



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PALMAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA
DOUTORADO EM REDE DE EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA

JOSÉ FERNANDO BEZERRA MIRANDA

**Leitura e autoragem discente na cibercultura: netnografia dos fóruns do
AVA no programa “To Graduado” de uma Universidade tocantinense**

Palmas/TO
2026

José Fernando Bezerra Miranda

Leitura e autoragem discente na cibercultura: netnografia dos fóruns do AVA no programa “To Graduado” de uma Universidade tocantinense

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA) da Universidade Federal do Pará (UFPA) em rede com a Universidade Federal do Tocantins (UFT), como requisito à obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientador: Doutor José Damião Trindade Rocha

**Palmas/TO
2026**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

M6721 Miranda, José Fernando Bezerra.

Leitura e autoragem discente na cibercultura: netnografia dos fóruns do AVA no programa "To Graduado" de uma Universidade tocantinense. / José Fernando Bezerra Miranda. – Palmas, TO, 2026.

132 f.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Palmas - Curso de Pós-Graduação (Doutorado) em Educação na Amazônia - PGEDA, 2026.

Orientador: José Damião Trindade Rocha

1. Autoragem. 2. Cibercultura. 3. Educação à Distância. 4. Unitins. I. Título

CDD 370

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

José Fernando Bezerra Miranda

Leitura e autoragem discente na cibercultura: netnografia dos fóruns do AVA no programa “To Graduado” de uma Universidade tocantinense

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA) da Universidade Federal do Pará (UFPA) em rede com a Universidade Federal do Tocantins (UFT), como requisito à obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientador: Doutor José Damiano Trindade Rocha

Data de aprovação: 10/03/2026 – 14h

Banca Avaliadora

DR. JOSÉ DAMIÃO TRINDADE ROCHA - PGEDA/UFT
[ORIENTADOR/PRESIDENTE DA BANCA]

DR. FELIPE DA SILVA PONTE DE CARVALHO - PPGE/UNESA-RJ
[MEMBRO EXTERNO]

DR. MARIANO PIMENTEL – PPGI/UNIRIO
[MEMBRO EXTERNO]

DR. FRANCISCO THIAGO SILVA - PPGEMP/UNB
[MEMBRO EXTERNO]

DRA. DARLENE TEIXEIRA CASTRO –PROFIAP/UFT
[MEMBRO INTERNA]

DR. RUHENA KELBER ABRÃO FERREIRA – PGEDA/UFT
[MEMBRO INTERNO]

DR. MARCOS IRONDES COELHO DE OLIVEIRA - PPPGE/UFT
[MEMBRO INTERNO - SUPLENTE]

Dedico este trabalho a trabalhadores, professores, gestores e alunos do curso Normal Superior a distância da Unitins, em parceria com a Educom, criado em 2001. Essa iniciativa marcou o início da atuação da Universidade do Tocantins na modalidade de ensino telepresencial, com foco na formação de professores das redes estadual e municipais de ensino. Utilizava teleaulas e materiais impressos e videográficos. Com abrangência estadual nos primeiros anos, o sistema foi estruturado com base em uma proposta pedagógica voltada à formação docente. A partir de 2004, o sistema EaD da Unitins passou por um processo de expansão nacional e chegou a atender mais de 100 mil alunos em todo o Brasil, distribuídos em centenas de polos.

“Conectar-se hoje significa conduzir à intersecção de dois tipos de mobilidade, aquela mobilidade própria do nosso corpo nos espaços físicos que habitamos e a mobilidade própria dos espaços informacionais que visitamos. Tudo se move em conexão”.

Lúcia Santaella (2013)

AGRADECIMENTOS

A realização desta tese mobilizou muitas pessoas, de modo direto e indireto, que marcaram minha caminhada e influenciaram minha formação pessoal e profissional, um misto de encontros de pessoas e trocas de experiências, sincrônico com o que identifiquei em minha tese: o saber como sendo um caminho compartilhado. A todas elas, como parte desta caminhada, registro minha sincera gratidão.

Agradeço, em primeiro lugar, ao Prof. Dr. Damião Rocha, meu orientador, pelas orientações, pelas contribuições e pelos incentivos ao longo de todo o Doutorado em Educação. Cada texto lido, cada discussão em sala e cada encontro de orientação compuseram o alicerce desta pesquisa de Tese e da minha trajetória acadêmica. Estendo o agradecimento à rede EDUCANORTE, pelo corpo de profissionais comprometidos com a qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão no Programa de Doutorado em Educação em rede, em especial aos(as) professores(as) Dr. Damião Rocha, Dr. Marcos Irondes do grupo de pesquisa Gepce/minorias e aos demais professores Ruhena Kelber Abrão Ferreira e Jocyléia Santana dos Santos, do PGEDA polo Palmas, cujos ensinamentos ampliaram significativamente meus horizontes.

Sou grato também à Secretaria de Estado de Educação e, em especial, à família UNITINS, pela acolhida institucional e pela abertura da Universidade e de seu corpo docente à realização desta pesquisa. Esse ambiente de colaboração foi decisivo para que a investigação se realizasse.

À minha família – mãe, pai, irmã, irmão e Ítalo – agradeço pela compreensão nas muitas horas de leitura e escrita e pelo apoio constante. Aos amigos e parceiros de jornada Soraya Viana, Alessandra Ruita, Katia Gomes, Francisco Dimitre, Jeany Castro, Prof. Augusto Rezende e Rogério, agradeço pelas aprendizagens compartilhadas, pelas experiências, pela presença em eventos, pelas conversas francas, pelas angústias divididas, pelos medos enfrentados, pelas alegrias e pelas boas risadas que sustentaram este percurso ao longo dos anos. Um agradecimento especial à Katia Gomes e à Jeany Castro, e ao meu amigo e coordenador de curso Valtuir Soares pelo incentivo decisivo à candidatura e à permanência no doutorado e a todos/as do Programa TO Graduado UNITINS.

Reconheço, por fim, que nada disso se sustentaria sem o apoio de cada um e cada uma que caminhou comigo. Esta conquista é também de vocês. Muito obrigado!

RESUMO

As mudanças contemporâneas na relação com o saber, na cibercultura, deslocaram a centralidade do conhecimento como conteúdo estável para um regime de circulação, atualização e recomposição permanente, ultrapassando o saber estático em direção ao saber-fluxo; nesse horizonte, como observa Lévy (1999), o conhecimento não se encerra em depósitos institucionais, mas se produz em rede, em dinâmica colaborativa e em movimento contínuo de reescrita e redistribuição. É nesse contexto que esta pesquisa de tese se insere, com a finalidade de compreender como se constitui o leitor e a autoragem no ciberespaço, a partir de uma netnografia do curso EaD de Tecnologia em Gestão Pública da Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS), no âmbito do Programa “TO Graduado”. O foco da investigação se organiza na análise de perfis de autoria discente conforme modos de leitura que emergem no ecossistema da educação digital, mobilizando as categorias teóricas de Santaella (2004), Lemos (2024), Barthes (2004a; 2004b) e Foucault (1996), em interlocução com Carvalho e Pimentel (2020), particularmente no uso do termo autoragem como atualização do processo de criação próprio da cibercultura. Parte-se da **pergunta-problema**: como se constrói a leitura e autoragem, esta entendida como interação, cocriação e compartilhamento de saberes, dos discentes no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da universidade, considerando uma ambiência cibercultural marcada por remixagens, reterritorializações e algoritmizações da produção discursiva? **Metodologicamente**, a pesquisa adota a netnografia, com base em Kozinets (2014) e Hine (2000), para analisar interações, perfis e produções no AVA, organizando os dados segundo tipos de leitores – contemplativo, movente, imersivo, ubíquo e híbrido – e adicionando a figura do leitor generativo, compreendendo a autoragem como efeito de relações entre signos, sujeitos e interfaces algorítmicas. No plano empírico, a Tese evidencia que a experiência discente no AVA não se distribui de maneira homogênea: o tempo de acesso de 58 estudantes do polo de Palmas/TO (ano de 2024) apresenta média aproximada de 2h51min, com máximo de 11h31min e mínimo de 14 segundos, produzindo uma heterogeneidade que impede leituras “lineares” de engajamento e reforça a necessidade de interpretar a participação como ecologia de presença, e não como simples métrica isolada. Do ponto de vista conversacional, aproximadamente 45% das postagens apresentam marcas explícitas de resposta (“Re:”), mas a tese demonstra que responder não equivale necessariamente a dialogar: o dado bruto indica camada conversacional relevante, porém exige operacionalização interpretativa para distinguir cumprimento de tarefa e encadeamentos que retomam, transformam e negociam sentidos. Nesse mesmo movimento, a duração dos tópicos (mediana em torno de três semanas, com cauda longa) funciona como pista para observar circulação e retorno, isto é, práticas e gestos, evitando reduzir “tipos de leitores” a perfis psicológicos estáveis. Assim, ao discutir leitor, autoria e autoragem na EaD, a Tese sustenta a superação do aluno receptor passivo em direção a um aluno concomitantemente leitor/a e autor/a, ativo na construção do auto aprendizado, cujo perfil se vincula a autonomia, protagonismo, colaboração, criatividade, curiosidade, competência digital e reflexividade, em uma ambiência em que a ciberdocência e os dispositivos de mediação modulam as condições de emergência (ou rarefação) da autoragem.

Palavras-chave: Leitor; Autoragem; Cibercultura; Educação a Distância; Ambiente Virtual de Aprendizagem; Unitins.

ABSTRACT

Contemporary changes in the relationship to knowledge in cyberculture have shifted the centrality of knowledge from stable content to a regime of circulation, updating, and permanent recomposition, moving beyond static knowledge toward flow-knowledge. In this horizon, as Lévy (1999) observes, knowledge is not confined to institutional repositories; rather, it is produced in networks, through collaborative dynamics and a continuous movement of rewriting and redistribution. It is within this context that this doctoral research is situated, with the aim of understanding how the reader and student authorship-making are constituted in cyberspace, based on a netnography of the distance-learning (DL) program in Technology in Public Management at the State University of Tocantins (UNITINS), within the scope of the “TO Graduado” Program. The investigation focuses on analyzing profiles of student authorship according to modes of reading that emerge in the ecosystem of digital education, mobilizing the theoretical categories of Santaella (2004), Lemos (2024), Barthes (2004a; 2004b), and Foucault (1996), in dialogue with Carvalho and Pimentel (2020), particularly regarding the use of the term *autoragem* as an update of the creative process characteristic of cyberculture. The study starts from the following **research question**: how are students’ reading and *autoragem*—understood as interaction, co-creation, and the sharing of knowledge—constructed in the university’s Virtual Learning Environment (VLE), considering a cybercultural milieu marked by remixing, reterritorializations, and the algorithmization of discursive production? **Methodologically**, the research adopts netnography, based on Kozinets (2014) and Hine (2000), to analyze interactions, profiles, and productions in the VLE, organizing the data according to types of readers—contemplative, moving, immersive, ubiquitous, and hybrid—and adding the figure of the generative reader, understanding *autoragem* as an effect of relations among signs, subjects, and algorithmic interfaces. On the empirical plane, the thesis shows that students’ experience in the VLE is not distributed homogeneously: the access time of 58 students from the Palmas/TO learning center (year 2024) has an approximate average of 2h51m, with a maximum of 11h31m and a minimum of 14 seconds, producing a heterogeneity that prevents “linear” readings of engagement and reinforces the need to interpret participation as an ecology of presence rather than as a simple isolated metric. From a conversational standpoint, approximately 45% of posts display explicit reply markers (“Re:”), but the thesis demonstrates that replying does not necessarily equate to dialoguing: the raw data indicate a relevant conversational layer, yet require interpretive operationalization to distinguish task compliance from threads that resume, transform, and negotiate meanings. In the same movement, topic duration (with a median around three weeks and a long tail) serves as a clue for observing circulation and return—that is, practices and gestures—avoiding the reduction of “types of readers” to stable psychological profiles. Thus, in discussing reader, authorship, and *autoragem* in distance education, the thesis argues for moving beyond the passive receiving student toward a student who is simultaneously reader and author, active in building self-learning, whose profile is linked to autonomy, agency, collaboration, creativity, curiosity, digital competence, and reflexivity, within a milieu in which cyberteaching and mediation devices modulate the conditions for the emergence (or rarefaction) of *autoragem*.

Keywords: Reader; authoring; Cyberculture; Distance Education; Virtual Learning Environment; Unitins.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Dissertações e teses selecionadas para a amostragem final	55
Tabela 2	Estatísticas do tempo de acesso	94
Tabela 3	Operacionalização de categorias em marcas observáveis	101
Tabela 4	Episódios selecionados por relevância e diversidade	102

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Tipologias de leitores e categorias possíveis de autor/autoragem.....	77
-----------------	---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
EaD	Educação a Distância
FASEC	Faculdade Serra do Carmo
IC	Iniciação Científica
IEMML	<i>Information Economy Multilingual</i>
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ITOP	Instituto Tocantinense de Educação Superior e Pesquisa
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PDF	<i>Portable Document Format</i>
PNE	Plano Nacional de Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UF	Unidade Federativa
Unicatólica	Pontifícia Universidade Católica do Tocantins
UNIP	Universidade Paulista
UNITINS	Universidade Estadual do Tocantins

SUMÁRIO

MEMORIAL DESCRITIVO: DE QUEM PARTE A BUSCA	15
1 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA	22
1.1 PERGUNTA-PROBLEMA, OBJETIVOS E HIPÓTESES	23
2 A METODOLOGIA MISTA ADOTADA NA PESQUISA	25
2.1 NATUREZA E ABORDAGEM DA PESQUISA.....	25
2.2 LÓCUS, RECORTE EMPÍRICO E UNIDADE DE ANÁLISE.....	26
2.3 O MÉTODO DA PESQUISA qualitativa	26
2.3.1 A investigação de revisão narrativa de literatura	28
2.3.2 Os fundamentos teóricos	28
2.3.3 As produções teórico-acadêmicas recentes	30
2.4 A PESQUISA NETNOGRÁFICA	31
2.4.1 O procedimento da netnografia	33
2.4.2 A análise dos dados coletados no AVA: do engajamento à produção	35
3 O LEITOR E O AUTOR NO CIBERESPAÇO	37
3.1 A CIBERCULTURA EM PIERRE LEVY, ANDRÉ LEMOS, LÚCIA SANTAELLA ...	38
3.2 O AUTOR/AUTORIA EM ROLAND BARTHES E MICHEL FOUCAULT	47
3.3 OS TIPOS DE LEITORES DO CIBERESPAÇO POR SANTAELLA.....	54
3.3.1 O leitor contemplativo e o conteúdo assíncrono em ambientes virtuais	55
3.3.2 O leitor movente e os materiais síncronos com baixa interatividade	57
3.3.3 O leitor imersivo na cibercultura	60
3.3.4 O leitor ubíquo e a mescla virtual/real no cotidiano	61
3.3.5 O leitor híbrido como uma fusão dos demais leitores na cibercultura	64
3.4 A AUTORIA NO CIBERESPAÇO POR MARCUSCHI E KOMESU.....	66
3.5 O LEITOR GENERATIVO E A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL.....	69
4 A REVISÃO NARRATIVA DE LITERATURA	76
5 NETNOGRAFIA: DESENHO, PROTOCOLO E ACHADOS	87
5.1 TEMPO DE ACESSO: A HETEROGENEIDADE DOS DADOS	88
5.2 MAPEAMENTO DESCRITIVO E LEITURA Densa DE EPISÓDIOS.....	91
5.2.1 Cartografia do corpus 2024: ritmos, concentração e “ecologia” dos tópicos	92
5.2.2 Operacionalização de “densidade dialógica” (P1): um índice interpretativo	93
5.2.3 Tipologia de leitores como marcas observáveis (P2): do “tipo” ao “gesto”	94
5.2.4 Categorias analíticas: perfis de leitura e níveis de autoragem observados	94
5.3 ANÁLISE NETNOGRÁFICA Densa DOS EPISÓDIOS	100
5.3.1 Fórum Legislação Tributária (avaliativo)	100
5.3.2 Docência do Ensino Superior (Fórum avaliativo)	102
5.3.3 Psicologia Organizacional (Fórum avaliativo)	103
5.3.4 Responsabilidade Socioambiental e Políticas Públicas	104
5.3.5 Matemática Básica (Fórum de Dúvidas e/ou sugestões)	105

5.3.6 Planejamento Estratégico (Fórum de discussão e dúvidas).....	106
5.3.7 Projeto Extensionista Integrador III (Fórum de dúvidas).....	107
5.3.8 Comunicação e Expressão (Fórum: Onde colocar as emoções?)	108
5.3.9 Inovação e Empreendedorismo Governamental (Discussão/Dúvidas).....	109
5.3.10 Administração de Suprimentos e Logística (Fórum avaliativo).....	110
5.3.11 Política das Relações Étnico-Raciais (Fórum não avaliativo)	111
5.3.12 Economia, Mercados Globalizados e Estatística (Fórum globalização).....	112
5.4 A INTEGRAÇÃO DOS ACHADOS NETNOGRÁFICOS.....	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	119
REFERÊNCIAS.....	124
ANEXO I - REQUERIMENTO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA.....	129

MEMORIAL DESCRITIVO: DE QUEM PARTE A BUSCA

Neste relato autobiográfico, apresento-me como José Fernando Bezerra Miranda, narrando-me a partir da trajetória do que fui, na tentativa de tornar compreensíveis os passos que precederam este agora. Narrar-se é lançar um olhar para trás, para aquele outro que fomos e para o caminho que nos conduziu a ser o que hoje somos. Trata-se de reconhecer, na travessia, o processo de construção do sujeito e, pela reflexão sobre o que fomos entender o que ainda seremos sempre mediados pelo agora do ser: um exercício de natureza fenomenológica. A experiência de narrar-se, nessa travessia, é, nos dizeres de Bakhtin (2003), um jogo estético em que eu me torno um outro em minha própria história. É assim que me percebo ao mirar o passado distante, como se, naquele início longínquo da jornada, eu observasse um outro eu. Buscar escrever ancorado na memória constitui um exercício que, para o acadêmico que sou, chega a causar certo estranhamento, pois minha escrita costuma ancorar-se nos pensamentos já produzidos, referenciados em textos sólidos, mais firmes que a memória que a mim se apresenta. Tal como descreve Ricoeur (1997), em “Tempo e Narrativa”, descreve, desse movimento de relembrar uma identidade narrativa que não sou propriamente eu, mas resulta da fusão entre o que fui e aquele que, no presente, escreve. Como afirma o autor: “A história narrada diz o quem da ação. A identidade do quem é apenas, portanto, uma identidade narrativa” (Ricoeur, 1997, p. 424). A narrativa é, pois, a busca por tentar conhecer-me também, além de me apresentar ao leitor. Rememoro-me, assim, dos primeiros passos, naquele outro eu distante, iniciando a vida acadêmica, que parecia ter nascido para as letras e os números, trilhando um caminho que se iniciou com minha graduação em Contabilidade pela Faculdade Objetivo de Palmas, em 2009, e já se vão 14 anos desde aquele distante início, e quanto já mudou!

Bosi (2001, p. 20) diria que “Lembrar não é reviver, mas re-fazer. É reflexão, compreensão do agora a partir do outrora, é sentimento, reaparição do feito e do ido, não sua mera repetição”. Hoje reflito com mais clareza, e sempre é assim, do que no próprio instante do vivido. Assim começo esta narrativa, consciente de que cada palavra é um tijolo na construção do meu ser, e essa é apenas mais uma entre tantas que trilharei. A jornada, marcada pela educação, pela tecnologia e pela cibercultura, continua a se desdobrar, e este relato autobiográfico é apenas um capítulo, uma paleta de cores que compõe o quadro em constante evolução da minha vida.

Vejo, assim, que há algo naquele eu distante que me liga ao que sou e ao que continuo trilhando; sempre tive vinculação com cursos a distância (EaD) e com a educação, essencialmente a mediada pela tecnologia. Logo ao finalizar a minha primeira graduação, em

Contabilidade, fui tutor presencial no polo da Universidade Norte do Paraná (UNOPAR) Palmas, no qual ministrava aulas para os cursos de Administração e Ciências Contábeis. No período, busquei me especializar, ingressando na Especialização em Gestão Pública, outra área que viria a ser objeto de minha exploração profissional e vinculada a projetos acadêmicos.

Mal sabemos as linhas tortas que todas as nossas experiências nos proporcionam, e eu, da mesma forma, pouco sabia.

Ao longo da jornada marcada pela fusão entre tecnologia e educação, participei ativamente do desenvolvimento de projetos acadêmicos que alinhavam os avanços da cibercultura com as demandas da contemporaneidade, um mundo se antevia a mim, na construção de meu ser. Uma das experiências mais enriquecedoras foi minha colaboração na criação de cursos inovadores de Educação a Distância (EaD), onde explorei a interdisciplinaridade como elemento-chave. Essa imersão prática, permeada pela experimentação constante, foi fundamental para minha compreensão da complexidade e das potencialidades do ensino mediado por tecnologia.

Logo após esse primeiro período de experiências práticas, comecei a ministrar aulas na Universidade Paulista (UNIP), vindo a ser responsável pela plataforma EaD da instituição; mais uma vez a tecnologia e a educação eram partes de minha vida. Logo após, fui responsável pela plataforma EaD do Instituto Tocantinense de Educação Superior e Pesquisa (ITOP). Atuei também na Faculdade Serra do Carmo (FASEC) na modalidade presencial e EaD, bem como na Pontifícia Universidade Católica do Tocantins (Unicatólica), onde atuei no núcleo de prática contábil e em aulas EaD.

Agora se mesclava a visão do ensino a distância com o ensino presencial em minhas práticas diárias. Ao atuar na FASEC e na Unicatólica, experimentei os desafios e as recompensas de ministrar aulas nas modalidades presencial e EaD simultaneamente. Essa dualidade não apenas expandiu meu repertório pedagógico, mas também aprimorou minha capacidade de adaptação, revelando-me a importância de uma abordagem flexível diante das transformações constantes no cenário educacional.

Meu grande desafio profissional, no campo da educação mediada por tecnologia, foi e continua sendo a Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS), onde coordeno o curso de Gestão Pública, com mais de 700 alunos, na plataforma totalmente virtual, distribuída em 15 polos no estado do Tocantins. A EaD marcou a minha trajetória e me trouxe ao que hoje sou profissional e academicamente.

Certamente, foi e é nessa experiência – que permanece viva neste agora em que escrevo este memorial – que se apresentou o maior desafio de minha vida, mas também uma das

significativas oportunidades. Por meio dela, pude perceber o impacto positivo da educação a distância em um estado historicamente tão carente de Educação Superior, como o Tocantins. Com o curso, vi a educação chegar aos mais distantes rincões do sertão tocantinense, a pessoas que talvez, sem as ferramentas da tecnologia, nunca teriam acesso a essa oportunidade. No âmbito público, atuei ainda, desdobrando-me em responsabilidades, típicas de meu entusiasmo profissional, em atividades administrativas na Escola da Assembleia Legislativa do Tocantins. Essa imersão no âmbito público me proporcionou uma compreensão profunda dos desafios e das oportunidades do cenário educacional.

A trajetória profissional na Escola da Assembleia Legislativa do Tocantins trouxe-me uma compreensão profunda dos bastidores administrativos e das dinâmicas institucionais no âmbito público. Essa imersão foi fundamental para uma visão holística do cenário educacional, destacando a importância de alinhar as práticas pedagógicas com demandas e expectativas da sociedade. Essa vivência consolidou meu compromisso em contribuir para a construção de uma educação mais inclusiva e alinhada às necessidades contemporâneas.

A tecnologia inicialmente bateu à minha porta, depois invadiu a minha vida, convivendo, em cada passo, com a educação. Conjugavam-se em mim habilidades decorrentes da experiência dada pelos desafios apresentados em minha carreira. Não havia outro caminho afora especializar-me na Docência do Ensino Superior, especialização na qual trabalhei o tema “A tecnologia do Ensino Superior” como meu trabalho de conclusão. O destino já dava mostras dos passos que hoje sigo e mostra, com clareza, aquilo que hoje sou.

E foi nos labirintos da Educação que fui conduzido à Universidade Federal do Tocantins (UFT), onde obtive o título de Mestre em Educação em 2019, mergulhando nos desafios da cibercultura e mobilidade, especialmente no contexto do uso de *smartphones* em sala de aula.

Acredito, contudo, que essa história acadêmica seja importante aqui aprofundar, até para que, por minhas linhas escritas sobre meu breve passado, fique clara a minha atualidade de pesquisa.

Nas produções em minha trajetória, fui descobrindo o meu caminho, a minha essência, pois, como disse Sartre (2014), “a existência precede a essência”. Assim fui me transformando por meu próprio agir, em decorrência de minhas escolhas que transformaram minha existência, conduzindo-me do que fui ao que eu sou e dando pistas do que viria a se constituir como meu objeto central de estudos no campo do educação a distância: o ensino mediado pelas tecnologias em um mundo pós-moderno no qual me defini.

Recorro novamente a Sartre para pontuar a explicação sobre a caminhada, sobre o que existia como Fernando e agora se situa, em essência, como pesquisador de tecnologia para

educação a distância: “Que significa, aqui, que a existência precede a essência? Significa que o homem existe primeiro, se encontra, surge no mundo, e se define em seguida. Se o homem, na concepção do existencialismo, não é definível, é porque ele não é, inicialmente, nada” (Sartre, 2014, p. 18).

E assim fui me encontrando na escrita e nas pesquisas que aos poucos realizei. Se, no começo, acreditei que definia as pesquisas, hoje entendo que foi cada uma delas que definiu a minha caminhada.

Entre os meus escritos, encontram-se estudos iniciais, ainda na parte de gestão e administração, relativas à gestão de pessoas com intermédio da tecnologia. Já se podia antever um vislumbre dos estudos consequentes, pois ali eu já conseguia perscrutar a tecnologia como intermediária em relações, que futuramente viriam a ser relações dadas pelo ensino e pela aprendizagem.

No meio do caminho, não somente o meu, mas de todo o globo, surgiu a pandemia da COVID-19, momento em que comecei a estudar os desafios da educação superior no mundo pós-pandemia. Foi então que percebi, com ainda mais nitidez, a tecnologia como ferramenta de aproximação dos distantes, o que já tinha antevisto se tornou realidade e com uma velocidade surpreendente. Eu, como tantos outros professores, vi-me, no período pandêmico, obrigado a estreitar minha relação com as tecnologias, a tornar presente, até nos cursos presenciais, ainda que temporariamente, o ensino a distância. Tratava-se, afinal, do campo ao qual eu dedicaria os anos posteriores de meus estudos acadêmicos.

A pandemia da COVID-19, uma reviravolta global inesperada, converteu-se em um divisor de águas em minha narrativa. Como muitos professores, vi-me compelido a integrar ainda mais a tecnologia ao ensino, uma mudança que antecipei em meus estudos sobre a cibercultura. A necessidade imposta pela pandemia acelerou anos de evolução na tecnologia da educação a distância, impactando até mesmo as instituições mais tradicionais. Esse momento contingente consolidou meu compromisso com a pesquisa e a prática do ensino a distância, refletindo a inevitável interseção entre a educação, a tecnologia e a contemporaneidade.

Acasos e necessidades – expressão que aqui utilizo não de forma totalmente original, mas como empréstimo de Jacques Monod, ao tratar da evolução. Se em Monod a reflexão recai sobre evolução biológica, em meu caso refiro-me à evolução tecnológica. No contexto brasileiro, a necessidade gerada pela pandemia abreviou, em poucos meses, processos que demandariam anos de desenvolvimento na tecnologia aplicada à educação a distância. As evidências não se restringem à percepção pessoal. Notícias veiculadas à época não me deixam mentir, como a da Agência Brasil (2021), ao afirmar que, “diante da pandemia da covid-19, mesmo as instituições

mais tradicionais e resistentes à EaD estão lançando mão dessa modalidade, senão para oferecer novas possibilidades de aprendizagem aos estudantes, ao menos para garantir o cumprimento dos duzentos dias letivos exigidos em lei”.

Então comecei a me dedicar integralmente, em meus estudos e meu trabalho, ao ensino a distância. Na pós de Ensino Superior, investiguei as tecnologias e os desafios impostos pela pandemia e pelo período pós-pandêmico, e a jornada se aprofundou.

Junto à Universidade Federal do Tocantins, estudei o uso dos *smartphones* para a educação, adensando-me na ubiquidade própria da cibercultura. Já havia ali a junção da existência e essência naquilo que hoje sou, nas pesquisas correlacionadas de tecnologia e educação, no ensino a distância. Lembro e recorro a meus escritos para dizer o já dito: “A educação *online* é uma decorrência natural da *cibercultura*, não sendo possível resistir a este novo paradigma da atualidade” (Miranda, 2019, p. 63).

E, para mim, foi assim que aconteceu: sem resistência, mescliei os meus estudos e a minha vida à cibercultura, à tecnologia e ao ensino a distância. Aproximei-me desse campo tanto acadêmica quanto profissionalmente e dele não mais me desvencilhei até aqui, e creio que tampouco o farei nos passos que se seguirão em minha vida.

Vejam, já no ano de 2019, eu escrevia e estudava sobre a necessidade de aprimoramento e sobre as possibilidades da cibercultura, afirmando que “O ciberespaço é um novo lócus a ser explorado e trazido para compor e somar-se às práticas e atividades de sala de aula” (Miranda, 2019, p. 83). E assim se fez. Como já disse, por um acaso da pandemia que viria no ano subsequente à minha conclusão de mestrado, o destino fez com que a exploração da cibercultura pela educação deixasse de ser uma opção para tornar-se uma contingência do período em que vivíamos.

E muito mais transcorreu em minha própria jornada, em minha caminhada. A semente que em mim foi plantada – ou eu mesmo plantei – germinou e fez com que eu mesmo começasse a compartilhar, academicamente, a paixão com aqueles que foram meus alunos, do mesmo modo como herdei essa paixão daqueles que foram e continuam sendo meus professores.

No transcurso de tempo, também dividi e compartilhei da paixão pela Educação na minha participação em bancas de trabalhos de conclusão e orientação de trabalhos de graduação. Cada aluno que orientei representa um elo valioso na minha jornada, e testemunhar o crescimento deles é a maior recompensa, fazendo-me também crescer. Com a educação, aprendo a cada dia: ela é sempre uma via de mão dupla; nunca se ensina sem aprender, nunca se aprende sem nada ensinar.

A sede por conhecimento persiste, e hoje, sou doutorando em Educação, sob a orientação do dedicado professor José Damião Trindade Rocha, na Universidade Federal do Tocantins (UFT). Outro ocaso do destino que merece registro foi o encontro com um dos maiores pesquisadores da área da Educação na Região Norte e no Brasil, que vem me guiando em etapa decisiva de minha jornada acadêmica desde o desafio lançado lá nos idos de 2018, no mestrado em Educação, quando me levou a desbravar os caminhos da cibercultura. Hoje, novamente, seguimos trilhando esse percurso lado a lado – eu buscando olhar por sobre os ombros de gigantes que me precederam, entre eles, o professor Damião.

Sempre acreditei e hoje tenho a convicção de que a educação é a chave para transformações significativas na sociedade, como tantos acreditaram antes de mim, e creio que a tecnologia seja mais uma ferramenta a serviço dessa conquista. Meu comprometimento com essa causa transcende os muros acadêmicos, reflete-se na minha atuação profissional em diversas searas, no desdobramento possibilitado pela cibercultura, que também se configura como objeto de minhas divagações, pesquisas e aplicações práticas de trabalho.

Cada capítulo da minha jornada é moldado pelo constante desejo de aprender, compartilhar e impactar positivamente a educação no meu país e buscar, na tecnologia, uma forma de aprimorar o ensino e a pesquisa, em difundir o conhecimento. O memorial que apresento é uma expressão viva desse compromisso e uma homenagem a todos que fazem parte dessa caminhada.

Ao encerrar este memorial, vejo não apenas um relato de minha trajetória, mas também um mergulho profundo nas interseções entre educação, tecnologia e autodescoberta. Cada passo delineou não apenas quem fui, mas também quem me tornei, conduzindo-me a uma paixão inegável pela educação mediada por tecnologia, especialmente no contexto do ensino a distância.

Este memorial não é um ponto final, mas um ponto de partida para uma jornada acadêmica mais ambiciosa. Ao iniciar minha tese de doutoramento, proponho-me a desbravar os desafios, as possibilidades e as complexidades advindos da integração da inteligência artificial (IA) na educação a distância. O ciberespaço, antes explorado como um novo lócus na cibercultura, agora será palco para investigar como a IA pode potencializar a aprendizagem, abrindo novos horizontes no panorama educacional contemporâneo.

A pesquisa almeja ir além da mera análise técnica, busca compreender o impacto social, cultural e pedagógico da inteligência artificial na formação de sujeitos autônomos e críticos. Desafios éticos, adaptação curricular e equidade no acesso à educação serão temas essenciais no desenvolvimento desta tese.

A experiência acumulada ao longo dos anos, desde os primórdios na contabilidade até a coordenação de cursos a distância, fornece um alicerce sólido para este novo empreendimento acadêmico. A pandemia da COVID-19 acelerou a convergência entre tecnologia e educação, impulsionando-me a integrar a IA como agente catalisador no processo de ensino-aprendizagem.

Este capítulo inicial, permeado por memórias e reflexões, serve como uma base para as investigações futuras. Cada palavra escrita é um tijolo na construção de uma compreensão mais profunda sobre a interação entre o ser humano, a tecnologia e a educação no contexto da inteligência artificial. Com olhos no futuro, esta tese busca contribuir para o avanço do conhecimento e, simultaneamente, para o desenvolvimento de práticas educacionais inovadoras, a fim de promover uma educação mais inclusiva, acessível e preparada para os desafios do século XXI.

1 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

A civilização contemporânea encontra-se imersa em uma profunda transformação nos modos de interação com o mundo e com o saber, configurando-se como um cenário de transição paradigmática. Zygmunt Bauman (2001) denomina essa etapa como “modernidade líquida”, caracterizada pela fluidez das instituições e das identidades, enquanto a sociologia histórica a qualifica como “pós-modernidade”, marcando uma ruptura com os pilares da racionalidade iluminista. Nesse novo contexto, as demandas por segurança, típicas da modernidade, são gradualmente substituídas pela valorização da liberdade individual e da autorreferência – embora tais valores, por vezes, revelem-se ilusórios diante das novas formas de controle informacional e algorítmico.

A cibercultura, enquanto ecossistema emergente, reconfigura os modos de produção e circulação do conhecimento, afetando tanto os dispositivos técnicos quanto os regimes de significação. Conforme aponta Santaella (2007, p. 90), a conectividade proporcionada pelas redes digitais estabelece uma nova morfologia comunicacional, deslocando o sujeito do paradigma racional da cultura impressa para uma condição fluida e descentrada. Essa mudança incide diretamente sobre as noções de identidade, de autoria e de leitura – que serão problematizadas nesta tese.

As interações simbólicas mediados por redes e plataformas digitais instauram novas formas de subjetivação, nas quais a experiência do real é atravessada por signos, interfaces e estruturas de dados. Trata-se, conforme Santaella (2004), de um “espaço informacional multidimensional”, o ciberespaço, que permite manipulação, transformação e intercâmbio de informações por meio de estruturas digitais, com graus diversos de imersão, da navegação superficial à realidade virtual. Essa infraestrutura de dados não apenas modifica as formas de acesso ao conhecimento, como também redefine a própria condição do sujeito cognoscente.

Historicamente, as revoluções tecnológicas – da imprensa à informática – alteraram sucessivamente a natureza da mediação pedagógica. Santaella (2004) assinala que a internet e as redes de telecomunicação substituíram o protagonismo do livro, cuja centralidade vigorava desde o Renascimento até a era industrial. Nesse processo, as incertezas quanto ao futuro da cultura letrada são tensionadas pelas potencialidades (e limites) da cibercultura, cuja instância formativa opera sobre suportes digitais e regimes hipertextuais.

