

A AUTORIA DISCENTE NA CULTURA DIGITAL¹

FERNANDA JOSIRENE DE MELO FERREIRA

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Mestre em em Modelagem Computacional de Conhecimento na linha de pesquisa em Educação pela UFAL. E-mail: fynanda@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1391-5790>

CLEIDE JANE DE SÁ ARAÚJO COSTA

Doutora em Educação pela Université de Provence Aix-Marseille I e em Linguística pela UFAL. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação e do Programa de Modelagem Computacional do Conhecimento da UFAL. E-mail: cleidejanesa@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2152-0465>

FERNANDO SILVIO CAVALCANTE PIMENTEL

Doutor em Educação (UFAL). Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da UFAL.
E-mail: prof.fernandosp@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9180-8691>

RESUMO

O artigo aborda um problema referente à resistência dos alunos do ensino superior, que se envolvem em atividades que promovam a sua autoria. Apesar da adesão dos usuários em produzir conteúdo por meio de aplicativos (recursos digitais) que viabiliza a autoria, quando se trata do contexto educacional, nem sempre as interfaces presentes nos recursos digitais conseguem angariar a participação de discentes, principalmente se ainda não estão inseridos na Cultura Digital. Essa deficiência no envolvimento do discente pode estar relacionada ao desenvolvimento de uma produção textual, em razão da falta de aperfeiçoamento da escrita acadêmica dissertativa. Dessa forma, a exigência do uso da linguagem formal associada ao frágil domínio da modalidade culta da língua, pode provocar a inibição e a insegurança na participação, não viabilizando assim sua autoria digital. Nesse sentido, a questão da pesquisa é: como os recursos digitais, que vão além da linguagem textual, podem contribuir para a autoria discente? Para essa questão, objetiva-se identificar as possibilidades de autoria discente na produção de mapa conceitual e vídeo curto. Dessa forma, realizou-se um estudo teórico, no qual refletiu-se se os elementos da autoria (identidade e autonomia) podem ser identificados nos recursos digitais sugeridos. O artigo conclui que utilizar recursos que dispõem de interfaces no qual é viabilizada a construção de mapa conceitual e vídeo curto, como alternativas à produção de conteúdo textual, podem contemplar diferentes estilos de aprendizagem.

Palavras-chave: Autoria digital. Mapa conceitual. Vídeo curto.

THE STUDENT AUTHORSHIP IN THE DIGITAL CULTURE:

ABSTRACT

The paper is about a problem regarding the resistance of students of higher education to being involved in activities that promotes their authorship. Despite the users' adherence to produce content through applications (digital resources) that makes authorship possible, when it comes to the educational context, the interfaces present in the digital resources aren't always be able to attract the participation of students, especially if they aren't yet part of Digital Culture. This deficiency in the student's involvement may be related to the development of a textual production, due to the lack of improvement of the academic writing. Thus, the requirement of the use of formal language associated with the fragile domain of the cultured language modality can provoke inhibition and insecurity in the participation, not allowing its digital authorship. In this sense, the research question is: How did digital resources, which go beyond textual language, contribute to student authorship? For this question, the goal is to identify the possibilities of student authorship in the production of conceptual map and interactive short video. By this, a theoretical study was carried out, in which it was reflected if the

¹ Agradecimento ao apoio financeiro FAPEAL/CAPES.

Dedicamos esse artigo à memória da Professora Anamelea de Campos Pinto.

elements of the authorship (identity and autonomy) can be identified in the digital resources suggested. The article concludes that using resources that have interfaces in which it is feasible to construct a conceptual map and interactive short video, as alternatives to the production of textual content, can contemplate different styles of learning.

Keywords: Digital authorship. Conceptual map. Short video.

LA AUTORÍA ESTUDIANTE EN CULTURA DIGITAL

RESUMEN

El artículo aborda un problema con respecto a la resistencia de los estudiantes de educación superior, que participan en actividades que promueven su autoría. A pesar de la adhesión de los usuarios para producir contenido a través de aplicaciones (recursos digitales) que hacen posible la autoría, cuando se trata del contexto educativo, las interfaces presentes en los recursos digitales no siempre pueden atraer la participación de los estudiantes, especialmente si no están insertos en la Cultura Digital. Esta deficiencia en la participación de los estudiantes puede estar relacionada con el desarrollo de una producción textual, debido a la falta de mejora de la escritura académica disertativa. De esa forma, la exigencia del uso del lenguaje formal asociado con el frágil dominio de la modalidad lengua culta, puede causar inhibición e inseguridad en la participación, lo que no hace posible su autoría digital. En este sentido, la pregunta de investigación es: ¿Cómo los recursos digitales, que van más allá del lenguaje textual, pueden contribuir a la autoría de los estudiantes? Para esta pregunta, el objetivo es identificar las posibilidades de autoría de los estudiantes en la producción de mapas conceptuales y videos cortos. Así, se realizó un estudio teórico, que reflexionó si los elementos de autoría (identidad y autonomía) pueden identificarse en los recursos digitales sugeridos. El artículo concluye que usar recursos que tienen interfaces en el cual permite la construcción de un mapa conceptual y un video corto, como alternativas la producción de contenido textual, pueden contemplar diferentes estilos de aprendizaje.

Palabras clave: Autoría digital. Mapa conceptual. Video corto.

Introdução

A produção de conteúdo na Web 1.0 limitava-se a uma minoria detentora de conhecimentos técnicos de informática (ACEDO, 2012). Com isso, estabelecia-se uma comunicação unidirecional, de forma que o conteúdo era transmitido de um emissor para muitos receptores (BRAVO; COSLADO, 2012). Dessa forma, os usuários em massa restringiam-se a consumir o conteúdo de forma passiva.

Contudo, com a chegada da web 2.0, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) têm disponibilizado uma infinidade de recursos digitais, que dispõem de interfaces nas quais priorizam a linguagem natural (escrita) como principal meio de exercer a autoria, a exemplo do fórum de discussão, blogs, wikis, bate-papo. Assim, estabelece a comunicação bidirecional (BRAVO; COSLADO, 2012), na qual o usuário passa a ser não só receptor ou consumidor de conteúdo, mas também emissor, produtor de conteúdo, logo autor.

Embora exista um número crescente de usuários ativos na web 2.0 (KEMP, 2018), que integra a Cultura Digital, quando se trata do contexto educacional, no que se concerne à autoria, nem sempre as interfaces presentes nos recursos digitais conseguem angariar a participação deles, principalmente se não estão inseridos nessa cultura. Essa resistência tem sido observada em maior parte pelos professores, que normalmente são representados pelo grupo *baby boomers* aos da Geração X (BRAVO; COSLADO, 2012), que engessam a produção de conteúdos digitais autorais. Além de professores, também existe alunos que não estão inseridos na Cultura Digital, razão pela qual pode tornar deficiente o envolvimento na participação destes em interfaces que promovam a autoria no contexto educacional.

Os autores Braga e Senem (2017) já relatavam preocupação dos alunos de graduação e pós-graduação na educação presencial quanto a escrita para (rea)aprender a escrever texto dissertativo, aperfeiçoar e melhorar a escrita acadêmica. A mesma dificuldade está presente ao utilizar interfaces dos recursos digitais, no contexto da educação online, pois Cunha (2006) sugere que o fato de o aluno não possuir domínio da modalidade culta da língua, pode deixá-lo inibido e inseguro em participar, e conseqüentemente desenvolver sua autoria digital. Nesse sentido, Bezerra (2011) defende que uma possível razão seja a exigência do uso da linguagem formal. Contudo, como maior parte dos alunos já exercem sua autoria em assuntos cotidianos nas interfaces disponíveis nos recursos digitais, parece oportuno trabalhar/incentivar a autoria discente, especialmente se representados por usuários inseridos na Cultura Digital.

