

A construção da autoria na aprendizagem *online*: um desafio da pós-graduação

Eleonora Jorge Ricardo*
Lúcia Regina Goulart Vilarinho**

* Mestre em Educação pela Universidade Estácio de Sá (Unesa, 2005). Pedagoga. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
eleonora@ejr.worldlearning.com.br

** Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ, 1987). Docente do Curso de Mestrado em Educação na Universidade Estácio de Sá (Unesa).
liliarinho@estacio.br

Resumo

A construção da autoria ainda é um problema em cursos de pós-graduação. Tal fato nos levou a investigar em que medida uma sala de aula virtual pode estimulá-la. O estudo contou com a participação de alunos e docentes de um curso de especialização, que teve 60% de sua carga horária *online*. Foram utilizados questionário, entrevista e observação de campo, esta última incidindo sobre o ambiente virtual de aprendizagem. Os resultados do estudo foram discutidos à luz de teóricos que tratam da autoria: Foucault (1992; 2004) e Bahktin (2002; 2003); e de práticas educacionais que a favorecem, descritas por Cassany (2004) e Palloff e Pratt (2004). A pesquisa evidenciou que a construção da autoria se manifestou especialmente no fórum de discussões e no trabalho final, realizado sob a forma de um Plano de Negócios.

Palavras-chave: Educação à distância. Sala de aula virtual. Construção da autoria.

Abstract

Authorship construction is a still a problem in graduate programs. This fact led us to investigate the extent to which such construction can be stimulated by a virtual classroom. The study counted on the participation of students and instructors of a specialization course that had 60% of its total time on-line. Questionnaires and interviews were administered to the participants, and observations were made of the virtual learning environment. The results of the study were discussed in light of theoreticians who focused on authorship, such as Foucault (1992; 2004) and Bahktin (2002; 2003), as well as those who dealt with educational practices that favored it, such as Cassany (2004) and Palloff & Pratt (2002). The research revealed that authorship construction was especially evident in the discussion forum and final assignment, which took the form of a business plan.

Keywords: Education online. Virtual classroom. Authorship construction.

1. Introdução

O mundo impactado com as constantes transformações e inovações tecnológicas não é o mesmo. Somos testemunhas de uma sociedade em

frenética ebulição, na qual encontramos inclusive, máquinas com funções humanas.

Para enfrentar essa realidade, é necessário um homem capaz de reinventar a si próprio e utilizar sua inteligência e potencial inventivo para fazer frente à explosão tecnológica que invade os mais diferentes setores da vida humana. Em outras palavras, é preciso que o homem desenvolva seu poder de criação, liberto de modelos rígidos que o inibem.

Mas o que é ser criador? Para Ostrower (2004, p. 31), criar é basicamente “dar uma forma a algo novo”. De acordo com esta autora, o homem elabora seu potencial criador por meio do trabalho, pois é nele que surgem as necessidades que geram as prováveis soluções criativas. Nesse sentido, a produção artística, a criação, é fruto do trabalho intencional.

As ponderações de Ostrower exigem o questionamento da educação formal, tão marcada pela “pedagogia da certeza” (JAPIASSU, 1983), que estimula a passividade dos alunos. Elas nos levam a indagar: como nossos alunos irão se exercitar enquanto criadores se é notório que a grande maioria deles tem sido exposta a práticas pedagógicas centradas na transmissão? E com a incorporação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) a contextos educacionais, muito especificamente a cursos de pós-graduação, como pode se dar o processo de criação/autoria quando os alunos estudam em ambientes virtuais?

Freire (2004, p. 69) esclarece que o papel fundamental do professor é despertar no aluno o desejo de aprender, o que exige valorizar a criação e autonomia. Para este autor, “aprender é uma aventura criadora”; nesse sentido se torna fundamental uma prática docente capaz de respeitar e favorecer a curiosidade e o pensamento crítico. Isto exige dar liberdade ao aluno para aprender de acordo com seus interesses e necessidades, e implica também, em ajudá-lo a construir e reconstruir seu conhecimento para ser capaz de transformar o contexto social no qual se insere.

As considerações de Freire e Ostrower aqui destacadas nos evidenciam que criação e autonomia andam juntas. Sem compreender a importância e o inter-relacionamento de ambas, não há como discutir a “aventura criadora” no âmbito educacional. A leitura desses autores indicou a necessidade de buscarmos, em outras áreas do conhecimento, subsídios que permitam construir práticas educativas dirigidas ao desenvolvimento do potencial criador e à autonomia. Entre essas áreas destacam-se a teoria literária, a filosofia e a arte, por que nelas se concretiza, de forma mais contundente, o processo criativo. Nestas áreas a questão da criação aparece, fundamentalmente, atrelada ao processo de autoria.

A figura do autor, hoje, é tão importante que passou a ser construída em processos educativos. Tanto Fortunato (2003) como Machado (2002) discutem o tema, porém, sob prismas distintos. A primeira focaliza a autoria em relação à materialidade do discurso, apresentando a evolução do conceito de autoria por meio dos tempos, concomitantemente à evolução das tecnologias. Ela afirma que “a autoria é um procedimento básico da educação” onde alunos e professores exercitam suas funções de autores (FORTUNATO, 2003, p.13).

Um exemplo marcante da importância da autoria está nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, que têm, por finalidade mais ampla, transformar o aluno em autor. Machado (2002) nos aponta as dificuldades enfrentadas por orientadores nesses cursos, na tarefa de levar os alunos à produção escrita. Muitos orientadores reclamam das dificuldades que enfrentam com a prática da escrita, pois os alunos tendem a copiar e reproduzir, evidenciando sérias limitações no processo de criar e, conseqüentemente, na expressão de sua autonomia. Esta pesquisadora também alerta sobre a ênfase na prática da oralidade na sala de aula, que acarreta o desestímulo à escrita, “instrumental básico para a produção do conhecimento” (MACHADO, 2002, p. 49).

Entendemos que, no ensino superior, a questão da autoria ainda se torna mais complexa com a incorporação das TIC aos processos de ensino, na medida em que esta relação já vem marcada por uma crítica a usual transposição de práticas tradicionais para o ambiente virtual (FIORENTINI, 2003). Assim, um dos grandes desafios que o professor enfrenta, hoje, seja no ensino presencial ou virtual, é tornar seu aluno um autor. O aproveitamento das potencialidades da rede na educação pode ser um ganho qualitativo para o educador e seus alunos, desde que favoreça a criatividade, autonomia e autoria.

Muitos estudos na área da educação abordaram a questão da autonomia, como, por exemplo, o de Peters (2001), Loiseau (2002), Barrenechea (2003), porém, praticamente, inexistem trabalhos que tratem da autoria na área da educação. Em função dessa lacuna, acreditamos que os resultados do estudo aqui apresentados se tornam relevante por duas razões: a primeira refere-se à tentativa de elaborar, a partir da revisão da literatura, um arcabouço teórico sobre a autoria, capaz de auxiliar o professor na sua tarefa de levar os alunos à construção autônoma da aprendizagem; a segunda diz respeito à identificação de práticas pedagógicas que já vêm sendo utilizadas no ensino *online* e que ajudam a promover o desenvolvimento do aprendiz como autor.