1.1 PERGUNTA-PROBLEMA, OBJETIVOS E HIPÓTESES

É nesse entrecruzamento entre técnica, cognição e cultura que se insere a presente pesquisa. Seu escopo está na identificação de como se constroem, no âmbito do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), habilidades sensoriais e cognitivas vinculadas ao exercício da leitura e da autoria por parte dos discentes do curso “TO Graduado”: modalidade EaD de Tecnologia em Gestão Pública ofertada no Estado do Tocantins. A pergunta norteadora é: **como se constrói a autoria e autoragem discente entendida como interação, cocriação e compartilhamento de saberes -, nos fóruns do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) do Programa “TO Graduado”, no Cerrado tocantinense, considerando a ambiência cibercultural marcada por remixagens, reterritorializações e algoritmizações da produção discursiva ao longo de um ano letivo de interações registradas no AVA?**

O AVA, nesse sentido, é entendido como um território híbrido, simultaneamente técnico e simbólico, que viabiliza a construção do conhecimento e da autoria. A análise empreendida buscará identificar os tipos de leitores que emergem da interação com esse ecossistema digital, valendo-se da tipologia proposta por Santaella (2004), que distingue os leitores contemplativos, moventes e imersivos.

A delimitação do *locus* da pesquisa contribui para a ancoragem empírica da investigação: trata-se de um curso de EaD executado pela Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS), no âmbito do projeto de Interiorização Universitária Tecnológica – TO Graduado – instituído em 2022 por lei estadual. O programa visa atender municípios com menos de 10 mil habitantes, oferecendo formação tecnológica e ampliando o acesso ao ensino superior na região Norte do Brasil. Atualmente, o projeto contempla 15 municípios, operando em uma estrutura totalmente virtual.

O **objetivo geral** da pesquisa reside em compreender como se constrói a autoria/autoragem discente nos fóruns do AVA, tomando a tipologia de leitores de Santaella (contemplativo, movente, imersivo, ubíquo, híbrido e generativo) como eixo analítico, a partir de uma netnografia das interações e produções discursivas discentes no Programa “TO Graduado”.

Os **objetivos específicos** são:

(a) entender autores e categorias teóricas sobre leitor, e por meio delas da autoragem, dentro do fenômeno da cibercultura, para ancoragem das distinções analíticas;

(b) descrever as dinâmicas interacionais dos fóruns do AVA (postagens, respostas, retomadas, citações/remix, negociações de sentido e sínteses coletivas), identificando situações pedagógicas em que emergem práticas de autoria/autoragem;

(c) identificar e categorizar, de forma anonimizada, os tipos de autoragem produzidos nos fóruns (por critérios discursivos e níveis de profundidade), articulando-os às práticas leitoras (contemplativas, moventes, imersivas e ubíquas) enquanto marcas observáveis no *corpus*;

(d) propor indicadores operacionais de autoragem em fóruns de EaD, derivados da análise netnográfica, com recomendações pedagógicas aplicáveis a contextos semelhantes.

A partir desses objetivos elege-se as seguintes proposições orientadoras da análise:

P1. espera-se observar que interações com maior densidade dialógica (respostas encadeadas, retomadas argumentativas e citações com transformação) favoreçam a emergência de formas mais complexas de autoragem (colaborativa/curatorial), a serem interpretadas situacionalmente no *corpus* netnográfico;

P2. espera-se que os modos de leitura (imersivo/ubíquo/híbrido) apareçam, sobretudo, como práticas e marcas discursivas (curadoria, síntese, circulação entre temas e persistência de participação), mais do que como perfis fixos de sujeitos, orientando a interpretação dos episódios analisados.

2 A METODOLOGIA MISTA ADOTADA NA PESQUISA

Esta tese adota um desenho metodológico coerente com a complexidade do objeto investigado: a constituição da autoria/autoragem discente em fóruns de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), em contexto de Educação a Distância (EaD), atravessado por lógicas ciberculturais de remixagem, reterritorialização e algoritmização da produção discursiva. A pesquisa parte do pressuposto de que a autoria, no ecossistema digital educacional, não se reduz a um atributo individual estável, mas se manifesta como prática situada e relacional, produzida em condições técnicas e simbólicas específicas (interfaces, temporalidades, regras de interação, mediações pedagógicas, rastros digitais e modos de circulação do discurso).

Nesse sentido, a metodologia foi construída para responder à pergunta norteadora, como se constrói a autoria/autoragem discente, entendida como interação, cocriação e compartilhamento de saberes, nos fóruns do AVA do Programa “TO Graduado”, ao longo de um ano letivo, articulando três movimentos complementares: (1) fundamentação epistemológica por revisão seletiva de autores-chave sobre autor/leitor e cibercultura; (2) revisão narrativa da literatura (com foco em teses e dissertações brasileiras) para identificar convergências, lacunas e silêncios; e (3) uma netnografia do AVA, centrada nas interações registradas ao longo de 2024, com análise qualitativa e quantitativa. Embora tais movimentos sejam apresentados em capítulos próprios, este capítulo explicita a lógica geral do percurso metodológico, descrevendo a natureza da pesquisa, o *locus* e o *corpus*, os procedimentos de coleta e análise e os critérios de rigor e ética.

2.1 NATUREZA E ABORDAGEM DA PESQUISA

Trata-se de uma investigação de natureza aplicada e interpretativa, com abordagem qualitativa predominante, complementada por procedimentos quantitativos descritivos. A dimensão qualitativa é central por permitir apreender a autoria como fenômeno discursivo, processual e situado, isto é, como algo que se materializa em práticas de enunciação, resposta, retomada, negociação de sentidos, curadoria, síntese e circulação entre temas. A dimensão quantitativa, por sua vez, opera como apoio analítico para mapear padrões de presença e participação no AVA (por exemplo, frequência de acesso, tempo de permanência e intensidade de interação), produzindo indicadores que ajudam a compreender condições de possibilidade da autoragem e a contextualizar episódios qualitativos.

O desenho adotado combina:

- revisões teóricas (seletiva e narrativa), que operam como lentes de leitura do objeto e como mapeamento do campo;
- netnografia, tomada como estratégia metodológica adequada à observação de práticas socio técnicas em territórios digitais;
- análise de rastros digitais e de interações em fórum, entendidas como evidências empíricas de práticas leitoras e autorais.

Essa arquitetura metodológica é deliberadamente triangulada: o plano conceitual (autoria, função-autor, regimes de leitura e cibercultura) informa a construção das categorias; o plano do estado do conhecimento delimita o que já se sabe e o que permanece subexplorado; e o plano empírico netnográfico confronta teoria e literatura com materialidades concretas do AVA.

2.2 LÓCUS, RECORTE EMPÍRICO E UNIDADE DE ANÁLISE

O lócus da pesquisa é o Programa “TO Graduado”, modalidade EaD do curso de Tecnologia em Gestão Pública ofertado pela Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS), instituído no âmbito de uma política de interiorização universitária tecnológica voltada a municípios com menos de 10 mil habitantes. O AVA é tomado como território híbrido: simultaneamente ambiente técnico (plataforma, regras, *logs*, arquitetura de interação) e espaço simbólico-cultural (gêneros discursivos, práticas de participação, valores, disputas de sentido, performatividades e modos de pertencimento).

A unidade empírica privilegiada é o fórum do AVA enquanto dispositivo pedagógico e comunicacional, no qual se registram: postagens iniciais, respostas, encadeamentos, citações, retomadas argumentativas, negociações de sentido, sínteses coletivas e marcas de circulação intertextual. O recorte temporal concentra-se no ano letivo de 2024, de modo a permitir observar a autoria como processo longitudinal – com momentos de entrada, adaptação, estabilização, intensificação ou esgarçamento das interações ao longo do tempo.

2.3 O MÉTODO DA PESQUISA QUALITATIVA

O método de pesquisa constitui o alicerce que sustenta a construção do conhecimento científico, é concebido como o itinerário racional e sistemático que orienta a investigação e permite a produção de saber validável pela comunidade acadêmica (Severino, 2016). Compreendendo-se o método como a “mediação lógica entre o ponto de partida e a chegada do

processo investigativo” (Severino, 2016, p. 106), a presente pesquisa estrutura-se a partir de uma abordagem qualitativa de natureza descritiva e exploratória, com ênfase interpretativa e foco na compreensão dos sentidos produzidos em interações educativas mediadas por tecnologia.

Ao eleger o ciberespaço como lócus investigativo, esta pesquisa responde à necessidade de atualização metodológica diante dos novos paradigmas socio técnicos. A sociedade contemporânea demanda abordagens que integrem a tecnocultura digital à pesquisa educacional. A esse respeito, Lüdke e André (2018, p. 15) assinalam que “é impossível desconsiderar a presença massiva das tecnologias de informação na configuração dos fenômenos educacionais”, sendo imperativo que a metodologia empregada dialogue com tais transformações.

A investigação buscou compreender como o Ambiente Virtual de Aprendizagem, no âmbito de um curso EaD para discentes em Gestão Pública, pode atuar como espaço produtor de autoria e transformação do sujeito aprendente, mobilizando os perfis de leitura descritos por Santaella (2004): contemplativo, movente e imersivo. A pergunta que orienta a pesquisa é: *como se constrói a autoria/autoragem (interação, a co-criação e o compartilhamento de saberes) dos discentes no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da Universidade, considerando a ambiência cibercultural caracterizada por remixagens, reterritorializações e algoritmizações da produção discursiva?*

Nesse percurso, a pesquisa recorre à netnografia, proposta metodológica oriunda da etnografia tradicional, mas adaptada ao contexto digital, a qual possibilita descrever e interpretar comportamentos, valores, interações e produções simbólicas no ambiente virtual. Trata-se, portanto, de uma metodologia inovadora, ainda pouco consolidada no campo educacional, mas promissora na análise das dinâmicas sociais em rede. Como destacam Lüdke e André (2018, p. 24), a pesquisa qualitativa deve estar aberta a “novas perspectivas de investigação que levem em conta os significados vividos pelos sujeitos, inclusive nos contextos mediados por tecnologias digitais”.

Além disso, a escolha da abordagem qualitativa justifica-se pela natureza do objeto investigado. Conforme Prodanov e Freitas (2013, p. 70), a pesquisa qualitativa visa interpretar fenômenos e atribuir significados, reconhecendo que “o mundo objetivo é inseparável da subjetividade do sujeito”, sendo inadequado reduzi-lo à quantificação. Ao mesmo tempo, essa abordagem exige rigor e densidade na coleta e análise dos dados, implicando um compromisso metodológico com a profundidade e a coerência epistemológica.

A presente investigação pode, assim, ser classificada como pesquisa qualitativa, exploratória e descritiva. É qualitativa por buscar a compreensão das experiências subjetivas e das interações simbólicas nos ambientes digitais; é exploratória por visar à familiarização com um fenômeno pouco investigado – a autoria digital em cursos de EaD; e é descritiva por pretender identificar e sistematizar os modos de participação e engajamento dos discentes no AVA.

Por fim, como salientam Lüdke e André (2018, p. 17), “a pesquisa educacional de caráter qualitativo deve buscar a compreensão do fenômeno a partir do ponto de vista dos sujeitos envolvidos e do contexto onde se desenvolve”, o que exige do pesquisador uma escuta sensível e um olhar compreensivo sobre os dados. Essa orientação fenomenológica reforça a pertinência da escolha metodológica e fundamenta a validade do percurso investigativo que será trilhado nesta tese.

2.3.1 A investigação de revisão narrativa de literatura

A investigação aqui delineada adota como procedimento metodológico a revisão narrativa da literatura, em consonância com o escopo exploratório-interpretativo da pesquisa. Essa abordagem permite não apenas sistematizar o conhecimento existente sobre a temática da autoria em ambientes virtuais de aprendizagem, mas também identificar lacunas epistemológicas, tensionar categorias estabelecidas e propor novas leituras teóricas à luz das transformações da cibercultura. Essa revisão foi estruturada em dois movimentos complementares: a constituição de um *corpus* estático, com base em referenciais teóricos, e a elaboração de um *corpus* dinâmico, a partir da análise de produções acadêmicas nacionais.

2.3.2 Os fundamentos teóricos

Mais do que descrever o estado do conhecimento, a revisão narrativa assume aqui um papel hermenêutico, de reposicionamento da autoria à luz das transformações introduzidas pela cultura digital, essa nova ecologia cognitiva e comunicacional teorizada por Lévy (1993, 1999), Santaella (2003, 2004, 2013, 2023, 2024) e Lemos (2002, 2007, 2024). O objetivo não foi apenas reunir autores clássicos e contemporâneos que pensam a educação e a tecnologia, mas também compreender como a autoria é constituída, mediada, distribuída e ressignificada em ambientes mediados por interfaces algorítmicas.

A pesquisa ancora-se em quatro eixos teóricos integrados: (i) a cibercultura como ecologia técnico-simbólica do conhecimento; (ii) a leitura e a cognição em ambientes hipermediáticos; (iii) a reconfiguração do estatuto de autoria; e (iv) a noção de autoragem como atualização prática da autoria no ciberespaço educativo. Em chave panorâmica, essas frentes já se articulam no projeto ao confrontar inteligência coletiva (Lévy), territorialidades e mediações algorítmicas (Lemos), semiosfera digital e tipologias de leitores (Santaella) com as problematizações clássicas sobre o autor (Barthes e Foucault).

Pierre Lévy (1993, 1999) fornece os fundamentos para a compreensão da virtualização do saber e da inteligência coletiva como infraestrutura do pensamento contemporâneo. Sua concepção de ciberespaço como rede de cognição distribuída inaugura um paradigma em que o conhecimento circula de modo rizomático e colaborativo, propiciando o surgimento de novas formas de autoria compartilhada e desterritorializada.

Em Lévy, a cibercultura é tratada como deslocamento do “saber-estático” para o saber-fluxo, em que o conhecimento circula, é atualizado e distribuído em redes – inteligência coletiva – reconfigurando práticas cognitivas e dispositivos de produção/validação do saber (Lévy). Esse enquadramento já é assumido no resumo da pesquisa e constitui o pano de fundo ontológico para as dinâmicas autorais observadas no AVA.

Todavia, essa abordagem, ainda que inaugural, tende a negligenciar as materialidades, os dispositivos de poder e as desigualdades implicadas no processo comunicacional digital. Nesse ponto, as contribuições de André Lemos (2002, 2007, 2024) tornam-se centrais. Sua noção de tecnocultura planetária, as reflexões sobre info-territórios e a crítica à plataformização evidenciam os regimes de visibilidade e as territorialidades digitais como moldadores da prática autoral. A apropriação de metodologias como a teoria ator-rede, a cartografia híbrida e a netnografia locativa permite, em Lemos, captar os agenciamentos entre humanos e infraestruturas algorítmicas.

Há, na interlocução de saberes, a necessária inflexão teórica sobre o autor. Em Barthes (ano), o deslocamento da origem do sentido para o campo do texto e do leitor (“morte do autor”) abre espaço para modelos de autoria distribuída/relacional, antecipando, em termos conceituais, a circulação rizomática dos discursos no digital. Já em Foucault (ano), a função-autor opera como dispositivo histórico-discursivo de classificação, controle e responsabilização, categoria que segue produtiva para ler os atuais regimes de visibilidade/legitimação mediados por plataformas.

O debate nacional sobre a autoria no ciberespaço (Marcuschi e Komesu) evidencia a natureza multimodal, intertextual e interdiscursiva da produção textual *online* – condição que

aproxima diretamente práticas de leitura e de escrita e complexifica o perfil autoral discente em EaD. Nessa trilha, o trabalho integra a noção de autoragem (Carvalho; Pimentel, 2020) como chave de atualização do fazer-autoral em ecossistemas digitais, conceito já anunciado como interlocução teórica do projeto e que aqui passa a ter função organizadora do olhar analítico sobre cocriação, remix e performatividade discursiva dos estudantes no AVA.

A esse aparato teórico soma-se a contribuição de Lúcia Santaella (2003, 2004, 2013, 2023, 2024), cuja abordagem semiótico-cognitiva permite compreender as mutações na sensibilidade, na cognição e nos regimes de significação no contexto da cultura digital. Sua proposta de uma semiosfera digital, composta por uma ecologia de signos em constante fluxo, é fundamental para interpretar a atuação dos sujeitos leitores e produtores em ambientes de EaD. Sua tipologia dos leitores – contemplativo, movente, imersivo, ubíquo e híbrido – oferece uma matriz interpretativa que será mobilizada para compreender os diferentes modos de engajamento autoral no AVA.

Além desses referenciais centrais, autores como Roland Barthes (1971, 1974, 1987, 2004) e Michel Foucault (1996, 2009) permitem desestabilizar a concepção moderna de autoria enquanto expressão de uma interioridade individualizada. Barthes propõe a morte do autor como princípio fundante da leitura plural e polifônica, enquanto Foucault entende a autoria como função discursiva regulada por dispositivos de controle do saber. Tais formulações são importantes para pensar a autoria no ciberespaço não como identidade fixa, mas como prática relacional e performativa, operando em contextos regulados por sistemas algorítmicos.

Autores nacionais como Komesu (2004) e Marcuschi (2005) reforçam essa leitura ao abordar a autoria na internet a partir das práticas efetivas de escrita digital, compreendendo a textualidade online como processual, colaborativa e fragmentária.

2.3.3 As produções teórico-acadêmicas recentes

A dimensão empírica da revisão narrativa estruturou-se pela identificação e pela análise de dissertações e teses desenvolvidas em programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, com o objetivo de mapear as abordagens já produzidas sobre a autoria em cursos de EaD. O olhar lançado ao passado foi instrumentalizado pela seleção de um *corpus* dinâmico, construído a partir de critérios de busca bem definidos, de modo a identificar pesquisas que versassem sobre o papel do aluno como autor em ambientes virtuais de aprendizagem.

A busca inicial concentrou-se em produções da Região Norte, mas a escassez de resultados relevantes levou à ampliação para todo o território nacional. Utilizou-se como

estratégia o *string* de busca (“autoria” OR “autor”) AND (“alunos” OR “estudantes”) AND (“Ensino a distância” OR “EaD”), aplicado ao Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

No Catálogo CAPES, a busca com os mesmos descritores, aplicada a um total de 40 resultados, também não resultou em trabalhos diretamente pertinentes ao tema. Já no Google Acadêmico, restringindo-se o período entre 2018 e 2023 e após a análise de título, resumo e palavras-chave, 7 atenderam aos critérios temáticos.

A escassez de produções específicas sobre a autoria em EaD, ao mesmo tempo que evidenciou uma lacuna na literatura acadêmica, também legitimou a relevância da presente investigação. O conjunto de trabalhos localizados revelou uma abordagem ainda muito ancorada em práticas pedagógicas tradicionais, com pouca exploração das implicações epistemológicas e semióticas da autoria no ciberespaço.

A dinâmica do aprendizado *online* demanda repensar a autoria para além da mera produção de texto, abarcando questões como autenticidade, originalidade, autoria coletiva e a própria reconfiguração do sujeito-escritor diante da ubiquidade e da mediação tecnológica. Assim, o *corpus* dinâmico desta revisão fortalece a proposição de que há um hiato entre as práticas empíricas e os referenciais teóricos mais avançados, o que justifica a presente proposta de análise situada no campo da cibercultura.

2.4 A PESQUISA NETNOGRÁFICA

A incorporação da netnografia como abordagem metodológica nesta pesquisa responde à necessidade de compreender, de maneira densa e situada, as práticas autorais emergentes em ambientes virtuais de aprendizagem, notadamente em contextos de educação a distância. A netnografia, conforme definida por Kozinets (2014, p. 61), é uma “pesquisa observacional participante baseada em trabalho de campo online”, sustentada na tradição etnográfica clássica, mas adaptada às especificidades das interações mediadas pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC).

No entanto, como alerta Christine Hine (2000), não se deve transplantar os pressupostos da etnografia convencional para o campo digital sem uma revisão crítica de seus fundamentos. Para a autora, a etnografia virtual deve ser entendida não apenas como um método para estudar “comunidades online”, mas sobretudo como uma estratégia adaptativa que considera a internet tanto como cultura quanto como artefato cultural. Ao invés de assumir propriedades intrínsecas à tecnologia, a proposta é examinar os significados atribuídos à internet a partir de seus usos

sociais e contextos locais de apropriação. Nas palavras de Hine (2000, p. 17), “o agente de mudança não é a tecnologia em si, mas os usos e a construção de sentido ao seu redor”.

Inspirando-se na etnografia clássica de Bronislaw Malinowski (1922), especialmente em sua concepção de observação participante e imersão prolongada, a netnografia parte do mesmo princípio de vivenciar o cotidiano dos sujeitos pesquisados. Contudo, como destaca Hine (2000), o campo etnográfico digital não está delimitado geograficamente – trata-se de um “campo fluido”, caracterizado pela ubiquidade, pela interatividade e pela performatividade dos sujeitos que ali se manifestam. A autora propõe uma perspectiva na qual o próprio objeto da etnografia – o digital – é constituído performaticamente, e não apenas descoberto empiricamente. Assim, “a etnografia virtual deve ser concebida como uma resposta adaptativa e comprometida com conexões e relações, mais do que com localizações fixas” (Hine, 2000, p. 23).

Nesse sentido, ao investigar os processos de autoria no AVA da UNITINS, esta pesquisa adota uma postura metodológica que articula a dimensão relacional e situada da produção autoral com as mediações tecnológicas que moldam tais práticas. A netnografia realizada contemplou a observação sistemática das interações nos fóruns, nas atividades avaliativas e nos mecanismos de *feedback*, com atenção aos modos de engajamento dos estudantes, à linguagem adotada e à presença (ou ausência) de autoria em seus textos. A coleta de dados foi orientada por princípios éticos – com aprovação prévia do Comitê de Ética em Pesquisa – e pela atenção à reflexividade do próprio pesquisador, em consonância com a advertência de Hine (2000, p. 189) sobre a necessidade de “examinar constantemente as assunções de partida” e compreender o “caráter local e situado do uso da internet”.

Além de Kozinets e Hine, este estudo ancora-se em autores como André Lemos (2002, 2013, 2024), que enfatiza as transformações dos territórios simbólicos mediados pelas tecnologias digitais, e Lúcia Santaella (2003, 2013, 2023), que discute os perfis cognitivos dos leitores digitais e a ubiquidade comunicacional como traço distintivo da cultura em rede. Tais perspectivas reforçam o entendimento de que o AVA não é apenas um espaço de transmissão de conteúdos, mas também um território performático de inscrição simbólica, onde a autoria é negociada, fragmentada, distribuída e, muitas vezes, invisibilizada pelos dispositivos algorítmicos.

Por fim, optou-se pela posição metodológica descrita por Kozinets (2014) como aquela em que o pesquisador atua de forma oculta no campo: embora tenha acompanhado todas as etapas do curso e observado as interações em tempo real, suas intervenções não compuseram o corpo de dados analisado. Essa escolha visou garantir que os dados refletissem as práticas

espontâneas dos estudantes, não interferidas pela presença do pesquisador. Tal postura está em consonância com o princípio da simetria etnográfica proposto por Hine (2000), que defende que o pesquisador deve empregar os mesmos meios de interação que seus interlocutores, mas sem necessariamente ocupar os mesmos espaços de visibilidade.

Portanto, a netnografia realizada não apenas possibilitou uma escuta mais atenta das práticas autorais no ciberespaço educacional, mas também revelou a complexidade do campo digital como lócus de produção de subjetividades e significados. Em sintonia com Hine (2000) e Kozinets (2014), compreendemos que a etnografia virtual não é um simples transplante metodológico, mas uma reconstrução crítica do olhar etnográfico diante às mutações da experiência humana mediada pelas tecnologias contemporâneas.

2.4.1 O procedimento da netnografia

A presente pesquisa adota o método netnográfico como via metodológica principal para investigar, descrever e interpretar as práticas de autoria no ciberespaço educacional, particularmente no AVA do curso de Tecnologia em Gestão Pública, modalidade EaD, ofertado pela Universidade Estadual do Tocantins, com foco no ambiente virtual em suas interações no ano de 2024.

A netnografia foi aplicada mediante observação sistemática e interpretativa das métricas de interação e engajamento dos discentes com as ferramentas do AVA, tais como fóruns, chats, murais, atividades avaliativas e demais ambientes de produção de sentido. O objetivo é mapear a constituição e transformação dos perfis de leitura e autoria no decurso da formação acadêmica, conforme a tipologia teórica de Lúcia Santaella (2004, 2013), que classifica os leitores em quatro grandes categorias: contemplativo, movente, imersivo e ubíquo.

A análise se concentrou na observação longitudinal das métricas de navegação – número e tempo de acesso, frequência de participação nos fóruns, engajamento em atividades colaborativas e tipos de produção textual – a fim de verificar a emergência ou não de práticas autorais no curso. Como aponta Santaella (2013), o ciberespaço, por sua natureza hipertextual, interativa e fluida, exige novas formas de leitura e, por conseguinte, de autoria, mais participativas, descentralizadas e performáticas.

Ao observar o comportamento dos discentes no AVA, a pesquisa buscou compreender em que medida as tecnologias digitais e as interfaces pedagógicas promovem, ou restringem, o desenvolvimento da autoria, considerada aqui como prática discursiva ativa e não meramente reprodutiva. Conforme Marcuschi (2005), a autoria digital caracteriza-se pela

fragmentariedade, pela hipertextualidade e pela interatividade, aspectos diretamente ligados à atuação dos leitores imersivos e ubíquos, como detalhado nos capítulos anteriores.

O ambiente AVA foi compreendido como um microciberespaço estruturado por dispositivos semióticos e tecnológicos, onde os signos circulam e são apropriados de modo diferenciado conforme os perfis cognitivos dos usuários. Conforme Santaella (2004), a distinção entre os leitores não é apenas funcional ou comportamental, mas envolve dimensões sensorio-perceptivas, cognitivas e semiótico-discursivas. O leitor contemplativo, mais passivo e introspectivo, tenderia a apropriar-se dos conteúdos disponibilizados no AVA de forma individual e silenciosa, por meio de materiais assíncronos; o leitor movente, em transição, interage com mídias mais dinâmicas; o imersivo e o ubíquo, por sua vez, apresentam características interativas e produtoras, alinhadas à noção de autoria distribuída e coautoria coletiva.

Ao classificar os alunos com base nessas tipologias, foi possível identificar possíveis correlações entre os modos de interação com o AVA e a emergência da autoria digital. As ferramentas de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) no ambiente analisado – como os fóruns, as atividades em grupo, os repositórios colaborativos e os *feedbacks* – foram analisadas não apenas como espaços de comunicação, mas também como territórios de autoria, nos quais o leitor se desloca progressivamente para posições de produtor de sentidos.

Como destaca Komesu (2004), a autoria digital não se dá de forma espontânea, mas é mediada por fatores pedagógicos, tecnológicos e simbólicos, demandando que o AVA seja estruturado para favorecer práticas de expressão, colaboração e remixagem de conteúdos. Ao mesmo tempo, a análise netnográfica permitiu compreender se há uma evolução no perfil dos discentes ao longo da formação, passando de leitores contemplativos para moventes, imersivos ou ubíquos, conforme o uso das ferramentas ofertadas no ciberespaço educacional.

A coleta de dados foi guiada por um protocolo interpretativo que inclui: (1) análise das estatísticas de acesso e permanência no AVA (análise quantitativa de acesso); (2) mapeamento das interações em fóruns (análise qualitativa anonimizada); (3) observação da natureza dos textos produzidos. Esses dados foram interpretados à luz da semiótica da cultura e da semiosfera digital de Santaella (2024), da inteligência coletiva de Lévy (1999) e da territorialização do digital em Lemos (2002).

O percurso metodológico adotado, portanto, não se limita à mera quantificação das interações, mas se estrutura como uma hermenêutica da autoria em contextos virtuais, buscando compreender como os signos se organizam, quais estruturas de poder e mediação estão

presentes, e em que medida há emergência de uma autoria efetivamente ativa, situada e distribuída.

O cruzamento entre os dados empíricos obtidos e a fundamentação teórica permitiu não apenas tipificar os estudantes segundo sua atuação no AVA, mas também propor diretrizes para potencializar os aspectos autorais da formação em EaD, respeitando os distintos perfis cognitivos dos discentes e os múltiplos dispositivos que estruturam o ciberespaço educacional.

2.4.2 A análise dos dados coletados no AVA: do engajamento à produção

A partir do eixo quantitativo, a análise passa a operar com estatísticas descritivas que permitam compreender a dimensão de presença e engajamento dos discentes no AVA ao longo do ano letivo de 2024. Em vez de tratar os dados numéricos como explicações deterministas da autoria, eles são mobilizados como camada contextual: ajudam a situar quando, com que regularidade e em que intensidade os estudantes se conectam, permanecem e interagem, oferecendo um pano de fundo para interpretar porque certos episódios de discussão se adensam enquanto outros se dispersam. Nesse sentido, a frequência de acesso e a regularidade de presença ao longo do tempo compõem um primeiro indicador de “ritmo de participação”, fundamental para ler a autoria como prática que se constitui na duração, na retomada e na continuidade.

Nesse mesmo plano, o tempo de permanência no ambiente é considerado como sinal indireto de permanência atencional e de navegação por conteúdos e interações, sem que se presuma equivalência automática entre “tempo conectado” e “qualidade autoral”. A permanência, tomada em conjunto com a recorrência de acessos, contribui para desenhar perfis de engajamento que podem variar desde presenças episódicas até presenças mais persistentes, permitindo observar como a autoragem se relaciona com a sustentação do vínculo com o curso e com seus dispositivos comunicacionais. Essa leitura evita reducionismos: um estudante pode permanecer pouco tempo e ainda assim produzir intervenções densas, ao passo que longas permanências podem indicar navegação, leitura silenciosa ou outras formas de participação menos visíveis no plano discursivo.

Além disso, são examinados dados relativos ao volume e à distribuição da participação nos fóruns – como número de postagens, respostas e recorrência de intervenções ao longo das semanas ou módulos –, a fim de identificar padrões de concentração e dispersão interacional. Essa etapa permite perceber se a dinâmica do debate tende a se organizar em torno de poucos participantes altamente ativos, se há maior equidade na participação, ou se predominam

comportamentos de baixa intervenção (por exemplo, participação pontual). Ao mapear essa distribuição, torna-se possível contextualizar a emergência de episódios dialógicos mais densos e reconhecer condições sociotécnicas e pedagógicas que favorecem (ou dificultam) a circulação de vozes no fórum.

Com base nesse conjunto de descritores, podem ser realizadas análises exploratórias de associação entre presença/engajamento e a ocorrência de episódios com maior densidade dialógica. O propósito não é estabelecer causalidade, mas produzir indícios interpretativos: por exemplo, verificar se momentos de maior regularidade de acesso coincidem com debates mais encadeados, ou se determinados tipos de atividade pedagógica geram picos de permanência e intensificação das respostas. Esses cruzamentos são úteis para dialogar com a proposição P1, na medida em que permitem observar se contextos de maior interação sustentada tendem a favorecer formas mais complexas de autoragem, como curadoria, síntese e cocriação.

Finalmente, a integração entre os eixos quantitativo e qualitativo constitui um movimento metodológico decisivo: os números ajudam a mapear a “geografia” da presença e a temporalidade da participação, enquanto a análise discursivo-interacional identifica a “qualidade” e as “formas” da autoragem que se materializam nos textos e nos encadeamentos conversacionais. Assim, a dimensão quantitativa não substitui a interpretação, mas a complementa, oferecendo uma leitura mais robusta do fenômeno autoral em fóruns de EaD, coerente com a compreensão de que a autoria na cibercultura se produz na articulação entre práticas de leitura, modos de participação e dinâmicas de interação mediadas por plataformas digitais.

3 O LEITOR E O AUTOR NO CIBERESPAÇO

Este capítulo apresenta as bases epistemológicas que sustentam a tese e define, com maior precisão, as lentes conceituais por meio das quais será analisada a autoragem discente nos fóruns do AVA do Programa “TO Graduado”. Ao adotar como problema central a constituição da autoria/autoragem em ambiências ciberculturais, torna-se necessário enfrentar, antes de tudo, um deslocamento teórico decisivo: no ciberespaço, leitura e escrita deixam de ser práticas separadas por papéis rígidos e passam a configurar-se como operações interdependentes, atravessadas por dispositivos técnicos, regimes de visibilidade, mediações algorítmicas e dinâmicas de circulação semiótica. Assim, o que se discute aqui não é apenas “quem escreve” e “quem lê”, mas como se instituem posições de enunciação, responsabilidades discursivas e formas de produção de sentido em ecossistemas digitais de aprendizagem.

A noção de epistemologia, nesse contexto, não é mobilizada como um inventário abstrato de teorias, mas como o conjunto de pressupostos que orienta a própria possibilidade de conhecer o fenômeno investigado. A autoria, especialmente em ambientes digitais educativos, não se deixa capturar por modelos lineares de transmissão de conhecimento, nem por concepções românticas do autor como origem soberana do texto. Ao contrário, ela emerge como prática situada, relacional e histórica, modulada por interfaces e protocolos comunicacionais que reconfiguram a experiência de leitura, a organização da atenção, os modos de participação e as formas de legitimação dos enunciados. Nessa direção, a epistemologia do estudo exige compreender o ciberespaço como um território híbrido, técnico e simbólico, no qual a produção discursiva se organiza em rede e onde as fronteiras entre autoria individual e coautoria coletiva se tornam mais porosas.

O capítulo, portanto, cumpre uma função estratégica no desenho geral da tese: ele constrói o marco interpretativo que permitirá, mais adiante, identificar e categorizar as práticas de autoragem no *corpus* netnográfico. Para isso, organiza-se em eixos que se encadeiam: inicia-se com a cibercultura como campo de pesquisa, articulando Pierre Lévy, André Lemos e Lúcia Santaella, de modo a delimitar o cenário sociotécnico no qual a autoria contemporânea se desloca e se complexifica; em seguida, retoma-se a crítica clássica à figura do autor em Roland Barthes e Michel Foucault, a fim de compreender como a centralidade do autor é desestabilizada e reinscrita em novas funções e dispositivos; na sequência, aborda-se a tipologia dos leitores no ciberespaço em Santaella, fundamental para esta tese por oferecer um eixo analítico capaz de reconhecer práticas leitoras como marcas observáveis no discurso e na participação; e, por fim, discute-se a autoria na cultura digital a partir de Marcuschi e Komesu,

ampliando a compreensão dos gêneros e das materialidades do texto em rede, até alcançar a problematização contemporânea da autoria mediada por algoritmos e IA, que tensiona responsabilidade, criticidade e governança do texto.

Ao propor esse percurso, o capítulo assume uma escolha metodológica coerente com o objeto: trata-se de uma revisão seletiva de autores fulcrais, orientada pela pertinência conceitual e pela capacidade explicativa em face do problema empírico da tese. Não se busca aqui exaurir a literatura, mas estabelecer um conjunto robusto de referenciais que funcione como “matriz de leitura” do AVA e de suas interações. Em outras palavras, este capítulo opera como um dispositivo de calibração teórica: delimita o que será entendido por autoria/autoragem, quais são os traços que permitem reconhecê-la em fóruns de EaD e de que modo as práticas leitoras e as mediações técnicas reconfiguram o ato de escrever e de participar.

Nesse enquadramento, a centralidade do leitor e do escritor não significa retorno a dualismos tradicionais, mas explicitação de um problema contemporâneo: na cibercultura, o leitor tende a tornar-se produtor, curador, comentarista, remixador; e o escritor tende a tornar-se gestor de fluxos, negociador de referências, organizador de trajetórias hipertextuais, muitas vezes operando sob a influência de ranqueamentos, métricas e inteligências generativas. Assim, o capítulo trata, simultaneamente, da metamorfose do leitor em agente ativo de sentido e da metamorfose do autor em função distribuída, atravessada por regimes institucionais, jurídicos e algorítmicos. É nesse ponto que a tese se ancora: compreender a autoragem discente nos fóruns não como atributo fixo de sujeitos, mas como efeito de práticas discursivas e interacionais que se dão em um ambiente específico, com suas regras, suas ferramentas e suas temporalidades.

Portanto, aqui se estabelece o terreno conceitual a partir do qual os capítulos seguintes poderão operar com maior precisão analítica: ele fornece a gramática teórica para reconhecer densidade dialógica, curadoria, síntese, intertextualidade, cocriação e circulação de saberes como dimensões constitutivas da autoragem em AVAs. Ao final desse percurso epistemológico, a tese estará apta a avançar para a discussão da literatura acadêmica nacional (na revisão narrativa) e, posteriormente, para a análise netnográfica do *corpus* de 2024, conectando teoria e evidência empírica de modo a responder à pergunta-problema que orienta a investigação.