Diante do contexto abordado, busca-se responder ao seguinte questionamento: como os recursos digitais, que vão além da linguagem textual, podem contribuir para a autoria discente? Para responder ao questionamento, este artigo tem como objetivo identificar as possibilidades de autoria discente na produção de mapa conceitual e vídeo. Espera-se que ao diversificar os recursos digitais, o aluno tenha possibilidades de exercer a autoria, assim como já exerce nos recursos que utilizam a linguagem textual e nos demais recursos, como Facebook, Instagram e WhatsApp, que utilizam diferentes linguagens para fins de entretenimento. Para isso, realizou-se um estudo teórico, no qual foi observado se os elementos da autoria (identidade e autonomia) podem ser identificados nos recursos digitais sugeridos nesse artigo.

O artigo encontra-se organizado da seguinte forma: na próxima seção é realizada uma revisão de literatura a respeito da autoria na cultura digital; na segunda seção são explanadas as potencialidades de autoria do mapa conceitual e vídeo como recursos digitais; e por fim as considerações finais.

Autoria na cultura digital

Antes de iniciar a revisão da literatura de autoria no contexto da Cultura Digital é explorado de forma breve o conceito que permeia esse contexto. Segundo Barato e Crespo (2013), o termo cibercultura é conceituado por meio da cultura, por sua derivação, até encontrar a expressão Cultura Digital e entendê-la como sinônimo. Sabendo da afirmação de Lévi-Strauss (1963), quando diz que a linguagem é o principal meio pelo qual aprendemos sobre nossa cultura, e sendo assim, ponte essencial para haver comunicação nas relações sociais, podemos compreender a Cultura Digital por meio de suas linguagens, de suas formas de comunicar, do que elas comunicam, do espaço/lugar que elas ocorrem, nas quais permeiam as relações sociais.

As relações sociais da Cultura Digital encontram-se em um espaço virtual, no qual é denominada por Santaella (2007) como “não lugar”. Conforme Levy (2009, p. 47) “é virtual toda entidade ‘desterritorializada’, capaz de gerar diversas manifestações concretas em diferentes momentos e locais determinados, sem, contudo, estar ela mesma presa a um lugar ou tempo em particular”. Em outras palavras, o espaço virtual permite que o usuário se comunique no tempo e lugar que ele desejar, desde que tenha uma rede de conexão disponível e dispositivo para conectá-lo. Na Cultura Digital essa comunicação pode trazer uma informação nova, sendo ele autor, ou uma informação pré-existente proveniente de outros usuários, por meio de um conteúdo digital, no qual é possível compartilhá-lo com outros usuários, que Santaella (2007, p. 180) denomina de ‘disponibilizar’, como a “primeira palavra de ordem do ciberespaço”. As informações são transmitidas por meio da interatividade proporcionada pelas interfaces com o usuário, de forma que a linguagem utilizada varia conforme o recurso digital que se esteja utilizando. Contudo, na Cultura Digital é comum que uma mesma interface seja compatível para integrar ao mesmo tempo texto, imagem, áudio e vídeo.

Portanto, diante do exposto, a Cultura Digital é fundada em um espaço e tempo livre, no qual seu desenvolvimento depende dos processos cognitivos socializados por meio de uma linguagem suportada pelo recurso digital definido.

Revisão de Literatura

A revisão de literatura, do tema proposto nessa seção, buscou resultados obtidos no Periódicos Capes² a partir de 2012, independentemente do idioma. Portanto, serão considerados apenas artigos que abrangem os últimos seis anos (2012-2018), pois se trata de um tema recente, no qual envolve a autoria na Cultura Digital a partir dos recursos digitais da web 2.0, que oferece interfaces de comunicação bidirecional e viabiliza o usuário ativo na produção de conteúdo. A pesquisa realizou-se por assunto, por meio de uma busca avançada, no qual definiu-se o termo “autoria” associado ao termo “digital”. Com isso, foram obtidos 880 resultados, filtrados, por resumo das pesquisas ou quando não disponível pelo texto completo, considerando apenas a autoria digital discente em produções que vão além de texto. Considerou-se ainda apenas os 100 primeiros artigos, ordenados por relevância e distribuídos nas dez páginas iniciais. Dessa forma, foram ignorados os resultados que não estivessem simultaneamente dentro do contexto educacional e digital e os que contemplassem somente a linguagem textual. Logo, o resultado abrangeu trabalhos que discutissem ou viabilizassem a autoria digital discente no contexto educacional, por meio de recursos, denominados nos artigos de ferramenta ou *software*, que não se limitassem a linguagem textual.

Os autores Trentin, Teixeira e Feldkircher (2012) descrevem o processo do desenvolvimento de um *software* de autoria, tanto para professores como para alunos, nos aspectos técnicos e educacionais. O *software* é denominado de “Guri”, no qual permite desenvolver conteúdo hipermídia para a TV digital. Contudo, a pesquisa em questão vislumbrava que em 2016 todos os brasileiros teriam acesso ao sinal televisivo digital, e que tal fato seria um grande potencial para processos de inclusão social/digital via acesso a aplicações interativas na TV digital. Mas, estamos em 2019, e esse processo de migração para TV digital, apenas iniciou-se. Portanto, associar a televisão digital como um grande potencial para a educação parece ainda um estágio distante e prematuro, tal como foi a promessa das TIC resolverem os problemas da educação.

O estudo de Foresti e Teixeira (2012) teve como objetivo associar os conceitos de aprendizagem de Paulo Freire, Seymour Papert e George Siemens para a proposta de um conceito de aprendizagem no contexto da Cultura Digital. Como resultado deste estudo, fica evidente que a aprendizagem na era digital deve ter como principal elemento a criação de estratégias eficazes, a exemplo da autoria colaborativa, dentro de um contexto de interação, comunicação e *feedback*. Nesse sentido, o educando assume um papel de nó ativo na rede e o

² Maiores informações <www.periodicos.capes.gov.br/>.

educador promove e orienta a aprendizagem coletiva. Como os autores fazem um estudo teórico, o estudo não identifica o tipo de linguagem investigada na autoria, ficando aberta em abranger dessa forma, todas.

Santarosa, Conforto e Basso (2012) apresentam o Eduquito, uma ferramenta de autoria e de colaboração acessível na perspectiva da Web 2.0, que tem como objetivo apoiar processos de inclusão sociodigital, conforme os princípios de acessibilidade e de desenho universal, normatizados pela WAI/W3C. Na ferramenta Eduquito é explorada a Oficina Multimídia, na qual o processo de criação dos documentos contempla a utilização de diferentes tipos de mídias: textos, imagens, vídeos ou áudios. A Oficina Multimídia passou por uma fase de validação com usuários de diferentes limitações sensoriais, cognitivas e motoras, no Brasil e na Espanha. Comprovou-se que a agregação de recursos em diversos formatos, permitida pela Oficina Multimídia, impulsionaria a construção de uma biblioteca com as produções dos diferentes interagentes, promovendo e configurando um espaço para construções coletivas e individuais.

O trabalho de Azevedo, Nascimento e Oliveira (2016) traz como objetivo evidenciar como uma proposta didática e pedagógica que utiliza TIC pode contribuir com a formação de autores de textos “verbovocovisuais” (denominação para a integração verbal, visual e sonora), produzidos na esfera literária e digital, em duas escolas públicas de educação básica. Ao analisar um miniconto multimodal o trabalho indica critérios que favorecem a compreensão das atitudes responsivas de estudantes em aulas de língua portuguesa. Os autores concluem que as práticas escolares associadas às TIC estimulam o protagonismo do aluno.

Embora o objetivo das autoras Pimenta, Momesso e Assolini (2016) foi observar e refletir sobre as práticas de leitura de um curta-metragem da cena de *Hamlet* presente no YouTube, elas indicam a possibilidade de coautoria, por parte do sujeito adolescente. Para as autoras, a leitura por meio de vídeo produz efeitos de sentido na constituição do sujeito discursivo. Para elas, os efeitos de sentido são construídos na relação com o outro e em seu ambiente, e, para isso, o sujeito precisa se apropriar do campo da linguagem e fazer questionamentos sobre si mesmo.