2. Objetivo, questões de estudo e procedimentos metodológicos

Tendo, portanto, a autoria como problema de estudo, estabelecemos o objetivo geral da pesquisa: determinar em que medida uma sala de aula virtual estimula a construção da autoria, identificando as práticas pedagógicas que favorecem este processo. E desse objetivo, derivamos as seguintes questões de estudo: (a) como alunos e professores vêem o processo de autoria na construção do conhecimento? (b) como se dá o processo de autoria em uma sala de aula virtual? (c) quais as práticas pedagógicas mais utilizadas, em uma sala de aula virtual, para favorecer a autoria?

Tendo em vista que essas questões consideravam a autoria na aprendizagem *online*, julgamos que seria mais adequado investigá-las no âmbito de uma instituição de ensino que, há algum tempo, oferece cursos de especialização que mesclam atividades presenciais e a distância. Assim, escolhemos como principais sujeitos de nossa pesquisa profissionais

de uma empresa de telecomunicações, acostumados à Educação a Distância (EAD), que realizaram um curso em Gestão Empreendedora, utilizando base tecnológica apropriada ao que nos propomos investigar.

A empresa de telecomunicações, cuja sede se localiza na cidade do Rio de Janeiro, realizou parceria com uma Instituição de Ensino Superior (IES), nos anos de 2002 e 2004, para o oferecimento de um curso a duas turmas, compostas apenas por seus funcionários. A carga horária deste curso foi de 380 horas, com duração de 12 meses.

Além dos alunos, participaram da pesquisa o corpo docente e tutores vinculados a IES e a gerente de recursos humanos da empresa.

Considerando que o tema autoria ainda é pouco explorado, nos apoiamos em Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998) que apontam a importância da pesquisa qualitativa em casos onde existem lacunas na área do conhecimento. Utilizamos, também, a quantificação de alguns dados, para melhor compreender a realidade em investigação. Nesse sentido, atendemos a complementariedade dos enfoques quantitativo e qualitativo, preconizada por autores como Santos Filho (1997), e Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998).

Por ser a abordagem qualitativa multimetodológica (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 1998), diversificamos os procedimentos e instrumentos de coleta de dados. Assim, foram utilizadas: observação, perguntas e análise documental, com seus respectivos instrumentos: diário de campo, entrevista/questionário e roteiro de análise de documentos.

As observações incidiram sobre o ambiente virtual; este pôde ser amplamente explorado a partir do recebimento de senha de acesso e *login*. A empresa também cedeu às pesquisadoras dois CD-ROM com os conteúdos das disciplinas. Tais observações foram anotadas no diário de campo. De acordo com Bodgan e Biklen (1994), as notas de campo descrevem pessoas, objetos e lugares, acontecimentos, atividades e conversas.

A entrevista foi realizada com a gerente responsável pelo curso no âmbito da empresa e tinha duplo propósito: elucidar o contexto do curso e obter sua visão a respeito da autoria. A escolha deste instrumento se respaldou em Rizzini et al (1999, p. 62) para as quais a entrevista, na pesquisa qualitativa, “consiste numa conversa intencional e é utilizada quando existem poucas situações a serem observadas ou quantificadas, e ainda quando se deseja aprofundar uma questão”.

Os questionários, contendo perguntas similares para os seus diferentes respondentes (alunos, professores e tutores do curso) abarcaram questões abertas e fechadas sobre: o ambiente virtual de aprendizagem; o Plano de Negócios – PN (um trabalho de final de curso sobre oportunidades de negócios, solicitado em substituição à monografia); e a construção da autoria. Este instrumento foi validado por uma professora doutora, especialista em avaliação. Os dados coletados nas perguntas abertas dos questionários foram submetidos à técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2000).

Com a análise documental procuramos complementar as observações e as respostas obtidas nos questionários. Segundo Alves-Mazzotti e Gewandszajder (1998) são considerados documentos os registros escritos que podem ser usados como fonte de informação: planos de aula, programas, livros didáticos, entre outros. Para fins do presente estudo, situamos como documentos de estudo a produção escrita dos alunos no fórum de uma disciplina do curso e nos PN. Esta produção foi analisada a partir de dois indicadores, singularidade e intertextualidade, fundamentados em conceitos enunciados por Foucault (1992 e 2004), Bakhtin (2002 e 2003), Palloff e Pratt (2004) e Cassany (2004).

A singularidade marca o discurso que se destaca da massa discursiva e expressa a individualidade do autor; por meio dela se identifica o autor (FOUCAULT, 2004). Nesta pesquisa foi considerada a partir da abordagem que o aluno usou para tratar um tema, expressando o seu pensamento e a visão sobre o assunto (CASSANY, 2004). A verificação da singularidade nas falas e trabalhos dos sujeitos da pesquisa incidiu sobre a capacidade de se pronunciarem (apresentar posicionamento próprio) sobre os temas e problemas de estudo, expressa no fórum.

A intertextualidade baseou-se na concepção de autor como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações; refere-se, portanto, à coerência (FOUCAULT, 2004). Assim, o autor foi visto como aquele que constrói o seu texto, usando a intertextualidade como recurso lingüístico, dando coerência aos múltiplos discursos (textos) que perpassam o seu próprio discurso, tornando o seu texto inteligível. A intertextualidade foi identificada no texto do aluno por meio da presença de citações, que ocorreram na íntegra ou parcialmente. Tais citações podiam ser externas (baseadas em outros autores) e/ou internas, isto é, quando o autor se baseia nos seus próprios textos (BORGES, MATOS e VALENTE, 2003).

Para dar maior confiabilidade aos resultados da pesquisa (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZAJDER, 1998), confrontamos os dados coletados, a saber: respostas dos questionários, observações de campo e análise documental, de modo que pudéssemos determinar, com maior segurança, se as práticas pedagógicas utilizadas na sala de aula virtual foram favoráveis à construção da autoria.

3. Autoria: uma perspectiva teórica

Na revisão bibliográfica constatamos que o tema autoria é bastante mencionado, porém, são poucos os teóricos que se dedicam a desenvolvê-lo de forma mais aprofundada. Mesmo existindo o papel do autor nas diversas áreas da produção humana, foi junto a estudiosos da teoria literária e lingüística, filósofos e historiadores que encontramos discussões mais significativas. Por isto, destacamos das áreas citadas, três teóricos, a saber: Bahktin (2003); Foucault (1992 e 2004) e Chartier (1999).

