde o poder sobre sua criação assim que ela se torna criatura e fica sob o olhar, a leitura e a interpretação do outro. Nessa direção, Machado e Gianella (2000, p. 71) lembram que “[...] para exercer a autoria é preciso, também, abdicar da ilusão de que o leitor conseguirá captar a intenção que o escritor acredita ter expressado no texto. [...] Trata-se da morte do autor concebido como indivíduo, enquanto indivíduo” – o que nos remeteria ao que Foucault (1992) denomina como “função autor”.

Possenti (2009) nos instiga a ampliar a visão barthesiana e superar a proposição do assujeitamento do sujeito. Propõe que a noção de autoria seja repensada desde alguns elementos fundamentais: o primeiro elemento corrobora a assertiva de Foucault (1992), para quem é a noção de escrita que preserva a existência do autor; o segundo defende que “[...] não se pode imaginar que alguém seja autor se seus textos não se inscrevem em discursos [...]”; por fim, nem vale a pena tratar de autoria sem enfrentar o desafio de imaginar verdadeira a hipótese de uma certa personalidade, de alguma singularidade” (POSSENTI, 2009, p. 95).

Foucault (1992, p. 34) discute a função autor como própria do modo como um discurso existe, circula e funciona em uma sociedade. Assim, o autor seria o princípio de uma unidade de escritura para o qual o texto aponta como origem de significações e “[...] essa figura lhe é exterior e anterior, pelo menos em aparência”. Para Machado e Gianella (2000), essa afirmação indica o distanciamento entre o autor e seu escrito e confronta-se com a proposição – difundida no século XVII e início do XIX – de indissociabilidade entre autor e obra, como se esses formassem uma única identidade.

Por sua vez, Orlandi (2013, p. 75) defende que a unidade do texto já deriva da autoria. Dessa forma, Orlandi especifica “[...] o princípio da autoria como necessário para qualquer discurso, colocando-o na origem da textualidade”, ou seja, sempre se atribui uma paternidade e uma responsabilidade ao discurso produzido.

Também se dedicando à questão da autoria, Maingueneau (2010) aponta três dimensões para a noção de autor: *autor-responsável*; *autor-ator*; *autor*. Esse último termo é visto como correlato de uma obra. Ou seja, o autor está invariavelmente associado a uma obra e não a uma sequência de textos dispersos. Já a dimensão do “autor-responsável” traz à baila a representação historicamente construída daquele que é responsável por um texto e pode vincular-se a qualquer gênero de discurso. Nessa primeira dimensão, Maingueneau (2010) dialoga com o princípio proposto por Orlandi (1996, 2013). Em outras palavras, trata-se da responsabilidade pelo discurso produzido, que é próprio da função autor. Assumir a autoria implica na inserção no sujeito na cultura e seu posicionamento num contexto social e histórico. “Aprender a se colocar como autor é assumir [...] esse papel social, na sua relação com a linguagem: constituir-se e mostrar-se autor”, responsabilizando-se (ORLANDI, 1996, p. 79). Vemos aqui, na contemporaneidade, as heranças da constituição histórica da noção de autor.

A segunda dimensão proposta por Maingueneau (2010, p. 30) é a de “autor-ator”, trata de uma função específica assumida em determinada condição, época ou lugar. Desse modo, a própria palavra autor, em diferentes conjunturas históricas concorre/confunde-se com escritor, intelectual, literato, etc. Entretanto, a esse respeito, Chartier (1999, p. 32) chama atenção para a importância das distinções lexicais:

Para que exista autor são necessários critérios, noções, conceitos particulares. O inglês evidencia esta noção e distingue o *writer*, aquele que escreveu alguma coisa, e o *author*, aquele cujo nome próprio dá identidade e autoridade ao texto. O que se pode encontrar no francês antigo, quando, em 1690, distingue-se os *écrivains* e os *auteurs*. O escritor (*écrivains*) é aquele que escreveu um texto que

permanece manuscrito, sem circulação; enquanto o autor (*auteur*) é também qualificado como aquele que publicou obras impressas.

A diferenciação francesa remete-nos ao movimento assumido pelo texto quando conquista o espaço público como outra característica da autoria. Um movimento que reverbera sobre o sujeito, sua identidade e ajuda a constituir a autoridade do autor. Essa discussão está diretamente ligada a outro aspecto fundamental da autoria e da constituição do próprio autor: a publicização da obra. Para ser autor, é preciso mostrar-se, dar-se a ver, conforme aponta Foucault (1992) – o que se tornou tanto mais fácil quanto maior a disseminação da internet e das TDIC.

No meio digital, o sentido de escrever amplia-se e leva consigo a ampliação do sentido da autoria assim como a potencialização das possibilidades de coautoria; seja pela diversidade semiótica ou pela amplitude da construção/disseminação dos textos em rede.

Nessas novas condições, a autoridade do autor também se modifica. Se, por um lado, o autor foi visto, em certo momento histórico, como aquele que estava sob o poder da autoridade (para ser punido ou para falar em seu nome); por outro, agora, para ser autor é preciso autorizar-se a dizer, permitir-se aparecer por meio do texto circulado publicamente, mas também perder-se dele e nele.

As possibilidades abertas pelas redes e pelo hipertexto colocam o autor ainda mais ‘à mercê’ dessa separação, perdendo o domínio sobre seu texto e sobre as alterações que possam ser feitas nele em decorrência das facilidades trazidas pelos recursos digitais. Por outro lado, as redes também permitem e facilitam construções em coautoria jamais pensadas alterando o próprio processo de construção, veiculação e reescrita com o outro. Entretanto, ainda que haja construção conjunta de um texto, a assunção da função autor pelos sujeitos será sempre uma questão individual.

Na construção e publicização de narrativas digitais, os elementos que contribuem para a autoria aliados às características das TDIC associam-se criando e ampliando as possibilidades de escrita de si e de assunção da função autor pelos sujeitos. Buscando os sentidos oriundos da etimologia de “narrar” e “contar”, Larrosa (2011a) permite que sejam feitas algumas associações importantes entre esses verbos e as concepções de autor e autoria. Larrosa (2011a, p. 68) aponta que o sentido de *narrare* aproxima-se de algo como “arrastar para frente” e “[...] deriva de ‘*gnarus*’ que é, ao mesmo tempo, ‘o que sabe’ e ‘o que viu’. E ‘o que viu’ é o que significa também a expressão grega ‘*istor*’ da qual vem ‘história’ e ‘historiador’”.

Interessa-nos ressaltar dois pontos: a) a associação entre ver e saber que instaura no narrar a representação do que foi visto/vivido como sendo o que se sabe. Nesse

sentido, a narração estaria intimamente associada a aspectos de aprendizagem e conhecimento – já que na narrativa estariam os saberes do sujeito que narra; b) a proximidade semântica entre o “arrastar para frente” e o “acrescentar, fazer crescer, aumentar” advindos do verbo latino *aug* – que está na gênese de ‘autoria’. Aquele que narra, ao fazê-lo, leva para frente aquilo que viu conforme a sua memória e os sentidos que atribuiu ao visto/vivido, assim como o autor, ao expor-se, faz crescer a própria memória e a coletiva, aumentando suas possibilidades, ‘arrastando-as para frente’.