Na pesquisa desenvolvida por Maddalena e Santos (2017) buscou-se compreender as potencialidades da narrativa digital e da linguagem hipermidiática que discentes e docentes produziram sobre suas histórias pessoais de formação na UERJ, desencadeadas pela crise do estado. O movimento de repúdio e luta mostra como as redes sociais na Internet atuam como espaços de autoria nos quais a indignação e a esperança dão lugar a múltiplas manifestações

de protestos. As narrativas digitais foram construídas baseadas no método “Digital Storyelling” (contação de história), no qual é utilizado recurso digital. Um dos recursos utilizados priorizou a linguagem audiovisual. Nesse sentido, o vídeo foi construído por meio da associação de imagens narradas com duração de 3 a 5 minutos. Embora não foi uma preocupação dos autores, como é do presente artigo, no método utilizado para construir o vídeo, as dificuldades quanto a sua exposição e memorização de longos discursos são atenuadas. Primeiro porque o aluno não será filmado, mas usado em imagens fotográficas que ilustrem o contexto narrado e segundo porque o áudio estará separado de sua imagem, permitindo mais liberdade de consulta ao texto, embora precise haver sincronia da narração com as imagens. Apesar de o artigo visar à autoria apenas na perspectiva discente, o trabalho de Maddalena e Santos (2017) também perpassa a perspectiva do professor.

Os seis trabalhos foram apresentados em ordem cronológica, de forma que um deles segue uma linha teórica, dois deles referem-se à ferramenta de autoria (Guri e Eduquito) e os demais (a outra metade – três deles) exploram o termo autoria fazendo análises. Nenhum dos artigos abordados considera o mapa conceitual de forma explícita, como possibilidade de autoria, enquanto que grande parte deles, considera o vídeo. Isso porque o trabalho de Azevedo, Nascimento e Oliveira menciona o termo “verbocovisuais”, sem deixar claro se o visual se trata de um mapa conceitual. Contudo, os que consideram vídeo, não fazem referência às possibilidades efêmeras impostas pelos aplicativos que produzem história por meio da junção de vídeos curtos, como explanará o presente artigo. De uma forma geral, os trabalhos contribuem para a visão de que o usuário comum, como o aluno, pode agora ser autor, contribuindo para a geração de conhecimento a partir de suas reflexões agora compartilhadas no espaço digital. Mas nem sempre isso foi possível, é o que veremos na próxima seção.

O tratamento da Autoria precedente a Cultura Digital

Para adentrar no conceito de autoria no contexto da Cultura Digital, inicialmente é abordada uma síntese do tratamento do conceito de autoria precedente a essa cultura.

Para Foucault (1992), a autoria tem a função de organizar a circulação do discurso³ de determinada época da sociedade. Esse discurso está sujeito a receber influências do indivíduo, denominado como posições de discursividade. Apesar disso, a função autor não está ligada a

³ “Chamaremos de discurso um conjunto de enunciados” (FOUCAULT, 2002, p. 135).

um indivíduo, mas pode “dar lugar a vários ‘eus’ em simultâneo, a várias posições-sujeitos que classes diferentes de indivíduos podem ocupar” (FOUCAULT, 1992, p. 56-57) ou a várias identidades. Bennett (2005) concorda ao colocar a autoria como produção individual em segundo plano, colocando o autor como anônimo, pois o interesse não é nele e, sim, no discurso. Isso pode justificar a visão de que o autor é apenas um meio para expressão da inspiração divina, pois conforme Burke (1995) Deus é o verdadeiro autor.

Foucault (2002) se preocupa em diferenciar o autor do sujeito do discurso/enunciado, no qual afirma que o autor é o indivíduo real, que se responsabiliza pelo discurso que escreveu perante a sociedade, enquanto o sujeito do discurso é uma representação de ser, tratando-se, portanto, de uma suposição. Para Fortunado (2003, p. 20-21) o sujeito do enunciado é aquele que “se projeta através do discurso [...] que dissimula a identidade do autor real”, ou seja, para ser aquele que não é. A notícia “Homem se passa por policial federal e aplica golpes em Brumadinho” (ZAMBONI, 2019) traz um exemplo claro de quando o sujeito se coloca na posição de algo que não é. Embora posteriormente sua real identidade tenha sido descoberta, o sujeito conseguiu representar um suposto policial. Em outros contextos, o sujeito convidado para se pronunciar na justiça, numa entrevista, ou atuar na defesa de um criminoso pode incorporar uma identidade que ele julga aceitável à sociedade ou aos seus princípios ideológicos ou ainda que cumpra com a sua função de advogado ou que respeite as cláusulas contratuais, mas que pode ter uma opinião como autor diferente da divulgada ou publicada. Em outras palavras, o sujeito do discurso pode esconder sua real identidade como autor.

Fazendo “um rápido retrospecto histórico sobre a questão da autoria”, Mantovani, Dias e Liesenberg (2006, p. 260) afirmam que desde a invenção da imprensa foi atribuída ao autor a categoria de proprietário de seus textos. Nesses textos “nada se podia acrescentar, suprimir ou alterar [...] esta situação criou entre autores e leitores um distanciamento significativo, assumido pelos últimos como quase intransponível” (MANTOVANI; DIAS; LIESENBERG, 2006, p. 260). Fazendo uma analogia, isso nos remete a comunicação unidirecional, de um autor para muitos leitores impedidos de interagir com o texto, na qual a produção de conteúdo limitava-se aos detentores de conhecimentos de informática.

Apesar da analogia acima, Liang (2011) revela que no final da idade média, no século XIV, os textos podiam sofrer mudanças, seja adicionando, recebendo adaptação. Nos olhares atuais, isso caracteriza uma autoria coletiva, pois os leitores podiam interferir com anotações que permeavam o texto original, formando assim, outra obra. Esse relato pode ser associado à

comunicação bidirecional que se faz presente na Cultura Digital, ou seja, quando o leitor também pode ser autor. Isso justifica a afirmação de Ricardo e Vilarinho (2006), ao defender que há alteração da relação entre leitor e autor com o texto.

Conforme Chartier (1999) ainda nos tempos da disseminação da imprensa, os termos escritor e autor não denotavam o mesmo significado. Isso porque o escritor tratava-se daquele que escreveu um texto manuscrito sem circulação e o autor tratava-se daquele que escreveu um texto impresso publicado, ganhando assim notoriedade, pois seu nome próprio adquiria identidade e autoridade ao texto.

Por outro lado, os recursos da cultura digital proporcionam que aquele que escreve já seja o autor, às vezes injustamente, diante da prática de plágio sem controle, pois conforme Fortunato (2003, p. 117) “toda informação digital é suscetível de reprodução”. Neste sentido, “é fundamental que o aluno perceba que ao plagiar está abrindo mão de sua autoria, de sua singularidade e individualidade, e da chance de criar e produzir conhecimento” (RICARDO; VILARINHO, 2006, p. 71). Contudo, o ato de querer ocultar-se, demanda esforço do autor em desenvolver uma identidade, ainda que fictícia, pois precisará apagar ou manipular os rastros de formação do discurso, influenciando na interpretação que o interlocutor fará de seu discurso (PÊCHEUX, 1995). Isso significa, que se por um lado o aluno desperdiça a autoria quando plagia, por outro o plágio demanda esforço para criar uma identidade fantasiosa no desenvolvimento do discurso. Ou seja, se há esforço cognitivo para qualquer uma das situações descritas, não há porque o aluno investir tal esforço no lado ilícito da construção de sua identidade como autor.

Embora essa seção se prestou a tratar a autoria nos tempos antecessores da cultura digital, sempre que possível realizou-se comparações a essa cultura. Portanto, essa seção abordou que a autoria já foi colocada em segundo plano, em razão da valorização do discurso; abordou a diferença entre autor e sujeito do discurso, bem como a diferença entre autor e escritor com o surgimento da imprensa; abordou o autor como proprietário de seu texto, mas impossibilitado de receber contribuição de seus leitores na época da chegada da imprensa, enquanto a autoria coletiva foi possível em plena idade média e nos dias de hoje. Neste sentido, Foucault (2000) afirma que ao longo do tempo a função autor não parou de enfraquecer.

Portanto, enquanto a autoria estava associada a uma inspiração externa, vinda de Deus, com a chegada da cultura digital, ela passa a ser associada a uma interiorização individual,

autônoma, valorizando a expressão de sua interpretação pessoal, sua identidade. Desta forma, na próxima subseção é abordado três aspectos da autoria dentro do contexto da cultura digital.