Bahktin foi um crítico árduo do formalismo russo, da linguagem monológica (FREITAS, 2002). Para ele o monólogo termina em si mesmo, ignorando e não reconhecendo o discurso do outro; em contraposição,

apresenta a linguagem dialógica como um fenômeno social da interação verbal, sendo o diálogo a expressão de diferentes discursos, de outras consciências que se manifestam, de outras vozes; significa polifonia. Bakhtin (2003, p. 190), conceitua a autoria como um ato de criação artística, o qual se manifesta por meio da obra, usando a palavra como ferramenta. O autor-artista-criador vê como secundária sua relação com a palavra, pois seu processo relacional primário é com o dado imediato da vida e do mundo, isto é, com o conteúdo. A palavra, quando trabalhada, é expressão do mundo dos outros e expressão do autor. Na visão deste teórico, o autor é força organizadora que dá forma à matéria por meio do estilo¹, adaptando a palavra a determinados padrões estéticos², específicos de sua natureza. Logo:

¹ Para Bakhtin (2003, p. 180), o estilo é “[...] é um conjunto de procedimentos de enformação e acabamento do homem e do seu mundo, e que determina a relação com o material, a palavra, cuja natureza, evidentemente, deve-se conhecer para compreender tal relação”.

² Segundo Ferreira (1999), estético é um adjetivo de origem grega, que vem da palavra *aisthetikós*, sensível, sensitivo. Relativo à estética, ao sentimento do belo: gosto estético; senso estético e emoção estética.

o efetivo ato criador do autor (como aliás qualquer ato em linhas gerais) sempre se move nas fronteiras (axiológicas) do mundo estético, da realidade (realidade do dado – realidade estética), na fronteira do corpo, na fronteira da alma, move-se no espírito; o espírito ainda não existe; para ele tudo ainda está por vir; para ele tudo o que existe já houve.

Assim, a obra de arte de um autor (aqui incluindo o texto) é definida não como objeto de um conhecimento puramente teórico, mas como um acontecimento artístico, vivo, único e singular. A obra é um reflexo do tempo do autor; este, como portador da visão artística e da criação no acontecimento do existir, torna-se prisioneiro do seu momento histórico. Nessa perspectiva, o autor deve ser decifrado no universo histórico de sua época e no grupo social em que se encontra.

Embora as contribuições de Bakhtin sejam muito significativas para a compreensão do significado de autor e autoria, encontramos em Foucault um aprofundamento desses conceitos. Observamos que o conceito de autor está sempre presente nos diferentes escritos de Foucault. Ele identifica a autoria como o espaço poderoso da individualização na história das idéias, dos conhecimentos, das literaturas, na história da filosofia e das ciências. Situa a figura do autor como uma categoria fundamental da crítica; nesse sentido a autoria inclui o homem e sua obra (FOUCAULT, 1992).

Ao longo da história, a figura do autor tem se modificado. É na literatura, porém, que ela aparece mais evidenciada, em função do registro escrito dos discursos. Essa proeminência do autor se dá principalmente, a partir do século XVII, sendo que na atualidade, quando vamos elaborar nossos discursos e projetos acadêmicos, verificamos o quanto precisamos da figura do autor para nos fundamentar e dar legitimidade ao nosso pensamento (FOUCAULT, 2004).

A autoria implica, também, na responsabilidade do autor quanto à unidade de texto; isto significa que ele precisa dar conta do texto que se encontra sob seu nome, pois o mesmo representa uma unidade de coerência que deve ser validada como verdade. O nome do autor permite a concretização de classificações, isto é, possibilita o reagrupamento de um certo número de textos, ajuda a delimitar, selecionar e opor-se a

outros textos, dando uma marca própria a certos discursos. Para exemplificar suas idéias, Foucault (1992) fala de Balzac, afirmando que em seu nome encontram-se diversos textos, com características tão específicas, que acabam por remetê-las a este autor. Nele está contida uma designação, uma descrição, um gênero, que permitem identificar um discurso organizado, o qual se destaca dos outros discursos, recebendo um estatuto no interior de uma sociedade ou de uma cultura, ou seja, a legitimidade de sua produção.

Na conceituação de autoria, Foucault (1992; 2004) destaca dois elementos marcantes: a singularidade do discurso e a individualidade do autor. É na singularidade do discurso do autor que encontramos sua identidade; nela está uma espécie de foco de expressão, que possui formas manifestadas da mesma maneira (com uma certa regularidade). Isto significa que um certo modo de discurso nos remete ao mesmo autor e à sua obra. É a singularidade que nos permite distinguir um discurso de Aristóteles do de Shakespeare (FOUCAULT, 1992). É por meio das características do discurso que o autor poderá ser reconhecido ou rejeitado pela sociedade.

Segundo Foucault (1992), foi São Jerônimo, na obra *De Viris Illustribus*³, que estabeleceu quatro critérios para relacionar vários discursos a um mesmo autor, a saber: o nível constante da obra, a coerência conceitual; a unidade estilística; a época e o contexto histórico aos quais o autor está preso. Estes quatro critérios, oriundos da tradição cristã, são (re)visitados pela crítica moderna, como bem expressa Foucault (1992, p. 51): “noutros termos, para reencontrar o autor na obra, a crítica moderna utiliza esquemas muito próximos da exegese cristã quando esta queria provar o valor de um texto por meio da santidade do autor”. Podemos, pois, inferir que a crítica moderna, para definir o autor, não se distancia do modelo cristão, ainda que a sua autenticação não represente uma preocupação.

Apresentamos resumidamente as quatro características da função do autor, de acordo com Foucault (1992, p.57):

A função autor está ligada ao sistema jurídico e institucional que encerra, determina, articula o universo dos discursos; não se exerce uniformemente e da mesma maneira sobre todos os discursos, em todas as épocas e em todas as formas de civilização; não se define pela atribuição espontânea de um discurso ao seu produtor, mas por intermédio de uma série de operações específicas e complexas; não reenvia pura e simplesmente para um indivíduo real, podendo dar lugar a vários “eus” em simultâneo, a várias posições-sujeito que classes diferentes de indivíduos podem ocupar.

Concluimos que, para Foucault (1992), a função do autor extrapola as características traçadas pelo momento histórico que lhe atribui o seu estatuto. O autor pode ser o fundador (instaurador), inclusive, de uma discursividade. Os exemplos de Karl Marx (1818-1883) e Sigmund Freud (1856 – 1939) são bem expressivos: ambos inauguraram, em suas épocas, uma discursividade que deu margem a muitos discursos diferentes, mas que, simultaneamente, a ela se ligavam.

³ São Jerônimo desenvolveu uma atividade incessante, consagrada ao aperfeiçoamento da vida monástica e à redação de tratados religiosos. Entre eles cabe destacar seus muitos escritos sobre temas bíblicos e o *De Viris Illustribus* (Sobre os homens ilustres), coletânea de biografias de autores cristãos. Disponível em: <<http://orbita.starmedia.com/~hyeros/saojeronimo007.html>>. Acesso em: 17 set. 2004.

Para enfatizar a importância do autor na sociedade e seu valor na história, nos remetemos a Chartier (1999), historiador francês, que se dedica à história do livro, da escrita e leitura. Esclarecendo a importância do nome do autor, Chartier (1999) remonta à época da Inquisição, destacando os atos de punição e interdição dos discursos que foram exercidos pela Igreja Católica, com vistas à identificação de autores considerados hereges. Assim, na Idade Média da Europa Ocidental, o nome do autor servia para denunciá-lo como transgressor e herege (muitos foram considerados bruxos); a este se dava o castigo final: ser queimado na fogueira, juntamente com sua “obra demoníaca”.