Continuando o diálogo com Larrosa (2011a) chegamos ao verbo contar, que vem de *computare* (calcular, em sentido literal) e deriva de *putare*, cujos sentidos remetem tanto a “ordenar numericamente” quanto a “conferir uma conta”. A partir desses sentidos, o autor depreende que contar uma história é

[...] ordenar os rastros que conservam o que se viu. [...] essa ordenação se concebe basicamente como cálculo, como prestar contas, como ‘conferir as contas’ daquilo que ocorreu. [...] Ao narrar-se, a pessoa diz o que conserva do que viu de si mesma (LARROSA, 2011, p. 68).

Novamente, o sentido da narrativa humana pode ser associado ao sentido da autoria. Ao narrar-se, o sujeito coloca-se entre o eu do passado (uma memória de si) e o eu que recolhe essa memória, a (re)ordena e a narra no presente. Na autoria, essa cisão do sujeito também se materializa no jogo da escritura e na relação do texto com seu autor na medida em que o sujeito da escrita está sempre a desaparecer (FOUCAULT, 1992) diante de um escrito que, ambigualmente, eterniza-o na função autor (e também como era e pensava no momento da escrita) e o supera na condição de indivíduo – já que o texto escrito sobrevive ao momento de sua enunciação.

É importante salientar a relação que se estabelece na narrativa entre a experiência do sujeito e a organização do vivido como uma relação de aprendizagem e construção de saberes, ainda que essa construção, em alguns casos, não seja intencional e/ou consciente. Ao ordenar suas experiências em um todo significativo, por meio da narrativa, o sujeito inaugura uma dinâmica de conhecimento e reconhecimento de si.

Nesse movimento, uma das condições inerentes à autoria pode vir à tona: a escolha, o desejo, a fruição da escritura. Sendo mais do que uma escrita formalizada de conteúdos e ultrapassando a objetividade pura destinada a cumprir requisitos curriculares de avaliação, a escrita nas narrativas de aprendizagem carrega consigo a semente da fruição do escrever – que pode germinar, uma vez que o sujeito experimenta falar de si em relação ao conhecimento e pode escolher como apresentar as informações e experiências

conforme o sentido que elas tenham para si. Como refere Colucci (2002), a autoria descende do desejo, ainda que o trabalho de escrita seja intelectual, sua principal fonte está no próprio sujeito, em sua disposição imaginativa, em seu saber acumulado, na singularidade de sua história.

No caso das narrativas de aprendizagem, essa fruição - quase sempre parceira de seu inverso - o “inferno da escrita”, conforme Riolfi (2011), pode constituir-se pelo fato de que não se trata do escrever exclusivamente para o professor nem para responder perguntas sobre o conteúdo, o que tende a exigir mais do autor. Trata-se, antes, do escrever para conhecer e conhecer-se, mostrar-se (e também, por vezes, esconder-se) pela narrativa de seu processo singular de construção de conhecimento comunicado/contado ao outro e ao mundo e então posto em diálogo com estes.

Esses movimentos nos permitem pensar outra condição de constituição autoral: a exposição. Atribuímos sentidos ao mundo, a nós mesmos e à relação entre essas duas coisas. Pela escritura de si materializada na narrativa de aprendizagem essas significações ganham corpo, saem da esfera do pensamento e, com isso, ficam expostas ao olhar do outro e ao diálogo com este. Essa espécie de segunda voz corporificada pela escritura anuncia e também denuncia como o sujeito se vê, suas formas de sentir, agir e perceber a vida, sua maneira de aprender, se relacionar e estar no mundo. Essa irremediável exposição é condição para ser autor - o “dar-se a ver” foucaultiano fica aqui evidenciado. Mas dele também decorrem o receio e mesmo a fuga da autoria, uma vez que a exposição ao olhar do outro e seus desdobramentos gera, simultânea e antagonicamente, o medo e a liberdade, a construção e a desconstrução (MOTA, 2007).

Nesse sentido, as narrativas configuram-se como importantes instrumentos para a compreensão de como o conhecimento é construído individualmente pelos sujeitos *a partir da* ou *em relação à* experiência coletiva vivenciada nas situações de formação. Assim, as narrativas têm o potencial de dar a conhecer parte da experiência subjetiva de aprender e por esse movimento podem também aproximar o sujeito que escreve da vivência autoral.

Assumir a narrativa como sua e expô-la leva, por sua vez, a outra condição de autoria: a responsabilidade. Mais do que assumir a narrativa produzida, a autoria pressupõe que o autor se responsabilize pelos efeitos (positivos ou negativos) gerados por seu texto. Historicamente, como já vimos, a figura do autor nasceu vinculada à necessidade de responsabilização de um sujeito por textos transgressores (FOUCAULT, 1992). Nas narrativas de aprendizagem, não é a transgressão que mais interessa (apesar de ela também ser uma possibilidade). Importa o movimento subjetivo de assumir e

responsabilizar-se, de um lado, pela narrativa produzida e socializada; de outro, pelo próprio processo de construção do conhecimento – quando o sujeito passa a narrar esse processo como uma construção sua (feita a partir de elementos coletivos, históricos, culturais, sociais e também individuais). Nesse sentido, a responsabilidade de autor em relação à narrativa pode induzir também o sujeito a pensar o objeto do conhecimento numa perspectiva mais dialética em que objetivo e subjetivo, individual e coletivo, o eu e o outro são elementos complementares e indissociáveis.

Larrosa (2011a, p. 48) também propõe uma definição que pode ajudar a tecer a trama de sentidos que entrelaça narrativas e autoria e segundo a qual nas construções narrativas “[...] cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal”. No cerne dessa colocação está posta uma outra relação entre subjetividade e alteridade, desta vez personificada nas três figuras que se articulam internamente na constituição subjetiva do sujeito que narra. Assim, cabe salientar a coexistência, também na narrativa de aprendizagem, de uma pluralidade de ‘eus’ – o que se coaduna à ideia já apresentada neste texto de que ser autor remete a uma função, atuação, a um lugar social.

Por essa perspectiva, é possível depreender que as narrativas de aprendizagem propiciam ao sujeito experimentar a função autor pelo exercício discursivo de dispersar-se no texto em diferentes ‘eus’: aquele que inicialmente não sabia, aquele que fez movimentos para aprender, o que teve dúvidas, o que recuou, o que avançou, o que construiu hipóteses, o que perguntou, o que teve devaneios, o que aprendeu, o que ‘desaprendeu’, o que narra a experiência vivida, o que vivencia a experiência de narrar-se, o que dialoga com o outro e com o mundo e assim por diante. Nessa multiplicidade, o escritor se (re)inventa à medida que escreve, que narra sua trajetória responsabilizando-se pelo narrado.

De certa maneira decorrente das demais condições de autoria, o reconhecimento fecha o ciclo da construção autoral e promove seu reinício, conforme ilustra a Figura 1:



Figura 1: Ciclo Condições de Autoria
Fonte: Autoria própria

Fruição, exposição, responsabilidade pelo escrito e relação com a alteridade por meio do texto produzido geram o reconhecimento do sujeito como autor por aqueles que o leem, o que, por sua vez, leva o sujeito-autor a reconhecer a condição autoral em si.

Ricoeur (2006, p. 111) recupera historicamente o percurso do termo reconhecimento e, dentre outros aspectos, associa-o à construção da identidade do sujeito como uma aposta de reconhecimento de si desse sujeito, mas que também se constrói em “[...] situações de interlocução nas quais a reflexividade se associa à alteridade [...]” – o que nos permite pensar o sujeito sempre *situado* e *em relação*. Assim, a ideia do reconhecimento teria vinculação com a de identidade e sua relação com a alteridade. Trata-se, portanto, de duas instâncias gerais: “reconhecer-se” e “ser reconhecido” – dinâmica que o autor chama de “percurso”.