Identidade, Autonomia e o Desaparecimento do Autor na Cultura Digital

Para Fichte (1791), todo indivíduo tem seu próprio processo de pensamento, seu próprio modo de expressar ideias e de formar conceitos e conectá-los entre si. Podemos associar esse próprio processo de pensamento ao que Orlandi (2001, p. 79) denomina de interiorização, quando explica que o autor constrói sua identidade a partir do momento que ele “estabelece uma relação com a exterioridade, ao mesmo tempo em que se remete à sua própria interioridade”. Nesse sentido, Foucault (1992) afirma que a autoria é relevante quando se reconhece a identidade do autor, pois cada autor tem seu estilo próprio, com palavras e formas de expressão, caracterizando sua escrita, ou seja, sua marca autoral. Essa marca autoral remete ao que Possenti (2002, p. 114) se referiu de “o jeito, o como” do autor.

Ainda fazendo associação com o próprio processo de pensamento, citado acima por Fichte, a possibilidade de compartilhá-lo nas interfaces presentes na Cultura Digital é um grande feito das TIC. Isso porque de forma instantânea a produção de conteúdo se torna pública se comparada ao processo autoral que ocorria de forma isolada. Dessa forma, segundo Martins (2012), ao compartilhar o conteúdo produzido, o processo de autoria digital fica sujeito a receber constantes colaborações, caracterizando assim, um discurso aberto e inacabado. Ou seja, enquanto recebe colaboração o conhecimento é ressignificado mediante reflexão e análise crítica para acatá-la ou não.

Apesar das possíveis colaborações a serem recebidas, Weissberg (2003) afirma que a identidade de cada indivíduo é valorizada. Isso porque as interfaces dos recursos digitais geralmente dispõem de funções que facilitam que a contribuição registrada seja pelo nome do usuário ou creditada por menções pré-dispostas, a exemplo de como ocorrem na Wikipédia, Facebook, WhatsApp e Twitter. No Twitter essa menção é chamada de ReTweet ou simplesmente RT.

Por outro lado, Fortunato (2003, p. 130) não vê a identidade do indivíduo valorizada na cultura digital, mas obscurecida, sem relevância, “pois não há tempo para o culto ao autor. Em tempo de internet, o alvo da atenção é a informação e não a sua autoria”. Isso se deve em razão da internet ser um espaço sem pátria nem dono; em razão da velocidade de informações que circulam, envelhecem e são substituídas por outras, transformando discursos em eventos; mas também em razão de autorias fictícias, que criam personagens anônimos para dar vazão a

fantasias, dificultando o reconhecimento e caracterização do sujeito (FORTUNATO, 2003). Neste sentido, a cultura digital parece ser a de autores e de conteúdos descartáveis ou efêmeros, diante do mundo globalizado, veloz e ávido por novidades da sociedade da informação.

Mas o sujeito para ser autor precisa não só desenvolver sua própria identidade, mas também ter uma postura autônoma, como requer a educação (PINTO; BASTOS FILHO, 2012). A palavra autônomo “vem do grego: *autos* (eu mesmo, si mesmo) e *nomos* (lei, norma, regra). Aquele que tem o poder para dar a si mesmo a regra, a norma, a lei, é autônomo e goza de autonomia ou liberdade. Autonomia significa autodeterminação” (CHAUI, 2000, p. 566). No caso do termo autonomia, na quinta definição o dicionário refere-se à “propriedade pela qual o homem pretende poder escolher as leis que regem sua conduta” (FERREIRA, 1986, p. 203). Desta forma, a definição dos termos autônomo e autonomia convergem em regras nas quais o sujeito possui o controle de escolhê-las.

Segundo Petroni e Souza (2010, p. 357) “a autonomia só poderá ser exercida por sujeitos que se constituam como autorregulados, capazes de tomar para si a regulação de sua própria conduta”, mesmo diante da regulação externa. A regulação externa refere-se às regras ou costumes que a sociedade apresenta, enquanto que a autorregulação refere-se ao sujeito que internaliza essas regras mediadas nas e pelas interações sociais. Desta forma, o sujeito se torna autorregulado, ou seja, capaz de dominar sua própria conduta, quando atribui ou formula um sentido/significado próprio a essas regras (PETRONI; SOUZA, 2009). Isso significa que o sujeito autônomo controla suas escolhas conforme o que lhe traz significado, pois pode decidir quais das regras apresentadas pela sociedade fazem sentido para ele.

Fazendo uma analogia para o contexto educacional, especialmente no que se refere à Cultura Digital, o sujeito aluno é autônomo quando o conjunto de regras que determinam seu comportamento em um ambiente online é acordado com o professor, de forma que as regras deixam de ser impostas e passam a ser negociadas. Esse conjunto de regras, pré-estabelecidas, é chamado de contrato didático (BROUSSEAU, 1986), no qual são estabelecidos direitos e deveres não só do aluno, como também do professor. Dessa forma, as opiniões de ambos os lados são consideradas e respeitadas, e assim o sujeito aluno tem autonomia para tomar decisões por si próprio.

De acordo Pinto e Bastos Filho (2012), para se ter autonomia o aluno precisa buscar ser independente para que encontre a sua afirmação, ou seja, a sua identidade, enquanto indivíduo. Para estes autores, o ponto de partida para essa independência pode estar nas

contribuições, ou seja, quando o aluno ao refletir e interpretar suas leituras de estudo, expressa seu modo de pensar, suas ideias e conceitos de forma própria, autêntica. Dessa forma, o aluno assume sua potencialidade cognitiva e desenvolve sua autonomia. Petroni e Souza (2010, p. 358) classificam o sujeito autônomo como aquele que ao contribuir:

(...) se percebe no mundo, que se torna ator e autor de sua história, consciente de que não está sozinho, vendo-se como diferente e aprendendo com as diferenças; aquele que dispõe de recursos para expressar-se livremente e ser compreendido pelo outro, em um exercício permanente do diálogo e da reflexão, em que exerce sua liberdade (PETRONI; SOUZA, 2010, p. 358).

Nesse sentido, é a partir das interações sociais que o sujeito tem oportunidade de emitir e receber contribuições em um espaço plural de conhecimentos, propiciando assim, reflexões que podem influenciar novos significados aos envolvidos. Conforme Pinto e Bastos Filho (2012), mesmo que nas primeiras contribuições sejam expressos pensamentos dos outros e sejam mínimas, com pouca criatividade e de pouca relevância, gradativamente o aluno desenvolverá seu estilo, que revelará sua autenticidade e identidade, singular e original, dentro do ritmo e limitações de cada um. Portanto, é imprescindível que na Cultura Digital o aluno se interesse em desenvolver sua autonomia o quanto antes, para que suas contribuições gradativamente possam ser fortalecidas com identidade própria, autoral.

Para Menezes (2013), “o autor pode ser considerado como o sujeito que expressa sua percepção intelectual por meio de suas obras publicadas e, desse modo, contribui com a expansão do conhecimento social”. Na cultura digital, dentro do contexto acadêmico, as publicações se tratam de artigos científicos que entram em circulação na sociedade por meio de revistas digitais online.

Mas dentro do contexto da Cultura Digital, é necessário matar o autor como Foucault (1992) sugere? Nesse contexto, a morte do autor já foi consumada pela necessidade de acabar com a monopolização da produção do conteúdo. É uma forma figurada que indica o intuito de valorizar a posição do leitor, que agora também é autor. Então, a morte do autor representa apenas uma retração de sua posição hierárquica, pois na Cultura Digital estão presentes leitores que são capazes de opinar, comentar, concordar ou refutar o autor, surgindo assim novos autores, em um processo cíclico de morte e surgimento de novos autores ou coautores. Essas contribuições recebidas pelo autor podem implicar em ressignificação de conhecimentos, contribuindo assim para um aprendizado constante.