Com a disseminação da imprensa, o autor passou a ter uma outra função, que marca a distinção entre ele e o escritor, pois “para erigir-se como autor, escrever não é suficiente, é preciso mais, fazer circular as suas obras entre o público, por meio da impressão” (CHARTIER apud ANDRADES, 2004, p. 4).

A distinção entre escritor e autor fica ainda mais clara por meio das expressões *writer* – aquele que escreveu alguma coisa; e *author* – aquele cujo nome próprio dá identidade e autoridade ao texto (CHARTIER, 1999). A mesma diferença é feita no francês por meio das expressões *écrivain* e *auteur*: o primeiro é aquele que escreveu um texto manuscrito, sem circulação; e o segundo o que tem obras impressas (publicadas).

Chartier (1999) aborda, também, a questão da revolução eletrônica e sua interferência nas maneiras de ler e escrever no meio digital, salientando a participação do leitor no texto eletrônico.

A relação do leitor e do autor com o texto, a partir da disseminação das tecnologias digitais, alterou-se. O contato manual com a escrita (impressa ou manuscrita) aproxima tanto o leitor quanto o autor do texto. Hoje, temos a tela do computador que afasta leitores e autores do contato direto com as folhas e as páginas. Com o texto eletrônico surge uma nova forma de estruturação textual: seus limites agora não são tão visíveis; há uma nova lógica, diferente da que caracteriza o livro impresso; já não há mais capa do livro, predomina o entrecruzar de textos. O livro eletrônico é uma revolução, tanto no que se refere ao suporte material do escrito como às formas de ler (CHARTIER, 1999).

A possibilidade da edição eletrônica transforma o fazer do autor; este antes se preocupava apenas com sua produção textual, deixando nas mãos do editor a tarefa da edição da obra. Assim, os papéis eram bem definidos; hoje, no entanto, com os editores de textos cada vez mais avançados, o autor pode agora ser o editor, revisor e distribuidor de seu próprio trabalho. Desse modo, mudam as relações entre autor e editor e a própria relação do autor com sua obra. Chartier (1999, p. 17) afirma que:

[...] o abalo na separação entre tarefas e profissões que, no século XIX, depois da revolução industrial da imprensa, a cultura escrita provocou: os papéis do autor, do editor, do tipógrafo, do distribuidor, do livreiro, estavam então claramente separados. Com as redes eletrônicas, todas estas operações podem ser acumuladas e tornadas quase contemporâneas

umas das outras.[...] Atualmente, é na esfera da comunicação privada ou científica que a transformação vai mais longe: ela indica aquilo que pode ser amanhã o conjunto da edição eletrônica.

A tecnologia digital, além de possibilitar uma nova relação do autor com sua obra, permite a desmaterialização e a descorporização do texto. Ainda, segundo Chartier (1999), independente das diferentes materializações do texto, o juízo estético supõe a (re)construção dos discursos que transcendem a materialidade.

O “autor da era multimídia”, pela possibilidade de apresentação do texto em suporte eletrônico, está se concentrando mais na forma de criar, uma vez que o digital permite inúmeras possibilidades de criação e estruturação do texto. Em consequência, o livro eletrônico (*e-book*) tem sido alvo de estudo de pesquisadores preocupados em estabelecer critérios que permitirão identificar um texto eletrônico como um livro constituído de unidade e identidade própria (CHARTIER, 2002). O que estamos presenciando é uma grande transformação na forma como lidamos com o texto e com a escrita: “a revolução do texto eletrônico é, de fato, ao mesmo tempo, uma revolução da técnica de produção dos textos, uma revolução do suporte do escrito e uma revolução das práticas de leitura” (CHARTIER, 2002, p.113).

Uma vez traçada a base teórica que nos permite compreender o que é autoria, passamos a nos indagar como se pode promovê-la no âmbito da Educação a Distância (EAD) *online*.

Para Fortunato (2003, p. 38), a autoria não se atrela apenas ao contexto social ou a um momento histórico, ela inclui a cultura midiática que define a sua forma de produção:

[...] é interessante deixar entreaberta a possibilidade de entendermos o discurso sob outras linguagens: a do desenho, da pintura, da música, do cinema, etc. E as possibilidades de autoria sob cada um desses sistemas podem ser diversas, na medida em que se altera o *status* material do discurso: produzir uma obra sob a materialidade de um livro, ou de um quadro ou de uma peça musical, certamente supõe procedimentos de autoria distintos, que levem em conta as possibilidades materiais de composição. Do mesmo modo, produzir um discurso para ser reproduzido em um livro em formato de rolo, como faziam os antigos, ou no formato do códice, supõe diferentes procedimentos no que diz respeito às condições materiais de produção do discurso.

As transformações sofridas pela EAD, as chamadas gerações da EAD apontadas por Belloni (2001), refletem os distintos tratamentos dados à autoria. Com o advento das TIC, a autoria vem experimentando novas formas de expressão particularmente na formatação de conteúdos (*softwares* de autoria), escrita colaborativa e uso dos hipertextos.

Os chamados *softwares* de autoria tornam o material didático mais atrativo, dando uma melhor funcionalidade às páginas *web*. De acordo com Fraternali e Paolini (apud GONÇALVES; PIMENTA, 2005, p.3), três aspectos devem ser considerados na construção de páginas *web*:

Estrutural (conteúdo): envolvendo a organização das classes e instâncias dos objetos incluindo localização, armazenamento e conteúdo das páginas; navegação: envolvendo a representação do relacionamento lógico entre os objetos e de acordo com o contexto, habilitar ou desabilitar caminhos entre as páginas e mudar a aparência da informação; e projeto visual: determinando quais objetos devem estar presentes em uma página e como apresentá-los.

Gonçalves e Pimenta (2005), ao tratarem do uso de *softwares* de autoria na criação de páginas *web*, consideram que o conteúdo deve ser compreensível e navegável. Nesse caso, dois aspectos são tratados pelos autores: o da acessibilidade e usabilidade dessas páginas. Assim, a usabilidade se referiria à qualidade de uso da página. Para a EAD o acesso do aluno ao ambiente de aprendizagem deve ser facilitado por meio de uma boa navegabilidade, enquanto, a acessibilidade se destinaria à facilidade de acesso do usuário à interface.

Ainda, conforme Gonçalves e Pimenta (2005, p. 5), “a autoria é um processo de integração dos elementos de mídia (texto, áudio, vídeo e gráfico) para gerar um hiperdocumento, seja ele em plataforma *web* ou uma aplicação hiperídia distribuída em CD-ROM”. Dois exemplos, que podem ser adquiridos no mercado, são o Visual Class (<http://www.visualclass.com.br>) e o Imagine (<http://www.visaoeducacional.com.br>); ambos possuem funcionalidades semelhantes para a geração de páginas *web* e conteúdos para EAD.