Propondo refletir sobre o verbo “reconhecer” desde seu uso na voz passiva (eu sou reconhecido) em lugar da voz ativa (eu reconheço), Ricoeur (2006) abre a possibilidade de também pensarmos o reconhecimento do autor nessas duas instâncias – para reconhecer-se, o autor solicita ser reconhecido e, para tanto, deixa marcas de si no texto que produz e depois entrega à esfera coletiva tornando-o e tornando-se público. Ricoeur (2006, p. 17) refere ainda que a ideia de “[...] marca por meio da qual se reconhece [algo ou alguém e a ideia de] fazer-se reconhecer, provar quem se é por meio de indicações certas [...]” têm papel importante no percurso do reconhecimento – o que também pode ser associado às construções teóricas acerca da autoria e suas possibilidades na narrativa de aprendizagem.

Cabe destacar ainda mais um elemento que alicerça essas associações. Para Ricoeur (2006, p. 114-115),

Aprender a narrar-se é também aprender a narrar a si mesmo de outro modo. Com essa expressão, ‘de outro modo’, uma problemática inteira é colocada em movimento, a da identidade pessoal associada ao poder narrar e narrar-se. [...] Sob a forma reflexiva do “narrar-se”, a identidade pessoal se projeta como identidade narrativa.

Em Maingueneau (2010, p. 31) também é encontrada a ideia de reconhecimento como aspecto essencial à autoria: “[...] será ‘auctor’ efetivo, fonte de ‘autoridade’, apenas se terceiros falam dele, contribuem para modelar uma ‘imagem de autor’ dele”. Uma vez que se reconhece na função autor e se sente também reconhecido como tal, o sujeito pode vivenciar duas situações: afastar-se dessa posição-sujeito por não se sentir confortável nela por diferentes razões ou descobrir-se nos encantos e mesmo nas agruras de ser autor e encontrar fruição no ato de escrever (o que reinicia o ciclo da autoria). Estudos com

diferentes abordagens na formação docente (ECKHERT-HOFF, 2008; ECKERT-HOFF; CORACINI, 2010; GALVÃO, 2005; PASSEGGI, 2011, dentre outros já citados anteriormente) utilizando as narrativas escritas e outros gêneros autobiográficos indicam que a segunda situação pode ser a mais comum.

Assim, a escritura de si pelas narrativas digitais de aprendizagem na formação docente pode ser um lugar de acolhimento e reconhecimento do sujeito ao mesmo tempo em que pode promover o ciclo da autoria, levando os sujeitos-professores a assumirem a função autor – o que também teria efeitos diretos na prática docente. “[...] Produzida[s] por meio das TDIC e numa textualidade eletrônica que é multimidiática, [nas narrativas digitais] o sujeito pode lançar mão de uma diversidade ainda maior de recursos para se expressar” (RODRIGUES; GONÇALVES, 2014, p. 216).

A multiplicidade de recursos e de integração de mídias possível nas narrativas digitais estreita a relação do sujeito com esses recursos e amplia as formas pelas quais se pode representar o pensamento. Além disso, a narrativa digital possibilita a articulação, na história narrada, de diferentes contextos por meio da utilização de recursos hipermidiáticos e potencializa

[...] a criação de novos padrões de integração de mídias (hibridização), de representação de fatos reais ou imaginários, encadeados logicamente (antes/depois), articulando objetividade e subjetividade por meio de palavras, imagens, sons, vídeos compartilhados pela web (VALENTE; ALMEIDA, 2014, p. 37).

Esse narrar carregado de sentidos, imagens, signos, movimentos e sons – que traz, além do discurso escrito de seu autor, outros elementos (típicos da linguagem das TDIC) capazes de colocá-lo no mundo e ajudá-lo a contar suas histórias – contribui para a abertura do sujeito “ao mundo e aos outros”. Assim, diferentemente de outros gêneros biográficos e autobiográficos, a narrativa digital de aprendizagem coloca em movimento, por um lado, a relação direta do sujeito com os recursos tecnológicos para contar uma trajetória; e por outro, solicita uma memória mais recente, entrecortada, claro, pela memória do que somos e pelas experiências anteriores em permanente diálogo com o outro e com o mundo. Essa narração ‘quase em ato’, muito próxima temporalmente do momento vivido, narrado e compartilhado é que pode alterar o próprio processo de aprendizagem do sujeito – incentivando movimentos de reflexão e depuração do conhecimento. Dessa forma, a narrativa digital de aprendizagem estaria prenhe de uma tomada de consciência, pelo sujeito-autor, sobre o próprio conhecimento, o processo individual de aprendizagem e as transformações daí decorrentes e cujos efeitos já

poderiam ser sentidos durante o processo narrativo/formativo dando-lhe novos rumos e propiciando ao sujeito a percepção e compreensão mais clara de sua própria “espiral de aprendizagem” (VALENTE, 2005).

Aspectos metodológicos

Os recortes discursivos analisados neste estudo foram coletados em diferentes momentos de enunciação dos 16 sujeitos de pesquisa. O lócus da pesquisa foi uma disciplina semipresencial do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências (PPGEC) de uma universidade pública brasileira. Nessa disciplina, os sujeitos produziram e veicularam suas narrativas digitais de aprendizagem durante um semestre letivo. Tendo em vista os conteúdos e as discussões da disciplina bem como a atuação profissional dos(as) mestrandos(as), a temática proposta para a produção dessas narrativas foi a relação entre a prática docente dos(as) mestrandos(as) e a formação na disciplina e no PPGEC.

O percurso metodológico da investigação se fez pela observação participante das aulas presenciais da disciplina; pelo acompanhamento da produção e divulgação de versões parciais das narrativas digitais postadas em um grupo secreto criado para a turma na rede social *Facebook* e pela realização de grupos focais com os sujeitos.

O conjunto de textos constituído ao longo desse percurso foi organizado com auxílio do *software* NVivo a fim de otimizar a composição do *corpus* de análise em virtude da extensão do material coletado. Para compor o *corpus*, foram identificados os discursos dos sujeitos associados a diferentes temáticas (denominadas no *software* como “nós”) e os recortes discursivos foram vinculados aos nós criados no *software*. Assim, o conjunto final de recortes originado dessas associações constituiu o *corpus* por meio de um trabalho que vinculou “um só discurso a um conjunto de textos” – possibilidade considerada a partir de Maingueneau (2015).

As análises buscaram entrecruzar os discursos dos sujeitos nas narrativas digitais e nos demais contextos enunciativos e, neste texto, privilegamos a apresentação dos dados referentes à temática da constituição da autoria por meio das narrativas digitais de aprendizagem. Cabe informar ainda que as análises buscaram “[...] apreender o discurso como entrecruzamento de um texto e de um lugar social [...]” ocupado por seu produtor (MAINGUENEAU, 2008, p. 143), sem, contudo, ter a pretensão de revelar a verdade final, a essência do discurso ou mesmo da experiência. Para preservar a identidade dos sujeitos

de pesquisa, cada mestrando(a) escolheu um nome pelo qual gostaria de ser chamado(a) neste estudo.