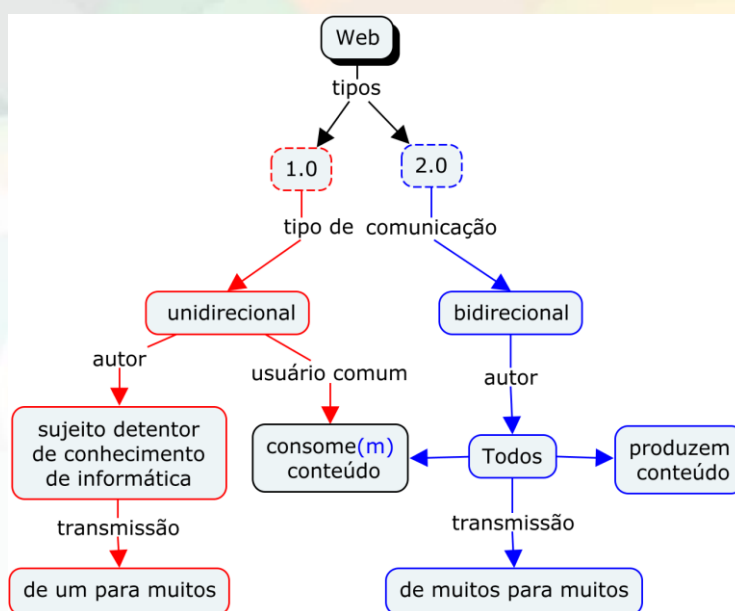
Recursos digitais como possibilidades de autoria discente

Segundo Romera (2014), a partir da década de 1990 começaram a surgir os primeiros programas informáticos destinados à criação de conteúdo digital para a educação, ou seja, o que chamamos hoje de ferramentas de autoria. Para o autor, neste momento, o conteúdo digital passou a ser visto como substituto do livro, numa perspectiva docente. No entanto, Johnson (2001) orienta que o termo ferramenta é inadequado, de forma que o correto é utilizar interfaces. Isso porque “a ferramenta está para a sociedade industrial como instrumento individual”, enquanto “a interface, no contexto sociotécnico do computador online, é espaço coletivo de comunicação entre duas ou mais faces humanas [...] geograficamente dispersas” (JOHNSON, 2001, p. 19). Portanto, nas próximas subseções são abordados dois recursos digitais, que dispõem de interfaces que abrangem a linguagem diagramática, por meio de mapas conceituais e da linguagem audiovisual, por meio de vídeo curto.

Mapas conceituais e autoria discente

O mapa conceitual surge como uma das possibilidades de autoria discente. Para Moreira e Masini (1982), mapa conceitual é a técnica de Joseph Novak, que viabiliza a aprendizagem significativa de Ausubel. Sua linguagem gráfica organiza e representa o conhecimento por meio do relacionamento de conceitos entre nova informação e conceitos prévios na estrutura cognitiva do aluno, formando uma proposição que representa um significado (unidade semântica) (MACHADO; OSTERMANNÉ, 2006). Um exemplo de mapa conceitual é encontrado na figura 1.

FIGURA 1 – Exemplo de Mapa Conceitual construído no CmapTools: Web 1.0 versus 2.0



Fonte: Autores, 2019

Organizar o relacionamento de conceitos, na construção do mapa conceitual, pode ser o ponto de partida para o que aluno exerça a autonomia na formação do sujeito autor. Para estabelecer esse relacionamento, Marriott e Torres (2014, p. 177) afirmam, que é preciso “refletir, pensar, ponderar, buscar as informações no texto novamente e analisar, por exemplo, se o conceito A é ‘decorrente’ ou ‘gerador’ do conceito B e se o conceito C deve ser ligado ao conceito A ou B, etc”. Dessa forma, o aluno estará no caminho para ser independente, e assim, vir a se tornar autônomo, como condição necessária para desenvolver sua autoria.

No mapa conceitual o aluno tem oportunidade de expressar seu processo de pensamento, seu próprio modo de formar e organizar conceitos e conectá-los, imprimindo dessa forma, seu estilo com palavras e formas de expressão, caracterizando assim sua identidade autoral. Nesse sentido, quando é solicitado que cada aluno construa seu mapa conceitual sobre o mesmo assunto, as produções recebidas são distintas, devido segundo Machado e Ostermanné (2006) a idiossincrasia do mapa. Isso significa que em cada mapa é expressa a identidade do autor. Sendo assim, os autores concluem que não há o mapa conceitual correto, pois depende do vocabulário e de conceitos prévios utilizados por cada aluno autor.

Segundo Marriott e Torres (2014, p. 183) “quando os mapas são gerados a partir de um texto, a leitura desse texto também passa a ser um exercício novo”, pois sua construção “promove uma mudança na maneira de estudar”. Com isso, o aluno deixa de ler de forma passiva e passa a identificar os conceitos relevantes e suas relações para gerar grupos

semânticos (MARRIOTT; TORRES, 2014). Essa maneira de se comportar diante da leitura do texto pode despertar no aluno processos de pensamentos, que por meio da interligação de conceitos novos com conceitos prévios, o faça ter as primeiras reflexões que possam contribuir para um pensamento crítico que desenvolva sua autoria.

Mesmo que o aluno se sinta inseguro e desconfortável no início na construção de mapas conceituais, de forma que inicie construindo mapas pequenos, sem tantas ramificações, e tenha dúvida em relação à relevância dos conceitos selecionados “essa inquietação faz parte do processo de aprendizagem e crescimento pessoal” (MARRIOTT; TORRES, 2014, p. 183). Logo, o aluno só irá aprender a fazer um mapa conceitual se der os primeiros passos para construí-lo, mesmo diante das incertezas e dificuldades, até que se desenvolva sua identidade autoral nos mapas seguintes.

No contexto da Cultura Digital, a construção do mapa conceitual pode ser facilitada pela grande variedade de interfaces disponíveis online ou para ser instaladas no computador ou no celular, tais como: *Compendium*⁴ (desenvolvido em parte pela *Open University Learning Design* e financiada pela *Open University*) e *Conzilla*⁵ (desenvolvido pelo grupo KMR), nos quais possuem licença LGPL⁶; *Inspiration*⁷ (recurso comercial protegido pela Copyright⁸, possui versão para criança); *Vue*⁹ (*Education Community License v2*)¹⁰ cujo desenvolvimento recebeu o suporte da *Tufts University* e o mais conhecido *CmapTools*¹¹ (licença free¹²), no qual foi desenvolvido pelo *Institute for Human and Machine Cognition* (IHMC) em parceria com a *West Florida University*. É interessante observar que a maior parte dos recursos citados foi desenvolvida em parcerias com os cuidados de uma universidade, com exceção do *Conzilla* e do *Inspiration*, apesar disso esses recursos também têm seus objetivos voltados para o contexto educacional, especialmente com a aprendizagem.

Entre os benefícios que os recursos digitais citados proporcionam, encontramos: destacar as elipses dos conceitos e as setas das relações por meio de diferentes espessuras, definir seus tipos, colori-los, arrastá-los para melhor harmonia do espaço e organização

⁴ Informações: <<http://compendiuminstitute.net/download/download.htm>> e <<http://compendiumld.open.ac.uk/>>.

⁵ Outras informações: <<http://www.conzilla.org/>>.

⁶ Licença Lesser General Public License. Detalhes: <<https://opensource.org/licenses/lgpl-license>>.

⁷ Maiores informações: <<http://www.inspiration.com>>.

⁸ Demais informações: <<http://copyright.com.br/Direito-Autoral-Direito-Legal.html>>.

⁹ Visual Understanding Environment. Informações: <<http://vue.tufts.edu/>>.

¹⁰ Detalhes da licença: <<https://opensource.org/licenses/ecl2.php>>.

¹¹ Outras informações: <<https://cmap.ihmc.us/cmaptools/>>

¹² Mais detalhes: <<https://opensource.org/faq#free-software>>.

cognitiva, apagá-los ou retornar ou avançar uma ação realizada. Desta forma, desenvolver mapa conceitual digital evita corriqueiros borrões quando construído/desenhado em papel e editado com lápis e borracha. Com o mapa conceitual construído, o aluno pode exportar em formato de imagem ou em formato de documento portátil (.pdf) e compartilhá-lo em um fórum de discussão sobre o tema, por exemplo. Assim, o aluno recebe *feedback* de seu mapa e após refleti-lo pode ressignificar seus conceitos e relações cognitivas e assim externar tais mudanças no mesmo arquivo salvo no qual o mapa foi construído anteriormente. Dessa forma, o mapa ganhará uma nova versão, atualizada.