Outra aplicação da autoria pela EAD na atualidade vem emergindo com a aprendizagem cooperativa. A aprendizagem cooperativa se baseia na troca entre os pares envolvidos no intercâmbio e apoio mútuo. No espaço de construção compartilhada do conhecimento, o espírito de grupo sobrepõe-se à competitividade (BORGES et al, 2003), manifestando uma inteligência coletiva, que é distribuída entre todos os participantes. Essa inteligência é, para Lévy (1999), o trabalhar em comum acordo com o outro, mobilizando competências em prol de uma coletividade. Tantas são as vantagens da aprendizagem cooperativa que as empresas despertaram para o desenvolvimento de trabalhos colaborativos. Esse tipo de atividade auxilia na conscientização da responsabilidade individual perante o conjunto, “na interdependência positiva”, no desenvolvimento de habilidades interpessoais e percepção da dinâmica do grupo. Esses pontos, de caráter prático, levaram as empresas a adotarem os *Computer-Suported Cooperative Work* (CSCW), trabalho cooperativo apoiado por computador, ou seja, os chamados *groupwares*, que são *softwares* e *hardwares* que permitem a realização de atividades cooperativas entre participantes, por meio de aplicativos como: salas virtuais; quadros eletrônicos; correio eletrônico; sistemas de gerência de documentos, entre outros. Também usados com finalidades educacionais, esses *groupwares* recebem o nome de *Computer-Supported Cooperative Learning* (CSCL), traduzida como aprendizagem cooperativa apoiada por computador. Tais formas de trabalho e aprendizagem devem ser utilizadas a partir de uma proposta educacional apoiada em teorias de aprendizagem, seja no estudo individual ou em ambientes virtuais de aprendizagem (BORGES et al, 2003).

As atividades desenvolvidas com editores de textos cooperativos ajudam a tornar a aprendizagem um momento de troca e crescimento recíproco, em que os participantes/autores criam em conjunto, a partir da predisposição de compartilhar com o outro.

Uma outra maneira pela qual se tem buscado a co-autoria do aluno refere-se ao uso do hipertexto. Ainda há muitos pontos a serem tratados nesse campo, principalmente, a relação entre hipertexto, interatividade e autoria. O avanço das TIC, a oferta de cursos a distância via internet e a vivência da interatividade, têm instigado autores como Primo (2005), Lemos (2005) e Silva (2002) a se dedicarem a pesquisas sobre estes temas.

A interatividade preconiza a comunicação aberta, permitindo ao usuário interagir, alterando e manipulando conteúdos, modificando a mensagem, tornando-a uma possibilidade de resposta ao sistema de expressão e de diálogo (MACHADO apud SILVA, 2002).

Silva (2002), ao referir-se à comunicação interativa, propõe sua aplicação no campo educacional, como forma de abolir o falar-ditar do professor em favor de uma ação participativa do aluno na aprendizagem. A interatividade seria, então, um algo mais comunicacional, que vem sendo adotado em cursos *online* e exige o rompimento da separação entre alunos e professores. Assim, uma sala de aula interativa:

Seria o ambiente em que o professor interrompe a tradição do falar/ditar, deixando de identificar-se com o contador de histórias, e adota uma postura semelhante a do designer de *software* interativo. Ele constrói um conjunto de territórios a serem explorados pelos alunos e disponibiliza co-autoria e múltiplas conexões, permitindo também que o aluno faça por si mesmo (SILVA, 2002, p. 23).

Nesta direção, o aluno ao transitar em um ambiente em rede, com um click do *mouse*, passa a ter a possibilidade de acessar uma variedade de recursos como o vídeo, os gráficos e os ícones. Esta ação interativa, própria do espaço hipertextual, convoca o aluno a uma participação autônoma e imprevista. Dessa forma, o hipertexto com sua estrutura não seqüencial, constituído por uma teia/rede (de conexões) de textos interligados com múltiplas entradas e saídas, serve como dispositivo para a intervenção no processo comunicacional (SILVA, 2002).

Para o exercício da autoria/co-autoria, no entanto, é necessário mais que diagramações de textos, corte ou colagem, ou um simples clicar; na verdade, o autor/co-autor precisa modificar a obra/conteúdo/texto, aumentando-a, desestruturando-a, desconstruindo-a, em um processo criativo (PLAZA, 2004). Para nós, a coautoria está além da complementaridade e da contigüidade; é um exercício de autonomia de criação em qualquer suporte (papel ou tela do computador). No campo educacional, o aluno para construir a sua autoria precisa transformar a realidade e a si mesmo; assim, a eficácia da aprendizagem do aluno “nasce da ação de ser construtor de autoria de pensamento” (FERNÁNDEZ, 2001, p. 83).

Cabe aqui afirmar que a escrita criativa, como prática de autoria, é mais do que a elaboração de uma redação; ela não se resume à produção

de textos com a aplicação de normas gramaticais que regem a língua culta. Portanto, o grande desafio é escrever textos com autoria (SOUZA, 2004). O aluno-autor, quando realmente capacitado por meio de práticas educacionais adequadas, tem condições de assumir uma postura responsável pelo texto que se encontra sob o seu nome, adotando, assim, uma conduta autônoma frente à sua produção, exercendo com audácia o ato de criação. É, pois, necessário que se repense como construir práticas educacionais que promovam a autoria do aluno:

Muito se fala, no campo educacional, em construir conhecimentos, em ser criativo, numa educação e em métodos que tolham a reprodução e levem ao caminho da autonomia e do pensamento crítico. Mas, esquece-se que o conhecimento não mora nos porões da memória de intelectuais brilhantes. Ao contrário, os intelectuais brilhantes, procuram via de regra, tornar públicas suas descobertas, sendo a maneira mais eficaz e duradoura de fazê-lo, extrai-las do pensamento amorfo e dar-lhes forma escrita, publicando-as (MACHADO, 2002, p.57).

Obviamente que esta lacuna na construção da autoria também interfere nas aulas virtuais. Ainda que muitos defendam os cursos a distância no formato *online*, via internet, se torna indispensável analisá-los criticamente, pois na maioria das vezes tais cursos continuam tendo como modelo o ensino centrado no professor.

Esta crítica é bem captada por Palloff e Pratt (2004, p.13): “passamos a perceber que, embora falássemos no aluno como sendo o foco do processo, focalizávamos o professor. E o aluno ficava de fora da equação”. A autoria depende de práticas educacionais que situem, de fato, o aluno no centro do processo educacional; para isto é necessário que o professor aprenda a desenvolver aulas que não apenas estimulem o pensar criticamente, mas o escrever de forma autônoma e crítica. As ações educacionais do professor *online* devem valorizar o conhecimento do aluno, promovendo sua iniciativa, autonomia e sucesso na aprendizagem. É provável que o professor, ao estimular a participação de sua turma nas atividades *online*, que se fazem necessariamente pela escrita, esteja contribuindo para melhorar a capacidade de escrever dos alunos (PALLOFF; PRATT, 2004). Estes autores perceberam que o aluno, na situação virtual de aprendizagem, precisa, com frequência, de orientações para preparar e apresentar seus artigos de pesquisa e textos de reflexão. Tais orientações devem abranger: a estruturação do texto; a construção da coerência textual; o uso das citações; o resumo das idéias e a análise de conceitos.