3.1 A CIBERCULTURA EM PIERRE LEVY, ANDRÉ LEMOS E LÚCIA SANTAELLA

A consolidação do ciberespaço como infraestrutura onipresente de conexão reconfigurou simultaneamente os regimes de produção de conhecimento, as formas de

sociabilidade e os próprios dispositivos de leitura/escrita. Para compreender essa metamorfose, este subcapítulo adota um percurso genealógico-comparativo, confrontando três autores-chave – Pierre Lévy, André Lemos e Lúcia Santaella – cujas obras ilustram a passagem de uma ontologia da virtualização (década de 1990) a uma crítica das territorialidades digitais e, por fim, a uma abordagem semiótico-cognitiva que antecipa o pós-humano. Essa discussão oferecerá o lastro conceitual necessário para analisar, no capítulo seguinte, a (re)configuração da autoria em ambientes educacionais virtuais.

Inteligência coletiva talvez seja a expressão mais acurada para descrever o compartilhamento sincrônico do pensamento humano que se materializa nas redes digitais. Pierre Lévy (1999, p. 17) define a cibercultura como “um conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”. Essa formulação delimita um ecossistema técnico-simbólico derivado da convergência entre redes telemáticas e práticas colaborativas, deslocando o eixo ontológico do social para relações móveis, interativas e reconfiguráveis.

Trata-se de um conceito contemporâneo de comunicação virtualizada, tornando-se necessária a compreensão do que é essa virtualização, para a qual se recorre novamente a Lévy (1999, p. 48), que a define filosoficamente como sendo um mundo não oposto ao real, mas sim uma oposição ao atual, virtual é aquilo que “existe em potência e não em ato”.

A civilização contemporânea está imersa nesse novo cenário virtualizado definido por uma nova forma de interação com o mundo circundante, consigo e com o outro. O virtual é aquilo que “existe em potência e não em ato” (Lévy, 1999, p. 48). A virtualização do social consiste, portanto, na passagem de estruturas estáveis e instituídas para redes de relações móveis, interativas e reconfiguráveis. Esse deslocamento ontológico faz da cibercultura um campo de produção de sentido em fluxo, em que a materialidade perde primazia diante da conectividade e da interatividade.

No plano teórico, essa mudança de regime não corresponde a um determinismo técnico, mas à possibilidade de uma nova forma de habitar o simbólico: “as tecnologias intelectuais fazem derivar as fundações culturais que comandam nossa apreensão do real” (Lévy, 1993, p. 5). A virtualização, nesse sentido, não esvazia o mundo, mas expande os modos possíveis de existência (Lévy, 1999). Há, hoje, pode-se dizer, algo que ultrapassa aquilo que Heidegger buscava como ontologia de um ser lançado, um ente, posto que, na virtualização do mundo e de suas interações sociais, o ente humano passa a transitar em um fluxo de dados de relações móveis, que se interconectam e se reconfiguram constantemente. Nesse espaço, o tempo atua

de maneira diversa: passado, presente e possibilidades futuras, virtualizadas, mostram-se simultaneamente no presente do ciberespaço, sem distinções rígidas.

Eis que esse espaço virtualizado surge como sendo uma forma de inteligência coletiva da humanidade, o que, para Lévy (1999, p. 131), é uma das estruturas próprias da cibercultura, uma inteligência coletiva que transcende a separação espaço-temporal, uma inteligência “[...] distribuída por toda parte, constantemente valorizada, coordenada em tempo real”. Ela marca uma mudança radical em relação aos modelos centralizados e hierárquicos de conhecimento típicos da modernidade impressa.

Tal definição não se trata de uma metáfora, é uma condição epistemológica emergente no cotidiano hodierno, permitida apenas na virtualização do mundo, na configuração dessa inteligência coletiva, viabilizada pelas redes sociais, em uma lógica participativa e inclusiva permitida pelo ciberespaço.

O mundo virtualizado, em suas conexões, reflete a rede neuronal humana de forma mais ampla, como se cada um dos bilhões de neurônios dessa rede fosse uma pessoa, composta, individualmente, por outros bilhões de neurônios. Trata-se de uma potencialização da capacidade humana que permite maior conectividade de interações e exige dos navegadores desse novo mundo o desenvolvimento de novas capacidades cognitivas. Essa inteligência coletiva aprimora a capacidade de aprender com o outro, com os outros, mediar saberes diversos e organizar conhecimentos por meio da colaboração descentralizada. Em *As tecnologias da inteligência*, Lévy (1993, p. 108) já alertava para o surgimento de “coletividades pensantes”, resultantes do cruzamento entre sistemas técnicos e práticas discursivas.

Está posto, portanto, um novo espaço no mundo – o ciberespaço –, que trouxe uma nova forma de cultura, a cibercultura, que exige, por si e por suas peculiaridades, uma nova epistemologia para a navegação qualificada pelos saberes nela produzidos. Essa nova forma, ou redistribuição cognitiva ou até virtualização da cognição, desloca os polos tradicionais da produção do saber – como a escola e a universidade – para ecologias mais abertas, nas quais os indivíduos se tornam produtores, remixadores e conectores de informação. Nesse sentido, o autor afirma que “o saber não está mais encapsulado em um local; está distribuído em uma rede” (Lévy, 1999, p. 133).

Mas não há só beleza na navegação dos mares virtuais, há também riscos no novo território. O espaço aberto, ainda sem regras ou hierarquizações para navegação, permite também a desconexão, a desinformação, a troca da epistemologia pela *doxa* virtual, o senso comum reproduzido nas redes buscando se tornar ciência, a mentira buscando fixar-se como verdade, neo-sofistas-virtuais. Lévy sabia disso, reconhecendo os riscos envolvidos no novo

espaço do mundo, no novo ciberespaço. Diz o autor que a inteligência coletiva pode ser também vetor de exclusão ou de dispersão, se não houver políticas inclusivas de acesso e formação crítica para o uso das tecnologias. Por isso, ela é descrita como “veneno e remédio” da cibercultura, ambígua por natureza (Lévy, 1999, p. 27).

Lévy atualizou-se em uma velocidade que se espera no ciberespaço, propondo, na virada do milênio, o conceito de esfera semântica, como antecipação dos rumos da *Web* 3.0 e 4.0. Trata-se de uma nova infraestrutura cognitiva que visa organizar o conhecimento da *web* por significados e relações conceituais, e não apenas por palavras-chave ou algoritmos estatísticos (Lévy, 1999). Iniciava-se uma nova forma de busca pela ciência, uma neoepistemologia do ciberespaço.

O conceito vinha de forma ainda latente na obra *Cibercultura*, quando Lévy (1999, p. 180-185) discorria sobre a defesa de sistemas colaborativos de categorização do saber, como “árvores de conhecimentos” e nos chamados “sistemas universais sem totalidade”. Tais propostas visam superar a fragmentação da informação digital, promovendo uma inteligência mais semanticamente articulada, baseada em redes de significados reconhecíveis por humanos e máquinas.

A esfera semântica inscreve-se, assim, no projeto maior de uma tecnodemocracia cognitiva, em que o acesso ao saber e sua reorganização semântica sejam partilhados por comunidades de usuários e não apenas por corporações de tecnologia. A esse respeito, Lévy (1999, p. 180-185) argumenta: “não se trata de substituir as instituições tradicionais do saber, mas de abrir um novo espaço para a auto-organização coletiva da inteligência”.

Em obra posterior, o autor aprofunda esse conceito, especificamente em *A esfera semântica*, na qual Lévy (ano) analisa a ampliação da capacidade humana a partir da potencialização dos processos cognitivos mediada pelo ciberespaço. Nesse contexto, defende a constituição de uma inteligência global, que ele chama de *Information Economy Mtlanguage* (IEML), concebida como uma linguagem artificial capaz de promover, conforme o autor, uma revolução epistemológica nas ciências humanas e sociais. Tal revolução estaria orientada à assimilação e à tutela do conhecimento humano, voltada ao fortalecimento da inteligência coletiva humana. Trata-se, portanto, de um modelo que seria pautado na aprendizagem contínua, sistemática e geral.

Há, contudo, lacunas deixadas por Lévy em sua ideia de inteligência global e tecnodemocracia, especialmente por tratar do ciberespaço sem considerar, especificamente, as peculiaridades territoriais do mundo real. O ciberespaço funciona sem fronteiras, mas conecta pessoas e instituições que se encontram inseridas em territórios com fronteiras bem definidas,

com condições políticas, estruturais, economias próprias. Esses contextos nacionais e institucionais, ao mesmo tempo em que sustentam as redes digitais, podem também impor limites ao seu funcionamento, criando, eventualmente, barreiras, mecanismos de censura e filtros ao acesso e à circulação de informações.

Ontologicamente, a rede se situa, sim, em um determinado espaço, mesmo que esse espaço se manifeste apenas quando acessado por determinada pessoa, a qual carrega consigo as determinações históricas, sociais e culturais do espaço-tempo em que está inserida. Nessa perspectiva, torna-se impossível dissociar o navegador do “mar” virtual, especialmente no âmbito da inteligência coletiva, na qual o navegador é parte dela mesma.

Tem-se ainda a dificuldade de se tratar, dentro do ciberespaço, da universalização das capacidades cognitivas sem entender o atravessamento de classe, etnia, gênero, política e localização territorial, que afetam a forma como diferentes grupos participam da cibercultura. Isso leva à suposição implícita de um acesso relativamente equânime ao ciberespaço, o que ignora as assimetrias estruturais da conectividade (Lévy, 1999).

Cumprindo ainda ressaltar que a materialidade da internet – cabos submarinos, *data centers*, políticas de acesso, extração de lítio, infraestrutura urbana para conexão – não é tematizada como componente da territorialidade digital. A cibercultura em Lévy é pensada sob uma chave emancipatória – como um campo de recomposição das subjetividades, da comunicação e do saber –, mas o autor não enfrenta de forma crítica os aparatos de vigilância, controle territorial e manipulação de dados que se intensificam com a digitalização (Lévy, 1999).

Sob essa ótica e a partir das lacunas apontadas, importante ressaltar as contribuições de André Lemos, a fim de promover um tensionamento dialógico, neste primeiro momento, com as ideias de Lévy. Tal movimento inicia-se pela problematização da noção de inteligência global e da concepção de rede desmaterializada, amplamente desenvolvidas por Lévy em sua formulação do ciberespaço, o universo virtualizado. Em contraste, Lemos (2002) adota uma abordagem mais pragmática, compreendendo o ciberespaço como um plano de existência complexa, que se configura em uma coextensão do espaço físico.

Embora seminal, o modelo leviano pouco problematiza a materialidade das infraestruturas ou as desigualdades de acesso. É nesse hiato que se insere André Lemos (2002, p. 95): ao conceber o digital como “tecnocultura planetária”. Ele territorializa a rede por meio dos conceitos de mídia locativa e infoterritórios, mostrando que práticas digitais são sempre situadas em contextos socioespaciais. Em trabalhos recentes no Lab404, Lemos (2024a, p. 72)

examina a plataformização e os algoritmos como vetores de assimetria cognitiva, denunciando “regimes de visibilidade seletiva que modulam o fluxo informacional”.

Neste sentido, Lemos (2002) desenvolve reflexões próprias sobre a inteligência coletiva, ao sustentar que a cultura não é produzida por inteligências isoladas, mas resulta da interdependência entre os sujeitos e, no contexto da virtualização, também entre os dispositivos técnicos. O autor defende, assim, que “Inteligência individual não existe, ela é sempre coletiva e fruto de diversos dispositivos cognitivos, ou como prefere Lévy, de tecnologias da inteligência” (Lemos, 2002, p. 3). Há, nesse aspecto, uma clara demonstração de que suas ideias que são permeadas por uma compreensão complexa dos processos culturais, entendidos como construções resultantes de inter cruzamentos, trocas e apropriações. Tais dinâmicas, eminentemente humanas, são intensificadas pelas possibilidades trazidas pela cibercultura, mediante as redes de comunicação e a sociabilidade amplificada virtualmente.

Aqui importante frisar a ideia de tecnocultura planetária que, por meio da cibercultura promove a descentralização da emissão, possibilitando a emergência de práticas comunicacionais colaborativas, horizontais e abertas. Há uma passagem entre a cultura massiva, centralizada e proprietária para uma lógica de troca, modificação, complementação e circulação livre, que estruturam a rede. Aqui já se tem a definição própria de cibercultura para Lemos (2002, p. 95), sendo “[...] a cultura contemporânea, marcada basicamente pelas redes telemáticas, pela sociabilidade on-line, pela navegação planetária pela informação”.

Há autoria? Poder-se-ia questionar e com razão. A resposta, contudo, é dada pelo próprio autor: há autoria, mas ela se encontra diluída em processos marcados pela remixação, pela apropriação, pelo parodiamento, dos quais surge uma identidade cultural mosaica, fluída, de influências mútuas e interconectadas. Aliás, a questão já havia, bem antes, sido suscitada por Lévy (1999), quando dizia do deslocamento tradicional da forma de construir o saber e a ecologia aberta da cibercultura.

A questão de como se explorar, epistemologicamente, esse novo mundo configura-se, portanto, como uma outra indagação central, dada as novas formas de criação, interação, autoria e apropriação. Nesse contexto, Lemos (2007) propõe um conceito diferente de mídia, fundamentada em práticas comunicacionais pautadas em geolocalização, que ele chama de mídia locativa. São práticas que, para ele, configuram-se em info-territórios: espaços híbridos resultantes da inter-relação entre os territórios físicos onde estão as pessoas e os fluxos digitais, virtualizados e sem território específico. Nessa perspectiva, o urbano deixa de ser apenas um território físico, torna-se cartografia híbrida, como camadas sobrepostas, dados interligados,

narrativas e práticas digitais mesclados a um território físico se transpondo, em via de mão dupla, com o grande território virtual e global (Lemos, 2007).

Em pesquisas mais recentes, Lemos (ano) avança em algumas questões, especialmente naquelas desenvolvidas no âmbito do Lab404, quando começa a analisar de forma crítica os efeitos da plataformização e da inteligência artificial na cultura digital contemporânea. Nesse aspecto, as críticas do autor avançam e complementam o entendimento de Lévy (1999), que pensava ser a rede um território que romperia com corporações de tecnologia. Lemos (2024) defende que os algoritmos, modulados por empresas, acabam por modular o fluxo de informação, instaurando regimes de visibilidade seletiva, práticas de comunicação precárias e mediadas, em última instância, é a seleção de cognição sob influência de programações preestabelecidas.

Certamente há de se pensar, de forma crítica, sobre esses novos paradigmas de cognição, que afetam decisivamente a liberdade inicialmente preconizada sobre o ciberespaço como terra do pensamento e da produção livre, pois, sendo ela mediada, sofre, certamente, o influxo de interesses outros.

Nesse aspecto, Lemos (2024) discute o papel das plataformas como infraestruturas de ordenamento social e político, ressaltando que a atual fase da cibercultura é marcada por tensões entre abertura e controle, entre participação e assimetria. A crítica à plataformização emerge, assim, como um desdobramento necessário de sua análise das mediações sociotécnicas iniciadas nas mídias locativas, agora colocadas sob o domínio de corporações tecnológicas globais.

Estudar esse novo território, virtualizado, dentro da cibercultura, exige também uma nova abordagem metodológica, que seja adequada às complexidades das práticas ciberculturais e deem conta das múltiplas interações tidas entre sujeitos, objetos, signos e territórios conectados. Lemos (ano) lança mão, neste específico, da teoria ator-rede, permitindo que se mapeiem os agenciamentos heterogêneos entre humanos e não-humanos (Latour, 2005), bem como a cartografia híbrida, que permite a visualização de redes informacionais articuladas entre o espaço virtual e real por meio de um instrumento analítico.

Há, ainda, em sua obra, a netnografia locativa, entendida como uma adaptação da etnografia digital, que amplia seu escopo de análise ao real ao incorporar a dimensão espacial às investigações das práticas comunicacionais móveis. Com a abordagem, é possível observar a forma como sujeitos constroem info-territórios a partir da imersão nas redes digitais, enfatizando a dimensão situada, relacional e performática da cibercultura (Lemos; Castro, 2017).

Para dar conta da complexidade socio técnica, Lemos mobiliza metodologias híbridas: teoria ator-rede, cartografias híbridas e netnografia locativa, capazes de rastrear agenciamentos entre humanos, dispositivos e territorialidades (Lemos; Castro, 2017).

Ainda se faz necessário aprofundar a compreensão da cibercultura enquanto campo de pesquisa. Por isso, torna-se imprescindível incluir, neste capítulo, as contribuições de Lúcia Santaella, que permitem adensar e complexificar as reflexões de Lemos acerca do caráter cibercultural complexo, entendido como simultaneamente técnico e simbólico, territorial e semiótico, coletivo e distribuído.

Uma análise de natureza semiótico-cognitiva de aporte analítica, permitirá apreender, com maior densidade os regimes de significação, os dispositivos perceptivos e os processos cognitivos mobilizados no ciberespaço. Santaella, neste específico, oferece em seus estudos ferramentas teóricas fundamentais para compreender como os sujeitos produzem sentido em contextos mediados pela tecnologia.

A emergência da cibercultura, já debatida, aparece então como um novo paradigma socio técnico, demandando também uma nova forma de análise que supere os enfoques tradicionais, incorporando perspectivas semióticas e estéticas, apreendendo as transformações dos regimes de sentido, as formas de sensibilidade e as práticas comunicacionais.

O mundo a se analisar é híbrido, virtual e real, e articula-se em quatro eixos interdependentes: a transição da cultura das mídias à cibercultura; a constituição de uma semiosfera digital; o surgimento do pós-humano e da criatividade algorítmica; e a necessidade de metodologias semióticas para análise dos ecossistemas discursivos digitais.

O hibridismo cultura, sob o enfoque de Santaella, é ponto nevrálgico para compreensão da cultura virtual. Para a autora, a cultura das mídias é um intermediário entre a cultura de massas e a cultura digital, que se caracteriza por ser uma complexa mescla de linguagens, suportes e processos comunicacionais, uma antessala da cultura virtual (Santaella, 2003).

Nesse contexto, o hibridismo cultural, que envolve a fusão entre linguagens, símbolos, temporalidades e formas de mediação, torna-se a principal característica da cultura contemporânea. Santaella (2024) aponta que a explosão de signos nas redes digitais gerou um ambiente em que “proliferam múltiplas plataformas, aplicativos e telas, povoadas de dilúvios de signos heterogêneos”. A cibercultura, assim, herda e redimensiona essa lógica da multiplicidade e da convergência midiática, promovendo uma reconfiguração dos processos comunicacionais.

Surge então um ecossistema semiótico no qual signos digitais não só circulam, mas produzem novos modos de cognição, afeto e percepção no que Santaella chama de semiosfera

digital. A autora destaca a transição da digitalização para a dataficação como marca da segunda era da internet, na qual memória e inteligência humana passam a ser externalizadas em dispositivos armazenados e análise (Santaella, 2024).

Forma-se, assim, uma nova ecologia de signos que se opera por meio de interfaces que ampliam as possibilidades sensoriais e cognitivas do sujeito. O ciberespaço se torna algo além de um canal de transmissão para se tornar um espaço de imersão estética e performatividade simbólica. Para a autora “os meios de comunicação, desde o aparelho fonador até as redes digitais, não passam de meros canais [...] são os tipos de signos que circulam nesses meios que moldam o pensamento e a sensibilidade dos seres humanos” (Santaella, 2003).

Em um passo além, na conceituação de Santaella (2023), está a sétima revolução cognitiva do sapiens, na consolidação das tecnologias de inteligência artificial, pautada pela exossomatização da inteligência humana pela emergência do que ela chama de neo-humano, em um processo de cognição que começa a se desenvolver fora da caixa craniana humana, por meio de dispositivos de coleta, processamento de dados e geração de informações e signos.

No pós-humano é a dissolução das fronteiras entre o humano, o maquínico e o informacional, o que implica em novos desafios ontológicos e estéticos. Aqui, relevante para esta pesquisa, é a ideia da criatividade algorítmica, resultante de sistemas generativos, redes neurais, sistemas de linguagem, em um deslocamento da noção tradicional de autoria e a transformação dos critérios de avaliação estética e simbólica. A arte e a comunicação, neste novo humano, passam a incorporar algoritmos como coautores, que demandam novas categorias analíticas e até éticas (Santaella, 2023).

Este é o cenário posto em que se torna impositiva a adoção de metodologias semióticas que sejam adequadas à complexidade desses novos sistemas comunicacionais digitais. Trata-se de uma semiótica expandida que permita a análise da discursividade das mídias digitais, suas formas de produção, de sentido e as estruturas que organizam a correlação interacional nas plataformas e redes (Santaella, 2003).

Lévy fornece a ontologia da virtualização e da inteligência coletiva; Lemos territorializa e problematiza a mediação algorítmica; Santaella expande a análise aos regimes de significação e à inflexão pós-humana. Em conjunto, constituem um arcabouço indispensável para investigar como estudantes, imersos no AVA do projeto TO Graduado, constroem (ou transformam) práticas de autoria.

As discussões acerca da inteligência coletiva leviana, da territorialidade cibercultural lemosiana e da semiosfera digital santaelliana convergem num ponto nevrálgico para esta Tese: a reconfiguração do estatuto de autor em ambientes digitais educativos. Se a autoria se distribui,

remixando-se em redes colaborativas, torna-se necessário confrontar essa condição com as reflexões clássicas sobre autor/a em Roland Barthes e Michel Foucault. O próximo capítulo retomará com esses autores, contrapondo-os à autoria diluída que emerge da netnografia do curso EaD em Gestão Pública, de modo a articular teoria e evidência empírica na análise da produção de sentido dos discentes.

3.2 O AUTOR/AUTORIA EM ROLAND BARTHES E MICHEL FOUCAULT

No mundo pós-moderno, caracterizado pela cibercultura – como amplamente debatido no tópico anterior – observa-se um deslocamento ou uma diluição da autoria em uma rede neural algorítmica. Tal fenômeno pode ser interpretado à luz da noção de inteligência coletiva proposta por Pierre Lévy, ou ainda da ideia de territorialidade cibercultural de André Lemos, devendo ser compreendido sob um novo enfoque, como propõe Lúcia Santaella com sua concepção de semiosfera digital.

Trata-se, pois, de uma reconfiguração do conceito tradicional e romantizado de autoria. Tal ruptura, no entanto, não se deu de forma abrupta, nem ocorreu exclusivamente no contexto da cibercultura. Pelo contrário, trata-se de um movimento contínuo, cujas origens podem ser identificadas em momentos teóricos anteriores, os quais evidenciam uma gradual desestabilização do paradigma autoral moderno.

Nesse sentido, torna-se necessário um retorno histórico ao início dessa ruptura com a concepção iluminista e modernista de autoria, particularmente à intervenção crítica de Roland Barthes, que questiona o autor como sujeito soberano e gênio criador. Ao desconstruir as ideias estruturalistas da autoria moderna, Barthes inaugura uma reflexão que culmina na dissolução do autor como fonte originária de sentido, reposicionando-o como efeito de desejo e fruição, como um corpo que escreve e um ruído na linguagem (Barthes, 2004).

O ensaio “A morte do autor”, publicado originalmente em 1968 na revista *Aspen*, representa um marco do pensamento estruturalista e prenuncia o advento do pós-estruturalismo. Elaborado em um contexto de intensa efervescência teórica — influenciado pelo estruturalismo francês, pela linguística saussuriana, pela psicanálise lacaniana e pela crítica marxista — o texto de Barthes se configura como uma reação crítica ao paradigma expressivista da crítica literária, o qual atribui ao autor o estatuto de origem transcendental do sentido textual. Em contrapartida, Barthes propõe pensar a escritura como um espaço autônomo, regido por códigos linguísticos e culturais, e não como emanção de uma subjetividade criadora (Barthes, 2004a).

A ruptura promovida por Barthes implica uma recusa ao modelo moderno de autoridade discursiva, em favor de um projeto de descolonização da linguagem e do pensamento. Nesse gesto radical, o autor rejeita a tirania do estilo e inaugura uma crítica cuja atualidade ainda se manifesta em debates sobre texto, sentido e poder (Barthes, 2004). Nesse contexto, Barthes (2004, p. 70) afirma de modo contundente: “o nascimento do leitor deve ser pago com a morte do autor”. O autor, assim, deixa de ser fonte única e original, passando a ser um campo de possibilidades interpretativas — não um ponto fixo, mas um ponto disperso, dissolvido na pluralidade da linguagem.

A morte simbólica do autor, proposta por Barthes, permite uma reformulação da linguagem baseada na liberdade: liberdade do texto em relação à autoridade de seu criador. Nesse novo arranjo, o autor não aprisiona o discurso, mas participa como uma das múltiplas vozes possíveis. De instância de poder e sujeito da verdade, torna-se, ele próprio, liberto. O autor criticado por Barthes é o “rei” da tradição ocidental — figura herdada desde a Idade Média, centralizadora e detentora do monopólio do sentido textual. O próprio Barthes (2004, p. 59) reconhece: “apesar de o império do Autor ser ainda muito poderoso [...] é sabido que há muito certos escritores vêm tentando abalá-lo”.

É essa a liberdade do texto articulada pelo autor, quando do nascimento do leitor, quando destaca a sua advertência sobre a carta amorosa e o fracasso comunicativo, a escrita que deixa de ser ponte afetiva e torna-se cena performativa que só se cumpre quando o leitor ocupa o centro interpretativo, de forma poética Barthes diz que

Saber que não se escreve para o outro, saber que as coisas que vou escrever não me farão nunca amado por aquele que amo, saber que a escritura não compensa nada, não sublima nada, que ela está precisamente aí onde você não está — é o começo da escritura (Barthes, 1981, p. 93).

É interessante notar que parte das críticas de Barthes, sejam na sua forma analítica ou poética, parecem antecipar a forma fragmentada e distribuída de autoria que se observará mais adiante na cibercultura, em especial após a chamada sétima revolução cognitiva descrita por Santaella, ou ainda na inteligência coletiva de Lévy e nas cartografias híbridas do autor-rede descritas por Lemos. Há algo de profético na afirmação barthesiana de que o escritor seria um copião de gestos anteriores, que mescla textos outros em um “tecido de signos, imitação perdida, infinitamente recuada” (Barthes, 2004).

Há também uma conexão que se verá de forma mais contundente na crítica foucaultiana eu sua função-autor, que também desloca o sujeito para efeitos discursivos.

Para fundamentar essa crítica, Barthes introduz conceitos que promovem um descentramento radical do sujeito autoral. A figura do escritor, por exemplo, substitui a do autor tradicional: trata-se de alguém que “nasce com o texto” e cuja função é recombinar discursos existentes, não criar sentidos *ex nihilo*. Essa concepção está diretamente ligada à ideia de intertextualidade: “todo texto é um tecido de citações” (Barthes, 1971/2004b, p. 52). O texto torna-se, assim, plural, rizomático, sem origem única, e enraizado em uma multiplicidade de vozes.

Entretanto, a crítica barthesiana à autoria não ignora o peso histórico da linguagem na prática da escritura. Em *O grau zero da escritura*, Barthes (1974) afirma que a produção textual é condicionada pela herança linguística. A língua é imposta ao escritor como um dado histórico, e o estilo é quase fisiológico, involuntário. Já a escritura é uma escolha ética e política. Nas palavras do autor: “o horizonte da língua e a verticalidade do estilo desenham [...] para o escritor uma natureza, pois ele não escolhe nenhum dos dois” (Barthes, 1974, p. 123).

A busca pelo “grau zero” da escritura representa uma tentativa de neutralidade formal, uma fuga à ideologia — utopia textual que Barthes identifica, por exemplo, na prosa de Albert Camus. A neutralidade almejada suspende os ornamentos estilísticos em favor de uma ética da forma, sendo uma exceção à regra, pois, para Barthes (1974, p. 120), “não existe Literatura sem uma Moral da linguagem”.

Portanto, se em *A morte do autor* Barthes decreta a dissolução do sujeito criador, em *O grau zero da escritura* ele reconfigura a autoria como um ato ético de posicionamento. Essa tensão se intensifica em *O prazer do texto*, onde Barthes (1987) aborda a autoria sob a perspectiva do desejo e da fruição. Ele distingue dois tipos de texto: o de prazer — que confirma os modos culturais dominantes — e o de fruição (*jouissance*) — que desestrutura o sujeito e subverte a linguagem. “O texto que o senhor escreve tem de me dar prova de que ele me deseja. Essa prova existe: é a escritura” (Barthes, 1987, p. 10).

Nessa etapa de sua obra, o autor não é mais sujeito coerente nem senhor da produção textual: é uma instância clivada, marcada pela ambivalência do desejo. A escrita torna-se espaço de gozo, abandona a linearidade e transforma o autor em um corpo vibrátil que se dissolve na textualidade. “Na cena do texto não há ribalta: não existe por trás do texto ninguém ativo (o escritor) e diante dele ninguém passivo (o leitor)” (Barthes, 1987, p. 24).

Barthes não propõe uma sistematização do autor morto, mas sim uma concepção em que o autor ressurgue como um eco, um rumor residual numa linguagem plural, opaca e não sistematizável. “A linguagem quer-se transparente, mas a escrita introduz nela um ranger, um atrito, que a impede de se fechar sobre si mesma” (Barthes, 2004, p. 89).

As implicações metodológicas dessa proposta são significativas: há uma crítica ao biografismo, à hermenêutica centrada na interioridade autoral e uma aproximação da análise semiótica e estrutural. Contudo, permanece uma lacuna: por que certos discursos continuam a circular sob marcas autorais? Por que algumas vozes se tornam legítimas e outras permanecem anônimas? É nesse ponto que Michel Foucault intervém com sua análise da função-autor.

Qualquer tentativa de depositar a interioridade no texto conduz ao seu esvaziamento, para Barthes escrever a si mesmo, no biografismo já mencionado é, de antemão, esvaziar-se, ele diz

Não posso me escrever. Qual é esse eu que se escreveria? À medida que ele fosse entrando na escritura, a escritura o esvaziaria; produzir-se-ia uma degradação progressiva [...] O que bloqueia a escritura amorosa é a ilusão de expressividade: o escritor continua a ‘se enganar’ sobre os efeitos da linguagem (Barthes, 1981, p. 93).

Foucault, ao contrário de Barthes, não decreta a morte do autor, mas propõe uma análise genealógica de sua função. Em sua conferência de 1969 no *Collège de France*, ele desloca a figura do autor da posição de origem transcendental do texto para uma função discursiva, institucional e estratégica. A função-autor é descrita como um princípio de classificação, controle e delimitação dos enunciados dentro das formações discursivas.

Foucault identifica três grandes tipos de mecanismos de controle do discurso: os mecanismos de exclusão (interdições, separação razão/loucura, oposição verdadeiro/falso), os mecanismos de controle interno (como o comentário, a disciplina e a autoria) e os que restringem a prática discursiva. As interdições operam por meio de tabus religiosos, sexuais ou morais que determinam o que pode ser dito e por quem. A separação entre loucura e razão exemplifica a exclusão histórica dos discursos dos “loucos”, apenas reconhecidos sob formas disciplinadas. A oposição entre verdadeiro e falso está ligada ao que Foucault chama de “vontade de verdade”, um dispositivo que orienta a produção discursiva conforme critérios institucionalizados. “Essa vontade de verdade tende a exercer sobre os discursos — como sabemos há muito tempo — uma função de exclusão” (Foucault, 1996, p. 14).

No campo dos controles internos, Foucault destaca o papel do comentário como mantenedor de núcleos autorizados dentro de textos legitimados, e da autoria enquanto instância de coerência. “Não se trata evidentemente do indivíduo falante que pronunciou ou escreveu, mas sim de uma função do discurso [...] como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência” (Foucault, 1996, p. 26). Já a disciplina impõe limites e normatizações

sobre quem pode falar, como, quando e em quais contextos, regulando o regime institucional da enunciação.

A função-autor, nesse modelo, não remete a uma subjetividade, mas à operação classificatória e organizadora no interior de um campo discursivo. O discurso deixa de ser uma expressão do sujeito e passa a ser prática produtora de objetos, sujeitos e regimes de verdade. “Trata-se de tomar o discurso não como um conjunto de sinais destinados a designar alguma coisa, mas como um conjunto de práticas que sistematicamente formam os objetos de que falam” (Foucault, 1996, p. 48).

Essa análise implica três deslocamentos fundamentais: da representação para a regra de produção; da presença do sentido para a dispersão da enunciação; e da interioridade subjetiva para a materialidade das práticas discursivas. Foucault propõe libertar a linguagem de sua sujeição à gramática e à retórica e reencontrar, no próprio desdobramento do discurso, “a lei de uma outra forma de coerção” (Foucault, 1996, p. 54).

Assunção (2010) retoma essa concepção ao distinguir entre o nome próprio — que remete a um indivíduo estável — e o nome do autor, que cumpre uma função discursiva de classificação e validação dos textos. O autor, então, não é uma origem, mas um operador. “O nome do autor não é simplesmente um elemento em um discurso [...]; ele exerce um certo papel em relação ao discurso: assegura uma função classificatória” (Foucault, 2009, p. 273).

Foucault também demonstra que os discursos só passaram a demandar autoria quando se tornaram objetos de transgressão e, portanto, passíveis de punição. “Os textos, os livros, os discursos começaram a ter realmente autores [...] na medida em que o autor podia ser punido” (Foucault, 2009, p. 274-275). Assim, a função-autor também cumpre um papel jurídico e político na regulação e responsabilização dos discursos.

Em uma palavra, o nome de autor funciona para caracterizar um certo modo de ser do discurso [...] indica que esse discurso não é uma palavra cotidiana, indiferente, que se dissipa, que flutua e passa, ... mas sim uma palavra que deve ser recebida de determinada maneira e que, numa cultura dada, deve receber um estatuto específico (Foucault, 1969, p. 60)

A interioridade, para os mecanismos de legitimação, desloca-se do texto em si para a autoria, não é descrito o autor para algo deslocado da instauração, vinculada à ele, de um regime de circulação e valor, como um tecido que demandasse saber de seu tecelão para pôr-se à prova.

A função autor está ligada ao sistema jurídico e institucional que encerra, determina e articula o universo dos discursos; não se exerce de maneira uniforme [...] não se define pela atribuição espontânea de um

discurso a seu produtor, mas por uma série de operações específicas e complexas; não remete pura e simplesmente a um indivíduo real, podendo dar lugar a vários egos simultâneos (Foucault, 1969, p.65).

A genealogia de Foucault revela que, em regimes discursivos anteriores à modernidade, o anonimato não era um déficit, mas uma condição legítima. O nome do autor surge, então, como dispositivo de controle, reforçado por instituições como a universidade, o sistema jurídico e o campo editorial. Segundo Muchail (2002), há nos textos foucaultianos uma oscilação estratégica entre o apagamento e o retorno do autor, ora ausente como sujeito expressivo, ora presente como função classificadora e operador institucional.

Foucault exemplifica essa operação com o caso de São Jerônimo, que, ao sistematizar os textos dos Padres da Igreja, identificava o autor segundo quatro critérios: constância de valor, coerência doutrinária, unidade estilística e consistência cronológica (Foucault, 2009, p. 277). O autor, portanto, é construído como figura de estabilidade e coerência, necessária à circulação controlada do saber.

Com a plataformização da cultura e a introdução de métricas algorítmicas de visibilidade, a função-autor é reconfigurada por dispositivos técnicos. Os sistemas de ranqueamento, as lógicas de engajamento e os filtros automatizados passam a regular quais vozes ganham autoridade discursiva. A raridade textual, antes garantida por instituições disciplinares e nomes de autor, é hoje mediada por mecanismos algorítmicos. Nesse novo cenário, a crítica foucaultiana mantém sua atualidade, pois mostra que a autoria não desaparece, mas é reinscrita em regimes de controle cada vez mais complexos.