Produção de vídeos e autoria discente

Além do mapa conceitual, o vídeo também pode ser trabalhado como outra possibilidade de autoria discente. Essa possibilidade, na presente pesquisa, refere-se apenas a vídeos curtos, cuja produção é viabilizada por meio de aplicativos que limitam o tempo de gravação e geram uma história, a partir da união sequencial desses vídeos. Dessa forma, conforme a sequência de envio, os pequenos vídeos são visualizados de forma contínua e sequencial. O tempo limitado do vídeo pode variar em 10, 15, 20, 30 ou 60 segundos, a depender do aplicativo. Outra característica presente nos aplicativos que produzem história é a duração de permanência do vídeo publicado, que pode variar entre 24h a 7 dias, em outras palavras, o vídeo desaparece após o tempo imposto. Logo, o conteúdo torna-se efêmero.

Para Borges e Pacheco (2016) o conteúdo efêmero propicia que o aprendiz se apresse para assistir e se sinta mais à vontade na hora de postar, ao saber que o conteúdo desaparece. Dessa forma o aluno desenvolve a autonomia na organização de seu tempo, sendo responsável por cumprir atividades dentro dos prazos e evitando que se prolongue e atrase as atividades.

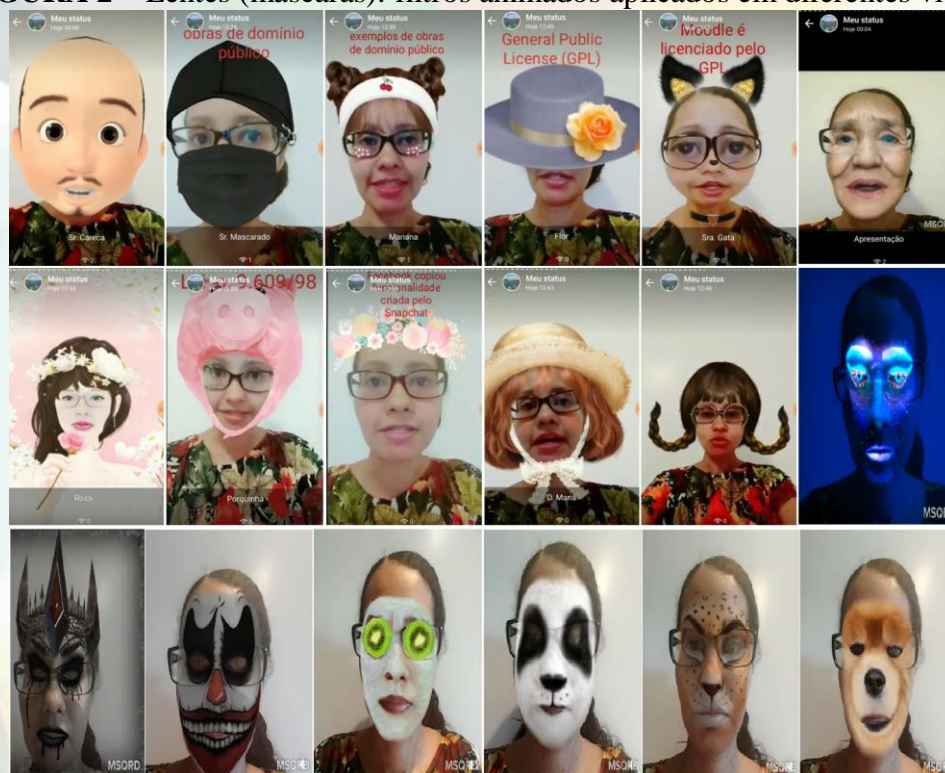
Quanto ao tempo limitado do conteúdo produzido, faz-se lembrar do Twitter, um microblog, no qual a publicação é limitada em 280 caracteres (iniciou-se com 140). Essa condição elimina a preocupação de memorizar longos discursos e propicia que o usuário desenvolva uma informação curta e simples, exigindo dessa forma objetividade do texto. Tratando-se de vídeo curto, essa condição também pode beneficiar discursos mais objetivos e significativos, evitando rodeios de informações conceituais. Nesse sentido, Glance, Forsey e Riley (2013) afirmam que vídeos curtos podem ajudar a focar nos conceitos. Além do mais, como o conteúdo final produzido será uma história produzida a partir da união de partes pequenas, pequenos trechos do vídeo, isso contribuirá para que aluno se enxergue capaz de

desenvolver um conteúdo de vídeo, e por isso se torne autônomo dessa produção. Essa produção é individual, pois cada perfil de usuário produzirá sua própria história. Os aplicativos existentes ainda não permitem a formação de uma história produzida de forma coletiva, tratando-se apenas de uma autoria individual.

Contudo, nem todo aluno se sente confortável em publicar seu próprio vídeo e ser assistido, sobretudo se ele não está familiarizado com as TIC. Sendo assim, as máscaras podem atenuar esse desconforto, contribuindo para que os mais inibidos sejam encorajados a participar. Esse encorajamento pode impulsionar a autonomia do aluno. Além do mais, a escolha de uma máscara auxiliará o aluno a dar o primeiro passo para o desenvolvimento de sua identidade. Apenas o primeiro passo, porque a identidade não só é formada pela imagem que o aluno autor quer expor, mas também por outros estilos identitários, como a entonação da voz, articulação corporal, de palavras, a escolha de seu vocabulário e o conteúdo exposto. É quase unânime a disponibilidade de máscaras nos aplicativos que viabilizam a produção de conteúdo de vídeo curto em formato de história.

Como é possível visualizar na figura 2, existem diversas máscaras a ser usadas conforme a identidade que o usuário quer expor no momento. Algumas das finalidades das máscaras podem ser visualizadas na figura 2. De forma geral, podemos citar: cobrir/esconder totalmente o rosto, por meio de um rosto de urso de pelúcia, de um personagem, pintura no rosto caracterizando animais ou de uma máscara com pele enrugada aparentando ser uma pessoa de idade avançada; disfarces como peruca caracterizando personagens como mangá, enfeites (chapéu e bigode fazendo alusão ao personagem Charlie Chaplin, flores no cabelo e orelhas de coelho, gato) acompanhados de melhoramento da imagem com efeitos de maquiagem conforme proposta da máscara utilizada.

FIGURA 2 – Lentes (máscaras): filtros animados aplicados em diferentes vídeos



Fonte: Autores, 2019

No contexto da Cultura Digital, a construção de vídeos curtos pode ser viabilizada por interfaces disponíveis para dispositivos móveis, especialmente smartphones. O SnapChat foi o primeiro aplicativo criado exclusivamente para formação de histórias por meio de vídeo curto associado ao uso de máscaras. No entanto, já existem outros aplicativos de diversas finalidades, que adicionaram a mesma função do SnapChat, temendo seu forte crescimento mundial de usuários ativos. Como exemplo, temos um lançamento sequencial de todos os aplicativos que têm o Facebook como proprietário: Stories do Instagram (ago. 2016), o Status¹³ do WhatsApp (fev. 2017) e Story no próprio Facebook (mar. 2017). Um estudo comparativo desses aplicativos é realizado no trabalho de Ferreira e Costa (2018).

Discussão

Embora seja fácil encontrar na literatura bastante trabalho de autoria discente, a maioria está associada à autoria textual. Sendo assim, esse artigo traz o diferencial de apresentar possibilidades de autoria que envolve duas linguagens diferentes (audiovisual e

¹³ O Status do WhatsApp é o único aplicativo de vídeos curtos em formato de história que ainda não possui máscaras, em compensação torna-se um aplicativo que exige menos recursos de memória, tornado-a mais leve. Apesar disso, o Status aceita vídeos produzidos no MSQRD ou Snow, por exemplo, que são aplicativos de vídeo curto com máscaras, embora não possuam histórias e nem contatos para receber interação no próprio aplicativo.

diagramática) da textual. Entre as linguagens indicadas na literatura (apresentada da seção anterior), a audiovisual é citada em quase todos os trabalhos, enquanto que a diagramática não foi cogitada. Apesar disso, existem trabalhos, não recentes, que citam ferramentas de autoria, como recursos digitais nos quais auxiliam a construção de mapa conceitual, mas a autoria em si, como por exemplo no artigo de Anacleto et al. (2008), não é investigado.