Palloff e Pratt (2004) propõem algumas práticas educacionais focadas no aluno virtual e que podem colaborar para a produção textual na sala de aula virtual. Algumas delas dão ênfase, ainda, a questões relacionadas à gramática e ortografia. Entre essas práticas situam-se: (a) estimular os alunos a enviarem seus trabalhos para o site do curso, a fim de que seus colegas colaborem dando *feedback* crítico; (b) incentivar os alunos a escreverem suas mensagens *offline*, de modo que os erros ortográficos e questões gramaticais sejam verificados antes de se disponibilizar no ambiente do curso; e (c) apresentar informações sobre citações e dar o formato adequado ao inseri-las no texto.

Em Cassany (2004), encontramos práticas educacionais promotoras da construção textual aplicadas em aulas presenciais; estas podem inspirar atividades nas salas de aulas virtuais. Segundo este autor, o professor deve: (a) fomentar o inter-relacionamento entre os alunos; proporcionando a aprendizagem cooperativa e socialização do conhecimento construído. Desta maneira, os alunos escrevem cooperativamente, todos colaborando com a produção dos colegas; (b) incentivar a troca de idéias sobre o texto e seu processo de composição entre os alunos e o(s) professor(es); (c) promover a reflexão do aluno sobre seu próprio texto, verificando se o mesmo exprime seus pensamentos; (d) estimular o aluno a decidir sobre o que e como escrever, levando-o a assumir a responsabilidade sobre seu texto; e (e) atuar como leitor especializado, colaborando e explicando ao autor o que compreendeu ou não, apresentando suas impressões.

Uma outra questão no âmbito da autoria, apontada por Palloff e Pratt (2004), refere-se ao problema do plágio, bem mais comum entre alunos na situação de ensino virtual. Dois são os fatores que contribuem para o plágio: as facilidades proporcionadas pela produção no suporte digital e a falta de conhecimento do aluno sobre o direito autoral. Fortunato (2003) nos chama a atenção sobre a possibilidade da cópia com o uso dos editores de texto, que permitem ao aluno copiar e colar, criando a dicotomia entre o original e o reproduzido. “É freqüente a reclamação de professores, por exemplo, de que os alunos simplesmente copiam textos, tais como estão na *web*, e os apresentam como pesquisa própria” (FORTUNATO, 2003, p. 120).

Acreditamos que o problema da cópia/reprodução de textos, sem a menção da fonte, tornou-se uma prática comum por força da dificuldade de articular o próprio pensamento e o transpor para a materialidade. Esta problemática não afeta apenas alunos, mas também ocorre com muitos professores, que são meramente “porta-vozes” dos livros didáticos que adotam. 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. Ao professor cabe a tarefa de ajudar o aluno a compreender o que é ser um autor; isto implica em compartilhar a autoria (professor e aluno escrevem juntos) e em saber (re)definir o discurso do outro sob a ótica da singularidade (FORTUNATO, 2003).

Em resumo, para desenvolver a autoria do aluno, são necessárias práticas educacionais promotoras da criação e da autonomia. Nesta perspectiva, não podemos deixar de concordar com Fortunato (2003, p.143), quando nos alerta que: “observar comportamentos dos estudantes com relação à apropriação que fazem dos procedimentos de autoria gerados pelos meios digitais, representa, hoje, um campo de pesquisa bastante fértil”.

4. Revelações do estudo sobre a construção da autoria na aprendizagem *online*

Entre os 27 alunos que participaram da pesquisa predominou o sexo masculino (70%) e a faixa etária situada entre 40-59 anos (70%), o que

revela bem o perfil de trabalhador que as empresas ainda privilegiam: homens com experiência profissional. A grande maioria dos alunos (63%) morava em outros estados do país. Suas funções variavam: gerentes (41%); analistas (33%); consultores (11%); técnicos (7%); engenheiro (4%); e especialista (4%). A maior parte possuía cursos de pós-graduação, que variavam de especializações (48%) até mestrado e doutorado (19%).

Em relação aos docentes/tutores do curso também predominou o sexo masculino (57%), mas a faixa etária se situou entre 40 aos 49 anos (86% dos sujeitos). Quanto à formação acadêmica, um deles possuía o doutorado, quatro possuíam mestrado e dois eram especialistas.

A análise do conteúdo (BARDIN, 2000) das respostas oferecidas por alunos, docentes e tutores nos questionários, encaminhados por correio eletrônico, buscou verificar os pontos recorrentes nas falas desses sujeitos em relação à autoria. As observações de campo (projetadas sobre o ambiente virtual de aprendizagem e todos os registros disponibilizados em CD-ROM) aliadas à análise de conteúdo, conduziram aos achados a seguir relatados.

A primeira questão do estudo desejava saber como alunos, professores e tutores tinham visto o processo de autoria na construção do conhecimento. Os dados referentes a esta indagação foram obtidos por meio do questionário aplicado a esses sujeitos.

Os alunos afirmaram que o conteúdo/interfaces utilizadas no ambiente virtual (*menu do curso*: programação, agenda, relação de professores, boletim, formulário de avaliação; *menu da sala de estudos*: grupos, *chat*, fórum, biblioteca, bibliografia, trabalho; *menu atendimento*: dúvidas, atendimento *online*, histórico dos atendimentos; *menu espaço pessoal*: mensagens, bloco de anotações, página pessoal) foram suficientes tanto para os trabalhos em grupo (63% de respostas positivas) como para as atividades individuais (85%). Por ordem de importância, as interfaces mais utilizadas foram: *chat*, fórum, *e-mail*, audioconferência, biblioteca, tira-dúvidas, porta-arquivos e internet. O fórum foi considerado a “interface mais favorecedora da expressão escrita” (81%), da “livre expressão” (96%). As tarefas nele postadas foram percebidas como “instigantes” (96%), tendo havido a “mediação dos professores e tutores” (93%). Em relação ao Plano de Negócios (PN) 89% dos respondentes consideraram que ele contribuiu para a “elaboração das propostas do curso”. Muitos (81%) visualizaram-no como uma “estratégia criativa de ação”, apontando, ainda, que “promoveu a autoria de pensamento e a autonomia na escrita” (85%). Quanto ao tipo de autoria, os alunos se subdividiram: para 26% a autoria predominante foi a individual; para 33% destacou-se a co-autoria; e para 30% o PN tanto deu margem à autoria, como à co-autoria. Um percentual significativo (81%) afirmou que as solicitações contidas na proposta do PN propiciaram a construção de textos autônomos. A maioria se valeu da internet para realizar as tarefas do curso (96%). No entanto, poucos geraram hipertextos (apenas 19%). É válido salientar que somente 63% desses alunos afirmaram ter utilizado referências bibliográficas em seus trabalhos, o que fragiliza o esforço de autoria na perspectiva da intertextualidade. Em termos gerais:

70% dos alunos considerou que seu processo de autoria se expressou especialmente no PN, 19% registraram que foi no fórum e 11% apontaram ambos os contextos.