Quem sabe se Foucault não teria antecipado as práticas colaborativas da cibercultura, da produção de textos por inteligências generativas que utilizam produções já feitas ou até mesmo pelos discursos como são produzidos no ciberespaço, ele questionava-se se

É possível imaginar uma cultura em que os discursos circulariam e seriam recebidos sem que jamais aparecesse a função autor [...] e por trás de todas essas perguntas não se ouviria mais do que o rumor de uma indiferença: 'Que importa quem fala (Foucault, 1969, p.72).

As contribuições de Roland Barthes e Michel Foucault permitem compreender as transformações da autoria em tempos de cibercultura, revelando que a figura do autor não desaparece, mas é ressignificada — seja como corpo textual dissolvido no desejo e na fruição, seja como operador discursivo institucional. Contudo, se a morte ou a reconfiguração do autor inaugura uma nova espacialidade do texto, é imprescindível voltar o olhar para a outra ponta da

relação: o leitor. É ele que emerge como figura central na semiosfera digital, instaurando novos modos de leitura, interpretação e circulação de sentido. É justamente sobre os tipos de leitores no ciberespaço, segundo a tipologia teórica de Lúcia Santaella, que nos debruçaremos no próximo capítulo.

No entanto, antes de partir para a tipologia teórica do leitor, torna-se importante explicar um conceito recentemente formulado, o conceito de autoragem. O conceito foi elaborado por Carvalho e Pimentel (2020) e designa o processo de aprendizagem que se desenvolve a partir da autoria, entendida como criação consciente e situada de uma obra — texto, imagem, vídeo, software ou qualquer outro produto intelectual — que exige do autor pesquisa, apropriação crítica, ressignificação, reflexão teórica, articulação com experiências pessoais e negociação de sentidos.

Diferencia-se de atividades meramente reprodutivas por demandar que o estudante insira, no que produz, sua marca singular, suas vivências e seu posicionamento ético. Na cibercultura, a autoragem implica pensar o ato de “autorar” como ação que envolve criar, divulgar, partilhar e colaborar, em um ambiente marcado tanto por práticas criativas quanto por tensões, como o plágio e a polarização discursiva. Trata-se, portanto, de um espaço formativo em que o aluno deixa de ser espectador e passa a ser (co)autor, enquanto o professor atua como mediador que fomenta e valoriza tais criações (Carvalho; Pimentel, 2020).

A perspectiva da autoragem aproxima-se, de forma produtiva, das discussões teóricas sobre autoria desenvolvidas por Roland Barthes e Michel Foucault. Assim como Barthes (2004) desconstrói o mito do “gênio criador” e desloca o autor do lugar de origem soberana do sentido para um efeito textual plural, a autoragem também recusa a centralidade da figura autoral como instância única de autoridade discursiva.

De maneira semelhante, Foucault (1996; 2009) mostra que o autor é menos um indivíduo e mais uma função discursiva, vinculada a sistemas institucionais e jurídicos de controle do enunciado. Nesse sentido, a autoragem, ao privilegiar a criação coletiva, a intertextualidade e a negociação de sentidos, encontra afinidades com a dissolução barthesiana do autor na malha textual e com a função-autor foucaultiana como operador de classificação e legitimação dos discursos. Em ambos os casos, a autoria se torna menos um ato de posse e mais um ato de circulação e recombinação, reconfigurado pela cibercultura e pelas práticas colaborativas digitais. Essa articulação conceitual permite compreender que, em tempos de plataformização e algoritmização da visibilidade, a autoragem não elimina a autoria, mas a reinscreve em novos regimes de produção e reconhecimento, dialogando diretamente com as rupturas e reformulações propostas por Barthes e Foucault.

3.3 OS TIPOS DE LEITORES DO CIBERESPAÇO POR SANTAELLA

Considerando que o pressuposto desta pesquisa é o desenvolvimento da autoria de estudantes da modalidade de ensino a distância (EaD), torna-se necessário partir da categorização dos leitores, compreendidos aqui como os próprios alunos, a fim de compreender como atuam nos ambientes virtuais e de que maneira o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) do curso investigado viabiliza — ou não — os processos autorais. Entender o leitor-aluno é, portanto, essencial para conduzir a investigação rumo à resposta da pergunta-problema e, sobretudo, para identificar se, e de que forma, as ferramentas disponíveis no AVA favorecem a condução do estudante-leitor pelas diferentes etapas e categorias de imersão no ciberespaço. Essas categorias se distribuem em níveis de profundidade interativa, indo desde a leitura superficial, sem reação, até a produção autoral plena.

Para alcançar essa categorização, recorre-se à conceituação proposta por Lúcia Santaella (2004) em sua obra *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*, especialmente nos capítulos 1 a 3, além de textos posteriores que complementam a pesquisa iniciada nesse livro.

Santaella (2004) categoriza os leitores com base em seu nível de cognição em quatro perfis: contemplativo, movente, imersivo e, posteriormente, ubíquo. Essas distinções são sensoriais e perceptivas, analisadas especialmente a partir das condições próprias da cibercultura, utilizando-se de um método classificatório e comparativo. É relevante destacar que o conceito de leitura, segundo a autora (2004, p. 16–17), é ampliado: trata-se, na cibercultura, da leitura de “formas híbridas de signos e processos de linguagens, incluindo nessas formas até mesmo o leitor da cidade e o espectador de cinema, TV e vídeo [...]”.

Nesse sentido, o conceito de leitor — aqui compreendido como aluno-leitor — constitui a base teórica para esta investigação. Esse leitor, no contexto da cibercultura e dos espaços virtuais, deve ser entendido como aquele que lê todos os signos mediados pelas tecnologias digitais, desde os símbolos binários da transmissão (zeros e uns) até sua tradução visualizável: vídeos, áudios, textos, mídias mistas, hiperlinks etc.

A categorização proposta por Santaella, portanto, permite não apenas mapear o perfil cognitivo, mas também o perfil interativo dos sujeitos da pesquisa. Mais precisamente, propõe-se aqui considerar o leitor como leitor das telas do AVA, um ecossistema particular de signos do curso, remetendo-se à noção baudelariana da “floresta de signos”, uma das vias pelas quais os ciberespaços se conectam na cibercultura.

Já foi dito que a forma de aquisição do conhecimento foi profundamente alterada desde a revolução promovida pela invenção da prensa. Naquele contexto inicial, vislumbrava-se a possibilidade de emancipação individual mediante o acesso direto aos textos. Contudo, a interação com o conhecimento, por meio dos livros, era eminentemente contemplativa, passiva e meditativa — uma forma complementar à oralidade então dominante, mas desprovida da dialética que esta última continha (Miranda, 2019).

A informática transformou radicalmente as possibilidades de interação com o conhecimento e ampliou as formas de leitura de signos. Diferentemente dos livros, o ciberespaço apresenta caminhos singulares para a construção do saber, por meio de percursos hiperlinkados — verdadeiros labirintos do conhecimento — configurando uma linguagem reconfigurada, que não convida o leitor apenas a observar, mas a participar ativamente da construção do conhecimento (Miranda, 2019).

Nessa nova configuração de navegação pelo conhecimento — não linear e fluida, como propõem Bauman e Santaella — e em meio à floresta de signos (Baudelaire), coexistem diferentes tipos de leitores. Há aquele que apenas percorre diferentes trilhas de informação no ciberespaço, o leitor movente, bem como aquele que cria caminhos próprios, tornando-se cocriador do conteúdo: o leitor imersivo.

Santaella (2004) caracteriza o leitor tradicional como contemplativo, pertencente à era pré-industrial, vinculado à leitura do livro impresso e da imagem estática, e predominante desde o Renascimento até meados do século XIX (p. 19). Já o leitor movente é fruto da cibercultura em sua fase de transição, surgindo no contexto das mídias de massa (jornais, cinema, revistas), típicas do período pós-Revolução Industrial. Santaella o denomina “homem da multidão”, capaz de perceber mudanças nos signos para além do universo estritamente verbal, adaptando-se de maneira mais fluida aos diferentes tipos de texto (Santaella, 2003, p. 19).

O terceiro tipo, o leitor imersivo, nasce com a cibercultura e se caracteriza pela possibilidade de interagir com aquilo que lê. O quarto tipo, tratado posteriormente, é o leitor ubíquo: aquele que combina as características de todos os anteriores, rompendo as fronteiras entre o virtual e o real e mesclando, inclusive, as funções de leitor e autor.

Importa ressaltar que não se pretende aqui realizar qualquer valoração axiológica do leitor-estudante. O objetivo é estabelecer categorias que possibilitem, ao final, discutir qual tipo de leitor é mais fomentado pelo AVA e pelas ferramentas de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) utilizadas no curso analisado.

3.3.1 O leitor contemplativo e o conteúdo assíncrono em ambientes virtuais

Retomando o período posterior à invenção da prensa, marcado pela proliferação de livros e folhetins viabilizada pela reprodutibilidade técnica, observa-se uma ampliação do acesso ao que antes era restrito a círculos muito específicos de leitores e intérpretes. É nesse momento histórico que se consolida o que Santaella conceitua como leitor contemplativo ou meditativo: aquele vinculado à leitura silenciosa, introspectiva, realizada com os olhos, em ambientes como as bibliotecas, e voltada à elaboração mental solitária. Trata-se do modelo inaugurado com “a instauração obrigatória do silêncio nas bibliotecas universitárias da Idade Média central”, momento em que “a leitura se fixou definitivamente como um gesto do olho [...]” (Santaella, 2004, p. 19–20).

Esse processo de leitura contempla uma dimensão meditativa, remanescente das práticas monásticas, e envolve, segundo Manguel (1997, p. 49–54), não apenas visão e percepção, mas também inferência, julgamento, memória, reconhecimento, experiência e prática. É um processo labiríntico, simultaneamente comum e profundamente pessoal.

Para Chartier (1998), existem diferentes tipos de leitura — erudita, vacilante, intensiva e extensiva — que vão desde aquelas voltadas à reverência e ao aprofundamento em poucos livros até aquelas caracterizadas pela leitura veloz e extensa, sem compromisso de fidelidade ao texto.

Apesar da diversidade, o leitor contemplativo se define, sobretudo, por sua preferência pela leitura de textos impressos em ambientes silenciosos e individualizados, lidando com signos duráveis, estáveis, manuseáveis e não perecíveis, cuja leitura pode ser adaptada ao tempo subjetivo do leitor (Reis, 2016). Esse tipo de leitor corresponde, no contexto digital, ao usuário da web 1.0, caracterizada por um fluxo de informação de um para muitos ou de um para um, com pouca ou nenhuma interatividade.

No entanto, é importante destacar que os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) ainda disponibilizam materiais voltados a esse perfil de leitura. Tais materiais incluem textos para leitura individual, bibliotecas digitais, bancos de periódicos, vídeos gravados, repositórios de conteúdo, instruções de atividades e aulas em áudio ou vídeo. Constata-se, assim, que a mera inserção de conteúdo no ambiente virtual não implica necessariamente uma ruptura com o modelo contemplativo: o formato do conteúdo continua sendo determinante para a forma de interação que suscita.

Santaella (2004) alerta para uma interpretação apressada que possa identificar o leitor contemplativo com um leitor passivo. Tal associação seria equivocada, uma vez que “a leitura também é trabalho: por trás da aparente imobilidade, há a produção silenciosa da atividade

leitora” (p. 23). A contemplação não elimina a ação; ao contrário, a leitura contemplativa é também internalização ativa, construção cumulativa de referenciais e sedimentação de conhecimento.

Sinteticamente, o leitor contemplativo é aquele que mantém o objeto de leitura — físico ou virtual — à sua disposição de forma durável, sem pressões temporais, e que ajusta o tempo de leitura ao seu ritmo individual. O conhecimento adquirido é integrado ao seu universo interno e pode ser retomado sempre que necessário. Há, nesse tipo de leitura, baixa interatividade externa, e o objeto de leitura permanece estável e imutável (Santaella, 2004).

A identificação de um estudante como leitor contemplativo não depende exclusivamente do meio utilizado, mas da natureza do conteúdo e da relação estabelecida com ele. Assim, mesmo entre as ferramentas de um AVA, é possível encontrar aquelas que se alinham a esse perfil, como textos disponibilizados em formato PDF, bibliotecas digitais, vídeos expositivos e podcasts, entre outros. Esses instrumentos, embora inseridos no ciberespaço, reproduzem práticas de leitura próximas ao modelo tradicional, com baixa ou nenhuma interação, de caráter transmissivo.

Neste ponto da definição, observa-se que os instrumentos de um AVA que fomentam o perfil contemplativo são, geralmente, materiais assíncronos, produzidos de um para muitos, como videoaulas gravadas, podcasts, textos de apoio e bibliotecas virtuais. Esses elementos, ao serem reproduzidos no ambiente digital, mantêm as características da leitura tradicional, deslocando-se apenas em sua materialidade, mas não em sua lógica de fruição e assimilação.

3.3.2 O leitor movente e os materiais síncronos com baixa interatividade

Com o advento da Revolução Industrial, o mundo adentrou um novo estágio de transformações, inclusive no modo de acesso ao conhecimento. A leitura, que já vinha sendo reproduzida em maior escala desde a invenção da prensa, atinge então um volume de circulação expressivo. O desenvolvimento econômico, a urbanização acelerada e as revoluções no campo do conhecimento e da filosofia alteraram não apenas os modos de vida, mas também a maneira como os sujeitos se relacionam com a informação.

A lógica da produção industrial produziu, como reflexo, uma revolução nas comunicações. Ferramentas tecnológicas passaram a acelerar a difusão de informações, como observa Miranda (2019): “a informação começava a estar mais acessível, não obstante os índices ainda gigantescos de analfabetismo” (p. 73).

Inicia-se aí a produção em massa da comunicação. Como aponta Santaella (2004, p. 25), “[...] urgiram o telégrafo, o telefone e, depois, a consolidação das redes de opinião, os jornais, com notícias rápidas e imediatas, próprias de cidades com excesso de informação, encontros e desencontros”. Trata-se de um momento histórico marcado pela multiplicação dos meios de comunicação e pelo excesso de estímulos, o que impõe novos ritmos cognitivos ao leitor moderno.

Nesse cenário, para atender à produção em larga escala, impõe-se também um consumo igualmente intensivo — inclusive de ideias. Segundo Santaella (2004, p. 26), “para alimentar a ilusão de que há mudanças, surgiu a publicidade, filha diletta de um mundo que transformou tudo em mercadoria”. A cidade moderna passa a ser povoada por imagens, placas, vitrines e cenas duplicadas pela fotografia — uma tecnologia que amplia a visão humana e devolve ao mundo representações do próprio mundo.

A leitura já não se restringe a livros, manuscritos ou cartas. Novas linguagens emergem: fotografia, cinema, rádio, publicidade gráfica. O jornal passa a veicular imagens, gráficos e anúncios. O sujeito moderno passa a conviver com uma profusão de signos que deslocam a experiência de leitura para além da linearidade do texto impresso.

Esse novo leitor — também espectador — é caracterizado por Santaella (2004, p. 27) como fragmentário, pois vive em um ambiente saturado de estímulos visuais e auditivos, como os grandes centros urbanos. A autora observa que esse contexto “implica conviver com a fugacidade dos contatos sociais, com a reposição contínua de imagens nas ruas, vitrinas, jornais e revistas. Viver passou a significar adaptar-se à congestão de imagens na retina. O espectador moderno é um ser submetido ao frêmito”.

Diferentemente do leitor contemplativo, que busca o silêncio e a lentidão da leitura meditativa, esse novo leitor é compelido a adaptar-se à velocidade imposta pelos meios de comunicação modernos. A leitura agora ocorre em ambientes ruidosos, em ritmo veloz, diante de signos efêmeros. O tempo de fruição não está mais sob controle do leitor, que deve se ajustar às transmissões síncronas e ao fluxo contínuo de informações. Filmes, televisão, rádio e telefone introduzem uma nova temporalidade — instantânea, ininterrupta, imprevisível.

É nesse contexto que emerge o leitor movente, caracterizado por Santaella (2004, p. 29) como aquele que nasce com o advento do jornal e das multidões nas cidades, ajustando-se a “novos ritmos da atenção, ritmos que passam com igual velocidade de um estado fixo para um móvel”. Trata-se do leitor treinado nas distrações fugazes, de memória curta, mas percepção ágil, exposto a linguagens híbridas e efêmeras.

Essa nova figura leitora surge em um ambiente de fragmentação e velocidade, onde “[...] a impressão mecânica aliada ao telégrafo e à fotografia gerou essa linguagem híbrida, a do jornal, testemunha do cotidiano, fadada a durar o tempo exato daquilo que noticia”. Surge, assim, o “leitor fugaz, novidadeiro, de memória curta”, cujo excesso de estímulos exige esquecer tanto quanto lembrar. “Um leitor de fragmentos, leitor de tiras de jornal e fatias de realidade” (Santaella, 2004, p. 29).

A televisão, por sua vez, acentua essa transformação: imagens, sons, ruídos, movimentos e ritmos se confundem na tela, ampliando as possibilidades de significação. “Isso se acentua com o advento da televisão: imagens, ruídos, sons, falas, movimentos e ritmos na tela se confundem e se mesclam com situações vividas” (Santaella, 2004, p. 31).

Nesse ponto, tem-se uma antessala da cibercultura: inicia-se a transição da leitura contemplativa para uma leitura não linear, marcada por saltos cognitivos, dispersão da atenção e multiplicidade de estímulos. O leitor movente representa, assim, uma etapa de adaptação ao novo regime sensório-perceptivo do mundo moderno, ainda ancorado em práticas comunicacionais da modernidade, mas já prenunciando as exigências cognitivas da era digital.

Esse tipo de leitor aproxima-se, conforme Reis (2016), da lógica da web 2.0 — caracterizada pela circulação de conteúdos em tempo real, pela sincronicidade das aulas e pela possibilidade de compartilhamento de materiais. O leitor-estudante movente é aquele que transita entre diferentes velocidades e formas de linguagem, adaptando-se à fugacidade e à multiplicidade dos signos.

Ao contrário da leitura contemplativa, que permite pausa e retorno, os materiais síncronos exigem do leitor atenção no tempo presente, mesmo quando não oferecem recursos de interatividade. O conhecimento transmitido de forma síncrona não pode ser retomado no mesmo formato, e sua apreensão demanda uma forma específica de atenção e articulação de sentidos. Há menor espaço para reflexão meditativa e maior exigência de adaptabilidade e organização cognitiva.

Dessa forma, o leitor movente, ainda que não interaja diretamente com o conteúdo, precisa reorganizá-lo internamente para que o conhecimento seja absorvido. Seu movimento é determinado por uma temporalidade externa, imposta pelas ferramentas síncronas de ensino, caracterizadas por sua baixa capacidade de interação. A reflexão, aqui, ainda é possível, mas não mais nos moldes da contemplação tradicional. Trata-se de uma reflexão mais acelerada, ajustada à média coletiva dos ambientes digitais contemporâneos, como é próprio da lógica das comunicações em massa.

3.3.3 O leitor imersivo na cibercultura

Com a emergência da era digital, especialmente no início do que se consolidou como cibercultura, verifica-se uma transformação estrutural nas formas de mediação do mundo. O espaço físico passa a ser duplicado e interligado por redes eletrônicas, nas quais o mundo real é convertido em códigos binários - 0 e 1 - e transmitido por dispositivos digitais que reconfiguram as relações sociais, comunicacionais e cognitivas. Trata-se de um momento histórico situado na pós-modernidade, caracterizado por uma ruptura com o modelo linear, sequencial e repetitivo da comunicação de massa. Esse novo paradigma é derivado diretamente da cibernética e da lógica da conectividade, conforme já discutido anteriormente (Miranda, 2019).

Na cibercultura, os processos comunicacionais tornam-se descentralizados e interativos, permitindo fluxos de comunicação de um para muitos, de muitos para um e de muitos para muitos. O ser humano, nesse contexto, deixa de ser apenas receptor passivo de informações — como nos modelos contemplativo ou movente — e passa a exercer uma função ativa de produção, remixagem e cocriação de conteúdos. Disputam-se narrativas, constroem-se grupos, elaboram-se múltiplas personalidades e identidades, inclusive identidades fragmentadas, conforme a noção de “identidade líquida” proposta por Bauman (Miranda, 2019, p. 39).

Esse sujeito, embora mantenha traços de fragmentação (como no leitor movente) e momentos de interiorização (como no leitor contemplativo), é sobretudo um produtor. Ele altera o conteúdo recebido, reorganiza informações e navega entre múltiplas camadas de conhecimento, construindo rotas cognitivas singulares. Para Santaella (2004, p. 32), na cibercultura “[...] qualquer tipo de signo pode ser recebido, estocado, tratado e difundido”. O leitor, agora, detém domínio sobre o tempo da leitura, mas também capacidade de manipulação e reconfiguração dos signos.

A autora distingue o leitor imersivo dos dois anteriores ao afirmar que se trata de “um modo inteiramente novo de ler”, que não corresponde nem ao modelo contemplativo da linguagem impressa, nem ao movente, próprio da mídia jornalística e do fluxo cinematográfico. O leitor imersivo “navega numa tela, programando leituras, num universo de signos evanescentes e eternamente disponíveis, contanto que não se perca a rota que leva a eles” (Santaella, 2004, p. 33). Trata-se de um leitor em estado de prontidão, capaz de conectar-se entre nós e nexos, construindo percursos não lineares, multissequenciais e labirínticos, que ele mesmo ajudou a estruturar.

Essa capacidade de deslocamento e reconstrução do percurso de leitura aproxima-se de uma nova forma de subjetividade: uma subjetividade implodida e expandida, que se mescla ao próprio fluxo de informações. Santaella (2004, p. 34) afirma que o leitor imersivo “é um leitor implodido cuja subjetividade se mescla na hipersubjetividade de infinitos textos num grande caleidoscópio tridimensional onde cada novo nó e nexos pode conter outra grande rede numa outra dimensão”.

A principal diferença entre esse leitor e os anteriores reside na natureza da interação com o conhecimento. Se o contemplativo absorve o texto e o movente transita por ele, o imersivo transforma-o. Cria uma experiência personalizada, moldada pela sua navegação e pelas relações entre os signos ativados por suas ações. Ele não apenas lê: escreve, rearranja, constrói hipertextos e opera múltiplas camadas de leitura e autoria.

No tocante às ferramentas digitais, esse leitor emerge com mais nitidez a partir da internet 2.0 e torna-se central na internet 3.0, quando há o advento das redes sociais, dos ambientes colaborativos, dos fóruns de debate, da produção de vídeos e áudios interativos. O leitor imersivo é, pois, também autor, ainda que de forma descentralizada e coletiva.

Nos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), a presença do leitor imersivo é mais claramente identificável em atividades que exigem não apenas leitura e fruição de conteúdos, mas também participação ativa em fóruns, gravação de vídeos-resposta, construção de textos colaborativos, análise crítica de materiais audiovisuais e outras formas de expressão multimodal. Esses espaços promovem a interatividade plena e dissolvem a fronteira entre ler e produzir, entre consumir e criar.

Dessa forma, o leitor imersivo representa o ápice de um processo de integração entre cognição, interação e autoria. Ele está imerso nos fluxos informacionais do ciberespaço, não apenas para extrair conhecimento, mas para intervir ativamente na sua configuração, tornando-se figura-chave para compreender as possibilidades autorais oferecidas pelas plataformas digitais de ensino.

3.3.4 O leitor ubíquo e a mescla virtual/real no cotidiano

Em 2013, quase uma década após sua tipologia inicial dos leitores, Santaella introduziu uma nova categoria: o leitor ubíquo. Esse tipo de leitor representa uma síntese e superação das categorias anteriores, reunindo, em sua prática cotidiana, elementos da contemplação, do movimento e da imersão. Trata-se de um sujeito que, ao mesmo tempo em que recebe informações por meios tradicionais, lê de forma meditativa em momentos reservados de sua

rotina, mas mantém conexão constante com o ciberespaço por meio de dispositivos móveis, como smartphones (Santaella, 2013).

Esse leitor rompe as fronteiras entre o real e o virtual, conforme já antecipado por Pierre Lévy (1996, p. 15), ao afirmar que “o virtual não se opõe ao real, mas ao atual: virtualidade e atualidade são apenas duas maneiras de ser diferentes”. A leitura ubíqua implica, portanto, uma experiência simultaneamente física e digital, contínua e distribuída, na qual o sujeito está — e não está — conectado o tempo todo.

Mesmo quando opera como leitor contemplativo, em uma leitura de livro impresso, o leitor ubíquo pode, simultaneamente, acessar a internet, consultar uma fonte digital, interagir em redes sociais ou realizar buscas complementares. Assim, ele se transforma, em poucos segundos, em leitor movente ou imersivo. Vive em constante mobilidade, navegando entre mundos que antes se apresentavam como esferas distintas — agora fundidas em uma única ecologia cognitiva. A presença digital está diluída no cotidiano, sem momentos exclusivos para ela.

Para compreender essa transição, é útil lembrar a evolução da internet. A web 1.0 caracterizava-se pela leitura unilateral: os conteúdos eram disponibilizados de forma estática e a interação era mínima. A web 2.0 introduziu a possibilidade da autoria distribuída, com blogs, chats, redes sociais e outros espaços interativos, onde escrita e leitura tornaram-se funções indissociáveis. Já a web 3.0 marca o início da personalização e da mobilidade plena, com o surgimento de aplicativos que adaptam conteúdos aos gostos, hábitos e rotinas dos usuários (Latorre, 2021).

Santaella (2014) define o leitor ubíquo como aquele cujo perfil cognitivo resulta da mescla entre o movente e o imersivo. Esse leitor opera com uma “presença distribuída” e apresenta uma integração fluida entre diferentes modalidades de leitura e diferentes ambientes perceptivos.

Do leitor movente, ele herdou a habilidade de transitar entre imagens, cores, sons, ritmos e movimentos, adaptando-se ao nomadismo urbano e às experiências sensoriais fragmentadas: “cujo organismo mudou de marcha, sincronizando-se ao nomadismo próprio da aceleração e burburinho do mundo no qual circula em carros, transportes coletivos e velozmente a pé” (Santaella, 2014, p. 35).

Mas ele não é apenas movente. O leitor ubíquo carrega, também, as marcas do imersivo, como afirma Santaella:

Esse leitor movente, sem necessidade de mudar de marcha ou de lugar, é também um leitor imersivo. Ao leve toque do seu dedo no celular, em quaisquer circunstâncias, ele pode penetrar no ciberespaço informacional, assim como pode conversar silenciosamente com alguém ou com um grupo de pessoas a vinte centímetros ou a continentes de distância. O que lhe caracteriza é uma prontidão cognitiva ímpar para orientar-se entre nós e nexos multimídia, sem perder o controle da sua presença e do seu entorno no espaço físico em que está situado (Santaella, 2014, p. 35).

Trata-se, pois, de um leitor que vive a hipermobilidade: sua cognição multitarefas permite integrar atividades simultâneas, como ler, escrever, interagir, responder mensagens, consumir conteúdo audiovisual e produzir conteúdo autoral. Ele se movimenta entre tarefas e ambientes de maneira contínua, levando consigo o virtual ao mundo real e o real ao mundo virtual. Ao postar uma imagem de sua vida cotidiana em uma rede social, transpõe o real ao espaço digital. Ao buscar no ciberespaço informações para lidar com uma situação concreta, transpõe o digital ao campo da experiência imediata.

Essa dissolução das barreiras entre o físico e o virtual é a essência da leitura ubíqua. O leitor não apenas interage com o conhecimento, mas o atualiza constantemente em rede. É autor e leitor, emissor e receptor, sujeito e interface.

Nos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), esse perfil de leitor se manifesta de forma mais explícita quando os estudantes interagem simultaneamente com múltiplas ferramentas, transitam entre redes externas e os conteúdos da disciplina, participam de fóruns enquanto assistem a vídeos ou ouvem podcasts enquanto escrevem textos autorais. O leitor ubíquo é, assim, o mais completo exemplo da complexidade cognitiva contemporânea: hiperconectado, multitarefa, multimodal e permanentemente imerso em um ecossistema de signos.

A partir da tipologia dos leitores delineada por Santaella, observa-se que o processo de leitura, especialmente no contexto da educação a distância mediada por ambientes virtuais, não se limita à decodificação de textos, mas incorpora múltiplas práticas sensório-cognitivas que vão desde a contemplação reflexiva até a participação ativa na construção de significados.

Cada perfil de leitor até aqui visto sob Santaella - contemplativo, movente, imersivo e ubíquo - reflete graus distintos de envolvimento com os signos e tecnologias da cibercultura, influenciando diretamente as possibilidades de apropriação do conteúdo e de exercício da autoria. Compreender esses perfis é essencial para diagnosticar de que modo os ambientes virtuais de aprendizagem e suas ferramentas fomentam, ou limitam, a emergência de práticas autorais entre os estudantes.

Vale lembrar que Santaella não exclui e torna estanque cada tipo de leitor, eles são frutos de um processo que podemos dizer acumulativo, que se soma ao anterior e o aprimora.

Argumenta a autora, deixando claro esse entendimento, que “nesses novos espaços da hipermobilidade hiperconectada, emergiu o leitor ubíquo, com um perfil cognitivo inédito que nasce do cruzamento e da mistura das características do leitor movente com o leitor imersivo. É ubíquo porque está continuamente situado nas interfaces de duas presenças simultâneas, a física e a informacional” (Santaella, 2021, p. 55).

Assim, os leitores aprimoram-se, transformam-se, reconfiguram-se herdando as capacidades anteriores e mesclando-as às novas disponíveis, adaptando-se às tecnologias, a nova forma de comunicação, de leitura, e novas capacidades não lineares em um mundo já não linear do ciberespaço. Assim também surgirá uma nova catalogação que será vista no tópico seguinte – o leitor híbrido.

3.3.5 O leitor híbrido como uma fusão dos demais leitores na cibercultura

A emergência da cibercultura produz uma reconfiguração profunda das práticas de leitura, deslocando-as do modelo linear, silencioso e individualizado, característico da cultura do livro, para um regime marcado pela convergência de linguagens, pela interatividade e pela mobilidade. Nesse cenário, a leitura deixa de ser compreendida apenas como decodificação de um texto estável e passa a configurar-se como uma prática cognitiva complexa, situada em ecossistemas informacionais dinâmicos.

Essa nova forma é chamada de híbrida por Santaella no sentido das mídias acessadas, aqui em nosso recorte pelo leitor.

Na cultura digital, o hibridismo das mídias está ligado à fusão das quatro formas principais da comunicação humana: o documento escrito (imprensa, magazine, livro); o audiovisual (televisão, vídeo, cinema), as telecomunicações (telefone, satélites, cabo) e a informática (computadores e programas informáticos). A esse processo cabe, com justeza, a expressão “convergência das mídias”, que está na base do hibridismo midiático e que foi uma espécie de expressão obrigatória nos anos 1990. (Santaella, 2021, p. 61)

O surgimento de uma nova categoria de leitor, não significa a exclusão de outros tipos, não neste caso e nesta categorização, mas sim uma adaptação do leitor à nova cultura digital também híbrida como descrita por Santaella. O leitor de nosso tempo é diferente do leitor de um outro tempo, a autora diz que “as linguagens humanas se transformam antropológica e historicamente” (Santaella, 2021, p. 31). Deste nosso tempo pode se dizer um processo rápido de transformações ocorridos desde meados da década de 1990, na emergência e aprofundamento do universo digital, na profusão da cibercultura. Neste contexto cibercultural

que surge aquele leitor que mescla todos os tipos já vistos e catalogados pela autora, não como um novo tipo, mas uma hibridez tipológica dada pela hibridez das hipermídias, para além do pensamento linear analógico que tipificava o leitor anterior à era digital.

Santaella (2004; 2007) demonstra que os diferentes regimes técnicos e midiáticos não anulam os anteriores, mas os incorporam e reorganizam. Assim, os tipos de leitores por ela propostos - contemplativo, movente, imersivo e, posteriormente, ubíquo - não se sucedem de forma excludente, mas coexistem. É nesse contexto que se pode compreender a figura do leitor híbrido, aquele que articula múltiplos modos de leitura conforme as exigências do ambiente, do suporte e da linguagem envolvida.

O leitor híbrido é, simultaneamente, herdeiro da cultura impressa e produto da cultura digital. Ele lê textos lineares, mas também consome narrativas audiovisuais; interpreta imagens em movimento, mas igualmente navega por hipertextos; participa de fóruns, redes sociais e ambientes virtuais de aprendizagem, alternando entre leitura concentrada, leitura fragmentada e leitura conectiva. Trata-se, portanto, de um leitor cuja cognição é marcada pela alternância e pela simultaneidade, característica central da experiência contemporânea no ciberespaço.

Essa condição encontra respaldo na crítica de Barthes (2004), para quem o texto não é um objeto fechado, mas um campo de múltiplas escrituras. Ao deslocar o centro da obra do autor para o leitor, Barthes enfatiza que é na leitura que o texto se atualiza, se reconfigura e ganha sentido. O leitor híbrido, nesse sentido, torna-se o espaço onde convergem diferentes vozes, códigos e discursos, intensificando o caráter plural da leitura.

Foucault (2001), ao problematizar a função-autor, contribui para compreender que a leitura se dá em campos discursivos regulados, atravessados por instituições, saberes e práticas sociais. O leitor híbrido opera justamente nesse entremeio: ele não apenas interpreta textos, mas lida com regimes de validação, com normas acadêmicas, com dispositivos técnicos e com expectativas institucionais, especialmente em contextos educacionais mediados por tecnologia.

Na cibercultura, conforme Santaella (2007), a leitura torna-se uma prática conectada, sensorialmente ampliada e cognitivamente distribuída. O leitor híbrido não apenas lê, mas interage, comenta, compartilha e produz respostas simbólicas aos textos com os quais entra em contato. Essa condição é particularmente relevante na Educação a Distância, em que o aluno assume um papel ativo na construção do conhecimento, transitando entre materiais didáticos, fóruns, atividades avaliativas e produções autorais.

Dessa forma, o leitor híbrido constitui uma figura central para a compreensão das práticas contemporâneas de leitura no ciberespaço, funcionando como base para o surgimento

de formas mais complexas de relação com o texto, nas quais leitura e escrita passam a se interpenetrar de maneira cada vez mais intensa.

O capítulo seguinte se dedicará à análise de um novo tipo de autoria, no ciberespaço, com base nos estudos de Luiz Antônio Marcuschi e Andrea Komesu, buscando compreender como a multiplicidade de linguagens e suportes digitais redefine o papel do autor, especialmente no contexto da EaD, onde a autoria se articula cada vez mais com a leitura ativa, a produção colaborativa e a performatividade discursiva em rede.

3.4 A AUTORIA NO CIBERESPAÇO POR MARCUSCHI E KOMESU

Na cibercultura, a internet, enquanto meio de comunicação, proporciona uma democratização sem precedentes na publicação de textos, permitindo que qualquer indivíduo com acesso à rede possa se tornar autor. Contudo, essa aparente liberdade é mediada por restrições sócio históricas e tecnológicas que continuam a moldar a prática autoral (Komesu, 2004, p. 3).

A autoria na internet não se limita à escolha de palavras, mas envolve também a organização de links e a gestão de múltiplas plataformas e formas de expressão — visual, sonora, textual —, evidenciando a natureza multifacetada do autor digital. Trata-se de uma característica que se articula diretamente à complexidade do leitor contemporâneo, igualmente multifacetado. A prática autoral no ciberespaço deve, portanto, ser compreendida como uma atividade multitarefa, multimodal, intertextual e interdiscursiva. Essa prática responde, primordialmente, às demandas das redes sociais e de seus usuários, configurando-se como uma construção dinâmica e adaptativa (Komesu, 2004, p. 21).

A produção de conteúdo na internet exige não apenas competências linguísticas, mas também domínio das tecnologias computacionais que possibilitam a criação, edição, revisão e publicação de textos digitais. Conforme observa Marcuschi (2005, p. 19), “a linguagem segue o caminho dos fenômenos da mudança. É inegável que a gama de possibilidades de informações instantâneas acelera e motiva os seus usuários, em contraposição à linearidade do texto tradicional”.