Quanto aos artigos que trabalham com a linguagem audiovisual, não é considerada a dificuldade que os discentes podem encontrar ao produzir um vídeo de sua autoria, a expor sua identidade e a preocupação em gravar longos discursos sem gaguejar. Para isso, foi considerado nesse artigo utilizar aplicativos, como recursos digitais, que viabilizassem a produção de vídeos com máscaras e construídos em partes pequenas para ser compilados em formato de história. Dessa forma, os empecilhos para a produção de vídeo autoral por parte dos discentes podem ser atenuados.

Apesar de existirem recursos digitais que promovam a autoria discente, por si só eles nunca serão eficientes se o aluno não se esforçar/motivar em busca de sua própria autonomia para que sua identidade autoral seja aos poucos construída. Para isso, o professor precisa auxiliar o seu uso e criar estratégias didáticas para que o recurso escolhido seja contextualizado conforme os objetivos de aprendizagem. Caso contrário, serão “utilizadas para continuar reproduzindo as velhas concepções pedagógicas da reprodução e do isolamento” (APARICI, 2012, p. 10).

QUADRO 1 – Relação dos elementos da autoria versus recursos digitais

Elementos da Autoria		Quando ocorre?	
		Identidade	Autonomia
Recursos Digitais	Mapa Conceitual	Ao expressar seu processo de pensamento, ou seja, seu próprio modo de formar e organizar conceitos, de forma a imprimir seu estilo com palavras e formas de expressão.	Ao ler um texto de forma ativa: identificando os conceitos relevantes e refletindo na organização das relações desses conceitos.
	Vídeo Curto	Ao escolher máscaras para sua exposição, na entonação da voz, articulação facial e de palavras e escolha do vocabulário.	Ao organizar seu tempo para ser responsável por cumprir atividades efêmeras.

Fonte: Autores, 2019

Em um cenário em que a educação *online* dispõe, em sua maioria, de recursos de autoria que priorizem a linguagem textual, por meio de fórum de discussão, chat, portfólio, blog, os recursos digitais que utilizam linguagem diagramática e audiovisual mostraram-se também promissores quanto a possibilidade de autoria. Dessa forma, foi possível perceber a

relação existente dos elementos da autoria (identidade e autonomia) com os recursos digitais que utilizem mapa conceitual e vídeo curto, como expõe a síntese no Quadro 1. Nesse sentido, Palloff e Pratt (2004) reconhecem a importância de diversificar a linguagem textual, pois sugerem que quando se utiliza variadas linguagens são contempladas diferentes abordagens de aprendizagem.

Conclusão

O artigo trabalhou os conceitos que envolvem a autoria no contexto da cultura digital, concluindo que a autoria digital requer autonomia e identidade nas contribuições e a morte do autor é necessária em um parâmetro figurado. Foi verificado que existe relação entre os elementos identidade e autonomia com os recursos digitais que utilizam mapa conceitual e vídeo curto, e por isso há possibilidade de autoria ao utilizá-los.

Como maior parte dos recursos digitais utilizados na educação promovem a autoria por meio da linguagem textual, esse artigo apontou alternativas mostrando possibilidades de autoria utilizando a linguagem diagramática e audiovisual. Portanto, essas alternativas podem contemplar diferentes estilos de aprendizagem como a visual e verbal, respectivamente.

Como trabalho futuro, pretende-se desenvolver experiências a fim de colher dados da autoria discente utilizando recursos digitais que vão além da linguagem textual.

Referências

ACEDO, S. O. Interatuantes e interatuados na web 2.0. In: APARICI, R. (Org.). **Conectados no ciberespaço**. São Paulo: Paulinas, 2012. p. 147-163.

ANACLETO, J. C. et al. Mapas Conceituais como Árvore Navegacional de Conteúdos Web: Um estudo de Caso sobre o Cognitor. In: Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, 19, 2008, Fortaleza. **Anais...** Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2008. p. 420-429. Disponível em: <<http://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/download/724/710>>. Acesso em: 01 jul. 2018.

APARICI, R. (org). **Conectados no ciberespaço**. São Paulo: Paulinas, 2012.

AZEVEDO, I. C. M.; NASCIMENTO, D. S.; OLIVEIRA, V. M. S. A autoria na composição verbocovisual de minicontos multimodais a partir de selfies. **Fórum Linguístico**, v. 13, n. 3, p. 1492-1505, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/download/1984-8412.2016v13n3p1492/32714>>. Acesso em: 17 jun. 2018.

BARATTO, S. S.; CRESPO, L. F. Cultura digital ou cibercultura: definições e elementos constituintes da cultura digital, a relação com aspectos históricos e educacionais. **Revista Científica Eletrônica UNISEB**, v. 1, n. 2, p. 16-25, 2013. Disponível em: <<http://estacioribeirao.com.br/revistacientifica/arquivos/jul-2.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2018.

BENNETT, A. **The author**. New York: Routledge, 2005.

BEZERRA, B. G. Usos da Linguagem em Fóruns de Ead. **Revista Investigações**, v. 24, n. 2, p. 11-33, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/1314/1000>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

BORGES, T.; PACHECO, C. Modernos! Professores inovam e aderem ao Snapchat para incentivar alunos. **Correio 24 horas**, Salvador, 10 ago. 2016. Disponível em: <<http://www.correio24horas.com.br/detalhe/enem/noticia/modernos-professores-inovam-e-aderem-ao-snapchat-para-incentivar-alunos/?cHash=07cf151deca62b5c96800d7db1c28d45>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

BRAGA, S.; SENEM, J. O aluno na posição de autor: uma experiência com a resenha na universidade. **Fórum Linguístico**, v. 14, n. 4, p. 2685-2702, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/download/1984-8412.2017v14n4p2685/35783>>. Acesso em: 3 jun. 2018.

BRAVO, C. B.; COSLADO, A. B. Uma geração de usuários da mídia digital. In: APARICI, R. (Org.). **Conectados no ciberespaço** São Paulo: Paulinas, 2012. p. 117-144.

BROUSSEAU, G. Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. **Recherches Em Didactique des Mathématiques**, v. 7, n. 2, p. 33-115, 1986.

BURKE, S. Reconstructing the author. In: Séan Burke. **Authorship: from Plato to the postmodern**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1995.

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

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1936981/mod_resource/content/3/aula%201_CHAU%20C3%8D%2C%20Marilena.%20Convite%20%20C3%A0%20Filosofia.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2019.

CUNHA, A. L. A interação na educação a distância: cuidados com o uso da linguagem em cursos online. In: Seminário Nacional ABED de Educação a Distância (SENAED), 4., 2006, v. 14, n. 2, Brasília. **Anais...**São Paulo: ABED, 2006. p.1-9. Disponível em: <www.abed.org.br/seminario2006/pdf/tc011.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2018.

FERREIRA, F. J. M.; COSTA, C. J. S. A. Um parâmetro atual da viabilidade de vídeo curto na Educação. In: Encontro Internacional Virtual Educa, 19, 2018, Bahia. **Anais...**Salvador: Virtual Educa, 2018, p. 1-20. Disponível em: <<https://encuentros.virtualeduca.red/storage/ponencias/bahia2018/uDpS9dQGTzTl3gFMB30Xr5RsTRjkkxg3KnJJZ8HO.pdf>>. Acesso em: 1 jul. 2018.

FERREIRA, A. B. H. **Dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FICHTE, J. G. Beweis der Unrechtmäßigkeit des Büchernachdrucks: Ein Raisonement und eine Parabel. **Berlinische Monatsschrift**, 1793. Disponível em: <<http://archiviomarini.sp.unipi.it/17/1/fichde.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2018.

FORESTI, A.; TEIXEIRA, A. C. Proposta de um conceito de aprendizagem para a era digital. **Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa - RELATEC**, v. 11, n. 2, p. 55-68, 2012. Disponível em: <<https://relatec.unex.es/article/view/919/667>>. Acesso em: 24 jun. 2018.