Os docentes e tutores, em sua maioria, consideraram que as ferramentas do ambiente virtual foram suficientes para os trabalhos individuais e grupais (83%). Situaram as mesmas interfaces apontadas pelos alunos como as mais importantes para a realização das tarefas propostas: *chat* e fórum; e-mail e tira-dúvidas; audioconferência e internet. Para eles, o fórum também favoreceu a expressão escrita (67%); em contrapartida, 70% afirmaram que os alunos não foram capazes de criar novas interfaces, além daquelas que constavam do ambiente virtual. Um percentual significativo desses sujeitos (83%) admitiu que o PN promoveu a construção de textos autônomos. Diferentemente dos alunos, poucos docentes (33%) viram a internet como um estímulo à pesquisa. A maior parte dos docentes/tutores (67%) não exigiu o uso de citações/referências bibliográficas e a totalidade não solicitou trabalhos na forma de hipertextos. Foi interessante constatar que docentes e tutores expressaram uma visão mais negativa do que os alunos em relação à construção da autoria. Em síntese, para esses sujeitos o *locus* da expressão da autoria foi o fórum (83%).

A segunda questão indagava sobre o processo de construção da autoria em uma sala de aula virtual. Para respondê-la nos valem, particularmente, da análise de documentos: os PN e as mensagens postadas no fórum de uma disciplina. Só foram analisados 19 PN porque a grande maioria deles foi construída em grupo; já a disciplina que teve seu fórum analisado foi escolhida aleatoriamente, dentre o conjunto das disciplinas do curso.

Nos PN buscamos verificar a presença da intertextualidade, indicador anteriormente definido. Constatamos que 9 PN não apresentavam qualquer citação no corpo do texto, nem referências bibliográficas ao seu final; nesses os alunos valeram-se apenas de informações retiradas da própria empresa. Nos demais (10) em que foram feitas citações, apenas um deles seguiu o padrão definido pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Os textos analisados nos quais havia a interlocução com outros autores (fontes externas) se aproximaram mais do que se pode considerar uma escrita autônoma.

No fórum, procuramos encontrar a singularidade, já definida na seção relativa aos procedimentos metodológicos. A proposta do fórum escolhido para análise era discutir “Idéias e Oportunidades”; nesse sentido, visava identificar um projeto da empresa, comentar sua implantação, dificuldades, soluções e inovações. Contatamos que apenas 16 alunos participaram do fórum (59%); destes, 9 tiveram apenas uma única participação, 2 fizeram dois comentários; 3 colocaram três e 2 apresentaram quatro mensagens. Constatamos que aqueles com uma única participação estavam apenas cumprindo a tarefa; já os que apresentaram réplicas estavam interessados em expressar suas experiências e realizar trocas. Estes sete sujeitos que participaram mais do fórum tiveram a oportunidade de desenvolver e materializar suas reflexões, desenvolvendo sua capacidade de argumentação, expressando sua singularidade.

A terceira questão tinha por objetivo determinar as práticas pedagógicas mais utilizadas em uma sala de aula virtual, com vistas à construção da autoria. Os dados relativos a esta indagação foram coletados, basicamente, na observação/análise do ambiente virtual e do material inserido nos CD-ROM cedidos pela empresa. A investigação evidenciou que os professores/tutores não elaboraram qualquer estratégia específica nesse sentido, até porque este não era um objetivo explícito do curso. A finalidade principal do curso era desenvolver o espírito empreendedor, de modo que seus alunos pudessem transferir conhecimentos ali adquiridos para o contexto da ação. Mesmo assim, constatamos que processos de autoria foram favorecidos, principalmente nos PN, por algumas práticas pedagógicas, entre elas: (a) o estímulo oferecido por professores e tutores à pesquisa e à leitura; (b) propostas de debates e trocas de informações entre os diferentes atores; (c) mediação da aprendizagem no momento adequado; (d) tarefas voltadas para a construção do pensamento reflexivo e criativo; (e) organização das atividades de modo a tornar o ambiente de aprendizagem agradável; (f) estímulo à autonomia na aprendizagem. É importante, no entanto, salientar que encontramos, no desenvolvimento das atividades, resquícios da sala de aula tradicional, onde a reprodução, cópia e controle emergiram com nitidez.

Os resultados expressos nos levam a inferir que: (a) para alunos e docentes as interfaces oferecidas foram suficientes (adequadas) às propostas do curso, sendo que fórum, *chat* e *e-mail* ganharam centralidade em termos de importância; (b) a internet para fins de pesquisa foi muito valorizada pelos alunos e desconsiderada pelos docentes. Esta diferença pode ser sugestiva de uma oposição entre alunos – interessados em obter informações de forma ágil e rápida e professores – preocupados com o aprofundamento do conhecimento e a origem das fontes de estudo; (c) o fórum foi visualizado, tanto por alunos como docentes, como um espaço de construção autônoma da escrita; (d) os alunos, muito mais que os professores, perceberam o PN como uma atividade contributiva para a expressão escrita e a autoria. Esse dado leva à constatação de que os docentes avaliaram negativamente os resultados obtidos nesse trabalho. Talvez isto possa ser explicado pelo fato de que os PN estavam circunscritos a questões da empresa, portanto a um conteúdo muito específico que, provavelmente, não era de domínio dos docentes; (e) a construção da autoria na forma de hipertextos foi desconsiderada pelos docentes, o que é um paradoxo, pois o curso estava inserido em uma realidade virtual, onde esta interface assume relevância; (f) a intertextualidade, como expressão da autoria, não emergiu no âmbito dos PN; já a singularidade foi visualizada no fórum de uma disciplina de forma muito insipiente, na medida em que apenas 7 alunos (26%) foram capazes de articular a troca escrita de experiências; (g) os docentes não se preocuparam com práticas pedagógicas dirigidas especificamente à construção da autoria; eles se valeram de estratégias já consagradas na sala de aula presencial (oferecer estímulo à aprendizagem), o que denota uma valorização de aspectos meramente psicológicos (incentivar para estabelecer os motivos), os quais, muitas vezes, não são suficientes para a concretização da aprendizagem. Na

realidade, tais práticas são muito utilizadas, porque independem de um planejamento didático mais elaborado.

Em síntese, cabe afirmar que a expressão da autoria, impregnada de intertextualidade e singularidade (FOUCAULT, 1992; 2004), não se evidenciou nesse grupo de alunos. O que observamos na maioria dos PN analisados foi uma transposição de informações sem a identificação de suas fontes, revelando que a tendência à cópia e reprodução ainda persiste em cursos de pós-graduação. Os professores e tutores se preocuparam mais em dar estímulo aos alunos do que a ajudá-los a realizar suas atividades de aprendizagem de forma autônoma e crítica. Embora a estimulação seja muito importante em qualquer situação de ensino, ela não é suficiente para garantir a construção do conhecimento. É preciso muito mais, ou seja, é indispensável que o professor ajude o aluno a estruturar seu texto, obter coerência, usar de forma adequada e com pertinência as citações, pensar, resumir e analisar idéias e conceitos que estão sendo objeto de estudo (PALLOFF e PRATT, 2004). Assim, as lacunas na prática pedagógica se concentraram, especialmente, na pouca preocupação em levar os alunos a: (a) refletirem sobre seus próprios textos, de modo que exprimissem suas idéias e propostas; (b) decidirem sobre o que e como escrever, assumindo a responsabilidade pelo seu texto; e (c) atuarem como leitores especializados, capazes de explicar e socializar os textos lidos, contribuindo com suas impressões. Nesse sentido, podemos dizer que as práticas dos docentes ficaram distanciadas das propostas de Cassany (2004) e Palloff e Pratt (2004). Em contrapartida, mediante as condições favoráveis de acessibilidade e navegabilidade oferecidas pela tecnologia utilizada, os alunos realizaram trabalhos de forma colaborativa e a interatividade pode se manifestar no sentido de um “mais comunicacional” como propõe Silva (2002), isto é, sem a imposição dos saberes dos professores para os alunos. É importante salientar que o fato dos conteúdos de aprendizagem terem uma íntima relação com situações passíveis de serem vivenciadas no cotidiano da profissão acabou por promover a participação interessada dos alunos nas atividades propostas.