Considerando o percurso da investigação e a abordagem do problema, o estudo constitui-se como um estudo qualitativo (BOGDAN; BIKLEN, 1999; CHIZZOTTI, 2011) de caráter narrativo (GALVÃO, 2005; CHASE, 2011), com inspiração etnográfica (ANDRÉ, 2010; CHIZZOTTI, 2011) e cuja perspectiva analítica articula-se às construções teóricas advindas da Análise do Discurso de linha francesa.

Resultados e discussão: a autoria dos sujeitos construída pela via da narrativa digital

Antes de nos debruçarmos sobre as análises dos recortes discursivos, consideramos importante deixar claro que, antes da experiência de produção e veiculação das narrativas digitais de aprendizagem os sujeitos de pesquisa não assumiam a função autor. Alguns elementos nos ajudam a ratificar essa percepção. Dentre eles, a fala da professora da disciplina em relação a textos produzidos pelos(as) mestrandos(as) para serem discutidos no primeiro encontro presencial do grupo: “*Onde está o autor nos textos de vocês?*”. O silêncio geral foi a resposta. Esse silêncio nos indica que o grupo de mestrandos(as) não assumia a função autor em seus textos inicialmente – o que repercutia na postura do ‘não-dizer’ em sala de aula. O não-dizer pode também associar-se a uma memória discursiva segundo a qual pessoas com formação nas áreas exatas (11 dos 16 sujeitos do grupo têm formação em Ensino de Ciências e Matemática) não gostam ou não ‘sabem’ escrever.

Apresentamos como exemplos dessa postura assumida por quase todos os sujeitos, os recortes discursivos das mestrandas Mel e Helena que, postos em relação ao silêncio inicial, indicam que esse silêncio pode estar associado à forma como os sujeitos recorrem a essa memória discursiva:

[...] porque eu também tenho essa *dificuldade da escrita*, até por uma questão da *formação pessoal* (MEL, grifos nossos).

Eu tinha um grande obstáculo, que *eu não sei escrever!* Eu não sei escrever no sentido de que *eu não tive uma formação pra isso*. Eu formei em Física lá na [nome da instituição]. Ou seja, eu nunca escrevi na faculdade (HELENA, grifos nossos).

Entrecruzando a memória discursiva e a posição social das mestrandas Mel e Helena (graduadas em Matemática e Física, respectivamente), é possível dizer que elas se

inserem em uma memória discursiva, mas o esquecimento ideológico as faz ‘esquecer’ que reproduzem um discurso associado à posição-sujeito que ocupam (professoras de ciências) vinculando esse discurso somente a elas – como se fosse uma questão pessoal. Assim, ‘assumem’ um interdiscurso (ORLANDI, 2013) que é anterior a elas e está associado à ideologia positivista e sua visão estratificada da ciência, que separa radicalmente subjetividade e objetividade, razão e emoção, letras e números, “pensamento narrativo e pensamento paradigmático” (BRUNER, 1991, 1997, 2004). A memória discursiva as induz à reprodução do interdiscurso segundo o qual não podemos esperar de pessoas dessas áreas que elas gostem de escrever e sejam autoras, mas que gostem e saibam apenas ‘fazer contas’, numa clara compartimentalização e oposição entre os dois modos de funcionamento cognitivo como se eles não fossem complementares.

No decorrer do processo de escritura, a produção das narrativas digitais de aprendizagem parece ter desencadeado em Mel um movimento de assunção de si, de aproximação em relação ao gosto, à escolha, ao prazer de narrar conforme necessidades e escolhas particulares (e não conforme ‘deficiências’, como a dificuldade com a escrita, por exemplo):

Eu estava no meio do caminho e fui pro word, porque eu tive essa necessidade de escrever mais, de detalhar mais. Aí depende do que você está falando no momento. [...] Agora, nessa narrativa, um dos motivos de eu ter usado o prezi também foi esse: que não precisava de tanta escrita. Não precisava escrever muito. Porque eu sou mais de palavras e imagens juntas, mais rápida (MEL, grifos nossos).

A busca de Mel por um recurso que lhe possibilitasse “*escrever mais*” em determinada situação (que a seu ver solicitava muita escrita) e depois por um recurso que não exigia muita escrita e que a representava como alguém que é “*mais de imagens e palavras juntas, mais rápida*” parece indicar isso e remete à fruição que vem com a liberdade de escolher como e por meio de quais suportes estruturar sua narrativa.

Outro exemplo de construção gradual da fruição aparece na contrariedade inicial relatada por Douglas e Paullus, quando falam sobre a produção da narrativa no grupo focal:

Na verdade, eu não queria fazer [a narrativa], mas eu me vi obrigado a fazer e falei: Então eu vou fazer. E aí o sentimento de autoria vem depois e eu fiquei feliz de olhar... Nossa! Ficou legal! (DOUGLAS, grifos nossos).

Na fala de Douglas, a contrariedade por não querer fazer é vencida pela obrigatoriedade: “*mas eu me vi obrigado a fazer e falei: Então eu vou fazer*”. Essa

obrigatoriedade anunciada permite associar o discurso do sujeito ao seu lugar social. Nesse caso, Douglas assume sua posição-sujeito 'aluno', cuja formação discursiva remete tradicionalmente à obediência às regras e ao não questionamento – de fato e literalmente, Douglas não foi 'obrigado' a produzir a narrativa digital; mas o sentimento de obrigação aparece como um não-dito advindo de uma memória e de uma formação discursiva próprias de seu lugar de aluno que deve cumprir um requisito de avaliação conforme a determinação do professor.

'Vencido' pela obrigatoriedade, Douglas descobre a fruição da autoria quando se vê diante da narrativa pronta, ocupando agora a posição-sujeito 'leitor'. A fruição parece vir só no final, quando da obra concluída; mas também pode ter sido construída no processo de narrar-se assumindo a responsabilidade pelo escrito, uma vez que a admiração da própria obra indica a qualidade do trabalho e que o autor se viu representado em sua narrativa digital de aprendizagem – o que dificilmente se daria se, já no processo, Douglas não tivesse experimentado momentos de fruição e responsabilidade.

Paullus também se mostrou inicialmente contrariado com a ideia de narrar-se:

Quando ela [referindo-se à professora da disciplina] falou que a gente precisava fazer narrativa, eu *não gostei muito da ideia* não. *A gente não conta a experiência, né?* Conta muito pouco (PAULLUS, grifos nossos).

Ao afirmar não ter gostado da ideia de produzir a narrativa digital, Paullus justifica o desagrado questionando: "*a gente não conta a experiência, né?*" – o que nos permite, como no caso anterior, associar seu discurso ao lugar social que ele ocupa como professor de Matemática na Educação Básica há mais de 15 anos. Ao utilizar "*a gente*", Paullus insere-se num contexto maior em que a historicidade se faz presente e com ela a alteridade. Não é ele quem "*não conta*"; é a categoria profissional da qual ele é um representante que não faz isso ou faz muito pouco. Assim, a construção discursiva de Paullus produz um efeito de sentido que se inscreve na própria historicidade, no interdiscurso, da ação e da formação docentes, em que a experiência do sujeito-professor fica quase sempre confinada à sua sala de aula (sem diálogo com os pares), e nos remete a diferentes formações discursivas que compõem o discurso pedagógico mais tradicional, como por exemplo: 'Quando a porta da sala se fecha, o professor faz o que quiser e ninguém fica sabendo'. Essa referência ao interdiscurso da classe 'professor', associada ao receio da exposição ao olhar do outro pela escritura de si também aparece no discurso de Mel (que é professora de Matemática, assim como Paullus):

Porque não é fácil também expor e falar da nossa prática. Porque na narrativa querendo ou não está todo mundo expondo o que faz, o que não faz e isso mexe com a gente (MEL).