FORTUNATO, M.V. **Autoria sob a materialidade do discurso**. 2003. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-13022004-190509/publico/mfortunato.pdf>>. Acesso em: 6 abr. 2019.

FOUCAULT, M. **O que é um autor?** 3. ed. (Trad. António Fernando Cascais e Eduardo Cordeiro). Lisboa: Vega/Passagens, 1992.

FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**. 5. ed. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2000.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do Saber**. 6. ed. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

GLANCE, D. G.; FORSEY, M.; RILEY, M. The pedagogical foundations of massive open online courses. **First Monday**, v.18, n. 5, 2013. Disponível em: <<http://firstmonday.org/article/view/4350/3673>>. Acesso em: 4 jan. 2017.

JOHNSON, S. **A cultura da interface: como o computador transforma nossa maneira de criar e de comunicar**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

KEMP, S. Digital in 2018: World's internet users pass the 4 billion mark. **We Are Social**, Nova York, jan. 2018. Disponível em: <<https://wearesocial.com/blog/2018/01/global-digital-report-2018>>. Acesso em: 17 jun. 2018.

LÉVI-STRAUSS, C. Linguistic and Anthropology. In: Claude Lévi-Strauss. **Structural Anthropology**, (p. 67-80). New York: Basic Books, 1963. Disponível em: <https://monoskop.org/images/e/e8/Levi-Strauss_Claude_Structural_Anthropology_1963.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2018.

LÉVY, P. **Cibercultura**. (Trad. Carlos Irineu da Costa). São Paulo: Editora 34, 2009.

LIANG, L. A brief history of the Internet from the 15th to the 18th century. In: LOVINK, G.; TKACZ, N. (Orgs.). **Critical point of view: A Wikipedia Reader**. Amsterdam: Institute of Network Cultures, 2011. p. 50-62. Disponível em: <https://www.networkcultures.org/_uploads/%237reader_Wikipedia.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2018.

MACHADO, M. A.; OSTERMANN, F. Unidades didáticas para a formação de docentes das séries iniciais do ensino fundamental. **Desenvolvimento de material didático ou instrucional**: Textos de Apoio ao Professor de Física, v. 17, n. 06, 2006, 74p. Porto Alegre: UFRGS. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/ta/v17n6_Araujo_Ostermann.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2018.

MADDALENA, T. L.; SANTOS, E. #UERJRESISTE: relatos digitais de formación en tiempos de crisis. **Revista Observatório**, v. 3, n. 4, p. 92-115, 2017. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/3488/9778>>. Acesso em: 17 jun. 2018.

MANTOVANI, O.; DIAS, M. H. P.; LIESENBERG, H. Conteúdos abertos e compartilhados: novas perspectivas para a educação. **Sociedade & Educação**, v. 27, n. 94, p. 257-276, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a13v27n94.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2018.

MARRIOTT, R. C. V.; TORRES, P. L. Mapas Conceituais uma Ferramenta para a Construção de uma Cartografia do Conhecimento. In: TORRES, P. L. (Org.). **Complexidade - Redes e Conexões na Produção do Conhecimento**. Curitiba: KAIRÓS Edições, 2014. p. 173-211. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Patricia_Torres7/publication/271136094_Mapas_Conceituais_uma_ferramenta_para_a_construcao_de_uma_cartografia_do_conhecimento/links/54be973b0cf28ad7e718415c/Mapas-Conceituais-uma-ferramenta-para-a-construcao-de-uma-cartografia-do-conhecimento.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2018.

MARTINS, B. C. **Autoria em rede**: um estudo dos processos autorais interativos de escrita nas redes de comunicação. 2012. 155f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-31082012-103436/publico/Beatriz_Martins_corrigida.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2018.

MENEZES, M. E. L. **Tecnologias e mídias digitais no processo educativo e a autoria de alunos**: limites, contribuições e possibilidades. 2013. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação: currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/bitstream/.../Maria%20Eduarda%20de%20Lima%20Menezes.pdf>>. Acesso em: 31 mar. 2019.

MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. S. **Aprendizagem Significativa**: A Teoria de David Ausubel. São Paulo: Editora Moraes, 1982.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. Campinas: UNICAMP, 2001.

PALLOFF, R.; PRATT, K. **O aluno virtual**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução: Eni Pulcinelli Orlandi et al. 2 ed. Campinas: Unicamp, 1995. Disponível em:

<<https://www.scribd.com/doc/300138178/PECHEUX-Michel-Semantica-e-Discurso-uma-critica-a-afirmacao-do-obvio>>. Acesso em 14 abr. 2019.

PETRONI, A. P.; SOUZA, V. L. T. Vigotski e Paulo Freire: contribuições para a autonomia do professor. **Revista Diálogo Educacional**, v. 9, n. 27, p. 351-361, 2009. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/download/3601/3517>>. Acesso em: 31 mar. 2019.

PETRONI, A. P.; SOUZA, V. L. T. As Relações na Escola e a Construção da Autonomia: um estudo da perspectiva da psicologia. **Psicologia & Sociedade**, v. 22, n. 2, p. 355-364, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v22n2/16.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

PIMENTA, L. A.; MOMESSO, M. R.; ASSOLINI, F. E. P. To be or not to be nas malhas híbridas do suporte digital YouTube: práticas de leitura, linguagens e o sujeito. **Acta Scientiarum**. Language and Culture (UEM), v. 38, n. 4, p. 385-395, 2016. Disponível em: <www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/download/26426/pdf>. Acesso em: 17 jun. 2018.

PINTO, A. C.; BASTOS FILHO, J. B. Autoria, autonomia e ética na educação a distância. **Perspectiva**, v. 30, n. 1, p. 155-172, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/2175-795X.2012v30n1p155/21917>>. Acesso em: 22 mar. 2018.

POSSENTI, S. Indícios de Autoria. **Perspectiva**, v. 20, n. 1, p.105-124, 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10411/9677>>. Acesso em: 2 abr. 2019.

RICARDO, E. J.; VILARINHO, L. R. G. A construção da autoria na aprendizagem online: um desafio da pós-graduação. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 3, n. 5, p. 59-78, 2006. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/novo_portal/documentos/RBPG/Edicoes_revistas/v._3_n._5_2006.zip>. Acesso em: 28 ago. 2019.

ROMERA, D. L. Influencia de la Web 2.0 en el uso de las herramientas de autoría multimedia: un estudio preliminar. **Revista de Comunicación**, n. 7, p. 92-109, 2014. Disponível em: <<http://revistesdigitals.uvic.cat/index.php/obradigital/article/view/48/49>>. Acesso em: 25 jun. 2018.

SANTAELLA, L. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SANTAROSA, L. M. C.; CONFORTO, D.; BASSO, L. O. Eduquito: ferramentas de autoria e de colaboração acessíveis na perspectiva da web 2.0 **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 18, n. 3, p. 449-468, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v18n3/a07.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2018.

TRENTIN, M. A. S.; TEIXEIRA, A. C.; FELDKIRCHER, C. Software de autoria colaborativa de materiais educacionais para a TV digital. **Revista Brasileira de Computação Aplicada**, v. 4, n. 1, p. 92-101, 2012. Disponível em: <<http://seer.upf.br/index.php/rbca/article/download/2115/1599>>. Acesso em: 24 jun. 2018.

WEISSBERG, J.-L. Entre produção e recepção: hipermediação, uma mutação dos saberes simbólicos. In: COCCO, G.; GALVÃO, A. P.; SILVA, G. (Orgs.). **Capitalismo cognitivo: trabalho, rede e inovação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 109-131.

ZAMBONI, C. Homem se passa por policial federal e aplica golpes em Brumadinho. **Tropical FM**, Treze Tílias - SC, 4 fev. 2019. Brasil, notícia. Disponível em: <<https://www.tropicalfm99.com.br/noticia/18392/homem-se-passa-por-policial-federal-e-aplica-golpes-em-brumadinho>>. Acesso em: 2 abr. 2019.

Recebido em: 30.08.2019

Aceito em: 06.12.2019