Os gêneros textuais na internet são validados por comunidades discursivas online, em que a legitimidade e a relevância de um texto são continuamente avaliadas pelos leitores. Bakhtin (2000) descreve os gêneros do discurso como tipos relativamente estáveis de enunciados compartilhados em esferas da atividade humana, nos quais a responsividade do outro e a relação dialógica são fundamentais. No entanto, no hiperespaço, esses gêneros se

reconfiguram como pertencentes à categoria dos gêneros terciários. A internet intensifica essa dinâmica dialógica por meio da constante interação entre autores e leitores, que, em regime colaborativo, constroem coletivamente o sentido e a própria autoria.

No contexto das tecnologias digitais, Marcuschi (2005) apresenta uma análise aprofundada dos gêneros textuais emergentes na internet, destacando suas distinções em relação aos gêneros tradicionais e as características específicas que os definem. O autor questiona se as diferenças entre os gêneros virtuais e os gêneros reais são necessárias à emergência de novos gêneros e conclui que a intensa utilização da escrita representa uma das marcas distintivas dos gêneros digitais, contrastando com suas contrapartes nas interações interpessoais não virtuais.

Para Marcuschi (2005), o hipertexto apresenta uma singularidade: não pode ser tratado como um gênero específico, mas como uma forma de produção textual capaz de abarcar todos os gêneros, inclusive de maneira simultânea, conferindo a cada um deles características próprias. Entre as características do hipertexto, o autor destaca: (a) a não linearidade, flexibilidade no trajeto da leitura por meio de hiperlinks; (b) a volatilidade, instabilidade em contraposição à fixidez do texto impresso, inserindo o texto em um universo flutuante; (c) a topografia - ausência de limites fixos e localização precisa, uma vez que o texto pode estar conectado a diferentes nós; (d) a fragmentariedade, ligações e conexões efêmeras entre páginas e plataformas que se formam e se desfazem em múltiplos percursos; (e) a acessibilidade ilimitada, possibilidade de conexão com qualquer tipo de conteúdo, de dicionários a obras literárias; (f) a multisssemiose, combinação de linguagens verbais e não verbais; (g) a interatividade — funcionamento diferenciado a depender do usuário, com possibilidade de conexão entre diversos autores e estilos; (h) a intertextualidade, variabilidade nas conexões com diferentes textos, citações, notas, explicações, imagens etc.

Marcuschi (2005, p. 31) enfatiza que “os gêneros emergentes na mídia virtual [...] não são estáveis, visto que a cada dia surgem novos gêneros”, o que evidencia a fluidez e a constante inovação das tipologias textuais na cibercultura.

Observa-se, portanto, uma conectividade direta entre os tipos de leitores e os tipos de produtores de conteúdo. O leitor imersivo e ubíquo adapta-se mais facilmente a esse tipo de produção textual, pois possui características que lhe permitem tanto navegar nesse espectro do ciberespaço quanto interagir ativamente — sendo a própria interação uma forma de produção de sentido.

Os blogs constituem um exemplo paradigmático da forma como a autoria se manifesta na internet. Eles permitem a publicização de textos pessoais e a construção de um vínculo de intimidade com o leitor, operando como espaço em que a autoria é constantemente negociada

e reconfigurada. A produção de blogs e outros conteúdos digitais envolve processos colaborativos e interativos, nos quais a autoria múltipla, a remixagem e a intertextualidade configuram práticas recorrentes (Komesu, 2004, p. 5).

As ferramentas utilizadas no ensino a distância (EaD) possibilitam aos estudantes a vivência da produção de conteúdo em contextos reais, desenvolvendo habilidades relacionadas à escrita, edição, revisão e publicação. Além disso, o uso de recursos colaborativos — como wikis e plataformas de coautoria — promove a autoria múltipla e amplia a compreensão das dinâmicas de produção coletiva.

Para o desenvolvimento da autoria no ambiente digital, sobretudo no contexto da EaD, torna-se necessário adotar estratégias pedagógicas que capacitem os estudantes ao domínio das ferramentas digitais e à compreensão das dinâmicas de circulação de conteúdo. Os cursos a distância devem incorporar módulos sobre direitos autorais, ética na produção textual e competências técnicas para criação e gestão de textos digitais. A formação precisa ser interdisciplinar, integrando conhecimentos oriundos da linguística, da comunicação, da tecnologia e do direito, de modo a promover uma compreensão crítica e ampla da autoria no ciberespaço.

A autoria digital representa uma nova fronteira para a produção de conteúdo, na qual a figura do autor é continuamente redefinida pelas tecnologias digitais e pelas práticas sociais emergentes. A internet permite o surgimento de uma forma de autoria que é simultaneamente mais acessível e mais complexa, exigindo dos produtores não apenas habilidades de escrita, mas também profundo entendimento das ferramentas tecnológicas e das dinâmicas sociais online. Neste novo cenário, a figura autoral extrapola a tipologia tradicional do leitor, abrangendo um vasto espectro de competências e práticas.

No caso específico das ferramentas de EaD utilizadas no curso analisado nesta pesquisa, é preciso verificar quais tipos de produtos autorais estão sendo produzidos. Tal análise insere-se no contexto da tipologia dos leitores, abordada anteriormente, e agora também dos escritores ou produtores de conteúdo autoral digital — uma vez que a escrita se consolidou como uma das principais formas de produção no ambiente da cibercultura.

Com a presença de dispositivos ubíquos e tomando como base a tipologia dos leitores imersivos e ubíquos de Santaella (2014), torna-se possível observar uma interlocução entre essas categorias e os gêneros textuais da cibercultura conforme propostos por Marcuschi (2005), dentro da lógica multifacetada do ambiente autoral no ciberespaço conforme delineado por Komesu (2004).

A “cognição multitarefas” do leitor ubíquo — que possibilita a articulação entre mundos virtuais e real — aponta para a dissolução das fronteiras entre leitura e produção textual. O leitor, nesse contexto, deixa de ocupar uma posição exclusivamente passiva, passando a operar como coprodutor de conteúdo. Simultaneamente, desfaz-se a dicotomia entre os mundos físico e digital, consolidando o ciberespaço como ambiente integrado de produção e recepção textual.

3.5 O LEITOR GENERATIVO E A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Em um diálogo com Santaella, podemos identificar dentro da concepção de autor híbrido, um novo tipo de autor, o generativo, aquele que faz autoria não apenas por ele mesmo, mas em coautoria com a inteligência artificial (IA) generativa - que acaba por revisar textos, fornece *insights*, reorganizar textos, fornecer ideias e perspectivas. E que essa utilização faz com que o autor seja coautor de tudo que já foi produzido, pois é a informação já produzida a base para as IAs generativas, formando algo como uma coautoria global anonimizada, em que autor se mescla ao todo com intermédio da IA para aprimoramento de seu texto. Mas que isso faz com que o autor generativo tenha que ter mais preparo ainda, posto que deve sempre revisar e analisar as contribuições da IA para evitar alucinações, desvios de sentido e algo que refuja à própria autoria do escrevente.

A incorporação recente da inteligência artificial generativa (IA) ao cotidiano, com destaque para modelos de linguagem como o ChatGPT, inaugura uma inflexão importante nos regimes contemporâneos de leitura e produção de sentido. Se a cibercultura já havia deslocado o leitor de uma posição predominantemente contemplativa para práticas cada vez mais moventes, imersivas e ubíquas (na acepção de perfis cognitivos e modos de navegação), a mediação por IA adiciona uma camada qualitativamente distinta: a leitura passa, com frequência crescente, a ocorrer por intermediação. Em lugar do contato prolongado com a obra, intensifica-se o consumo de resumos, explicações, reorganizações, “pontos-chave” e respostas orientadas a objetivos, produzidos sob demanda por sistemas algorítmicos.

Esse movimento não é apenas uma alteração de suporte; trata-se de uma transformação nas condições de possibilidade da leitura enquanto prática cognitiva e cultural. Quando a interface oferece sínteses instantâneas, a experiência leitora tende a reorientar-se para a eficiência e para a resolução de dúvidas pontuais, reduzindo a exposição do leitor à complexidade formal, ao ritmo argumentativo, à ambiguidade e às nuances estilísticas do texto original. A literatura recente, em diferentes campos, com destaque para saúde, comunicação e educação, tem descrito ganhos em legibilidade, acessibilidade e rapidez de consumo

informacional, ao mesmo tempo em que registra preocupações relativas a omissões, vieses, erros factuais e riscos à compreensão profunda e ao pensamento crítico, como grande parte dos debates contemporâneos nos demonstram em uma breve pesquisa sobre o tema nos principais buscadores (Tai-Seale et al., 2024; Kharko et al., 2024; Swisher et al., 2024; Zaretsky et al., 2024; Stephan et al., 2025; Taka et al., 2025; Kufta & Djalilian, 2025).

Ao se observar esse cenário, torna-se pertinente indagar: a IA generativa está contribuindo para a emergência de um “novo tipo de leitor”? Um leitor que lê menos diretamente e mais por meio de sínteses automatizadas; que opera por atalhos cognitivos; que terceiriza etapas interpretativas; e que, por isso, pode alterar seus modos de atenção, de julgamento e de apropriação do conhecimento. A pergunta é especialmente relevante para contextos educacionais, em que leitura e escrita constituem competências estruturantes do aprender e do exercer autoria/autoragem.

É importante entender, no entanto, a IA não como uma inteligência autônoma, não na leitura, não na autoria, mas no aprimoramento do aprendizado, como explica Santaella (2021, p. 78)

Tudo isso está se tornando e se tornará possível em função dos algoritmos de inteligência artificial. Em 1956, o termo inteligência artificial (IA) foi cunhado por John McCarthy. Desde então, o desenvolvimento desse campo de investigação foi se dando em passos relativamente lentos. Kaufman (2017) nos informa que, três anos depois, em 1959, “Arthur Lee Samuel inaugurou um subcampo da IA com o objetivo de prover os computadores da capacidade de aprender sem serem programados, denominado por ele de Machine Learning (ML)”. Isso significa ensinar as máquinas a aprender com exemplos, buscando, assim, inaugurar uma técnica distinta dos algoritmos de programação tradicionais.

A intensificação das práticas digitais e a incorporação de sistemas de inteligência artificial generativa aos processos de produção textual aprofundam a hibridização entre leitura e escrita, dando origem à figura do leitor/escritor generativo. Essa noção não se apresenta como ruptura radical com as concepções clássicas de autoria, mas como um desdobramento da autoria híbrida já identificada na cibercultura, agora mediada por dispositivos algorítmicos capazes de operar sobre grandes volumes de textos previamente produzidos.

Neste novo campo de leitores, na literatura mais recente, foram identificadas tendências comuns. A primeira tendência recorrente na literatura diz respeito à rápida adoção de ferramentas de IA para produzir resumos, reformulações e versões mais acessíveis de conteúdos técnicos. Em contextos de saúde, por exemplo, estudos relatam usos como: geração de versões “patient-friendly” de documentos (Zaretsky et al., 2024), criação e avaliação de sumários leigos em larga escala para comunicação centrada no paciente (Rinderknecht et al., 2025) e

simplificação de relatórios, com potencial de melhorar a inteligibilidade para públicos não especializados (Stephan et al., 2025). O mesmo vetor aparece em análises de legibilidade de materiais educativos e *handouts* revisados por modelos de linguagem, frequentemente apontando ganhos de clareza e acessibilidade (Swisher et al., 2024; Abreu et al., 2024; Kufta & Djalilian, 2025; Wang et al., 2025).

Em paralelo, há evidência de integração da IA em fluxos de comunicação profissional, como a elaboração de rascunhos e respostas automatizadas em sistemas clínicos, o que tende a normalizar a presença da IA como mediadora textual no cotidiano (Tai-Seale et al., 2024; Kharko et al., 2024). Em termos de cultura leitora, esse movimento favorece um padrão de consumo informacional mais curto e utilitário, centrado em sínteses e em pontos-chave.

Uma segunda tendência é a ambivalência entre ganhos de legibilidade e riscos de empobrecimento informacional. Em muitos casos, a IA torna textos mais acessíveis, mas essa “acessibilidade” pode vir acompanhada de simplificações excessivas, apagamento de condições, perda de nuances e reordenações que alteram ênfases do texto original (Swisher et al., 2024; Kufta & Djalilian, 2025; Stephan et al., 2025). Além disso, alguns estudos apontam que a efetividade dessas reescritas depende fortemente do modo de uso (prompts, parâmetros, revisão posterior), sugerindo que a IA não resolve automaticamente problemas de comunicação e pode exigir governança humana para garantir adequação, precisão e responsabilidade (Van Dijk et al., 2023; Kharko et al., 2024; Rinderknecht et al., 2025).

Em áreas clínicas, a preocupação se intensifica porque omissões ou distorções podem ter consequências práticas relevantes. A literatura menciona, de modo recorrente, a necessidade de revisão humana para evitar erros, vieses e formulações inadequadas, o que recoloca a IA como ferramenta de apoio, e não como substituta da leitura e do julgamento profissionais (Taka et al., 2025; Kharko et al., 2024; Zaretsky et al., 2024; Rinderknecht et al., 2025).

A terceira tendência, mais diretamente relacionada ao problema deste capítulo, é o surgimento de um leitor que tende a operar por consulta, síntese e resposta, em vez de leitura integral. Mesmo quando os estudos não nomeiam explicitamente “um novo tipo de leitor”, eles descrevem práticas que, em conjunto, apontam nessa direção: preferência por versões resumidas; consumo mais rápido; foco em resoluções pontuais; e dependência de uma mediação automatizada para organizar o material e oferecer interpretações pré-estruturadas (Tai-Seale et al., 2024; Kharko et al., 2024; Swisher et al., 2024; Zaretsky et al., 2024; Rinderknecht et al., 2025; Stephan et al., 2025).

Aqui se delinea uma mutação relevante: a IA não apenas “entrega um texto mais simples”, mas intervém na relação entre leitor e obra, antecipando etapas interpretativas,

hierarquizando informações, sugerindo estruturas e reduzindo a fricção cognitiva típica da leitura densa. O risco correlato é que o leitor se torne menos exposto à arquitetura argumentativa do texto e mais dependente de um “atalho explicativo”, deslocando a experiência de leitura para um regime de consumo metatextual.

Em diálogo com Santaella, é possível compreender essa configuração a partir da noção de mediação técnica da semiose. A autora reconhece que as máquinas, embora destituídas de intencionalidade humana, participam dos processos de significação ao operar sobre signos, linguagens e códigos (Santaella, 2007). No caso das IAs generativas, essa participação se dá por meio da recombinação estatística de discursos existentes, oferecendo ao sujeito humano sugestões, reorganizações e variações textuais.

O leitor/escritor generativo, portanto, não escreve a partir do vazio, mas em interação com um campo discursivo amplificado, no qual a IA atua como mediadora. Essa condição explícita, de forma radical, a tese barthesiana de que todo texto é um tecido de citações (Barthes, 2004). A diferença fundamental reside no fato de que a mediação algorítmica torna visível e operacional aquilo que, anteriormente, se dava de forma difusa e implícita no processo cultural da escrita.

Essa dinâmica pode ser compreendida como uma forma de coautoria global anonimizada, na qual o sujeito escreve em diálogo com uma memória coletiva de textos, desterritorializada e não atribuível a autores específicos. Contudo, tal coautoria não elimina a função-autor. Conforme Foucault (2001), a autoria não se define apenas pela produção do discurso, mas por sua responsabilidade, circulação e regime de verdade. Nesse sentido, o leitor/escritor generativo permanece como instância decisória, responsável pela validação, pela coerência e pela orientação do texto produzido.

Longe de reduzir o papel do autor humano, a escrita mediada por IA exige um grau ainda maior de preparo teórico, metodológico e ético. Cabe ao leitor/escritor generativo identificar possíveis alucinações, desvios conceituais, incoerências argumentativas ou deslocamentos de sentido que possam comprometer a intencionalidade discursiva do texto. A mediação algorítmica, portanto, não substitui o julgamento crítico, mas o torna indispensável. É neste ponto a crítica que tomamos de Santaella (2021, p. 88) para o debate

É fato que a IA pode facilitar e incrementar tarefas humanas e aperfeiçoar os serviços prestados pelas corporações e os governos. No entanto, apresenta-se aí um campo que merece e exige ser tratado com a arte do cuidado e com precauções éticas. Isso porque a inteligência artificial, tanto quanto quaisquer outras tecnologias, não está apartada da inteligência humana, pois nossa inteligência, longe de ser alimentada pela razão pura, como queria Kant, ao contrário, é

sobredeterminada pelo inconsciente. Ora, o inconsciente é traiçoeiro, de modo que tudo que diz respeito ao humano fica, de saída, marcado pelas insígnias das ambivalências, dos paradoxos e das contradições, três palavras-chave para se compreender o humano. Por isso, é preciso adensar a arte do cuidado.

No contexto da Educação a Distância, essa figura adquire relevância particular. O aluno que utiliza ferramentas de IA para revisar, reorganizar ou expandir seus textos precisa ser orientado não para a substituição da autoria, mas para o exercício consciente e reflexivo da escrita. A pedagogia da autoria, já defendida por Silva (2010), ganha aqui um novo desdobramento: não se trata apenas de produzir, mas de governar criticamente os processos de produção mediada.

Importante notar, neste aspecto, a governança crítica do leitor e escritor generativo. Um último aspecto em que a literatura recente converge é na identificação de riscos: imprecisões, vieses e “alucinações” (isto é, geração de informações incorretas com aparência de plausibilidade), além de omissões relevantes e reformulações que podem distorcer sentidos (Kharko et al., 2024; Taka et al., 2025; Rinderknecht et al., 2025). A isso se soma uma preocupação educacional mais ampla: a dependência de sínteses pode reduzir o treino de competências interpretativas e argumentativas, enfraquecendo a capacidade de sustentar leituras críticas e de operar com complexidades, especialmente quando o leitor passa a “confiar” na mediação da IA como autoridade textual.

Essa dimensão crítica aparece também em discussões sobre aprendizagem e detecção de textos de IA, o que sugere um novo cenário de literacia: não basta ler; é preciso aprender a reconhecer limites, vieses e marcas de produção automatizada (Milička et al., 2025). Em termos formativos, isso reposiciona a leitura como prática de vigilância epistemológica: ler também passa a significar avaliar a qualidade e a confiabilidade do que se lê — sobretudo quando parte do que circula é mediado por sistemas generativos.

Sob uma perspectiva cibercultural, essa transformação do leitor e do escritor pode ser interpretada como mais um deslocamento do sujeito, agora marcado por três traços: (i) pragmatismo acelerado (busca por resposta, não por percurso); (ii) metaleitura (ler sínteses sobre textos); e (iii) delegação interpretativa (aceitar enquadramentos oferecidos pela IA). Em termos cognitivos, isso pode reforçar uma leitura “de superfície” - não necessariamente por incapacidade, mas por reorganização de hábitos e recompensas: o ambiente passa a premiar respostas rápidas em detrimento da permanência no texto. Em termos culturais, a obra tende a ser consumida como “conjunto de tópicos” mais do que como forma, estilo e argumento em continuidade.

Entretanto, o fenômeno não é unívoco. Há benefícios importantes, especialmente quando a IA reduz barreiras de compreensão e amplia o acesso à informação (Swisher et al., 2024; Abreu et al., 2024; Kufta & Djalilian, 2025; Wang et al., 2025). A questão decisiva, portanto, não é moralizar a tecnologia, mas compreender como ela reconfigura práticas leitoras e quais competências passam a ser necessárias para que o leitor não se torne refém de simplificações, erros e vieses. É aqui que ganha força a hipótese de um “novo tipo de leitor”: um leitor que precisa ser, ao mesmo tempo, leitor de textos e leitor de mediações, capaz de interpretar o conteúdo e, simultaneamente, avaliar a qualidade do filtro algorítmico que o reorganiza.

Nessa direção, a literatura sobre a necessidade de revisão humana e uso apropriado da IA (Van Dijk et al., 2023; Kharko et al., 2024; Rinderknecht et al., 2025; Taka et al., 2025) oferece um ponto central para a educação: a formação do leitor mediado por IA precisa incluir competências de criticidade algorítmica (avaliar, confrontar, verificar, retornar ao texto-fonte, detectar lacunas) e competências de profundidade (capacidade de sustentar leituras longas, comparar argumentos, identificar pressupostos, operar com ambiguidades). Sem isso, a “facilitação” pode converter-se em dependência e, no limite, em empobrecimento da experiência interpretativa.

O que se nota, em termos gerais, desde as ideias de Santaella até dos autores mais recentes que pesquisam a temática, é que a IA generativa contribui para a emergência de um leitor caracterizado pela leitura por síntese, pela consulta orientada e pela intermediação algorítmica. Esse leitor, embora potencialmente mais eficiente e com maior acesso inicial à informação, pode estar mais exposto a riscos de superficialidade interpretativa, apagamento de nuances e vulnerabilidade a imprecisões, o que exige práticas de verificação e retorno ao texto-fonte (Kharko et al., 2024; Taka et al., 2025; Rinderknecht et al., 2025). A contrapartida é que, quando usada com governança humana e intencionalidade pedagógica, a IA pode ampliar a acessibilidade e apoiar processos de leitura e escrita, desde que não substitua a formação do juízo crítico (Tai-Seale et al., 2024; Van Dijk et al., 2023; Swisher et al., 2024).

Para a presente tese, centrada na autoragem discente em fóruns de AVA, esse capítulo funciona como uma ponte: se a autoria em ambiências digitais já é atravessada por remixagens e reterritorializações discursivas, a IA adiciona um novo vetor de mediação que afeta diretamente tanto a leitura quanto a escrita dos estudantes. Em consequência, torna-se pertinente considerar, na análise empírica, não apenas o que os discentes escrevem, mas também como seus escritos podem ser influenciados por práticas de leitura mediadas por IA: sínteses prontas,

reorganizações argumentativas, respostas geradas, revisões automáticas e formas de curadoria algorítmica.

Assim, o leitor/escritor generativo pode ser compreendido como uma das expressões mais complexas da autoria na cibercultura contemporânea. Ele lê, escreve, reescreve e negocia sentidos em um ambiente marcado pela abundância informacional e pela mediação técnica avançada. Sua autoria não é menos humana por isso; ao contrário, torna-se mais exigente, mais reflexiva e mais responsável.

Para sintetizar as categorias de leitores, conforme estabelecido nesta seção, tem-se o seguinte Quadro-síntese em que se faz a correlação de tipologia de autor com categorias correspondentes possíveis de autoria/autoragem.

Quadro 01 – Tipologias de leitores e categorias possíveis de autor/autoragem.

Tipo de Leitor	Tipo de Autoragem
Leitor Contemplativo	Autoragem reprodutiva (resumo, relato)
Leitor Movente	Autoragem responsiva (mensagens curtas, dúvidas pontuais)
Leitor Imersivo	Autoragem argumentativa/colaborativa (perguntas problematizadoras, sínteses)
Leitor Ubíquo	Autoragem curatorial (articulação teoria-prática, múltiplas mídias)
Leitor Generativo	Autoragem mesclada e diversificada (exige leitura crítica e cuidado, passível de alucinação)

Fonte: Elaborado pelo Autor (2026).

O quadro servirá para auxiliar nas análises netnográficas que serão feitas posteriormente, e são mesclagens entre a tipologia de leitores e sua correspondência em possíveis identificações de práticas de autoria/autoragem.

4 A REVISÃO NARRATIVA DE LITERATURA

Este capítulo tem por objetivo apresentar uma revisão narrativa da literatura, com o intuito não apenas de apresentar o estado do conhecimento, mas aprofundar os aportes teóricos debatidos nas seções anteriores, articulando-os com as produções em programas de pós-graduação *stricto sensu* nacionais.

A escolha da abordagem narrativa, em detrimento de modelos sistemáticos ou integrativos, justifica-se pela natureza complexa e transdisciplinar do objeto de estudo - a autoria na cibercultura - que, conforme demonstrado na fundamentação teórica, se constitui como fenômeno fluido, rizomático e situado em territórios digitais em constante mutação.

Diferentemente de uma sistematização exclusivamente classificatória, a revisão narrativa permite uma leitura crítica e interpretativa da literatura existente, mais condizente com o método fenomenológico, levando em conta, também, o posicionamento do pesquisador, abrindo espaço para o confronto entre as matrizes epistemológicas clássicas e os novos regimes de significação emergentes na cultura digital.

Conforme salienta Rother (2007), esse tipo de revisão é particularmente útil em investigações que demandam uma compreensão densa do objeto, permitindo a justaposição de autores, correntes teóricas e resultados de pesquisa sem a rigidez dos protocolos sistemáticos. Nesse sentido, a revisão narrativa aqui proposta busca não apenas identificar o estado do conhecimento sobre a temática da autoria em EaD, mas também explicitar suas lacunas, insuficiências e silêncios na literatura científica produzida em programas de mestrado e doutorado no Brasil.

O foco da revisão recai, portanto, sobre a produção de Teses e dissertações que dialogam com os eixos estruturantes da Tese: cibercultura, autoria, perfis de leitores e práticas educativas mediadas por tecnologias digitais. Parte-se do pressuposto de que, embora esses temas tenham ganhado relevância nas últimas duas décadas, sua abordagem ainda se encontra fragmentada em muitos programas de pós-graduação, carecendo de articulações mais robustas entre os referenciais teóricos clássicos — como Barthes, Foucault, Lévy, Lemos, Santaella, Marcuschi e Komesu — e os contextos educacionais concretos das instituições brasileiras, em especial os voltados à modalidade EaD.

Ao adotar esse recorte, a presente revisão visa também verificar em que medida os referenciais mobilizados nos capítulos anteriores — notadamente os conceitos de inteligência coletiva, tecnocultura planetária, semiosfera digital e função-autor — vêm sendo apropriados e problematizados nas pesquisas acadêmicas contemporâneas. A intenção é compreender como a

reflexão teórica vem sendo traduzida em práticas investigativas e se tais práticas têm, de fato, conseguido apreender a complexidade do fenômeno autoral no ciberespaço educacional. Para isso, foram analisadas produções vinculadas a programas de pós-graduação em educação, comunicação, linguística aplicada e tecnologias educacionais, com atenção especial às investigações que se dedicam ao estudo da autoria no contexto de plataformas educacionais e ambientes virtuais de aprendizagem.

Essa abordagem dialógica permite, por um lado, consolidar o lastro conceitual da Tese, alinhando-a às discussões mais avançadas da literatura especializada, e, por outro, identificar zonas de tensão, repetição ou ausência no debate acadêmico nacional. Como observa Minayo (2008), a revisão narrativa é, sobretudo, um ato interpretativo que exige do pesquisador não apenas o domínio do conteúdo, mas a capacidade de operar deslocamentos críticos, identificando padrões e contradições, bem como propondo alternativas analíticas para aquilo que permanece invisível ou mal formulado no corpus científico examinado.

Cabe destacar que esta revisão não tem por função encerrar o debate, mas reabri-lo sob novas bases, a partir da constatação de que o campo da autoria na cibercultura — e particularmente no contexto educacional da EaD — permanece em disputa conceitual e em construção empírica.

A metodologia netnográfica adotada nesta pesquisa, ancorada na observação dos estudantes do curso de Tecnologia em Gestão Pública da UNITINS, exige um esforço contínuo de atualização teórica, sobretudo porque os contextos digitais se transformam com rapidez e desafiam os esquemas analíticos convencionais. Assim, ao revisitar a literatura produzida em Teses e dissertações brasileiras, esta seção da Tese busca validar, ampliar e, quando necessário, tensionar os fundamentos epistêmicos que sustentam a análise empírica a ser apresentada nos capítulos subsequentes.

O que se propõe, portanto, é um mapeamento crítico das pesquisas que abordam as práticas autorais em ambientes virtuais de aprendizagem, com ênfase na relação entre autoria e leitura no ecossistema cibercultural. Essa revisão opera como uma ponte entre a teoria e a realidade empírica, entre os grandes referenciais da cibercultura e as formas concretas de sua apropriação por sujeitos em processos formativos mediados por tecnologias. A seguir, os principais eixos teóricos serão revisitados à luz dessa literatura acadêmica brasileira, compondo o alicerce conceitual para a análise netnográfica da autoria estudantil na EaD tocantinense.

Com base nas pesquisas realizadas nas bases e fontes detalhadas na seção metodologia, tem-se o seguinte quadro sinóptico-comparativo sintético acerca dos trabalhos encontrados que abordam a temática selecionada, dentro dos marcadores e métodos utilizados e já descritos.

Tabela 1 – Dissertações e Teses selecionadas para a amostragem final

FONTE	TÍTULO	NÍVEL / Instituição	AUTOR/ANO	SÍNTESE DA PESQUISA
BDTD	A mediação pedagógica do tutor e a produção autoral do aluno da educação <i>online</i>: o caso do curso de graduação em Administração Pública - PNAP/UAB - UFAL	Mestrado/ UFAL	LIMA (2014)	A relação entre mediação pedagógica e a produção autoral de alunos, com base na avaliação da importância do tutor para incentivo à produção autoral. O estudo conclui a necessidade de capacitação contínua de tutores e a personalização de abordagens para incentivo a produção autoral de alunos. A mediação pedagógica torna-se essencial para o sucesso acadêmico. Além disso, o constante aprimoramento dos tutores é essencial para qualidade, somada a infraestrutura tecnológica adequada.
BDTD	AdaptHA: Ambiente de autoria e ensino Adaptativo	Mestrado / UFRGS	LIMA (2007)	Trata-se de artigo que estuda o uso de aplicativos que conseguem adaptar o ambiente virtual a necessidade de cada estudante, facilitando a atividade do professor no ambiente EAD, com o concomitante aprimoramento dos professores para o uso da ferramenta. A conclusão é de que a ferramenta é capaz de fornecer um ambiente adaptativo a cada aluno, permitindo uma potencialização do trabalho do professor/tutor, facilitando a criação de materiais autorais pelos alunos.
BDTD	Autoria na internet e suas possibilidades didáticas	Mestrado / UFAL	SILVA (2010)	A autoria na internet com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) é o foco deste estudo. São estudadas estratégias educacionais para pedagogia da autoria (produção), em diversos produtos educacionais: Google Docs, Web Rádio, YouTube e Blogs. Foi feito com base em pesquisas de campo e estudo de múltiplos casos. Conclui-se sobre a necessidade de abandono da “pedagogia da reprodução” em favor da “pedagogia da autoria”, incentivando os alunos a explorarem e usarem as TICs para autoria, reforçando-se a necessidade de aprimoramento dos professores para uso destas tecnologias.
CAPES	Autoria no ambiente virtual pedagógico	Doutorado / UFRGS	MATTE (2005)	Explora a utilização de uma ferramenta virtual para estimular a autoria de alunos em cursos EAD. Analisa a validade de tecnologias com tal propósito. A conclusão do estudo aponta para uma maior participação verbal dos alunos com a

				<p>ferramenta for-chat, examinando a tensão entre autoria coletiva e individual nos hipertextos, entendendo que deve haver um equilíbrio entre o virtual e presencial, ressaltando a importância do espaço físico nas interações.</p> <p>Conclui ainda na necessidade de aprimoramento de professores para melhor uso das TIC.</p>
CAPES	<p>Desafios do processo de autoria em EAD aos professores do projeto TICs/IFSul</p>	Mestrado / UFPEL	ANJOS (2012)	<p>Explora as dificuldades de professores na elaboração de material para modelo híbrido de ensino, evidenciando a necessidade de aprimoramento dos professores. Além disso as dificuldades para adequação da linguagem para modelo virtual e preparação de alunos, com isso, para autoria no processo ensino-aprendizagem.</p> <p>Conclui-se que a falta de preparação dos professores gera desestímulo a produção autoral dos alunos, as metodologias desgastadas, como reprodução de vídeos no youtube, slides e textos, não possibilitando projetos autorais de alunos.</p>
BDTD	<p>Tipologias de interação nos fóruns do ambiente virtual de aprendizagem - moodle: o discurso dos interlocutores</p>	Doutorado / UFPB	COSTA (2012)	<p>A pesquisa foca na autoria do aluno no enfoque da Universidade Aberta do Brasil, especificamente na disciplina Produção e Leitura de Texto. Identifica a interação nos fóruns do ambiente EAD do curso, visando o aprendizado e a autoria de alunos neste ambiente.</p> <p>Conclui o estudo sobre a necessidade de preparação e a relevância do tutor/professor para o aprimoramento do conhecimento no ambiente virtual.</p>

Fonte: Autoria própria (2024).

O quadro de trabalhos encontrados, que abordam a temática circundante de nossa questão problema, nos permite um olhar sobre as lacunas existentes em pesquisas primárias realizadas no EaD, sendo norteadores para a nossa pesquisa.

Neste específico, há pontos em comum entre todos os autores, acerca da EaD, especialmente quanto a necessidade de aperfeiçoamento dos tutores e professores quanto as tecnologias utilizadas na EaD, trazendo uma necessária e especial atenção à correlação entre a correlação entre a capacitação de tutores e professores e a produção autoral de alunos na EaD, um enfoque que se torna necessário no estudo causal.

É importante notar que, dentre as pesquisas selecionadas, dentro dos marcadores utilizados, tem-se a segmentação para estudos nas áreas da: Educação com os autores em Lima

(2014), Silva (2010), Matte (2005), Anjos, (2012); Computação (Lima, 2007); Linguística (Costa, 2012). A interlocução da temática em programas da Computação e Linguística mostram o fenômeno da EaD na cibercultura, onde interagem símbolos, linguagem e tecnologia, neste espaço utilizado pela educação. O tema prepondera, no entanto, na área da educação, como era esperado pelos marcadores utilizados para as pesquisas.

O ensino a distância (EAD) tem se destacado como uma modalidade de ensino cada vez mais relevante, especialmente com o avanço das tecnologias digitais. Dentre os diversos aspectos abordados nesse contexto, a autoria dos alunos emerge como um tema central de discussão. Diversos autores têm se debruçado sobre essa questão, buscando compreender os fatores que influenciam a produção autoral dos estudantes em ambientes virtuais de aprendizagem.

Uma preocupação recorrente entre os estudiosos, que nos permite traçar o Estado do Conhecimento dentro do escopo pesquisado, é a relação entre a mediação pedagógica/tutoria e a produção autoral dos alunos, como dissemos, enfocando a importância da qualificação como precedente para ter, como consequência, melhor qualidade de produção. Autores como Lima (2014) e Matte (2005) destacam a importância do papel do tutor ou professor na orientação e estímulo aos estudantes para que se engajem na produção autoral. Essa mediação pedagógica não se restringe apenas à disponibilização de conteúdos, mas também envolve o estímulo à reflexão e à expressão criativa por parte dos alunos.

Além disso, há um consenso nos estudos sobre a necessidade de capacitação contínua dos tutores/professores para lidar com os desafios específicos da autoria em EAD. Autores como Anjos (2012) ressaltam que a falta de preparação dos professores pode gerar um desestímulo à produção autoral dos alunos, evidenciando a importância do constante aprimoramento profissional nesse contexto.

Outro ponto comum entre os autores é a defesa da pedagogia da autoria como uma abordagem mais eficaz do que a tradicional pedagogia da reprodução, ou seja, uma adoção de métodos fora do tradicional para a EaD, por se tratar de uma nova forma de mediação de conteúdo, típico da cibercultura. Silva (2010) argumenta que é necessário abandonar modelos educacionais centrados na mera transmissão de conteúdos em favor de práticas que incentivem os alunos a explorarem e utilizarem as tecnologias para a produção autoral. Nesse sentido, estratégias educacionais inovadoras e o uso adequado das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) são fundamentais para estimular a autoria dos estudantes.

Silva (2007), por exemplo, em um específico de sua pesquisa, aborda a forma de conhecimento necessária para a produção autoral, sendo que há gradações de produção de

conhecimento. O autor conclui pela insuficiência da pedagogia da reprodução para o estímulo a produção autoral do aluno, com uma comparação metodológica de níveis de graduação entre as cognições adquiridas entre as duas metodologias de ensino.

Lima (2007), por sua vez, estuda a produção de um aplicativo para aprimoramento da autoria em plataformas EAD, vindo a reconhecer como um dos principais problemas das plataformas virtuais a experiência de aprendizagem, que deve ser modelada a cada aluno, o que se torna permitido por aplicativos. A adaptação da aprendizagem deve ser seguida, no entanto, de um aprimoramento dos tutores e professores para a sua melhor utilização, o que remete ao tema já extremamente tratado acerca da capacitação dos tutores.