Nesse recorte discursivo, vemos indícios tanto do interdiscurso de classe (já mencionado) quanto do receio que permeia a constituição do autor em função de sua exposição ao olhar (e ao juízo) do outro (FOUCAULT, 1992). Todavia, ao se entregarem à escritura e ao narrar, por meio da produção da narrativa digital de aprendizagem, esses dois mestrandos se deixam envolver e constroem narrativas ricas de significados acerca de suas práticas e das aprendizagens vivenciadas na disciplina do mestrado.

Paullus ainda vai adiante e conta muito mais do que suas práticas como professor (mesmo que isso não tenha sido solicitado). A narrativa desse mestrando tem fundo musical cantado e tocado por ele mesmo e traz claramente os entrecruzamentos entre suas posições-sujeito: filho, estudante, militar, marido, professor, militante, pai, amigo, cantor. O recorte discursivo a seguir ilustra esses imbricamentos a que nos referimos:

[...] uma coisa que eu queria falar das narrativas que eu acho importante é que quem está fazendo a narrativa, primeiro tem que se apresentar, se localizar pra quem está lendo ou ouvindo saber de quem se trata (PAULLUS).

Pela riqueza de detalhes apresentada na narrativa digital (por meio de texto escrito e imagens) e pela afirmação de Paullus no recorte apresentado, percebemos uma alteração no discurso do mestrando. Se antes ele se inscrevia numa determinada formação discursiva para justificar o ‘não contar’, agora solicita sua subjetividade reunindo-se em sua dispersão por meio de imagens e palavras na narrativa digital: “eu queria falar”; “eu acho”; “quem está fazendo a narrativa tem que se apresentar, se localizar”; e no primeiro recorte: “eu necessito”. Trata-se de uma subjetividade associada à alteridade – o que se materializa no discurso oral (“para quem está lendo saber de quem se trata”) e também nas imagens inseridas na narrativa e que mostram um Paullus sendo construído nas/pelas relações sociais com outros sujeitos.

O entrecruzamento das falas de Paullus (antes e depois da experiência de produzir a narrativa digital) com elementos textuais, imagéticos e sonoros de sua narrativa (fotos pessoais, música interpretada por ele etc.) permitem a interpretação de que Paullus, no transcorrer da escritura e da publicização de sua narrativa parcial no espaço enunciativo criado no *Facebook*, em condições de produção de acolhimento e troca, passou a experimentar a fruição e experienciar-se na autoria na medida em que, na narrativa, exercitava “[...] passar da multiplicidade de representações possíveis para a organização

dessa dispersão num todo coerente, apresentando-se como autor, responsável pela unidade e coerência do que diz” (ORLANDI, 2013, p. 76).

Esse movimento indica que, em algum momento, produzir a narrativa digital passou de ‘tarefa a ser cumprida para o professor’ a ‘experiência formativa’ que atravessou o sujeito (LARROSA, 2011b) e o levou a atribuir sentidos ao narrar, encontrando fruição onde antes havia contrariedade, expondo-se ao outro como autor responsável por organizar suas múltiplas representações e experiências para, em decorrência dessas ações, ver-se reconhecido e reconhecer-se autor num “percurso de reconhecimento” (RICOEUR, 2006) – como é possível depreender também em recortes discursivos de outros(as) mestrandos(as).

Ao todo, 12 dos 16 sujeitos da pesquisa tiveram a ação voluntária de incluir em suas narrativas digitais espaços enunciativos para histórias pessoais sobre a formação desde antes do mestrado, a escolha profissional para a docência, o convívio familiar e outros aspectos da história de vida que ajudavam a construir a identidade de cada um. Associamos esse gesto a dois aspectos: primeiro, à fruição do escrever e à constituição da experiência em sua relação direta com a subjetividade, a alteridade e a “paixão” (LARROSA, 2011b) na dispersão do sujeito. Segundo, ao desenvolvimento (promovido pela produção da narrativa digital) do pensamento narrativo (BRUNER, 1991, 1997, 2004) em sujeitos para os quais, por força da formação (como já mencionamos, 11 dos 16 mestrandos têm graduação em Ensino de Ciências e Matemática), o uso da lógica do pensamento paradigmático é constante.

Os recortes discursivos que se seguem materializam a heterogeneidade e a dispersão do sujeito organizada pela função autor (ORLANDI, 1996) e indicam a construção da autoria, pela qual os sujeitos experimentam, de um lado, a fruição do escrever narrando trajetórias e vivências pessoais e/ou profissionais anteriores ao momento histórico que a narrativa digital de aprendizagem pretendia abarcar; de outro, a dispersão de que são constituídos e que os atravessa.

Kenji:



Nessa tela de sua narrativa digital, Kenji exercita o “dar-se a ver” (FOUCAULT, 1992) próprio da condição de autor ao expor e organizar suas múltiplas posições-sujeito por meio de texto e imagens: o texto apresenta o Kenji professor e sua formação profissional, mas alia essas informações objetivas às representações subjetivas do sujeito acerca do que o fez optar pela docência e pela Filosofia (“*Acredito que o desejo por ser professor...*”). Essa associação objetividade/subjetividade presente no texto escrito pode indicar a fruição do autor ao falar de si – o que é corroborado pelas imagens que ladeiam o texto e mostram, expõem um Kenji que se compõe em sua dispersão: a criança, o profissional, o noivo, o viajante, o colega, o estudante. Essa mesma atitude de inserir imagens de si em diferentes contextos e papéis sociais é encontrada nas narrativas de Mineiro, Gina, Cindy e Fernanda.

A mestranda Sara também se exercita como autora ao mostrar-se em suas diferentes posições-sujeito, mas em associação com outra condição de autoria: a responsabilidade.

Sara:



Essa mestranda insere em sua narrativa digital de aprendizagem uma página intitulada “Coisinhas de Sara”, na qual se apresenta de forma indireta – por meio de uma imagem e de uma citação – como capoeirista. Nesse caso, a imagem evoca um discurso completo pela recorrência à memória discursiva e à experiência social e cultural do leitor (essa memória pode ser positiva ou negativa). Entretanto, são as palavras escritas que impõem o significado e a interpretação pretendidos por Sara ao evocarem e associarem a capoeira a uma “*atitude brasileira*”, ao reconhecimento de uma “*história escrita pelo corpo e pelo ritmo*” e à “*natureza libertária do homem frente à intolerância*”. Com isso, Sara exerce a responsabilidade sobre o texto produzido, outra das condições de autoria. Ainda que não seja capaz de garantir o que o leitor interpretará de sua narrativa, a mestranda mostra-se responsável em relação aos sentidos pretendidos e ao lugar social que representa recuperando elementos-chave da formação ideológica que compõe o interdiscurso dos grupos de capoeira: a brasilidade, o ritmo, a luta pela liberdade e contra a intolerância.

Essa responsabilidade própria da função autor é percebida também nos recortes discursivos de Mel e Hiassa sobre o processo de produção das NDA:

A gente fica preocupada com o que o outro vai ler na narrativa da gente. O escrever, como escrever, a aparência (MEL).