5. Para enfrentar o desafio da construção da autoria: algumas pistas

A pesquisa evidenciou que é viável a construção da autoria em ambiente virtual de aprendizagem, uma vez que tal construção não se atrela ao local onde ela é exercitada. Sendo a autoria uma exigência dos cursos de pós-graduação (em qualquer nível), então o que está, fundamentalmente, em jogo é a competência pedagógica dos docentes para levarem seus alunos à consecução deste objetivo. É indispensável que os professores apreendam o significado de autoria proposto por aqueles que se ocuparam do tema, aqui destacados: Foucault (1992 e 2004), Bakhtin (2002 e 2003), Palloff e Pratt (2004) e Cassany (2004). A partir dessa compreensão deve surgir um esforço planejado de experimentação reflexiva de práticas que favoreçam a autoria. Uma prática reflexiva nesse sentido deve valorizar o diálogo aberto com os alunos no qual se discuta o que é autoria; isto exige indagar, por exemplo: o que

entendem por autoria, o que significa ser autor, que experiências de autoria podem relatar, que autores acham importantes e por que os destacam, como estabelecem diálogos com outros autores. É preciso partir do conhecimento dos alunos sobre autoria para que mitos e dificuldades sejam desconstruídos, ensejando a vontade de produzir textos de forma autônoma e criativa. É fundamental que os alunos compreendam que a autoria é um processo inerente ao homem, seja sua obra divulgada ou não. Somente quando os estudantes rompem as amarras da reprodução, transgredindo pela reflexão crítica, se tornam autores. Cabe aos orientadores (tutores) despertar o autor que existe em cada um de seus alunos.

Referências

- ALVES-MAZZOTTI, A.J.; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1998.
- ANDRADES, M. F. de. *Com Chartier, um roteiro para a história do livro*. Disponível em: <<http://intercom.org.br/papers/xxii-ci/gt04/04a01.PDF>>. Acesso em: 10 set. 2004.
- BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. 5.ed. São Paulo: Hucitec/Annablume, 2002.
- _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2000.
- BARRENECHEA, C.A. A formação da identidade do aluno na educação a distância: reflexões para um debate. *Educar em Revista*, n.21, p. 117-131, jan./jun. 2003.
- BELLONI, M. L. *Educação a distância*. Campinas: Autores Associados, 2001.
- BODGAN, R; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto, 1994.
- BORGES, C. S. ; MATOS, L.H.L. de; VALENTE, A. Intertextualidade e ensino de língua portuguesa. In: HENRIQUES, C.C. (Org.). *Linguagem, conhecimento e aplicação: estudos de língua e lingüística*. Rio de Janeiro: Europa, 2003, p.210-223.
- CASSANY, D. *Decálogo didáctico de la enseñanza de la composición*. Disponível em: <<http://sedll.org/doc-es/publicaciones/glosas/n4/danielcass.html>>. Acesso em: 14 nov. 2004.
- CHARTIER, R. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: UNESP, 1999.
- _____. *Os desafios da escrita*. São Paulo: Unesp, 2002.
- FERNÁNDEZ, A. *O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERREIRA, A. B. de H. *Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FIORENTINE, L.M.R A perspectiva dialógica nos textos educativos escritos. In: FIORENTINE, L.M.R ; MORAES, R. de A. (Org.). *Linguagens e interatividade na educação a distância*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FORTUNATO, M.V. *Autoria sob a materialidade do discurso*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

FOUCAULT, M. *O que é um autor*. Lisboa: Vega, 1992.

_____. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2004.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FREITAS, M. T. de A. *Vygotsky e Bakhtin: Psicologia e Educação um intertexto*. Rio de Janeiro: Ática, 2002.

GONÇALVES, L.L.; PIMENTA, M.S.. *EditWeb: auxiliando professores na autoria de páginas web que respeitem critérios de usabilidade e acessibilidade*. Disponível em: <<http://www.cinted.ufrgs.br/renote/set2003/artigos/editweb.pdf>> . Acesso em: 10 fev. 2005.

JAPIASSU, H. *Pedagogia da incerteza*. Rio de Janeiro: Imago, 1983.

LEMOS, A. *Anjos interativos e retribalização do mundo: sobre interatividade e interfaces digitais*. Disponível em: <<http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/lemos/interativo.pdf>> . Acesso em: 10 mar. 2005.

LEVY, P. *A inteligência coletiva*. 3.ed. São Paulo:Loyola, 1999.

LOISELLE, J. A exploração da multimídia e da rede internet para favorecer a autonomia dos estudantes universitários na aprendizagem. In: ALAVA, S. (Org.) *Ciberespaço e formações abertas: rumo a novas práticas educacionais*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MACHADO, A. M. N. A relação entre a autoria e a orientação no processo de elaboração de teses e dissertações. In: BIANCHETTI, L; MACHADO, A. M. N (Org.) . *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. Florianópolis/São Paulo: UFSC/Cortez, 2002. p.44-65.

OSTROWER, F. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Vozes, 2004.

PALLOFF, R.M.; PRATT, K. *O aluno virtual: um guia para trabalhar com estudante online*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PETERS, O. *Didática do ensino a distância*. São Leopoldo: Unisinos, 2001.

PLAZA, J. *Arte e interatividade: autor-obra-recepção*. Disponível em: <<http://wawrwt.iar.unicamp.br/textos/texto26.htm>>. Acesso em: 20 abr. 2004.

PRIMO, A. F. T . *Quão interativo é o hipertexto: da interface potencial à escrita coletiva*. Disponível em: <<http://www.comunica.unisinos.br/tics/textos/2002/T7G4.PDF>> . Acesso em: 10 mar. 2005.

RIZZINI, I; CASTRO, M. R; SARTOR, C.D. *Pesquisando...: guia de*

metodologias de pesquisa para programas sociais. Rio de Janeiro: USU, 1999.

SANTOS FILHO J.C. Pesquisa qualitativa *versus* pesquisa quantitativa: o desafio paradigmático. In. SANTOS FILHO J.C.; GAMBOA, S. S. *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. São Paulo: Cortez, 1997.

SILVA, M. *Sala de aula interativa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

SOUZA, O. de. *Autoria em textos escolares: a cultura da punição*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/26/trabalhos/osmardesouza.rtf>>. Acesso em: 10 out. 2004.