Quanto as metodologias, para Silva (2010), as TIC não devem apenas reproduzir os métodos tradicionais de ensino, focando na pedagogia da autoria em seu estudo e a potencialidade que o meio virtual fornece para o aprimoramento das produções autorais mais diversas dentro da linguagem cibernética.

Há uma necessária qualificação no nível de reflexão dos alunos, por meio do uso da pedagogia da autoria, com ferramentas cibernéticas que deve ser explorado pelos professores, que necessitam estarem constantemente aperfeiçoados para que consigam atingir tal fim. Em seis níveis, e baseados em outros pesquisadores, Silva (2010) busca trazer o aluno desde um nível comportamental de aquisição de habilidades até o nível crítico, da teoria reconstrucionista, buscando a autonomia reflexiva que permite a produção autoral dos alunos.

Há consonância entre os autores quanto a necessidade de qualificação constante dos professores como sendo tutores no processo de jornada de aprendizagem do ciberespaço, neste ponto Matte (2005) estuda o uso de um aplicativo para aprimorar a expressão de alunos, concluindo pela necessidade, ainda de encontros reais como suporte ao virtual.

Anjos (2012) e Costa (2012) são correlatos ao entender pelas dificuldades dos professores na exploração de todo potencial da cibercultura para permitir a emancipação na produção dos alunos, ou seja, em sua produção autoral, apontando, como diversos dos outros autores, a necessidade de enfoque no papel do tutor/professor para que se consiga extrair o melhor do aprendizado com o rol extenso de ferramentas disponíveis no ambiente virtual.

Aqui se descortina um campo já pesquisado, acerca da necessidade de aprimoramento dos professores e tutores, e também se permite vislumbrar aberturas para novas investigações, como as que envolvem a nossa questão norteadora, acerca do “como” na busca de entender a construção e o desenvolvimento da autoria no aprendizado EaD, ou seja, um enfoque pouco explorado nos trabalhos pesquisados, que demandará, de nossos esforços, uma pesquisa primária (netnografia), para que seja feita uma pesquisa qualitativa e uma análise documental

das produções dos alunos do curso EaD em Tecnologia em Gestão Pública, no período compreendido entre 2021-2023.

Essa abertura permitira cobrir as lacunas identificadas nos estudos analisados, até o momento, e ampliar o escopo do entendimento acerca da autoria, sob a ótica fenomenológica (sentidos, interpretação compreensivista), circundando a nossa questão norteadora.

Buscamos, nesta pesquisa, a autoria como a forma de compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

As lacunas ainda apontam para a necessidade de se identificar as formas como os alunos da EaD manipulam diferentes tecnologias e recursos digitais para acessar, apreciar, produzir, registrar e compartilhar práticas e repertórios artísticos, de modo reflexivo, ético e responsável. Visto que a sociedade se tornou dependente das TICs, exigem-se competências para utilizá-las de maneira adequada para que sejam efetivas.

Lima (2014), defende que a autoria dos alunos em cursos de Educação a Distância (EAD), notadamente da Universidade Aberta do Brasil (UAB), é um tópico de grande relevância, dado o alcance abrangente desses cursos, que atingem uma ampla gama de indivíduos de diferentes gerações e estratos sociais.

Esse contexto demanda uma sinergia eficaz entre instituições de ensino superior, governos locais e estaduais, com o propósito de democratizar e expandir o ensino superior público e gratuito no Brasil (MOTA, 2009).

No mesmo sentido Lima (2007) entende que o ciberespaço é um meio promissor para o desenvolvimento de sistemas de ensino, destacando a flexibilidade de acesso e a disponibilidade contínua para a aprendizagem, encurtando distâncias, levando o ensino a locais antes distantes dos centros educacionais. No entanto, um desafio crucial é proporcionar uma experiência de aprendizagem que seja significativamente melhor do que a tradicional experiência em sala de aula.

Silva (2010) também atribui às Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) no encurtamento de distâncias, no alargamento da educação, essencialmente no ensino a distância, com o uso da internet e demais tecnologias, focando, essencialmente, nas possibilidades autorais dadas pelas ferramentas tecnológicas.

Eis um ponto convergente no *corpus* analisado, referente à importância da tecnologia para o ensino e o encurtamento de distâncias.

Em face a quantidade de conteúdos, e até mesmo as IA generativas na atualidade, torna-se mais essencial o papel dos tutores e professores da EaD para que o encurtamento de distâncias, e o uso das TICs não substitua a própria autoria. Eis a importância, dado esse novo paradigma, dos tutores e professores, mormente no ensino à distância, para se criarem balizas éticas para a produção autoral dos alunos, sem, no entanto, excluir da realidade a existência de tais ferramentas. Conscientizar e não excluir, pensamos, é o caminho a se seguir nessa encruzilhada de nosso tempo.

Defende Nery e Bragaglia (2006) que as instituições de ensino superior devem orientar os alunos sobre a importância da autoria genuína e prevenir o hábito do "copiar e colar" sem devida referência às fontes.

O plágio, como problema decorrente da cibercultura, já era identificado como essencial a ser estudado no ensino à distância. Na EAD, os alunos estão constantemente em contato com a cultura de compartilhamento online, o que implica uma visão diferente da autoria, como sugerido por Calvino (2002). O respeito ao desapego de produções em ambientes virtuais é fundamental nesse contexto. O entendimento aprofundado do Direito Autoral é crucial, especialmente devido à facilidade de copiar, modificar e distribuir conteúdo digital (Piva Jr., *et al.*, 2013).

Em se tratando da autoria, torna-se essencial o texto de Silva (2010), relativamente à pedagogia da autoria, em rompimento ao paradigma da Pedagogia da Reprodução, essencialmente, no que trata a Dissertação, quando do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), base para o ensino à distância.

As TICs, por si só, não conduzem a uma melhoria na educação, sendo fundamental se analisar a forma de sua utilização. Neste específico já dissemos, no tópico anterior, sobre a importância das tecnologias para o EAD, em especial no encurtamento de distâncias e no acesso de regiões excluídas no ensino.

Para promover a autoria ética, as instituições de ensino devem enfatizar a capacidade dos alunos de criar textos e outras expressões criativas, bem como educá-los sobre as principais leis de direitos autorais e suas penalidades. Isso é fundamental para prevenir o plágio e promover a autoria genuína nos alunos. Além disso, o apoio de professores e tutores é essencial para garantir que os alunos desenvolvam habilidades acadêmicas sólidas e éticas.

Devemos deixar claro que a autoria ética não significa repúdio às TICs, que podem potencializar a produção de conhecimento. O que ocorre é a necessidade de utilização racional e reflexiva, aos moldes da pedagogia da autoria.

Para Baltar (2023, p. 6), ao falar de uma específica TIC atual, as IAs generativas são protótipos ainda, mas que já nos permitem vislumbrar o futuro, devendo “[...]ser conhecidas e apropriadas por alunos, professores e escolas. Virar as costas para essas mudanças é tornar-se refém das decisões de outras pessoas [...]”.

Uma das críticas de Silva (2010), usando uma analogia com a Idade Média, é a demonstração de como a escola atual frequentemente censura e controla o uso das TIC, em vez de promover a criatividade, autonomia e autoria dos alunos. O alheamento e estranhamento é passível de trazer mais danos do que solução, pois inevitável, na vida profissional pós ensino ou concomitante a ele, que o aluno venha a se deparar e utilizar as TICs.

A educação deve permitir que os alunos se tornem criativos, autônomos e autores em seus espaços de aprendizagem. A autoria dos alunos deve ser incentivada, e as práticas pedagógicas devem ser adaptadas para promover a curiosidade, a reflexão crítica e a autonomia dos alunos. Isso implica em superar o paradigma da reprodução e adotar uma abordagem que valorize a criação, a liberdade e o respeito às diferenças dos alunos. A reflexão crítica sobre a prática educacional e o desenvolvimento profissional dos professores são essenciais para alcançar uma educação mais eficaz e centrada no aluno.

A análise que faremos permitirá ver como o curso estudado, sob a ótica do aluno, está sendo o próprio protagonista em suas criações, e como estará lidando com as TICs em seu universo de produções, e aí que entra a necessidade da pedagogia da autoria, com metodologias que permitem um maior protagonismo do aluno, como é uma das características da EaD. A pedagogia da autoria busca exatamente a promoção da participação dos alunos na construção do conhecimento, e no específico do EAD, dissemos, mediado pelas tecnologias que estão disponíveis (Silva, 2010).

A Pedagogia da Autoria deve ser um contínuo reflexivo da Pedagogia da Reprodução, conforme o estudo de Silva (2010), focado na importância da reflexão na formação de professores, apontando que a Pedagogia da Reprodução ocorre devido à falta de reflexão dos professores sobre suas práticas. Além disso, menciona a influência da internet na promoção da Pedagogia da Autoria, permitindo que os sujeitos se tornem autores e produtores de conteúdo, compartilhando informações e colaborando na criação de repositórios de conhecimento. A reflexão é vista como fundamental para a formação de sujeitos autores na Sociedade da Informação.

Há uma transformação educacional que vem acontecendo em graus, que fora amplificada, no ensino à distância, pela necessidade de uso dos instrumentos de TIC mediando o ensino. Conforme Lima (2023, p. 4), “[...] os professores e alunos do sistema de Educação à

Distância foram absorvidos por esta verdadeira revolução. Resistir provavelmente trará mais danos do que benefícios [...]”, concluindo que se recomenda, para enfrentamento deste novo tempo, o envolvimento ativo e crítico em um processo de adaptação e assimilação dessa nova tecnologia que é a IA generativa.

De fato, olhando em perspectiva, o que já fizemos quando de nossa dissertação (2019), há sempre um novo desafio posto à educação e relativo à tecnologias, e resistir nunca foi ou será o caminho.

A revisão de literatura, dentro dos descritores utilizados, e na delimitação espaço territorial já descrita, nos permitiu uma compreensão inicial do estado do conhecimento sobre a autoria na EaD, nos surpreendendo com a pouca produção, pelo menos em nível de pós-graduações *stricto sensu*, acerca da temática. Por outro lado, a busca nos permitiu ver a diversidade possível e passível da temática, estudada sob a ótica, conforme visto, da educação, das ciências tecnológicas e da linguagem, temas estes que são presentes e essenciais à EaD.

Com tal levantamento, e o adentramento no escopo de cada uma das pesquisas primárias, nos foi permitido perceber lacunas de estudo, que foram, muitas das vezes focalizados nos professores/tutores, na metodologia de ensino e plataforma, deixando em segundo plano, como consequencial, o aluno e a sua produção, ainda que ela fosse analisada. Isso nos permite verificar a relevância das pesquisas realizadas, e de sua segunda parte, que consistirá em uma pesquisa primária voltada para os alunos e a sua produção, fundamentada e lastreada já nos pressupostos encontrados nas pesquisas aqui descritas.

Todo o relatado durante o levantamento ora realizado mostra a importância de se cruzar a linha ensino-aprendizagem e partir agora para o estudo dos alunos e suas produções.

Nos permitimos, neste breve levantamento do estado do conhecimento da autoria na EaD, entender os estudos realizados ao longo dos últimos anos acerca do ensino à distância, identificando pontos essenciais a serem aprimorados, em especial a melhoria da qualificação de tutores e professores que atuam na modalidade. A especial relevância que se dá se refere ao aprimoramento específico quanto ao uso e manuseio das TICs para o acompanhamento e aprimoramento dos alunos.

Percebemos ainda uma convergência entre os autores quanto a necessidade de aproximação cada vez maior entre a educação e as tecnologias, e não o repúdio, como forma de crescimento da educação, especialmente à distância, mediada naturalmente pelas TICs, e tal conclusão nos permitiu ver a relevância dos estudos quanto a forma como os alunos se comunicam, acessam e disseminam informações na Ead, produzindo conhecimentos, se são de

fato protagonistas ou sistematizadores de conhecimento, o que será possível analisar com a continuidade da pesquisa.

Ainda que tenhamos nos deparado com um conjunto relativamente escasso de produções acadêmicas de mestrados e doutorados sobre a produção autoral nos cursos EAD, foi possível, com o *corpus* analisado, a identificação de potencialidades e dificuldades geradas, e em especial os avanços possíveis mediados pela tecnologia na área.

5 NETNOGRAFIA: DESENHO, PROTOCOLO E ACHADOS

Os dados coletados, conforme explicitado na seção 3, referem-se ao ano de 2024, e são analisados sob duas perspectivas: quantitativa e qualitativa. No âmbito da análise quantitativa, refere-se à análise do tempo de acesso, permanência, buscando traçar um perfil relacionado à temporalidade, permitindo uma inicial análise, ainda que meramente estatística, sobre os acessos, que não permitem, nesta primeira etapa, responder totalmente ao buscado, mas nos dá *insights* acerca da tipologia de leitor e de autoragem, olhando sob a lente de Santaella e sua classificação.

A presente análise netnográfica foi construída, portanto, para responder ao objetivo central da pesquisa: compreender como e quando se constitui a autoragem educacional nos fóruns do AVA, tomando a tipologia de leitores de Santaella (contemplativo, movente, imersivo, ubíquo e híbrido) como eixo analítico, a partir de uma netnografia das interações e produções discursivas discentes no Programa “TO Graduado”. Esse objetivo implica tratar os fóruns não apenas como “lugar de postagem”, mas como campo socio técnico no qual se materializam regimes de leitura, escrita, circulação de sentidos e dispositivos de validação (pedagógicos e algorítmicos), compondo uma ecologia discursiva própria.

A operacionalização parte de dois princípios orientadores explicitados no projeto. O primeiro (P1) estabelece que maior densidade dialógica (respostas encadeadas, retomadas argumentativas e citações com transformação) tende a favorecer formas mais complexas de autoragem, como curadoria e colaboração, a serem interpretadas situacionalmente no corpus. O segundo (P2) recusa a leitura tipológica como “perfil fixo de sujeito” e a reposiciona como marcas discursivas observáveis (curadoria, síntese, circulação entre temas e persistência), orientando a interpretação de episódios. Nesse sentido, a análise não “classifica pessoas”, mas classifica ocorrências e práticas (postagens, encadeamentos, rotas textuais e gestos de autoria) em situações concretas.

O corpus empírico analisado refere-se ao ano de 2024 e foi tratado sob duas perspectivas integradas (quantitativa e qualitativa), conforme previsto: os indicadores quantitativos mapeiam presença e ritmo de participação, enquanto a “resposta à questão-problema” é recuperada com maior densidade na netnografia qualitativa, quando se ingressa nas postagens, nos debates e nas formas de interconexão/intertextualidade que estruturam a produção do sentido.

O corpus deriva de uma planilha de exportação de postagens dos fóruns do AVA, com 15586 registros, distribuídos em 1334 tópicos (threads) e 97 componentes curriculares, entre 2024-01-01 e 2024-12-16. Do total, 45.1% das postagens apresentam marca explícita de

resposta ('Re:'), indicando encadeamento dialógico; e 1.7% mencionam diretamente IA generativa (por exemplo, ChatGPT), sugerindo emergência pontual de práticas de coautoria algorítmica.

A unidade principal de análise é o episódio de interação, entendido como um tópico de fórum delimitado por um título-base e por uma sequência de respostas ao longo do tempo. Para cada episódio, foram descritos: (a) a função pedagógica do tópico (dúvida, fórum temático, avaliativo etc.); (b) o padrão de temporalidade (concentração em dias/semana, duração); (c) a densidade dialógica (proporção de respostas e retomadas); (d) marcas de perfis de leitura (contemplativo, movente, imersivo, ubíquo/híbrido); e (e) níveis de autoragem (do reprodutivo ao crítico-colaborativo).

Há limites metodológicos relevantes, típicos de bases extraídas de AVA: nem sempre a planilha preserva de forma completa a estrutura de resposta em árvore (subníveis) e, em alguns casos, informações de autoria/identificação podem aparecer de modo irregular (por exemplo, quando nomes surgem inseridos no próprio corpo do texto). Esses limites não inviabilizam a netnografia; ao contrário, exigem (i) transparência analítica e (ii) triangulação, como previsto no desenho misto.

A netnografia é compreendida aqui como adaptação da etnografia para contextos digitais, assumindo a cultura online como campo de práticas, linguagens, normas de interação e regimes de visibilidade específicos. O procedimento segue uma lógica de imersão, observação participante e interpretação contextualizada, considerando que os fóruns são espaços de performatividade discursiva, negociação de sentidos e produção de identidades acadêmicas em rede (Hine, 2015). Em termos éticos, adota-se a minimização de riscos: anonimização rigorosa, supressão de nomes próprios e quaisquer traços de identificação; uso preferencial de paráfrases analíticas em vez de transcrições extensas; e foco em padrões interacionais e categorias discursivas, e não em indivíduos. A análise, portanto, descreve 'participantes' (P1, P2, ...) como posições enunciativas, evitando qualquer rastreabilidade pessoal.

5.1 TEMPO DE ACESSO: A HETEROGENEIDADE DOS DADOS

Este levantamento reúne os dados de tempo semanal de acesso à plataforma educacional dos estudantes do curso de Tecnologia em Gestão Pública (polo de Palmas/TO), ao longo do ano de 2024. Os registros, extraídos do sistema institucional, permitem observar o grau de aproximação cotidiana dos discentes com o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), oferecendo subsídios para discutir padrões de engajamento, sua variabilidade interna e suas

possíveis relações com permanência, participação e desempenho — em coerência com os objetivos analíticos desta tese.

A Tabela 2 sintetiza as estatísticas descritivas do tempo semanal de acesso para um total de 58 estudantes. Observa-se um tempo médio de aproximadamente 2h51min, com máximo de 11h31min e mínimo de 14 segundos. Esses valores indicam, de um lado, a existência de discentes com presença intensa no ambiente virtual e, de outro, a permanência residual ou quase inexistente de alguns estudantes, o que já sinaliza uma distribuição fortemente heterogênea.

Tabela 2 - Estatísticas do tempo semanal de acesso para o curso Tecnologia em Gestão Pública de um total de 58 alunos no Polo Palmas ao longo do ano de 2024

Indicador	Tempo (h:m:s)
Tempo médio	02:51:19
Tempo máximo	11:31:49
Tempo mínimo	00:00:14

Fonte: Autoria própria (Dados do sistema AVA/Unitins, 2025)

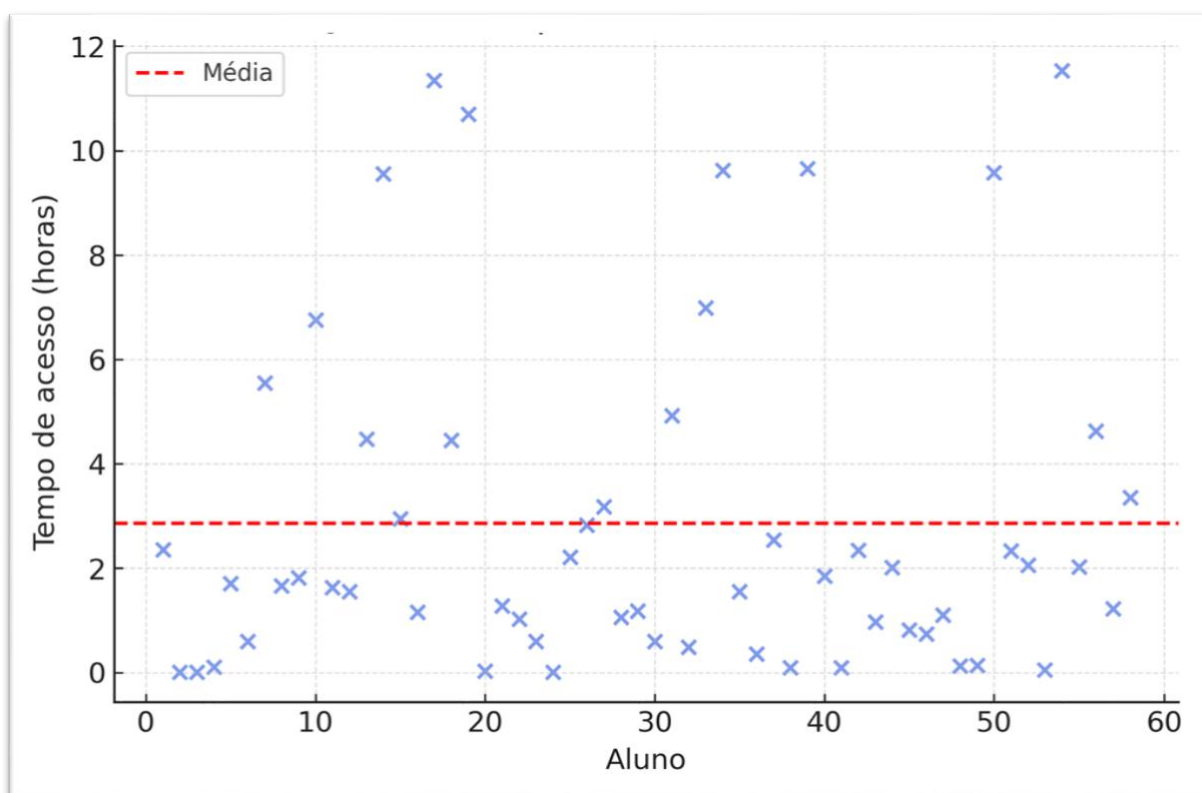
A média, entretanto, deve ser interpretada com cautela. Em distribuições com grande amplitude, casos extremos tendem a “puxar” o valor médio para cima, sem que isso represente, necessariamente, o comportamento típico do grupo. Nesse sentido, a diferença expressiva entre o tempo máximo e o tempo mínimo sugere que a experiência discente no AVA não se organiza como um *continuum* homogêneo, mas como um conjunto de perfis de presença: desde acessos pontuais (provavelmente voltados à execução mínima de tarefas) até acessos prolongados que podem indicar acompanhamento sistemático, consulta recorrente a materiais e/ou participação frequente em atividades.

O tempo semanal médio de acesso dos 58 alunos do curso de Tecnologia em Gestão Pública é de aproximadamente 2 horas e 51 minutos. Esse valor sugere um nível de engajamento moderado nas atividades virtuais, embora inferior ao observado em cursos com maior carga de participação online. A média, porém, deve ser lida com cautela, dado o impacto de registros extremos, como alunos que ultrapassaram 11 horas de acesso acumulado.

A grande disparidade entre o maior tempo registrado (11h31min) e o menor (14 segundos) evidencia perfis de interação bastante heterogêneos, indo desde alunos com engajamento mínimo até casos de dedicação intensa. Essa variação pode estar relacionada a diferentes perfis de uso da plataforma - desde acesso pontual para tarefas específicas até acompanhamento contínuo das atividades - e, à luz da tese, reforça a necessidade de

compreender como fatores socioeconômicos, tecnológicos e de motivação influenciam o padrão de uso e permanência desses estudantes no ambiente virtual. O gráfico 1 a seguir mostra a média e a concentração dos alunos de forma visual, no acesso por semana no sistema.

Gráfico 1 – Dispersão e concentração de tempo de acesso (semanal) ao curso de Gestão Pública no ano de 2024.



Fonte: Autoria própria (Dados do sistema AVA/Unitins, 2025)

O Gráfico 1 explicita visualmente essa assimetria: há maior concentração de estudantes abaixo da média, com poucos casos de alta permanência que se distanciam do padrão predominante. Verifica-se que os acessos acima de 6 horas correspondem a 9 alunos (15,51%), enquanto os casos acima de 10 horas representam apenas 5,71%. Ao mesmo tempo, 69% dos estudantes registram mais de 1 hora de acesso, o que indica que a maioria mantém algum nível de aproximação com o curso, ainda que isso não se converta, necessariamente, em participação intensa ou em autoragem.

Em termos interpretativos, esse padrão sugere que o tempo de acesso é condicionado por múltiplos fatores - disponibilidade material e temporal, fluência digital, condições de conectividade, organização da vida cotidiana, demandas do trabalho, e também motivação acadêmica. Assim, a heterogeneidade observada deve ser tratada como um dado relevante para

a tese: ela revela que o AVA, enquanto dispositivo sociotécnico, é apropriado de maneiras desiguais, e tais desigualdades podem repercutir na densidade das interações e na emergência (ou não) de práticas de autoria/autoragem.

Por fim, é importante frisar que tempo de acesso não equivale automaticamente à qualidade da participação. Ainda assim, como indicador preliminar, ele permite levantar uma hipótese operatória para a etapa netnográfica: é plausível supor que os estudantes com maior permanência (por exemplo, acima de 4 horas, quando considerados em conjunto com evidências qualitativas) apresentem maior probabilidade de manifestar práticas associadas aos perfis imersivo e ubíquo, na medida em que tais perfis tendem a combinar consumo de conteúdos, circulação entre recursos e intervenções discursivas no ambiente. Assim, os casos de maior acesso podem sinalizar, a ser confirmado ou refutado pela análise dos fóruns, a presença de um discente mais próximo do autor ativo de seu próprio aprendizado, caracterizado por autonomia na gestão do estudo, protagonismo, colaboração, criatividade, curiosidade investigativa, competência digital e reflexividade crítica.

Nessa direção, a sequência analítica desta tese buscará verificar se os estudantes com maior tempo de acesso efetivamente apresentam, nos fóruns, marcas discursivas compatíveis com autoragem, compreendida não como mera postagem, mas como produção situada de sentidos, negociação dialógica, curadoria de referências e construção colaborativa do conhecimento.

5.2 MAPEAMENTO DESCRITIVO E LEITURA DENSA DE EPISÓDIOS

Este capítulo apresenta uma análise netnográfica densa de fóruns de discussão de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) no polo de Palmas (TO), no ano de 2024, com foco na relação entre perfis de leitura no ciberespaço e práticas de autoragem. A análise opera no nível micro (episódios de interação em tópicos específicos) e no nível macro (padrões de participação e de construção de sentido), articulando a tipologia dos leitores de Santaella (2004; 2014; 2021) às discussões sobre autoria na cibercultura (Lévy, 1999; Lemos, 2002; 2007; Barthes, 2004; Foucault, 1996; Marcuschi, 2005; Komesu, 2004) e ao conceito de autoragem (Carvalho; Pimentel, 2020).

A estratégia analítica foi organizada em quatro movimentos articulados.

(i) *Mapeamento descritivo do campo (cartografia do fórum)* – Onde primeiro, produziu-se uma visão panorâmica do *corpus*: distribuição temporal, concentração por tipo de tópico, proporção de respostas, extensão média de textos e duração dos tópicos. Essa etapa cumpre a

função de identificar *zonas quentes* (tópicos longos, discussões persistentes) e *zonas frias* (tópicos com baixa interação), evitando o risco de selecionar episódios apenas por intuição.

(ii) *Seleção de “episódios netnográficos” (amostragem intencional)* – Aqui a seleção de episódios obedeceu ao princípio de exemplos de alta intensidade: incluir (a) tópicos com alta densidade dialógica (muitas respostas encadeadas e retomadas), (b) tópicos avaliativos (onde a função escolar do discurso costuma tensionar autoria e performatividade), (c) tópicos de dúvidas (onde emergem gestos de mediação, cuidado e negociação de sentido) e (d) tópicos de apresentação (onde se manifestam marcas identitárias e territorialidades). Essa seleção conversa diretamente com o objetivo específico de descrever dinâmicas interacionais e localizar “situações pedagógicas” em que emergem práticas de autoragem.

(iii) *Codificação qualitativa orientada por P1 e P2 (autoragem + marcas de leitura)* – Quando cada episódio é analisado em três níveis:

- **Nível do post (micro):** gesto autoral local (responder, citar, exemplificar, curar fontes, sintetizar, discordar, perguntar).
- **Nível do encadeamento (meso):** como os posts se conectam (respostas que retomam e transformam; respostas que apenas confirmam; respostas paralelas sem diálogo).
- **Nível do tópico/ambiente (macro):** quais dispositivos pedagógicos e sociotécnicos moldam a conversação (tema, formato avaliativo, presença/ausência de mediação docente/tutoria, exigências da atividade, temporalidade do módulo).

(iv) *Triangulação com descritores quantitativos (integração misto)* – Uma integração quanti-quali segue o seu próprio desenho: os números não substituem a interpretação; eles ajudam a mapear presença, recorrência e distribuição de participação, e a qualitativa identifica a “qualidade” e as “formas” da autoragem nas cadeias conversacionais.

5.2.1 Cartografia do corpus 2024: ritmos, concentração e “ecologia” dos tópicos

O *corpus* indica uma dinâmica típica de calendários acadêmicos: há picos de postagens em meses de maior atividade letiva (com intensificação no primeiro semestre e novo pico no segundo), e quedas em períodos de recesso. Em termos estruturais, quase metade das postagens do conjunto se organiza em tópicos com marcações do tipo “Aula” (tópicos modulados por

unidades didáticas), e uma parcela relevante se concentra em tópicos avaliativos e de dúvidas/discussão. Essa distribuição não é neutra: ela já sugere que parte importante da autoria discente emerge sob condições de performatividade escolar (quando o fórum é também instrumento de avaliação) e sob condições de ajuda e mediação (quando o fórum opera como dispositivo de suporte).

Do ponto de vista da conversação, aproximadamente 45% das postagens apresentam marcas explícitas de resposta (padrão “Re:”), o que indica que o fórum não funciona apenas como “depósito de textos”, mas contém uma camada conversacional significativa. Entretanto, o dado bruto “resposta” é insuficiente: há respostas que não dialogam (apenas cumprem a tarefa) e respostas que produzem encadeamento (retomam e transformam). É justamente aqui que entra a operacionalização de densidade dialógica.

Além disso, a duração dos tópicos (diferença entre primeira e última postagem) apresenta mediana de cerca de três semanas, com cauda longa: alguns tópicos permanecem ativos por meses. Essa persistência temporal é uma pista importante para P2, pois permite observar práticas de circulação e retorno (persistência), em vez de reduzir leitura a “perfil psicológico”.

5.2.2 Operacionalização de “densidade dialógica” (P1): um índice interpretativo

Para tornar P1 observável no corpus, a densidade dialógica foi tratada como propriedade do episódio, e não do indivíduo. Ela foi operacionalizada por um conjunto de sinais:

1. **Encadeamento efetivo de respostas:** não apenas “Re:”, mas presença de retomadas explícitas (“como você disse”, “concordo/discordo por...”, “pegando seu exemplo...”).
2. **Transformação por citação/remix:** quando o estudante cita (ou parafraseia) uma postagem anterior e a desloca (acrescenta argumento, aplica a outro contexto, corrige, refina).
3. **Negociação de sentido:** perguntas genuínas, pedidos de esclarecimento, reinterpretação do enunciado inicial do fórum, explicitação de termos.
4. **Sínteses parciais:** movimentos de fechamento provisório (“em síntese...”, “o que aparece aqui é...”), que reorganizam a discussão e redistribuem o sentido.

Com base nesses sinais, cada episódio pode ser descrito em uma escala interpretativa (por exemplo, baixa/média/alta densidade dialógica), e essa escala se articula aos tipos de

autoragem emergentes. A hipótese analítica (P1) é que, quando há densidade dialógica alta, cresce a probabilidade de aparecerem autoragens curatoriais e colaborativas.

5.2.3 Tipologia de leitores como marcas observáveis (P2): do “tipo” ao “gesto”

Em coerência com P2, a tipologia de Santaella foi mobilizada como lente para marcas discursivas, não como rótulo estável. No corpus 2024, alguns marcadores recorrentes permitem descrever práticas leitoras/esritoras situadas:

- **Marcas contemplativas/assimilativas:** postagens que reiteram conteúdos do material didático, com baixa interatividade externa (pouca pergunta, pouca retomada, pouca ligação com pares). Não se trata de “passividade”; trata-se de um modo de participação cujo trabalho cognitivo ocorre “por dentro”, e aparece no fórum como enunciado de confirmação, resumo ou resposta direta ao comando.
- **Marcas moventes/fugazes:** textos curtos, fragmentários, com baixa elaboração argumentativa e forte aderência ao imediato (cumprimento do tópico, resposta rápida, pouca costura com o encadeamento).
- **Marcas imersivas/curatoriais:** presença de *links*, referências, citações, comparações entre materiais, apropriação crítica de fontes externas e, sobretudo, *interação com pares* (retomadas e contrapontos).
- **Marcas ubíquas/situadas:** transposição explícita entre o AVA e experiências do território (trabalho, município, gestão pública local, vivências profissionais), indicando a mescla real/virtual como princípio de construção de sentido.
- **Marcas híbridas/generativas:** quando o estudante alterna rapidamente entre leitura, síntese, curadoria e reescrita, e/ou quando há indícios de mediação por ferramentas de IA (menções diretas a ChatGPT/IA, ou procedimentos de “reescrever/melhorar” típicos de coautoria técnica).

A consequência metodológica é decisiva: **o mesmo participante pode mobilizar marcas distintas em situações distintas**, e o interesse analítico recai sobre o *episódio* (como o fórum, enquanto dispositivo, promove ou restringe tais marcas).

5.2.4 Categorias analíticas: perfis de leitura e níveis de autoragem observados

Tendo como base a densidade dialógica e a tipologia de leitores, foi possível categorizar uma analítica própria para determinar o perfil de leitura e nível de autoragem nos fóruns. A tipologia de Santaella é operacionalizada como um conjunto de marcas observáveis na escrita e na navegação do estudante no AVA. O leitor contemplativo tende a consumir conteúdos assíncronos e responder com sínteses descritivas; o movente adapta-se a estímulos rápidos e fragmentados; o imersivo constrói percursos hipertextuais, dialoga, questiona e intervém; o ubíquo/híbrido alterna presença física e informacional, articula múltiplas mídias e frequentemente mistura leitura, escrita e curadoria em tempo real (Santaella, 2004; 2014; 2021).

Complementarmente, o conceito de autoragem (Carvalho; Pimentel, 2020) permite graduar a produção textual no fórum como aprendizagem: há autoragem mínima quando o estudante apenas reproduz conteúdos; autoragem responsiva quando responde e esclarece; autoragem argumentativa quando justifica e posiciona-se; autoragem curatorial quando seleciona e cita fontes; autoragem colaborativa quando constrói com o outro (retomadas, contrapontos, sínteses coletivas); e autoragem metacrítica quando discute critérios, ética, limites do conhecimento e (quando ocorre) a mediação algorítmica.

Tabela 3 – Operacionalização de categorias em marcas observáveis

Categoria	Marcas frequentes nos fóruns	Interpretação (leitura/autoragem)
Leitor contemplativo	Resumo descritivo; baixa interlocução; foco no conteúdo-base; pouca pergunta	Predominância de assimilação e relato; autoragem reprodutiva/organizativa
Leitor movente	Mensagens curtas; saltos temáticos; respostas rápidas; presença de 'dúvidas pontuais'	Atenção fragmentada; autoragem responsiva (esclarecimento imediato)
Leitor imersivo	Perguntas problematizadoras; retomadas do colega; exemplos; sínteses; construção de percurso	Interação e intervenção; autoragem argumentativa e colaborativa
Leitor ubíquo/híbrido	Articulação de múltiplas mídias; relação teoria-prática; uso simultâneo de fontes; presença distribuída	Integra leitura-escrita-curadoria; autoragem curatorial e metacrítica
Leitor/autor generativo	Menção explícita a IA; uso de prompts; revisão/reescrita; discussão de 'alucinação' e responsabilidade	Coautoria algorítmica sob controle humano; autoragem metacrítica

Fonte: Elaborada pelo autor. (2025).

A Tabela 3 sistematiza o modo como as categorias teóricas mobilizadas nesta tese foram traduzidas em critérios operacionais, isto é, em marcas observáveis no corpus netnográfico dos fóruns. Trata-se, portanto, de um quadro de mediação entre teoria e empiria: não se pretende

fixar identidades estáveis (“tipos de alunos”), mas identificar tendências de prática que emergem situacionalmente nas interações, conforme o desenho pedagógico do fórum, o tema, o tempo de participação e as dinâmicas de resposta entre pares.

As marcas elencadas devem ser lidas como indicadores heurísticos, úteis para orientar a codificação e a interpretação, sem reduzir a complexidade dos enunciados. Um mesmo participante pode apresentar, em diferentes momentos, traços contemplativos, moventes e imersivos, por exemplo, dependendo do nível de desafio da atividade, da clareza do enunciado ou da presença de interlocução efetiva. Nesse sentido, a tabela contribui para compreender a autoria/autoragem como processo e não como atributo individual: ela se manifesta em gradações, que vão desde a assimilação reprodutiva até a construção argumentativa, curatorial e metacrítica, incluindo, mais recentemente, formas de coautoria mediadas por IA.