Tanto é que no final da minha narrativa eu coloquei fotos dos alunos, porque eu estou descrevendo, mas eles [os colegas] não conhecem, eles não sabem como são os meus alunos. *A necessidade era mostrar*: Olha! É esse aluno, é dele que eu estou falando. Porque eu, todo mundo sabe como eu sou, agora e o meu aluno? Então *a necessidade era também passar isso, essa cena* (HIASSA, grifos nossos).

Na fala de Mel, a responsabilidade aparece como um não-dito, por meio da preocupação da mestranda com as impressões/interpretações do leitor. Vemos aqui a associação direta entre essa condição de autoria (a responsabilidade) com outras duas: a exposição e a alteridade, conforme aponta Orlandi (2013). Essas condições marcam o movimento sempre dialógico do escrever, pelo qual a presença do outro como ‘leitor presumido’ (PÊCHEUX, 2010) já no ato da escritura leva o autor a uma espécie de ‘diálogo mental intersubjetivo’ com o outro – o que altera o discurso desde o momento de sua produção (numa escrita que é sempre, dessa perspectiva, com o outro).

Parece-nos que, à medida que se conscientiza de sua exposição ao olhar do outro e aos imprevisíveis efeitos dessa exposição, o sujeito passa a assumir sua responsabilidade e

sua posição de “autor-responsável” (MAINGUENEAU, 2010). Mel inscreve-se nessa função de autor-responsável na medida em que reconhece a exterioridade a que deve se referir na narrativa digital e, simultaneamente, remete-se “[...] a sua interioridade construindo desse modo sua identidade como autor[a]” (ORLANDI, 2013, p. 76).

Hiassa, por sua vez, mostra a construção gradual dessas condições de autoria ao afirmar que somente no final da narrativa inseriu fotos de seus alunos, pois sentiu “necessidade de mostrar” aos leitores “a cena”. Ao verbalizar essa necessidade, Hiassa nos permite perceber: primeiro, a mudança de atitude em relação a sua exposição e assunção como autor, assim como em relação aos leitores. Se antes eles sequer precisavam ler, agora alteram a forma como o mestrando estrutura sua narrativa na medida em que são ‘presenças’ antecipadas já no ato da escritura; segundo, sua responsabilidade em relação aos sentidos possíveis de sua narrativa. Nesse aspecto, a inclusão de fotos representativas das cenas narradas funcionaria como uma espécie de ‘garantia de interpretação’ do leitor. Essa inferência é corroborada pelas características de algumas situações escolhidas pelo mestrando para compor sua narrativa: fica evidente em várias histórias o perfil carente, por vezes displicente e até rebelde dos alunos. Como autor-responsável, ainda que de maneira inconsciente, Hiassa tenta mostrar pelas imagens (nas quais aparece com os alunos sorridentes e em situações que remetem à amizade entre eles) outras emoções associadas às histórias narradas e às representações que ele faz de suas experiências como docente.

Outro aspecto a ser destacado no processo de constituição da autoria pelos(as) mestrandos(as) é que, não tendo consciência plena do próprio descentramento, o autorreconhecimento subjetivo e identitário parece ser importante para os sujeitos na construção de suas narrativas e na assunção da função autor. Conforme indica o recorte discursivo a seguir, esse reconhecimento funciona como uma aposta de reconhecimento de si pelo sujeito, mas que também se constrói em associação com a alteridade (RICOEUR, 2006):

[...] no visual da narrativa *procurei colocar a minha identidade...* Tanto que na minha, a professora falou: “Nossa! O seu é cheio de movimento!”. Mas é o meu jeito. Eu sou agitada, não consigo ficar parada. Se eu fizesse uma coisa muito paradinha, eu ia achar até estranho porque *não ia ter a minha identidade* (MEL, grifos nossos).

Nessa fala, a mestranda nos permite perceber a importância de ‘ver-se’ representada, em sua subjetividade, na/pela narrativa digital para assumi-la como sua e responsabilizar-se por ela e, com isso, por seu papel de autora (ORLANDI, 1996). Mel quer se mostrar na narrativa e se vê representada no discurso e na dinâmica iconográfica que

imprime ao seu narrar pelo uso tanto de recursos discursivos quanto tecnológicos. Ao receber o reconhecimento positivo do outro (nesse caso, a professora), a mestranda assume a posição de autora no contexto histórico e social em que está inserida estabelecendo a relação interioridade/exterioridade (reconheço-me e sou reconhecida) inerente à assunção, por parte do sujeito, da função autor (ORLANDI, 1996). Em outras palavras, para reconhecer-se autora, a mestranda solicita o reconhecimento do outro e, para isso, deixa marcas/indícios de si (“*é o meu jeito*”) no texto produzido: temos aí tanto a ideia de marca por meio da qual se reconhece alguém quanto a ideia de “[...] fazer-se reconhecer, provar quem se é por meio de indicações certas” (RICOEUR, 2006, p. 17).

Em consonância com a postura assumida por Mel, Sara também manifesta o desejo de ser reconhecida/identificada/associada à sua narrativa digital:

Quando foi proposto para fazermos a narrativa digital, a primeira coisa que eu pensei foi: *Tem que ter a minha cara! Poxa! Está falando de mim, da minha vida, do meu dia a dia. E a preocupação que tive foi de deixar a minha cara, assumir que isso era meu, sou eu, está sendo eu. E cada um vai se vendo também de uma forma diferente cada vez que você olha o que fez* (SARA, grifos nossos).

Nesse recorte discursivo, Sara mostra que não basta falar, dizer, enunciar para ser autor (ORLANDI, 1996). É preciso estabelecer, via discurso produzido e publicizado, uma relação com a alteridade e assumir a responsabilidade por isso. A função autor, portanto, não trata da realidade em si nem do sujeito em si, mas do “[...] sujeito que, tendo o domínio de certos mecanismos discursivos, representa, pela linguagem, esse papel, na ordem social em que está inserido” (ORLANDI, 1996, p. 79). Ao analisar a experiência de produção das narrativas digitais e remetendo-se às narrativas produzidas pelo grupo, Helena indica sua percepção sobre esse movimento de assunção da autoria: “Eu acho que todo mundo conseguiu se mostrar muito no texto” – todo o grupo faz meneios de cabeça concordando com a mestranda, o que corrobora a interpretação sobre a assunção da autoria pelos sujeitos. Ao afirmar ainda que “cada um vai se vendo também de uma forma diferente cada vez que você olha o que fez”, Sara nos remete ao papel da escrita e da autoria como uma “prática de si” (FOUCAULT, 1992) que, ao materializar-se no texto, reverbera sobre o sujeito e o (re)constitui. Ainda que os recursos tecnológicos possam ser facilitadores de práticas coautorais e de construções em redes dialógicas que permitem a reescrita da narrativa a partir das contribuições feitas pelo outro, isso não foi claramente percebido na experiência de Sara e dos demais sujeitos. Mas o movimento autoral de constituir a escrita e constituir-se por ela numa espécie de “efeito bumerangue” (RODRIGUES, 2012) pode ser

percebido nos recortes discursivos de Nina e Dalva, no espaço de enunciação da sala de aula:

Muitas vezes você pensa alguma coisa, ou sobre alguma coisa... e *a partir do momento que você escreve é como se você passasse a enxergar. E talvez você consiga ver de uma outra forma.* (NINA, grifos nossos).

[...] porque a gente *se modifica através das nossas escritas* (DALVA, grifos nossos).

Além desse efeito de constituição mútua entre o texto e o sujeito que se modifica e passa a enxergar (“talvez de outra forma”) o que pensa/sente quando se vê diante do discurso que ele mesmo produziu, a construção discursiva de Nina (assim como as de Sara e Dalva) é indiciária da relação com a alteridade como condição de autoria. Após dar forma a seus pensamentos por meio da linguagem (verbal e não verbal), as mestrandas experimentam-se como leitoras de si (outras de si) diante de sua narrativa digital de aprendizagem e experienciam também a exposição ao olhar do outro. Com isso, iniciam-se na experimentação de uma das angústias da autoria: o fato de que, com a materialização escrita de seu discurso, as intenções do autor e as do texto deixam de coincidir. Uma vez tornados públicos pela escrita, os pensamentos e representações do autor podem gerar interpretações e contornos inesperados no momento da escritura inclusive pelo próprio autor.

Essa interpretação é corroborada por outro recorte discursivo desta e de outra mestranda em contexto discursivo posterior à produção das narrativas:

Em mim, o sentimento de autoria foi mais forte não enquanto eu escrevia, mas quando os colegas comentavam. Porque aí sim *eu me percebi porque eles comentaram a partir do que eu expus pra eles. Foi aí que eu consegui me sentir autora* (NINA, grifos nossos).

Às vezes vinha um comentário e com ele eu *percebia alguma coisa que eu não tinha pensado, que eu não tinha visto o que eu tinha transmitido com aquela escrita e só com o comentário do colega é que eu percebi* (MEL, grifos nossos).

Após publicizarem suas narrativas digitais e se depararem com os comentários dos colegas, numa relação com a alteridade que é inerente à exposição pela escritura, Nina e Mel experimentam essa exposição ao outro mais efetivamente, pois não se trata mais somente de seu papel como outra de si e leitora de si. Trata-se, agora, de perceber os efeitos e interpretações geradas pelo seu discurso em outros sujeitos. Ou seja, os

comentários partem da materialidade das narrativas e não do que elas pretendiam dizer. A percepção dessa falta de domínio sobre a própria criação diante da relação com a alteridade é relativa à constituição do sujeito na função autor.

Em sua narrativa, Nina expõe-se radicalmente à opinião, à interpretação e ao julgamento do grupo pela apresentação de uma história que confronta diretamente os pensamentos e posicionamentos da maioria da turma em relação ao gosto pela docência. As experiências narradas pela mestrandade podem ser sintetizadas pela tela a seguir:

Nina:

Quando saí da sala de aula, me senti justamente assim:



Nesse recorte, Nina assume-se na função autor na medida em que se responsabiliza pelo que expõe e pelos efeitos de um discurso que, mais pela força das imagens escolhidas do que pelas palavras, materializa a visão generalizadora da mestrandade acerca da experiência docente. Pela associação discurso/imagens, Nina gera o efeito de sentido de que ‘todo’ professor em sala de aula fica esgotado física e mentalmente (como representa o cachorrinho sem pelos, de olhos esbugalhados e língua para fora). Ao passo que ‘todo’ professor em função administrativa (que não é inerente a essa profissão) sente-se bem e não sofre os ‘efeitos negativos’ de dar aulas. Por meio dessa generalização, a mestrandade arrisca-se à desaprovação do grupo. Associamos esse movimento autoral de Nina ao acolhimento característico do grupo, mas também ao empoderamento desencadeado pelo processo de narrar-se quando ele se torna uma legítima “experiência” (LARROSA, 2002; 2011b).

As condições de produção dos discursos (constituídas nas práticas curriculares e nos momentos de interlocução) parecem ter sido cruciais para que os sujeitos se autorizassem à exposição ao outro (e com o outro) e imprimissem em suas narrativas uma identidade que não existe em si mesma, mas é construída e reconstruída incessantemente

na relação com a alteridade e emerge somente em alguns momentos pela porosidade da linguagem fazendo ecoar as muitas vozes que habitam o sujeito (ECKERT-HOFF, 2008).

A construção gradual da autoria pelos sujeitos desta investigação parece estar associada a essa possibilidade de se dizer (tão comumente negada nos currículos e na formação de professores), de se narrar para si mesmo, para o outro, em relação ao outro e por vezes com o outro.

Pelas características das narrativas digitais de aprendizagem como um gênero autobiográfico, o exercício das condições de autoria tende a tornar-se mais 'vivo', assim como a busca e a espera pelo reconhecimento que se dá em um percurso intersubjetivo já que "[...] o que dá sentido à escrita não são apenas os signos gravados num suporte físico [ou virtual], mas é a significância que eles adquirem ao se inscreverem no mundo, tanto para o autor como para seus leitores" (RODRIGUES, 2011, p. 88).

Assim, entendemos que o ciclo da autoria (Figura 1) foi promovido pela produção e veiculação das narrativas digitais de aprendizagem como atividade curricular no processo formativo dos sujeitos. Como sintetiza a mestranda Dalva, *"Fomos autores da nossa própria história"*.

Considerações finais

Este artigo buscou refletir sobre as possibilidades de constituição/assunção da autoria por professores em formação por meio da produção e veiculação de narrativas digitais de aprendizagem produzidas em uma disciplina de um curso de mestrado profissional em Ensino de Ciências. Tendo em perspectiva a proposição de que a construção da autoria está associada a algumas condições num ciclo que é retroalimentado pelo próprio movimento da escritura, entendemos que essa produção e veiculação em contexto de formação pode contribuir para a constituição do sujeito-autor.

Assim, essas narrativas curriculares podem se apresentar como lugares de constituição e experimentação da autoria. A exposição reflexiva de seu processo de aprendizagem enquanto ele ainda está acontecendo, por meio da narrativa digital, possibilita ao sujeito condições subjetivas para a assunção do texto produzido e para o estabelecimento de uma relação dialética com o objeto do conhecimento, uma vez que esse sujeito conhece, escolhe os elementos narrados e estrutura a relação entre eles; por isso, pode mais facilmente perceber-se em sua contínua construção cognitiva.

O processo de constituição de autoria pelos sujeitos foi percebido nas construções narrativas e nos discursos dos(as) mestrandos(as) produzidos em outros contextos enunciativos a partir do desenvolvimento das condições: fruição, exposição, relação com a alteridade, responsabilidade e reconhecimento. As possibilidades discursivo-narrativas abertas pelas múltiplas linguagens das mídias digitais nas narrativas foram elementos importantes nesse processo. As características autobiográficas das narrativas digitais de aprendizagem também contribuíram para o exercício autoral e para a percepção dos sujeitos sobre seu próprio percurso de aprendizagem, formação e assunção da autoria.

Referências

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Pesquisa (auto)biográfica – tempo, memória e narrativas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). *A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 201-224.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; ALVES, Robson Medeiros; LEMOS, Silvana Donadio Vilela (Org.). *Web Currículo: Aprendizagem, pesquisa e conhecimento com o uso de tecnologias digitais*. Rio de Janeiro: Letras Capital, 2014.

_____; VALENTE, José Armando. Currículo e Contextos de Aprendizagem: integração entre o formal e o não-formal por meio de tecnologias. *Revista e-Curriculum*, v. 02, n.12, p. 1162-1188, maio/out. 2014. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76632206005>>. Acesso em: 12 fevereiro 2018.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; VALENTE, José Armando. *Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?* São Paulo: Paulus, 2011.

ANDRÉ, Marli. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 39-50.

BARTHES, Roland. *O grau zero da escrita*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. *O rumor da língua*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1999.