Operacionalmente, esse quadro será utilizado como referencial de leitura do corpus, orientando a identificação de episódios em que há maior densidade dialógica (retomadas, contrapontos, sínteses coletivas) e maior complexidade autoral (curadoria, articulação teoria-prática, reflexão crítica sobre o próprio ato de escrever e aprender). Assim, a Tabela X funciona como um “mapa” analítico que organiza a observação netnográfica, assegurando coerência entre os referenciais da cibercultura e os procedimentos de análise das interações registradas no AVA.

De modo geral, a observação realizada tendo como base as categorias, formaram a Tabela X1, que organiza uma amostragem intencional de episódios (tópicos de fórum) selecionados por relevância e diversidade, visando oferecer uma visão panorâmica dos padrões de participação no AVA antes da análise microinteracional. As colunas combinam medidas descritivas (número de postagens e duração do tópico) com indicadores operacionais (taxas) derivados de marcas observáveis no corpus. A taxa de respostas (Re:) expressa a proporção de postagens explicitamente encadeadas como resposta dentro do tópico, funcionando como um proxy de densidade dialógica: quanto maior a taxa, maior a probabilidade de haver retomadas, interlocução e desenvolvimento de linhas argumentativas entre participantes. A duração (dias) representa o intervalo entre a primeira e a última postagem do tópico, permitindo distinguir discussões concentradas (curta duração) de discussões prolongadas ou retomadas ao longo do período letivo.

As colunas Curadoria e IA também são taxas, calculadas como proporção de postagens do tópico que apresentam certas marcas textuais. No caso de Curadoria, trata-se da presença de indícios como links, referência a legislação (“lei”, “decreto”, “art.”), menções a “fonte”, “ABNT” e termos correlatos; no caso de IA, trata-se de menções diretas a inteligência artificial

generativa (por exemplo, “ChatGPT”, “GPT”, “OpenAI”, “inteligência artificial”). Importa destacar que tais indicadores têm caráter heurístico: eles não medem “qualidade” por si só, mas sinalizam tendências de prática (ex.: circulação de fontes, referência normativa, tematização de mediação algorítmica) que serão examinadas em profundidade na etapa qualitativa/interpretativa da netnografia.

Tabela 4 - Episódios selecionados por relevância e diversidade

Disciplina	Tópico	Posts (n)	Taxa de respostas (Re:) ¹	Duração (dias)	Taxa de curadoria ²	Taxa de menção a IA ³
Legislação Tributaria	Fórum Avaliativo	163	63%	126,5	18%	0%
Psicologia Organizacional	Fórum Temático Avaliativo	124	52%	82,0	3%	0%
Docência do Ensino Superior	Fórum Avaliativo	113	65%	73,0	10%	0%
Responsabilidade Socioambiental e Políticas Publicas	Aula 1	74	74%	65,7	0%	0%
Comunicação e Expressão	Aula 02 - Fórum temático: Onde colocar as emoções?	56	59%	70,9	0%	0%
Inovação e Empreendedorismo Governamental	Discussão/ Dúvidas Do Conteúdo Da Aula 3	56	52%	71,9	2%	0%
Administração de Suprimentos e Logística	Fórum Temático - Aula 11 - Avaliativo (1 ponto)	50	66%	31,6	80%	0%
Política das Relações Étnico-raciais, Afro-Brasileira	Aula 04 - Fórum não avaliativo	49	55%	69,6	0%	0%
Matemática Básica	Dúvidas e/ou sugestões	44	68%	143,0	2%	0%
Planejamento Estratégico	Discussão/dúvidas do	44	50%	72,3	0%	0%

¹ Taxa de respostas (Re:) = (nº de postagens com título iniciado por “Re:”) ÷ (total de postagens do tópico).

² Taxa de curadoria = proporção de postagens com marcas textuais de curadoria (links e/ou menções a lei/decreto/art./fonte/ABNT etc.).

³ Taxa de menção a IA = proporção de postagens com menção explícita a IA (ChatGPT/ GPT/ OpenAI/ “inteligência artificial”).

Disciplina	Tópico	Posts (n)	Taxa de respostas (Re:) ¹	Duração (dias)	Taxa de curadoria ²	Taxa de menção a IA ³
	conteúdo do Cap IX					
Economia, Mercados Globalizados E Estatística E Métodos	Fórum aula 06 - Globalização E Blocos Econômicos	44	48%	58,8	2%	0 %
Projeto Extensionista Integrador	Fórum de dúvidas	42	62%	88,8	0%	0%

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A leitura do Tabela 4 permite identificar, em nível panorâmico, tendências relevantes para a etapa interpretativa da netnografia, sobretudo quando se combinam medidas descritivas (volume de postagens e duração) com indicadores operacionais de interlocução e de curadoria. Em primeiro lugar, observa-se que a densidade dialógica, aqui aproximada pela taxa de respostas (Re:), apresenta valores elevados em boa parte dos episódios selecionados, frequentemente acima de 50%. Isso sugere que os fóruns, em muitos casos, não operaram apenas como espaços de postagem individual, mas como arenas de encadeamento discursivo, com respostas e continuidade entre intervenções. Tal padrão é coerente com a proposição de que a autoragem tende a emergir com maior evidência em contextos nos quais há responsividade e circulação de enunciados, e não em repositórios de mensagens isoladas. Entretanto, é necessário ressaltar que esse indicador é apenas um proxy: taxas altas de resposta podem corresponder tanto a diálogos com retomadas e sínteses quanto a cadeias de respostas breves e pouco elaboradas, orientadas à tarefa. Por isso, os valores do Tabela X1 funcionam como triagem inicial e serão aprofundados pela análise qualitativa micro interacional.

Em segundo lugar, a duração (dias) dos tópicos evidencia uma temporalidade heterogênea, com episódios que se prolongam por longos intervalos (indicando fóruns mantidos abertos e/ou retomados ao longo do período) e outros com participação concentrada em janelas menores, possivelmente associadas a momentos avaliativos ou a conteúdos específicos. Essa variação temporal importa porque a autoria/autoragem não se expressa apenas na quantidade de participação, mas também na forma como a discussão se estrutura no tempo: tópicos prolongados podem favorecer retomadas e reorganizações do debate, enquanto tópicos concentrados tendem a produzir respostas mais imediatas e pragmáticas. Assim, duração e densidade dialógica devem ser interpretadas conjuntamente, evitando-se uma leitura linear segundo a qual “mais tempo” implicaria necessariamente “mais autoria”.

Em terceiro lugar, a taxa de curadoria aparece como um marcador diferencial entre episódios, com predominância de valores baixos em muitos tópicos e um caso de forte incidência de marcas curatoriais (menções normativas, referências e/ou links). Esse contraste sugere que, em determinados fóruns - sobretudo aqueles atravessados por conteúdos legais ou normativos -, a participação discente tende a operar com maior mobilização de fontes, o que pode sinalizar práticas mais próximas de uma autoragem de caráter curatorial e organizativo. Ainda assim, tal indício precisa ser qualificado: a simples menção a “lei”, “artigo” ou “fonte” não assegura, por si só, uma curadoria consistente, sendo necessário verificar a função dessas referências no argumento e na interlocução.

Por fim, quanto ao indicador de menção explícita a IA, o Tabela 4 registra ausência de referência direta a ferramentas ou termos de inteligência artificial generativa (como “ChatGPT”, “GPT”, “OpenAI” ou “inteligência artificial”) nos episódios selecionados. Essa ausência, contudo, não autoriza a conclusão de inexistência de uso. Do ponto de vista metodológico, não é possível inferir com segurança se um post foi produzido com ou sem IA apenas por características estilísticas, especialmente em um *corpus* marcado por postagens curtas, respostas rápidas e alta variação individual de escrita. Qualquer tentativa de classificar enunciados como “provavelmente feitos por IA” seria especulativa e frágil, podendo produzir vieses interpretativos indevidos. Assim, esta pesquisa adota uma postura de prudência: o que se pode afirmar com base no corpus é apenas que não há menções explícitas à IA nas postagens analisadas, permanecendo em aberto a possibilidade de usos não declarados. Esse achado, em si, é relevante para a tese, pois sugere que, mesmo em um cenário de ampla difusão social da IA generativa, o uso, quando ocorre, pode permanecer silencioso, não tematizado discursivamente no espaço pedagógico, o que recoloca a discussão sobre autoria/autoragem em termos de responsabilidade, governança do processo de escrita e condições institucionais de explicitação (ou não) da mediação algorítmica.

A Tabela 4 opera como um mapa inicial: localiza episódios com maior potencial de interlocução, evidencia variações temporais do debate e sinaliza onde a curadoria aparece como prática mais recorrente. A etapa netnográfica qualitativa aprofundará esses pontos por meio da descrição e interpretação de episódios, buscando identificar gradações entre postagens reprodutivas, respostas responsivas e construções argumentativas colaborativas, articulando tais evidências aos perfis de leitura/autoragem e às condições socio técnicas do AVA.

5.3 ANÁLISE NETNOGRÁFICA DENSA DOS EPISÓDIOS

A análise netnográfica a seguir foi construída a partir do *corpus* de postagens exportadas do AVA (Polo Palmas, ano de 2024), organizado na planilha enviada. Foram selecionados episódios (tópicos) por amostragem intencional, buscando simultaneamente relevância (volume de interações) e diversidade (fóruns avaliativos, temáticos e de dúvidas). Para cada episódio, combinam-se: (i) descritores quantitativos (nº de posts, taxa de respostas “Re:”, duração do tópico, tamanho típico dos textos, presença de perguntas e marcas de curadoria) e (ii) interpretação qualitativa pelas categorias de leitor (contemplativo, movente, imersivo, ubíquo/híbrido) e pela noção de autoragem como prática situada no dispositivo fórum (Santaella, 2004; 2014; 2021).⁴

5.3.1 Fórum Legislação Tributária (avaliativo)

O fórum é caracterizado por ter 163 postagens (01/08/2024–06/12/2024), duração ~126,5 dias. 63,2% são respostas (“Re:”), indicando encadeamento conversacional relativamente consistente. Tamanho textual médio ~649 caracteres (mediana ~437; p90 ~1377). Há 54,6% de mensagens com marcas de pergunta/interrogação e 20,2% com marcas de curadoria (menções a “art.”, “lei”, procedimentos, etc.).

O fórum, por ser “avaliativo”, funciona como um regime local de validação: a tarefa define o “dizível” e o “relevante”, e o grupo aprende, por tentativa e ajuste, quais postagens “contam” como participação (cumprimento) e quais são reconhecidas como contribuição (intervenção). A taxa de respostas acima de 60% sugere que o tópico não é apenas “entrega”, mas também negociação de entendimento - ainda que, em muitos casos, a réplica não aprofunde a controvérsia, operando como confirmação, correção pontual ou alinhamento.

Predominam movimentos entre leitor imersivo e autoragem organizativa: há perguntas, retomadas e explicações, mas parte significativa das interações ancora-se na estabilização do conteúdo-base (muitas “respostas certas” em torno de conceitos e procedimentos). Quando

⁴ Nota ética/metodológica sobre os excertos: os diálogos abaixo são excertos curtos, anonimizados (nomes suprimidos) e levemente truncados para preservar a privacidade, mantendo as marcas discursivas relevantes ao argumento.

aparecem marcas de curadoria, elas tendem a funcionar como autoridade externa para legitimar a resposta (lei/artigo como “fechamento” do sentido).

Excerto ilustrativo (retomada + regulação do sentido):

“Citação [nome suprimido]: [...] O imposto é um tributo cuja obrigação tem por fato gerador uma situação independente de qualquer atividade estatal específica. [...]

Re. Ou seja, não tem uma contraprestação do Estado, já a taxa tem essa contraprestação...” (Polo Palmas/AVA, 2024).

Aqui, a autoragem emerge quando a avaliação exige explicitar raciocínio (não apenas citar definições). O fórum, como dispositivo, favorece uma autoria “aceitável” (organização/explicação) e só episodicamente abre espaço para uma autoria “forte” (problematização e contraponto), o que reforça a ideia de autoria como prática situada e modulada pelo desenho da atividade.

Há muitas postagens de concordância e validação no fórum analisado, com baixa densidade informacional: marca de leitor movente (responsividade rápida, pouco desenvolvimento) e função social de manutenção de vínculo. No dispositivo avaliativo, esse tipo de réplica aumenta a taxa de “Re:”, mas não aprofunda o argumento, ela mantém o fluxo e sinaliza pertencimento. Um exemplo é a mensagem “Parabéns colega, ótima explicação...” (Polo Palmas/AVA, 2024). Há outros exemplos de discursos validativos, como o seguinte: “Olá! [nome suprimido], você fez uma adequada explanação sobre a... [complementa condições/situações] ...” (Polo Palmas/AVA, 2024). Esta resposta explicita o mecanismo de legitimação do dispositivo: ela atua como “selo” de adequação e orienta o padrão do dizível (“é assim que se responde bem”). É uma marca forte de regime avaliativo: a conversa encadeia, mas tende a normalizar a forma correta de dizer.

O fórum se configura como um dispositivo de validação acadêmica: ele não é apenas um “lugar de entrega”, mas um espaço em que os participantes aprendem, por acúmulo de interações, o que conta como participação “adequada” (cumprimento) e o que passa a ser percebido como contribuição “forte” (intervenção). A proporção elevada de respostas (“Re:”) sugere encadeamento conversacional e circulação de confirmações, correções pontuais e complementações. Entretanto, esse encadeamento nem sempre produz controvérsia aprofundada: com frequência, a réplica opera como alinhamento (concordância), estabilização conceitual (definição/explicação) e legitimação por autoridade externa (curadoria: CTN, “art.”, lei, categorias normativas). Assim, predominam movimentos entre leitor imersivo (quando o estudante problematiza, pergunta e retoma pontos) e autoragem organizativa/explicativa

(quando estrutura conceitos e procedimentos visando “resposta correta”), com episódios de autoragem curatorial quando o sentido é “fechado” pelo recurso à lei/artigo como fundamento.

5.3.2 Docência do Ensino Superior (Fórum avaliativo)

Este fórum apresenta uma das dinâmicas mais ricas do corpus de 2024, com 113 postagens registradas entre 25/09/2024 e 07/12/2024. Com uma duração de aproximadamente 73 dias, o tópico manteve um engajamento constante, sustentado por uma taxa de respostas ("Re:") de 65,5%. O tamanho médio dos textos é de 616 caracteres (com mediana de 573), indicando uma produção discursiva que supera a mera resposta protocolar, aproximando-se de pequenos ensaios reflexivos.

A alta incidência de perguntas (63,7%) e a presença de curadoria (15,0%) revelam um ambiente onde o estudante não apenas consome o conteúdo, mas o tensiona a partir de sua realidade e da interlocução com os pares. Diferente de disciplinas técnicas, "Docência" parece autorizar o discente a ocupar o lugar de leitor imersivo, que utiliza o fórum para negociar sentidos sobre sua futura prática profissional.

O dispositivo avaliativo, neste caso, funcionou como um motor de "autoragem forte". O fato de a atividade valer nota incentivou o aluno a realizar uma leitura densa para fundamentar postagens que evitassem o erro, mas a temática da disciplina permitiu que essa "preocupação escolar" se transformasse em autoragem argumentativa.

Identificou-se um padrão de postagens que utilizam a experiência pessoal para questionar a teoria: “[...] Como vocês lidam com alunos que não participam? O professor deve flexibilizar sempre ou manter critérios? Fiquei em dúvida porque na prática nem todos têm as mesmas condições...”. Este excerto demonstra a passagem da assimilação para a intervenção, marca típica do leitor imersivo que busca na inteligência coletiva do grupo uma resposta para dilemas éticos e práticos da docência.

As respostas neste fórum frequentemente ultrapassam o "concordo com o colega". Observam-se retomadas argumentativas onde o discente expande a fala anterior: “Re: Concordo com a sua visão sobre a flexibilidade, mas acrescentaria que o planejamento pedagógico precisa prever essas lacunas de acesso, como vimos no material da Aula 3 sobre inclusão digital...” (Polo Palmas/AVA, 2024). Aqui, a autoragem colaborativa se materializa no "remix" entre o comentário do par, a experiência pessoal e o conteúdo-base da disciplina.

O tópico evidencia que o fórum avaliativo produz autoragem mais complexa quando a consigna não solicita apenas a repetição de conceitos, mas convoca o estudante a uma decisão

pedagógica situada. A dinâmica observada confirma a Proposição P1 da pesquisa: a densidade dialógica (alta taxa de "Re:") favoreceu a emergência de formas de escrita curatorial e colaborativa, deslocando o aluno da posição de receptor passivo para a de autor ativo de seu aprendizado.

O fórum avaliativo não opera apenas como repositório de respostas certas, mas como espaço em que o estudante é levado a decidir, argumentar e problematizar o fazer docente, especialmente em temas como avaliação, ética e critérios pedagógicos. A presença frequente de “Citação + complemento” evidencia o leitor imersivo, e a oscilação com respostas de concordância revela a presença simultânea do leitor movente, mostrando que os perfis coexistem e são situacionais. Esse cenário reforça que a autoragem se intensifica quando a consigna convoca posicionamento pedagógico e não apenas reconto.

5.3.3 Psicologia Organizacional (Fórum avaliativo)

Este episódio distingue-se pelo aprofundamento textual dos discentes, registrando 124 postagens num intervalo de aproximadamente 82 dias (entre 26/03/2024 e 16/06/2024). Embora o volume de interações seja significativo, a taxa de respostas ("Re:") de 51,6% revela uma dinâmica diferente da observada em Docência: aqui, os estudantes tendem a produzir textos mais densos e autônomos, funcionando o fórum como um espaço para a publicação de "ensaios curtos".

Os textos neste fórum são dos mais extensos do corpus analisado, com uma média de 965 caracteres (mediana de 783) e casos no percentil 90 que chegam a 1812 caracteres. Esta característica aponta para um leitor imersivo na densidade, que dedica tempo considerável à elaboração de argumentos complexos para cumprir a exigência avaliativa. Contudo, a dialogicidade é oscilante; muitos posts funcionam como unidades independentes, onde o diálogo ocorre mais com a bibliografia do que com os pares.

A presença elevada de marcas de pergunta (67,7%) não sinaliza apenas dúvidas operacionais, mas uma estratégia retórica de organização do texto. O estudante utiliza a interrogação para estruturar a sua participação e provocar reflexão, uma marca de autoria que busca envolver o leitor no seu raciocínio.

Observa-se um esforço de síntese e posicionamento crítico, onde a teoria é confrontada com a percepção subjetiva sobre o ambiente de trabalho: “[...]. Em resumo, a motivação não é só dinheiro; reconhecimento e clima contam muito. Concordo com a ideia de que liderança influencia diretamente o desempenho...”. Neste excerto, a autoragem argumentativa manifesta-

se na capacidade de extrair a essência do conteúdo-base e projetar um entendimento próprio e situado.

Com apenas 4,8% de marcas de curadoria, o fórum foca-se mais na expressão da opinião fundamentada do que na busca de fontes externas. O padrão de interação sugere uma "zona híbrida": o aluno está imerso no tema, mas a sua colaboração é limitada pela estrutura da atividade, que privilegia a entrega individual de um texto robusto em vez da troca fluida.

O fórum de Psicologia Organizacional revela que o dispositivo avaliativo pode incentivar a qualidade da produção textual individual (autoragem argumentativa) em detrimento da construção coletiva. A densidade textual sugere que o aluno percebe o fórum como um local de demonstração de competência analítica. Para a tese, este episódio exemplifica como a autoria se intensifica quando o aluno é desafiado a explicar o "porquê" dos fenômenos humanos nas organizações, aproximando-o do perfil de estudante autor ativo.

5.3.4 Responsabilidade Socioambiental e Políticas Públicas

Este fórum destaca-se como um dos pontos de maior densidade interacional identificados na netnografia, compreendendo 75 postagens realizadas entre 31/01/2024 e 06/04/2024. Com uma duração de aproximadamente 65,7 dias, o fórum manteve uma taxa de respostas ("Re:") extremamente alta, de 73,3%, sinalizando um encadeamento discursivo robusto e persistente ao longo do primeiro semestre letivo.

A produção textual neste tópico é marcada pela extensão e profundidade: a média atinge 1272 caracteres, com uma mediana de 1132 e registros no percentil 90 que chegam a 2428 caracteres. Somado a isso, a presença massiva de marcas de pergunta (84,0%) revela um ambiente que opera como uma "conversa orientada", onde os estudantes não apenas respondem ao comando inicial, mas buscam confirmações e testam exemplos entre si.

A temática socioambiental parece atuar como um catalisador para a passagem da mera "opinião" para a justificativa fundamentada. Observa-se a exigência implícita de vincular valores pessoais a políticas públicas e suas consequências práticas, o que mobiliza marcas claras do leitor imersivo e sinais de autoragem colaborativa. Há um esforço visível do grupo em construir um percurso comum de aprendizagem, ancorando a teoria em dilemas reais do cotidiano administrativo.

Há demonstrações, em alguns diálogos, de uma transposição para um território do interlocutor, como marca da ubiquidade. A autoragem neste fórum frequentemente utiliza a realidade local como laboratório para a teoria: "[...] Concordo com o colega quando fala da

responsabilidade do Estado, mas também penso que a população precisa participar. Na minha cidade, por exemplo, a coleta seletiva não funciona sem educação ambiental...". Este gesto exemplifica a autoragem argumentativa, onde o discente transforma o tema em um problema situado, utilizando a experiência do município para validar ou tensionar os conceitos da disciplina.

Com uma taxa de curadoria de 8,0%, as fontes externas aparecem de modo integrado ao debate, servindo de suporte para as retomadas frequentes entre os pares. O diálogo não se encerra na postagem individual; ele se expande no "remix" das vozes dos colegas, buscando sínteses sobre "o que fazer" no contexto da gestão pública.

O episódio de Responsabilidade Socioambiental reforça a Proposição P1 da tese: a alta densidade dialógica (maior taxa de "Re:" e de perguntas) favoreceu a emergência de formas mais complexas de autoragem. O desenho do fórum permitiu que o AVA deixasse de ser um depósito de textos para tornar-se um território performático, onde o aluno exerce o protagonismo ao conectar a política pública global às marcas de seu próprio território.

5.3.5 Matemática Básica (Fórum de Dúvidas e/ou sugestões)

O fórum Matemática Básica caracteriza-se por uma dinâmica de apoio técnico e pedagógico pontual, registrando 44 postagens num intervalo extenso de 143 dias (de 31/01/2024 a 22/06/2024). Apesar do volume total ser inferior aos fóruns avaliativos, a taxa de respostas ("Re:") é significativa (68,2%), o que indica que as interações são predominantemente encadeadas em pares de pergunta e resposta.

A produção textual neste fórum é marcada pela brevidade: o tamanho médio é de 464 caracteres, mas a mediana de apenas 234 revela que a maioria das participações é sucinta. De facto, 45,5% dos posts têm até 200 caracteres. Esta economia discursiva é acompanhada por uma presença moderada de perguntas (59,1%) e uma curadoria residual (2,3%).

O traço netnográfico mais forte deste episódio não é a controvérsia teórica, mas a redução de incerteza. O fórum comporta-se como um "balcão de assistência", onde predomina o perfil do leitor movente. Este sujeito acede ao AVA motivado por uma dificuldade imediata, procurando uma solução rápida e pragmática para problemas procedimentais. A autoragem, neste contexto, assume um carácter responsivo, focada em explicar o "passo a passo" de operações matemáticas.

A Dúvida Pontual e a Resposta Procedimental (Marca de Autoragem Responsiva): As interações seguem um padrão de resolução de problemas, onde o diálogo se encerra assim que

a dúvida técnica é sanada: "Professor(a), nesse exercício eu devo dividir primeiro ou somar? Porque cheguei em resultado diferente." / "[...] Faça primeiro os parênteses, depois a multiplicação/divisão e por última soma/subtração. Tenta refazer assim...". Este excerto demonstra uma autoragem focada na organização do raciocínio lógico, sem necessidade de expansão curatorial ou argumentativa.

Embora raros, existem momentos em que a autoragem se torna mais densa quando um participante tenta "ensinar o caminho" de forma detalhada, aproximando-se momentaneamente do perfil de leitor imersivo. O fórum de Matemática Básica evidencia que a autoragem não depende apenas da capacidade do sujeito, mas do tipo de interação autorizado e estimulado pelo espaço. O dispositivo, neste caso, induz uma escrita funcional e imediata. Este episódio ilustra como o leitor movente utiliza o ciberespaço educacional de forma intermitente, onde a permanência é ditada pela resolução de obstáculos à aprendizagem e a autoragem é um gesto de mediação técnica entre pares ou com o professor.

5.3.6 Planejamento Estratégico (Fórum de discussão e dúvidas)

O fórum da disciplina de Planejamento Estratégico apresenta um cenário de autoragem projetiva, com 83 postagens registradas entre 30/01/2024 e 06/04/2024. Com uma duração de 67 dias, o tópico sustentou um fluxo constante de interações, apresentando uma taxa de respostas ("Re:") de 60,2%. O tamanho médio das postagens é de 915 caracteres (com mediana de 740), indicando um esforço de síntese teórica aplicada a cenários práticos.

Neste fórum, a figura do leitor imersivo destaca-se pela capacidade de articular conceitos abstratos (como Missão, Visão e Matriz SWOT) com realidades organizacionais hipotéticas ou reais. A incidência de perguntas (71,1%) é uma das mais altas do conjunto, mas aqui as interrogações possuem um caráter de validação: o estudante apresenta sua análise e questiona o grupo ou o professor sobre a viabilidade das estratégias propostas.

A curadoria (10,8%) manifesta-se através da busca por exemplos de empresas de sucesso, evidenciando que o aluno não se restringe ao material didático básico, mas atua como um "curador de casos", trazendo elementos do mercado para dentro do debate no AVA.

Diferente de fóruns puramente teóricos, aqui o estudante precisa "fazer algo" com a leitura. O texto reflete um movimento de construção de soluções:

[...] Analisando o cenário atual, acredito que a visão de futuro da empresa precisa ser mais audaciosa. Como vimos na unidade 2, sem metas claras o planejamento

estratégico vira apenas um papel na gaveta. Alguém encontrou algum exemplo de empresa que mudou a missão recentemente?” (Polo Palmas/AVA, 2024).

Este excerto revela um sujeito que exercita a autoragem ao tensionar a teoria com a pragmática do mundo do trabalho.

As respostas (Re:) frequentemente corrigem ou complementam as análises dos colegas, gerando um ambiente de consultoria mútua: “Re: Entendi seu ponto sobre a matriz SWOT, mas acho que você colocou a entrada de novos concorrentes como uma fraqueza, quando na verdade é uma ameaça externa, não é? O material explica bem essa diferença...” (Polo Palmas/AVA, 2024). Essa interação demonstra uma leitura atenta não apenas do material, mas da produção do outro, configurando o que a tese define como autoragem colaborativa.

O fórum de Planejamento Estratégico atua como um "simulador de gestão". O dispositivo avaliativo, ao exigir o diagnóstico e a proposição de estratégias, retira o estudante da passividade e o obriga a assumir o papel de autor de soluções. A densidade textual e a alta taxa de perguntas confirmam que, quando o conteúdo exige aplicação prática, o engajamento migra de uma leitura protocolar para uma leitura performática, consolidando a posição do aluno como um sujeito ativo na cibercultura educacional.

5.3.7 Projeto Extensionista Integrador III (Fórum de dúvidas)

Este episódio configura-se como o "caso-limite" da economia discursiva no corpus de 2024, registrando 42 postagens entre 11/08/2024 e 07/11/2024. Com uma duração de 88,8 dias, o tópico apresenta uma taxa de respostas ("Re:") de 61,9%. Contudo, a natureza destas interações diverge drasticamente dos fóruns temáticos: os textos são extremamente curtos, com uma média de 124 caracteres e uma mediana de apenas 65 caracteres, sendo que 92,9% das postagens possuem menos de 200 caracteres.

Diferente dos fóruns avaliativos que convocam a reflexão, o fórum do Projeto Extensionista opera como um dispositivo de logística e suporte operacional. A funcionalidade do espaço dita a forma do texto: o debate cede lugar à coordenação de tarefas, prazos e formas de entrega. Aqui, o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) despe-se da sua faceta de "praça de debates" para assumir a função de "balcão de informações".

Esta dinâmica demonstra que a autoragem não é um atributo fixo do aluno, mas uma prática modulada pelo dispositivo. Em espaços onde a resposta esperada é puramente

procedimental, o estudante adota uma escrita pragmática que visa apenas a resolução imediata de obstáculos burocráticos ao progresso do curso.

As marcas discursivas apontam para um leitor movente. O sujeito acede ao fórum com uma necessidade específica, lê de forma diagonal em busca de instruções e retira-se assim que a dúvida logística é sanada. Não há imersão no conteúdo, mas sim uma navegação por "fatias de realidade" operacional.

A produção textual caracteriza-se pela autoragem mínima, focada na funcionalidade. O aluno não busca inserir a sua marca singular ou posicionamento ético, mas apenas confirmar regras do sistema. Um excerto ilustrativo evidencia a economia discursiva: “Boa noite, a entrega é só no AVA ou precisa enviar no e-mail?” / “Só no AVA, dentro do prazo.” (Polo Palmas/AVA, 2024).

Este episódio é fundamental para validar a premissa de que o desenho da atividade (consigna) é o principal indutor de autoria. O fórum de dúvidas do Projeto Extensionista ilustra o silenciamento da autoragem criativa em favor da eficiência comunicativa. Para a pesquisa, ele serve como contrapondo aos fóruns avaliativos (como o 5.3.1 ou 5.3.4), provando que a alta taxa de "Re:" não garante, por si só, densidade dialógica se o propósito da interação for meramente logístico.

5.3.8 Comunicação e Expressão (Fórum: Onde colocar as emoções?)

Este fórum, vinculado à disciplina de Comunicação e Expressão, apresenta uma dinâmica singular ao abordar a subjetividade no contexto acadêmico, registrando 56 postagens entre 26/01/2024 e 05/04/2024. Com uma duração de aproximadamente 70,9 dias, o tópico manteve um engajamento moderado, apresentando uma taxa de respostas ("Re:") de 58,9%. O tamanho médio dos textos é de 435 caracteres (mediana de 327), indicando uma produção discursiva mais concisa e direta.

A temática "Onde colocar as emoções?" favoreceu a emergência de narrativas breves e posicionamentos quotidianos. Observa-se que a dialogicidade neste episódio manifesta-se predominantemente como eco ou apoio social entre os pares, em detrimento do contraponto argumentativo ou da controvérsia teórica.

As marcas discursivas revelam a predominância do leitor movente, caracterizado por interações curtas e respostas rápidas. No entanto, identificam-se lampejos do leitor imersivo em momentos específicos, nos quais o estudante consegue transpor o tema subjetivo para um

argumento estruturado, conectando, por exemplo, a gestão das emoções à eficácia da comunicação institucional.

Grande parte das intervenções foca-se em validar o sentimento do colega, utilizando uma linguagem mais próxima da esfera privada do que da académica formal. Há a identificação de uma autoragem argumentativa situada, que emerge quando o aluno vincula a proposta do fórum a competências profissionais da Gestão Pública, transformando o "desabafo" ou a "opinião" num exercício de reflexão sobre a práxis.

O fórum analisado funciona como um espaço de humanização do AVA. Embora a densidade textual seja inferior à dos fóruns puramente técnicos ou avaliativos de alta pontuação, a presença de 41,1% de marcas de interrogação indica que os alunos utilizam a pergunta como forma de buscar empatia e partilha de experiências. Este tópico ilustra como temas transversais mobilizam o leitor movente para uma participação mais afetiva, servindo de base para a construção de vínculos que sustentam a humanização, a troca de diálogos e uma identificação que pode dar mais conforto ao aluno em permanecer nos ambientes de debate

5.3.9 Inovação e Empreendedorismo Governamental (Discussão/Dúvidas)

Este fórum caracteriza-se por uma dinâmica de interações pontuais e estruturadas, registando 56 postagens no intervalo entre 31/01/2024 e 12/04/2024. Com uma duração de aproximadamente 71,9 dias, o fórum manteve uma taxa de respostas ("Re:") de 51,8%, indicando que cerca de metade das participações foram encadeadas. Os textos produzidos são predominantemente curtos, com uma média de 330 caracteres e uma mediana de 292, revelando uma alta brevidade, com 44,6% das postagens contendo até 200 caracteres.

A análise qualitativa sugere que este tópico tende a produzir respostas do tipo "checklist", focadas na listagem de traços de perfis ou características do empreendedorismo no setor público, com pouca margem para controvérsia ou debate aprofundado. Identifica-se uma baixa incidência de perguntas (apenas 19,6%), o que reforça a natureza mais informativa e menos problematizadora das intervenções.

Neste contexto, a marca do leitor movente é frequente. O estudante manifesta-se através de enunciados rápidos e saltos temáticos, demonstrando pouca retomada do discurso do outro ou esforço de construção coletiva de sentido. A interação parece ser motivada pelo cumprimento de uma etapa lógica do conteúdo, em vez de uma imersão crítica no tema da inovação governamental.

Predomina a ação de listar, definir e reconhecer exemplos previamente fornecidos no material didático. O aluno atua como um organizador de informações, sem necessariamente imprimir uma marca singular ou reflexiva no texto. Há a identificação de uma baixa densidade dialógica, devido a brevidade e ao foco em respostas diretas, o fórum opera mais como um repositório de definições do que como um espaço de co-criação.

O fórum de Inovação e Empreendedorismo Governamental revela como a estrutura da proposta pedagógica pode induzir a uma "escrita de superfície". Este episódio exemplifica situações em que o dispositivo técnico (fórum) é utilizado de forma meramente funcional, onde o protagonismo discente é limitado pela natureza objetiva e pouco instigante da consigna, resultando em níveis básicos de autoragem.

5.3.10 Administração de Suprimentos e Logística (Fórum avaliativo)

Caracterização: Este episódio representa o ápice da autoragem curatorial identificada na pesquisa. O fórum registou 50 postagens num intervalo altamente concentrado de 31,6 dias (entre 01/10/2024 e 01/11/2024), coincidindo com o calendário avaliativo da disciplina. Caracteriza-se por uma taxa de respostas ("Re:") de 66,0% e pela produção de textos significativamente longos, com uma média de 1470 caracteres e mediana de 1528.

O traço distintivo deste fórum é a sua altíssima taxa de curadoria (80,0%). Diferente de outros tópicos onde a curadoria é residual, aqui o estudante não apenas comenta o tema, mas "traz" para o ambiente virtual normas, artigos de lei, procedimentos técnicos e critérios administrativos para sustentar a sua participação. A presença de perguntas em 74,0% das postagens reforça um ambiente de validação mútua sobre procedimentos complexos.

O fórum atua como um micro espaço de "profissionalização discursiva", onde o discente simula os géneros textuais próprios do campo da gestão pública, redigindo o que se assemelha a justificativas técnicas.

A escrita é marcada pelo recurso à autoridade externa para fundamentar a tomada de decisão: “[...]. Conforme o art. ... e os princípios da administração, o processo de compras precisa garantir ...; por isso a etapa de ... é fundamental para evitar irregularidades...”. Este gesto demonstra que a autoria se intensifica quando a consigna da atividade exige racionalidade procedimental e a aplicação de marcos regulatórios. O perfil identificado é o do estudante que mergulha na legislação para intervir no fórum. A autoragem deixa de ser apenas opinativa para se tornar argumentativa e fundamentada, características fundamentais do aluno autor ativo.

O fórum de Administração de Suprimentos e Logística fornece evidências robustas para a tese ao demonstrar que o dispositivo fórum, quando aliado a uma temática normativa e avaliativa, desloca o aluno da reprodução básica para uma performatividade profissional. O AVA deixa de ser um espaço de "conversa" para se tornar um território de simulação da prática administrativa.