BRUNER, Jerome. Life as Narrative. *Social Research*, v. 71, n. 3, p. 691-710, fall 2004. Disponível em: <<http://ewasteschools.pbworks.com>>. Acesso em: 01 abril 2018.

_____. *Realidade mental, mundos possíveis*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. A Construção Narrativa da Realidade. Trad. Waldemar Ferreira Netto. *Critical Inquiry*, vol. 18, n. 1, p. 1-21, autumn 1991. Disponível em:

<https://www.academia.edu/4598706/BRUNER_Jerome._A_constru%C3%A7%C3%A3o_narrativa_da_realidade>. Acesso em: 01 abril 2018.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: UNESP, 1999.

CHASE, Susan E. Narrative inquiry: still a field in the making. In: LINCOLN, Yvonna S.; DENZIN, Norman K. (Ed.). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. 4 ed. Los Angeles: SAGE, 2011. p. 421-434.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. 4. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

COLUCCI, Vera Lúcia. Impulsão para a escrita: o que Freud nos ensina sobre fazer uma tese. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Org.). *A Bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002. p. 383-408.

COSTA, Fernando Albuquerque. O potencial transformador das TIC e a formação de professores e educadores. In: ALMEIDA, M. E. B.; DIAS, P.; SILVA, B. D. (Orgs.). *Cenários de inovação para educação na sociedade digital*. São Paulo: Loyola, 2013. p. 47-74.

ECKERT-HOFF, Beatriz Maria. *Escritura de si e identidade: o sujeito-professor em formação*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2008.

ECKERT-HOFF, Beatriz Maria; CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. (Org.). *Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela: alfabetização, formação de professores, línguas materna e estrangeira*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2010.

FERNANDES, Noélia da Mata. *A autoria e o hipertexto*. Coimbra: Edições Minerva Coimbra, 2003.

FOUCAULT, Michel. *O que é um autor?* 2. ed. São Paulo: Vega, 1992.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em Educação. *Ciência & Educação*, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v11n2/12.pdf>>. Acesso em: 07 outubro 2017.

GOODSON, Ivor. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de Professores*. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2013. p. 11-30.

HOUAISS, Antonio. *O português no Brasil*. Rio de Janeiro: Revan, 2001.

JONASSEN, David H. *Computadores, ferramentas cognitivas: desenvolver o pensamento crítico nas escolas*. Porto: Editora Porto, 2007.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, T.T. da. (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011a. p. 35-86.

_____. Experiência e alteridade em Educação. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, jul.dez. 2011b. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php>>. Acesso em: 04 setembro 2017.

_____. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: 02 setembro 2017.

LUZ, Alessandra Rodrigues. *Marcas no papel, no mundo e na memória: escrita e autoria de jovens considerados em condição de vulnerabilidade social*. 2007. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Planalto Catarinense, Lages/SC, 2007. Disponível em: <<https://data.uniplaclages.edu.br>>. Acesso em: 09 junho 2018.

MACHADO, Ana Maria Netto; GIANELLA, Miriam. Passagem para a autoria: nós entre Barthes, Foucault e Compagnon. In: GONÇAVES, Robson Pereira (Org.). *Subjetividade e escrita*. Bauru/SP: EDUSC; Santa Maria/RS: UFSM, 2000, p. 55-81.

MAINGUENEAU, Dominique. *Discurso e análise do discurso*. Trad. Sírio Possenti. São Paulo: Parábola, 2015.

_____. Doze conceitos em análise do discurso. São Paulo: Parábola, 2010.

_____. Discurso e análise do discurso. In: SIGNORINI, I. (Org.). *[Re]discutir texto, gênero e discurso*. São Paulo: Parábola, 2008. p. 135-156.

MARTINS, Beatriz Cintra. *Autoria em rede: um estudo dos processos autorais interativos de escrita nas redes de comunicação*. 2012. 157 f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/br.php>>. Acesso em: 03 março 2018.

MOTA, Ednaceli Abreu Damasceno. O Escritor e seu Outro. In: PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura (Org.). *Porque escrever é fazer história: revelações, subversões e superações*. Campinas/SP: Alínea, 2007. p. 75-82.

NÓVOA, Antonio (Org.). *Vidas de Professores*. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2013.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas/SP: Pontes, 2013.

_____. Nem escritor, nem sujeito: apenas autor. *Discurso e Leitura*. 3. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. *Educação*, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio-ago. 2011. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84819058004>>. Acesso em: 26 março 2018.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 4. ed. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 2010. p. 59-158.

PETRY, Arlete dos Santos. *O jogo como condição da autoria e da produção de conhecimento: análise e produção em linguagem hipermídia*. 2010. 292 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

_____. *O jogo como condição de autoria: implicações na educação*. 2005. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio Sinos, São Leopoldo, 2005.

POSSENTI, Sírio. *Questões para analistas de discurso*. São Paulo: Parábola, 2009.

RICOEUR, Paul. *Percurso do Reconhecimento*. São Paulo: Loyola, 2006.

RIOLFI, Cláudia Rosa. Lições da coragem: o inferno da escrita. In: RIOLFI, Cláudia Rosa; BARZOTTO, Valdir Heitor (Org.). *O Inferno da escrita: produção escrita e psicanálise*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2011, p. 11-31.

RODRIGUES, A. *Narrativas digitais, autoria e currículo na formação de professores mediada pelas tecnologias: uma narrativa-tese*. 2017. 274 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/20196>>. Acesso em: 25 maio 2018.

_____. Efeito bumerangue: considerações acerca das condições de construção de autoria. In: MACHADO, A. M. N. (Org.). *Toc, toc, toc, eu quero entrar!:* conhecimento e reconhecimento de egressos do *stricto sensu* e transformação social. Florianópolis: DIOESC, 2012. p. 65-80.

_____. *Escrita e Autoria: entre histórias, memórias e descobertas*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2011.

_____.; ALMEIDA, M. E. B. Narrativas digitais na educação e na formação de professores: uma revisão sistemática de literatura. *Cadernos de Educação – UFPel*, n, 56, p. 107-130, 2017/1. DOI: <[HTTP://DX.DOI.ORG/10.15210/CADUC.VOI56.7945](http://dx.doi.org/10.15210/CADUC.VOI56.7945)>. Acesso em: 28 maio 2018.

_____.; _____.; VALENTE, J. A. Currículo, narrativas digitais e formação de professores: experiências da pós-graduação à escola. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 30, n. 1, p. 61-83, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.21814/rpe.8871>>. Acesso em: 19 jul. 2018.

_____.; GONÇALVES, L. M. Narrativas digitais na formação de professores: da memória, do registro e do discurso emergem posturas e experiências. *Revista Contexto & Educação*, ano 29, n.94, p. 212-237, set./dez. 2014. Disponível em: <<https://www.revistas.unijui.edu.br>> Acesso em: 19 dez. 2015.

ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do Círculo Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, R. (Org.). *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 13-36.

SANTAELLA, Lúcia. *Linguagens líquidas na era da modernidade*. São Paulo: Paulus, 2007.

VALENTE, José Armando. *A espiral da espiral de aprendizagem: o processo de compreensão do papel das tecnologias de informação e comunicação na educação*. 2005. 238 f. Tese (Livre Docência) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2005. Disponível em: <www.bibliotecadigital.unicamp.br>. Acesso em: 16 setembro 2017.

Submetido em 19/07/2018

Aprovado em 05/02/2019