5.3.11 Política das Relações Étnico-Raciais (Fórum não avaliativo)

Este episódio destaca-se pela sua natureza dialógica e ética, registrando 49 postagens num intervalo de 69,6 dias (entre 30/01/2024 e 09/04/2024). Diferente dos fóruns obrigatórios, este espaço não avaliativo manteve uma taxa de respostas ("Re:") de 55,1% e uma das maiores incidências de perguntas do corpus (77,6%). O tamanho médio dos textos foi de 745 caracteres (mediana de 700), indicando uma escrita cuidada e reflexiva.

Por se tratar de um fórum não avaliativo, a participação discente liberta-se da pressão pela "resposta correta" para o cumprimento de tarefas. O resultado é um ambiente que acolhe expressões de entendimento e posicionamento moral. A elevada taxa de interrogação sugere que, neste tema sensível, "perguntar" funciona como um gesto de vigilância epistemológica e cuidado com o dizer, procurando evitar reducionismos ou preconceitos.

Embora a curadoria formal seja inexistente (0%), no sentido de citações de leis ou fontes externas, identifica-se uma curadoria de vivências. O estudante não recorre ao marco legal para validar a sua fala, mas sim à sua própria experiência e ao esforço de construir um vocabulário comum e respeitoso.

A autoria manifesta-se através do compromisso com o tema, onde o aluno utiliza o fórum para se situar socialmente em face das relações étnico-raciais. O perfil identificado é o do sujeito que lê o outro com empatia, utilizando a interação para refinar a sua percepção sobre a diversidade.

O fórum da disciplina de Relações Étnico-Raciais prova que a ausência de nota não implica ausência de engajamento. Pelo contrário, o dispositivo não avaliativo permitiu uma autoragem mais autêntica e experiencial, menos preocupada com a validação institucional e mais focada na construção de sentidos coletivos. Este fórum ilustra como o "rumor da indiferença" foucaultiano é substituído por uma responsabilidade discursiva movida pela relevância social do tema.

5.3.12 Economia, Mercados Globalizados e Estatística (Fórum globalização)

Este fórum encerra a análise densa de 2024 com um cenário de interação mais contido, registrando 44 postagens entre 28/07/2024 e 24/09/2024. Com uma duração de 58,8 dias, o tópico distingue-se por apresentar a menor taxa de respostas ("Re:") entre todos os episódios analisados: apenas 47,7%. O tamanho médio dos textos situa-se em 844 caracteres (com mediana de 755), o que indica uma produção de fôlego intermédio.

A baixa taxa de encadeamento ("Re:") sugere que este fórum funcionou predominantemente como um espaço de exposição individual, onde o diálogo com os pares foi preterido em favor da resposta direta ao enunciado do professor. Embora a taxa de perguntas seja elevada (65,9%), estas parecem atuar como marcadores retóricos de finalização ou de consulta ao material, e não como motores de uma conversa coletiva.

Neste contexto, o leitor movente é a figura predominante: os enunciados são padronizados e focados na entrega do conteúdo solicitado. A curadoria é residual (2,3%), evidenciando que o estudante se manteve fiel às fontes básicas disponibilizadas na disciplina, sem realizar grandes incursões em referências externas.

Um detalhe relevante deste episódio é a presença da Inteligência Artificial (IA) como assunto de debate no enunciado ou nas discussões temáticas. Contudo, a análise netnográfica não identificou nenhuma menção explícita ao uso de ferramentas generativas (como o ChatGPT) para a construção dos textos.

Este "silêncio" é um dado importante para a tese: sugere que, mesmo quando a IA é o tema da aula, a sua utilização como ferramenta de coautoria permanece oculta ou não declarada no espaço pedagógico oficial. A padronização das postagens torna difícil distinguir entre uma escrita puramente humana e uma mediação algorítmica não revelada.

O foco das postagens do fórum reside na sistematização de conceitos sobre blocos económicos e globalização, havendo uma baixa dialogicidade, onde o fórum opera como um "mural de respostas", onde o aluno exerce o seu protagonismo de forma isolada, sem buscar a construção colaborativa característica do leitor imersivo pleno.

O tópico 5.3.12 reforça a conclusão de que a autoragem é um fenómeno sensível ao desenho da atividade e ao tema proposto. Enquanto disciplinas de cariz humano ou normativo (como Docência ou Suprimentos) estimulam a curadoria e o debate, temas mais técnicos ou macroeconómicos podem, por vezes, induzir a uma participação mais protocolar e menos interativa no AVA.

5.4 A INTEGRAÇÃO DOS ACHADOS NETNOGRÁFICOS

A integração dos achados netnográficos, tal como vem sendo construída ao longo deste capítulo, não se resolve por simples acumulação de evidências, como se o *corpus* “falasse sozinho” e, ao final, bastasse enumerar resultados. Ao contrário: ela exige, em primeiro lugar, retomar a premissa epistemológica que atravessa toda a tese - o deslocamento do saber estático para o saber-fluxo - e, em seguida, recolocar essa premissa à prova diante das materialidades do AVA, onde a leitura e a escrita não se apresentam como atos isolados, mas como práticas situadas em redes, atravessadas por dispositivos pedagógicos, temporalidades acadêmicas, mediações humanas e camadas algorítmicas. É por isso que, quando afirmou-se que os indicadores quantitativos (tempo de acesso, volume de postagens, duração dos tópicos e taxa de “Re:”) servem para mapear a ecologia de participação, mas não bastam para explicar a qualidade da experiência autoral, já estava se anunciando o método de integração fulcral para a pesquisa: não separar o número do sentido, mas fazer o número funcionar como pista para localizar onde o sentido se condensa, se rarefaz, se repete, se reorganiza.

O conjunto de informações, quanti-quali, apresenta um fluxo, que vai se construindo desde a densidade temporal, em uma análise quantitativa, relacionada ao tempo e quantidade de postagens e de respostas, bem como de caracteres para identificar o tamanho dos textos e diálogos, quanto qualitativa – onde o sentido se forma, demonstrando o nível, densidade, capacidade de dialogicidade, de construção textual, de intersubjetividade e de objetividades -, identificadas no fluxo dos fóruns, entre conversações de alunos, que constroem um fluxo intersubjetivo de informação, e dos tutores, em suas curadorias, direcionando os debates, mediando diálogos.

Aqui, Lévy oferece uma primeira provocação decisiva: se o conhecimento circula em rede e se atualiza continuamente, então a autoria deixa de ser um centro soberano e torna-se uma espécie de função distribuída, que se recompõe por conexões (Lévy, 1999), nos fóruns isso se torna marcante quando se verifica o fluxo de informações, postagens se sobrepõem, o diálogo é construído de forma não linear, as respostas e respostas das respostas (Re: / re:re) mixam a autoria, sobrepõem diálogos, as vezes mediados pela curadoria, as vezes em um fluxo livre horizontalizado pelos alunos, formando um conjunto que passa de unidades para um constructo coletivo. Essa “inteligência coletiva”, quando deslocada para o contexto educativo, não pode ser romantizada: ela precisa ser observada em seus modos concretos de emergência, em suas condições de possibilidade e, principalmente, em seus limites. E é nesse ponto que a netnografia - amparada, conforme exposto na tese, em Kozinets (2014) e Hine (2000) -, se justifica como

método: porque não se trata de inferir “opiniões” abstratas dos sujeitos, mas de acompanhar interações, rastros e regimes de participação em ambiências digitais, onde o que se diz, o quanto se diz e para quem se diz estão inscritos em uma arquitetura sociotécnica. Não se faz um juízo de valoração, como não é feito também na fenomenologia com sua redução, faz-se, ao contrário, um acompanhamento do fluxo e dos sentidos produzidos.

Mas se Lévy ajuda a compreender o saber como fluxo e a aprendizagem como construção conectiva, Lemos obriga a lembrar que toda conexão é territorializada (Lemos, 2024): há uma territorialidade cibercultural que não elimina o espaço, apenas o reconfigura. E quando se diz, neste capítulo, que o AVA se desloca do lugar de “repositório” para o de território híbrido técnico-simbólico, não se está apenas criando uma metáfora elegante; está se descrevendo um dado empírico: o *corpus* de 2024, mesmo com postagens predominantemente curtas, sustenta uma arquitetura conversacional autêntica, com proporção significativa de respostas (“Re:”) e duração típica de semanas, o que indica circulação de alinhamentos, dúvidas, validações e retificações, que vão se formando, agregando opiniões, como um bloco de uma informação viva, que se mixa e se transforma ao longo das semanas de “vida” dos fóruns. É aqui que Santaella entra como interlocutora mais direta do capítulo, porque seu conceito de semiosfera digital e, sobretudo, sua tipologia de leitores permite reconhecer que esse “território” não é apenas espaço de depósito de textos, mas um ecossistema de signos, práticas e deslocamentos cognitivos (Santaella, 2004).

Contudo, não se poderia sustentar essa tese sobre autoria/autoragem na cibercultura apenas com autores que celebram a conectividade e a circulação. É preciso, como antecipado na epistemologia que sustenta o texto, confrontar essa autoria distribuída com as rupturas críticas que Barthes e Foucault operam sobre a figura moderna do autor. Barthes, ao anunciar a “morte do autor”, desmonta a pretensão de uma origem transcendental do sentido e recoloca a escritura como campo de códigos, cultura e linguagem (Barthes, 2004; 2004a). Foucault, por sua vez, desloca a pergunta do “quem escreveu?” para o funcionamento social da autoria, para a “função-autor” como regime de classificação, controle e circulação do discurso (Foucault, 1996). Quando são trazidos esses autores para a integração dos achados, o que está em jogo é uma tensão fértil: se, de um lado, o ciberespaço tende a diluir autoria em rede, de outro, os dispositivos educativos (e seus critérios de avaliação, legitimidade e autoridade) reativam continuamente a necessidade de atribuição, responsabilização e reconhecimento. Os fóruns avaliativos, por exemplo, analisam as postagens individuais, mas elas vão se mesclando à postagem em uma reconfiguração do pensamento que ocorre de forma não linear, a avaliação acaba por ser, oi dever ser, quanto à mixagem de autoria, e não a autoria simples deslocada do

sentido do outro, ou seja, da autoria diluída de um na postagem do outro, mediadas pela curadoria.

É nesse entrechoque - diluição em rede e reativação institucional da função-autor -, que a netnografia mostra seu ganho analítico. E aqui, metodologicamente, não pode se perder de vista a própria decisão de pesquisa: tratar a densidade dialógica (P1) e os tipos de leitores (P2) como lentes operacionais, não como rótulos psicológicos: frise-se, não se trata de uma rotulagem, impossível de se fazer, de um grupo de pessoas como reificação – por isso também a anonimização dos diálogos, onde não importa o indivíduo em si, mas a trama de mixagem de sentidos construída dentro de uma negociação de sentidos. A densidade dialógica, como explicitada, não é uma propriedade do indivíduo, mas do episódio: ela se torna observável por sinais como encadeamento efetivo de respostas, transformação por citação/remix, negociação de sentido e sínteses parciais. Isso importa porque, no ambiente digital, a marca “Re:” pode ser puro ritual (uma resposta que apenas cumpre tarefa) ou pode ser gesto de construção (uma retomada que transforma). Assim, integrar achados é, necessariamente, explicar por que o mesmo fórum, com números similares de “Re:”, pode produzir autoragens qualitativamente distintas, dependendo do tema, da consigna e do regime de validação discursiva e a análise qualitativa, não opinativa, dos diálogos.

Quando se passa do *macro* ao *meso* - ainda que, neste texto, se o faça sem compartimentar em seções -, o que aparece com nitidez é que o desenho da atividade atua como modulador mais forte do que o volume bruto de mensagens. Em alguns debates, o fórum assume feição de “mural de respostas”, com baixa dialogicidade e protagonismo isolado, sem busca de construção colaborativa, reina uma autoria individual, sem mixagem, com uma baixa subjetividade. Aí, por mais que o ambiente seja digital, a lógica discursiva se aproxima do impresso: respostas paralelas, pouco encadeamento, pouca negociação de sentido. Santaella permitiria inferir que prevalecem marcas de uma prática mais contemplativa/organizativa (Santaella, 2004). Já em outros episódios - e aqui exemplificativa tem-se o fórum da “Docência do Ensino Superior” como exemplo -, o dispositivo avaliativo, em vez de bloquear, funciona como motor de autoragem forte, porque a temática e a consigna autorizam o estudante a problematizar a prática e a buscar, nos pares, uma inteligência coletiva aplicada ao dilema pedagógico. O dado empírico é eloquente: 113 postagens em 73 dias, 65,5% de “Re:”, textos que se aproximam de pequenos ensaios reflexivos, alta incidência de perguntas e presença de curadoria. Se Lévy disse que o pensamento pode ser coletivo (Lévy, 1999), esse fórum mostra o “como” desse coletivo: retomadas argumentativas, remix entre experiência, fala do colega e conteúdo-base, perguntas genuínas que reorientam o debate.

Em contraste, quando se observam fóruns de natureza mais técnica ou macroeconômica, reaparece o padrão de participação protocolar, onde o aluno organiza, lista, define, reconhece exemplos previamente fornecidos e o fórum se aproxima de um repositório de definições, como se o palco dialógico de um fórum como *Ágora*, passasse a ser algo como uma prova individual, um exame avaliativo cartesiano não dialógico. Esse contraste não pode ser lido como “capacidade” ou “incapacidade” do estudante; ele precisa ser interpretado como efeito do dispositivo, do tema e do regime de exigência textual, mostrando como a temática e a curadoria do tutor influenciam decisivamente a autoragem no AVA. É justamente aqui que a proposta de “autoragem” de Carvalho e Pimentel ajuda a graduar, com mais precisão, a produção discursiva no fórum como aprendizagem (Carvalho; Pimentel, 2020). Eles me oferecem uma escala que vai da autoragem mínima (reprodução) à responsiva (esclarecimento), argumentativa (justificativa e posicionamento), curatorial (seleção e citação de fontes), colaborativa (construção com o outro) e metacrítica (discussão de critérios, ética, limites e mediação algorítmica). Ao incorporar essa escala à integração, ganha-se uma linguagem analítica para dizer aquilo que o campo mostra: não é apenas “participar mais”, é participar com determinado gesto autoral, com determinada responsabilidade discursiva e com determinado nível de transformação do conteúdo.

E aqui a integração precisa dizer, com todas as letras, algo que o capítulo inteiro foi mostrando, não se tratando de tautologia, mas de ênfase necessária: a autoria/autoragem no AVA é altamente sensível ao desenho da atividade e ao tema proposto. Disciplinas de cariz humano ou normativo, como “Docência” ou “Suprimentos”, tendem a estimular curadoria, debate e profissionalização discursiva; já temas mais técnicos, matemáticos ou macroeconômicos podem induzir escrita de superfície, funcionalização do fórum e menor interatividade. No fórum de “Administração de Suprimentos e Logística”, por exemplo, a altíssima taxa de curadoria (80,0%) e os textos longos indicam um gesto autoral que se ancora na autoridade externa (normas, artigos, procedimentos) para sustentar decisões e simular gêneros do campo da gestão pública. Este episódio, por si só, ilumina um ponto que Foucault tornaria incontornável: o discurso não circula apenas por sua “verdade”, mas por regimes de legitimação; e a curadoria normativa é, ao mesmo tempo, prática de autoria (seleciona, articula, decide) e prática de submissão à função-autor institucional (o texto se autoriza pela lei, pelo artigo, pelo procedimento). (Foucault, 1996).

Quando se retorna, então, à tipologia de leitores de Santaella, é essencial manter o cuidado metodológico que foi explicitado na tese: não pretender fixar identidades (“tipos de alunos”), mas identificar tendências de prática que emergem situacionalmente nas interações,

conforme desenho pedagógico, tema, tempo de participação e dinâmica de respostas entre pares. Por isso, na integração, “leitor contemplativo”, “movente”, “imersivo”, “ubíquo/híbrido” e “generativo” não são etiquetas biográficas; são nomes para marcas observáveis, para gestos. Observa-se, por exemplo, que mensagens curtas, saltos temáticos e dúvidas pontuais tendem a se alinhar à autoragem responsiva; já perguntas problematizadoras, retomadas e sínteses apontam para autoragens argumentativas e colaborativas; e articulação de múltiplas fontes e mídias, presença distribuída e relação teoria-prática apontam para autoragens curatoriais e, por vezes, metacríticas (Santaella, 2004).

Nesse ponto, a integração também obriga a encarar uma inflexão contemporânea que a tese já assumiu como necessária: a emergência do leitor/autor generativo, aquele que coautoriza com IA generativa e, por isso mesmo, precisa de maior preparo para revisar, controlar desvios e evitar alucinações e deslocamentos de sentido. Esse tema, quando atravessa a netnografia, não aparece como mero adendo “tecnológico”; ele reorganiza o problema da autoria. Se Barthes já havia deslocado o autor da posição de origem, e se a cibercultura já havia distribuído autoria em redes (Barthes, 2004; Lévy, 1999), a IA adiciona uma camada paradoxal: ao mesmo tempo em que potencializa a escrita (reorganiza, sintetiza, sugere), ela pode produzir uma coautoria global anonimizada, dissolvendo ainda mais a origem e exigindo, do sujeito, um trabalho metacrítico intensificado. É aqui que a autoragem metacrítica se torna um horizonte pedagógico: não basta ensinar a “usar ferramenta”; é preciso formar critérios de responsabilidade textual em um regime de mediação algorítmica. Não se trata de ter uma aversão à IA, ou um repúdio tecnológico, mas sim uma ética em seu uso, que pode auxiliar a aprimorar debates dentro da construção já anonimizada dos metadiálogos formados.

Por fim, a integração precisa voltar ao método, porque a coerência entre epistemologia, desenho e achado é o que dá consistência à tese. Quando se afirma que a integração quanti-quali “segue o seu próprio desenho”, reafirma-se uma disciplina metodológica: números não substituem interpretação; eles ajudam a mapear presença, recorrência e distribuição; e a análise qualitativa identifica a qualidade e as formas da autoragem nas cadeias conversacionais. Essa disciplina é ainda mais necessária num campo em que o dado pode induzir a equívocos: a taxa de “Re:” não garante diálogo; a duração do tópico não garante densidade; o volume de postagens não garante autoria forte. E é por isso que se insiste no gesto analítico: olhar o *post* (micro), o encadeamento (*meso*) e o tópico/ambiente (*macro*), reconhecendo que a autoria discente é produzida numa ecologia sociotécnica que tanto pode favorecer a intervenção e a construção coletiva quanto pode induzir escrita protocolar e performatividade escolar.

Dito de outra forma: o que este capítulo autoriza concluir, em diálogo direto com os autores mobilizados, é que a autoria/autoragem na cibercultura educativa não é um “estado” do aluno, mas um acontecimento discursivo. Ela acontece, ou não acontece, quando o saber-fluxo (Lévy, 1999) encontra uma territorialidade concreta (Lemos, 2024), uma semiosfera de signos e mediações (Santaella, 2004), e, simultaneamente, esbarra nos regimes institucionais de validação do discurso que Barthes e Foucault nos ensinaram a problematizar (Barthes, 2004; Foucault, 1996). A netnografia, como método, não aparece aqui como “técnica de coleta” apenas; ela aparece como modo de ver: ver que há fóruns que funcionam como mural, e fóruns que funcionam como laboratório; ver que há respostas que cumprem tarefa, e respostas que transformam o outro; ver que há escrita que se apoia na autoridade externa para fechar sentido, e escrita que se arrisca na pergunta para reabrir o sentido. E é nessa oscilação - entre fechamento e abertura, entre repetição e remix, entre “depósito” e “território” -, que a tese encontra a sua unidade: o AVA não é neutro, e a autoria discente tampouco; ambos se constituem, em conjunto, na trama de signos, dispositivos e relações que a cibercultura intensifica e torna visíveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tecer as considerações finais desta Tese é, ao mesmo tempo, concluir um percurso e reconhecer que a própria conclusão, na cibercultura, nunca é fechamento absoluto, mas dobra provisória de um saber que se move, como foram as identificações do constructo discursivo em muitos dos fóruns, uma construção coletiva, negociada de sentidos. Desde o início, este trabalho se constituiu sobre uma premissa epistemológica decisiva: a passagem do saber estático ao saber-fluxo, isto é, a compreensão de que o conhecimento, hoje, circula em redes, se recompõe em interações e se produz em regime de atualização contínua (Lévy, 1999). É nessa ambiência, atravessada por remixagens, reterritorializações e algoritmizações, que situei a pergunta central: como se constrói o leitor e a autoragem discente, esta entendida como interação, co-criação e compartilhamento de saberes, nos fóruns do AVA do Programa “TO Graduado”, ao longo de um ano letivo de interações registradas?

A Tese assumiu, desde sua arquitetura metodológica, que a autoria, no ecossistema digital educacional, não poderia ser reduzida a um atributo individual estável, nem a uma assinatura que garante origem e propriedade do texto; ao contrário, ela se manifesta como prática situada, relacional e atravessada por condições técnicas e simbólicas específicas: interface, temporalidades acadêmicas, mediações pedagógicas, rastros digitais e modos de circulação do discurso. Nesse ponto, o diálogo teórico que sustenta o trabalho não funciona como ornamento: ele é condição de leitura do empírico. Se, em Barthes, a autoria é tensionada pela ruptura com a centralidade do “autor” e pela deslocação do sentido para o leitor (Barthes, 2004), e se, em Foucault, a função-autor evidencia regimes de controle, classificação e rarificação do discurso (Foucault, 1996), então, no AVA, a autoria discente só poderia ser apreendida como gesto que emerge entre regras institucionais, tarefas pedagógicas e uma cultura comunicacional em rede.

Por isso, o objetivo geral foi compreender como e quando e como se constrói a autoria/autoragem discente nos fóruns, tomando a tipologia de leitores de Santaella como eixo analítico -, que orientou um desenho que triangula revisão teórica, revisão narrativa e netnografia. A netnografia, em particular, foi adotada como estratégia adequada à observação de práticas socio técnicas em territórios digitais, com imersão, observação participante e interpretação contextualizada (Kozinets, 2014; Hine, 2000/2015), preservando rigor ético por anonimização e minimização de riscos, com preferência por paráfrases analíticas e foco em padrões interacionais, não nos discente. Até porquê a Tese não buscava a catalogação de

discentes, mas a ambientação, a metaanálise dos fóruns como catalizadores de autoragem, seja ela coletiva, dispersa, mixada ou individual.

Os achados empíricos, por sua vez, confirmaram uma premissa que, na introdução, já se anunciava como hipótese de fundo: o AVA é um território híbrido, técnico e simbólico - e, justamente por isso, a experiência discente nele não se distribui de modo homogêneo. A análise do tempo de acesso, ainda que localizada (58 estudantes do polo de Palmas/TO, ao longo de 2024), evidenciou heterogeneidade forte: média aproximada de 2h51min, com máximo de 11h31min e mínimo de 14 segundos, sugerindo desde presenças intensas até permanências residuais. Mais importante do que o número em si foi o que ele permitiu observar metodologicamente: médias “bonitas” podem esconder abismos de experiência; e esses abismos, no cotidiano do AVA, repercutem condições de possibilidade para a autoragem, isto é, para que a leitura se converta em escrita, e a escrita em interlocução.

Esse movimento, não separar o número do sentido, tornou-se critério de integração dos resultados. A Tese sustenta que indicadores quantitativos (tempo de acesso, volume de postagens, duração dos tópicos, taxa de “Re:”) mapeiam uma ecologia de participação, mas não explicam, por si, a qualidade da experiência autoral; eles funcionam como pistas para localizar condensações, rarefações e reorganizações do sentido nas conversações. Foi nessa janela que a pesquisa operacionalizou, para tornar observável a proposição P1, a ideia de densidade dialógica como propriedade do episódio, e não do indivíduo, definindo sinais concretos: encadeamentos efetivos de respostas, citação/remix com transformação, negociação de sentido e sínteses parciais.

Ao investigar os fóruns, o dado de que aproximadamente 45% das postagens apresentam marcas explícitas de resposta (“Re:”) foi revelador, mas insuficiente. A Tese mostra que há respostas que apenas cumprem a tarefa, e há respostas que instauram diálogo, retomam, deslocam, refutam, refinam. É nesse intervalo entre “responder” e “dialogar” que a autoragem se torna visível como prática: quando a interação se densifica, cresce a probabilidade de emergirem formas mais complexas de autoragem, especialmente as curatoriais e colaborativas, como já se esperava em P1.

Do mesmo modo, a proposição P2 foi decisiva para evitar um erro recorrente em pesquisas sobre leitura: transformar “tipos de leitores” em perfis psicológicos fixos, e como já dissemos em outra oportunidade, recorrendo a Bauman, não há mais nada de fixo neste mundo cibernético. A Tese assume que os modos de leitura (imersivo/ubíquo/híbrido) aparecem como práticas e marcas discursivas, sobretudo em curadorias, sínteses, circulação entre temas e persistência de participação. O dado da duração dos tópicos (mediana de cerca de três semanas,

com cauda longa e tópicos ativos por meses) reforçou essa leitura: o retorno, a circulação e a persistência são gestos observáveis, e não traços essencializados do sujeito.

Nesse ponto, o diálogo com Santaella foi mais do que referência: tornou-se operacionalização. A tipologia (contemplativo, movente, imersivo, ubíquo/híbrido) foi trabalhada como conjunto de marcas observáveis na escrita e na navegação do estudante no AVA, permitindo mapear tendências situacionais, e não identidades fixas. E, coerente com o argumento mais amplo da Tese, a pesquisa ainda adicionou a figura do leitor generativo, em razão da presença crescente de mediações técnicas e indícios de reescrita assistida, que deslocam novamente a fronteira entre ler, escrever, reescrever e co-assinar com máquinas.

Com isso, foi possível dar um passo que consideramos uma contribuição central do trabalho: articular, em uma mesma matriz analítica, densidade dialógica (episódio), marcas de leitura (gesto) e níveis de autoragem (produção textual como aprendizagem). A Tese graduou a autoragem - mínima, responsiva, argumentativa, curatorial, colaborativa e metacrítica -, e mostrou que essas formas se distribuem conforme condições de atividade, tema, mediação e desenho do fórum, em diálogo com Carvalho e Pimentel (2020). Isso responde diretamente ao objetivo específico de propor indicadores operacionais derivados da análise netnográfica, com potencial de aplicação em contextos semelhantes.

Os episódios analisados ao longo do capítulo netnográfico também sustentaram uma conclusão pedagógica de alta relevância: a autoragem é sensível ao desenho da atividade e ao tema proposto. Disciplinas de caráter mais humano ou normativo tenderam a estimular debate e curadoria; temas mais técnicos ou macroeconômicos, em certos momentos, induziram participações mais protocolares e menos interativas. Esse achado não “culpabiliza” o estudante, nem romantiza o fórum: ele recoloca a docência no centro, lembrando que o AVA, por si só, não garante autoria, ele apenas disponibiliza condições; quem as atualiza são os sujeitos em interação e as mediações que orientam o fluxo. E aqui aparece, com nitidez, a figura do tutor/docente como curador: ao direcionar debates e mediar diálogos, sua intervenção reconfigura densidade, ritmo e qualidade do encontro discursivo.

Ao final, apostamos que esta Tese cumpre aquilo que se propôs: descrever, com base empírica e rigor interpretativo, que a autoria/autoragem discente no AVA não é um “talento” nem um simples produto de motivação individual, mas uma prática situada que emerge (ou não) quando certos arranjos se produzem: presença e persistência no ambiente, tarefas que convocam problematização, espaço para negociação de sentido, incentivos ao remix com transformação, e mediações docentes que operem menos como fiscalização e mais como curadoria do saber em movimento. Não é, portanto, o ambiente virtual AVA, por indução que são os ambientes

virtuais em si, que produzem uma autoragem, mas a temática, a motivação, o discente – o humano na representação da equipe multidisciplinar de profissionais de diversas áreas de conhecimento.

Como investigação acadêmica, explicitamos seus limites ao mesmo tempo em que se abre trilhas ou rotas de aprendizagem. O recorte temporal (ano letivo de 2024) e a materialidade específica do AVA analisado permitem densidade, mas não nos autorizam generalizações; por isso, a contribuição fundante, não seja a pretensão de “modelo universal”, e sim a proposição de um caminho, de método de pesquisa: observar episódios, integrar quanti-quali, e tratar leitura e autoria como práticas marcadas no/pelo discurso e não como categoria de pesquisa essencializada. Nesse sentido, os indicadores aqui propostos podem ser testados e refinados em outros polos EaD, outras turmas e outros desenhos de fórum; e o leitor generativo, apenas anunciado como necessidade analítica, tende a se impor como eixo futuro, porque a mediação algorítmica já atravessa o cotidiano discente e recoloca, mais uma vez, a questão foucaultiana: quem fala, de onde fala, sob que regras e com quais dispositivos? A contemporaneidade cada vez marcada pela anonimização da produção autoral, com as IAs como mediadoras de leitores e de autores, a questão norteadora da pesquisa de Tese ganhou outro sentido e aponta para lacunas a serem identificadas em estudos futuros.

Se, portanto, esta Tese tem que ser conclusiva, ela não está no âmbito das conclusões finais, mas o da síntese formativa: no ciberespaço educacional, a autoria se faz na interface - entre sujeitos, textos, tempos e mediações. E é justamente por ser “entre” que ela pode ser ensinada, cultivada e ampliada, desde que a docência assuma o AVA não como repositório de tarefas, mas como território de conversação, de disputa de sentidos e de construção coletiva do saber em fluxo. Há de se lembrar, mais uma vez, que a autoragem ainda é dada não pela ferramenta, não pelo ambiente, mas pelo ser humano, pela sensibilidade dada a ele, a identificação dos interlocutores e, quanto menos técnico e mais humano for o tema, mais propenso à autoragem em si, a busca por identificar-se a si, e o olhar ao outro, faz com que alguns fóruns, menos objetivos, sejam espaços de co-criação, de intersubjetividade, de interação ubíqua em que a vida de cada um/uma se mescla em um ambiente comum virtualizado, produzindo interação coletiva, mas não anônima. Não há, portanto, como catalogar autores, discentes, etiquetar leitores, ainda que as categorias existam epistemologicamente, elas alternam-se dentro de cada discente, em cada fórum, para cada tipo de discussão, a depender da tutoria – a composição da pluralidade humana torna-se um jogo aleatório que muda o perfil de cada episódio de debate como um todo.

Assim, o arremate que se impõe - e que, ao mesmo tempo, não encerra, mas recoloca em circulação -, é reconhecer que a autoria/autoragem, tal como emergiu nesta pesquisa, não se deixa capturar por métricas isoladas nem por ontologias rígidas do “autor” moderno, pois ela se constitui como acontecimento discursivo e como prática ética situada, em que ler e escrever tornam-se modos de estar-com-o-outro no território híbrido do AVA, sob a tensão permanente entre abertura de sentido e regimes de validação institucional (Barthes, 2004; Foucault, 1996). Se o saber-fluxo, em Lévy (1999), anuncia a inteligência coletiva como horizonte, foi a netnografia que permitiu ver, no miúdo dos fóruns, quando essa inteligência se realiza como negociação de sentidos e quando se reduz a cumprimento protocolar, evidenciando que é o humano - suas mediações, seus afetos, suas responsabilidades e sua sensibilidade pedagógica - quem atualiza, de fato, a potência do ambiente.

Por isso, concluímos reiterando que a “ciberdocência” Edméa Santos (2022) de um “cibercurrículo ubíquo” Rocha, Fernandes (2025), se constitui como curadoria dialógica, ela é o eixo curricular de transformação dos fóruns, do AVA em espaço de autoragem, colaborativa e, cada vez mais, metacrítica diante da mediação algorítmica: não desconsiderando o potencial da tecnologia cibercultural, mas para reinscrever nela um compromisso com a formação de sujeitos sociais capazes de responderem por aquilo que cocriam, sustentar argumentos, acolher o outro e de produzir conhecimentos e saberes, que não sejam apenas circulantes, mas significativos - e, justamente por isso, coletivos, plurais, construídos e compartilhados com engajamento de/para a auto formação e auto aprendizado, que se quer com autoria/autoragem online, offline, presencial, semipresencial ou mediado por IA generativa.

REFERÊNCIAS

- ABREU, A.; MURIMWA, G.; FARAH, E.; STEWART, J.; ZHANG, L.; RODRIGUEZ, J.; SWEETENHAM, J.; ZEH, H.; WANG, S.; POLANCO, P. Enhancing Readability of Online Patient-Facing Content: The Role of AI Chatbots in Improving Cancer Information Accessibility. *Journal of the National Comprehensive Cancer Network: JNCCN*, p. 1-8, 2024. DOI: <https://doi.org/10.6004/jnccn.2023.7334>
- ANJOS, Mauro Hallal dos. *Desafios do processo de autoria em EAD aos professores do projeto TICs/IFSul*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Pelotas. 2012.
- ASHWELL, G.; RUSSELL, A.; WILLIAMSON, A.; POPE, L. Learning about Inclusion Health in undergraduate medical education: a scoping review. *BMJ Open*, v. 15, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2024-092420>
- ASSUNÇÃO, Teodoro Rennó. “O que é um autor?”, de Foucault, e a questão homérica. *Nuntius Antiquus*, Belo Horizonte, n. 6, p. 181-200, dez. 2010.
- BALTAR, Ronaldo. *Professores serão substituídos pela inteligência artificial?* Newsletters: LinkedIn Corporation, 2023.
- BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. Trad. Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BARTHES, Roland. *Fragmentos de um discurso amoroso*. 2. ed. Tradução de Hortênsia dos Santos. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1981.
- BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- BARTHES, Roland. O grau zero da escritura. In: BARTHES, Roland. *Novos ensaios críticos*. Trad. Heloysa de Lima Dantas, Anne Arnichand, Álvaro Lorencini. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1974. p. 119-167.
- BARTHES, Roland. *S/Z*. Trad. Júlio Castañon Guimarães. São Paulo: Vozes, 2004b.
- BAUMAN, Zigmund. *Tempos líquidos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- BELL, D. *Toward the year 2000*. Washington: Beacon, 1969.
- BHAGAT, P.; NAZ, F.; MAGDA, R. Artificial intelligence solutions enabling sustainable agriculture: A bibliometric analysis. *PLoS ONE*, v. 17, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0268989>
- CARVALHO, Felipe; PIMENTEL, Mariano. Atividades autorais online: aprendendo com criatividade. *SBC Horizontes*, nov. 2020. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/11/atividadesautorais/>. Acesso em: 8 jan. 2025.
- CAVALHEIRO, Juciane dos Santos. A concepção de autor em Bakhtin, Barthes e Foucault. *Signum: Estudos de Linguística*, Londrina, v. 11, n. 2, p. 67-81, dez. 2008.

COSTA, Cristiane Marinho da, et al. *Tipologias de interação nos fóruns do ambiente virtual de aprendizagem Moodle: o discurso dos interlocutores*. 2011.

DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. *Gêneros Textuais e Ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

DOOBAY-PERSAUD, A.; ADLER, M.; BARTELL, T.; SHENEMAN, N.; MARTINEZ, M.; MANGOLD, K.; SMITH, P.; SHEEHAN, K. Teaching the Social Determinants of Health in Undergraduate Medical Education: a Scoping Review. *Journal of General Internal Medicine*, v. 34, p. 720-730, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11606-019-04876-0>

ECO, Umberto. "Muito além da internet", Folha de S. Paulo, Caderno "Mais", 14 de dezembro de 2003. Disponível em <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs1412200304.htm>> , acesso em 10 de janeiro de 2024.

ENRICONE, D. O tempo presente. In: SANTÁNNIA, F. M.; ENRICONE, D.; GRILLO, M.; MEDEIROS, M. F. de.; HERNANDEZ, I. C. *Dimensões Básicas do Ensino*. 3.ed. Porto Alegre: Sagra, 1986.

FERREIRA, Joelson Miranda *et al.* A Inteligência Artificial na educação: a tecnologia como aliada da educação a distância. *Revista Amor Mundi*, v. 4, n. 6, p. 143-157, 2023.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. *O que é um autor?*. In: _____. *Ditos & Escritos III*. Trad. Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. p. 264-298.

FOUCAULT, Michel. ¿Qué es un autor? Conferência apresentada à Société Française de Philosophie em 22 fev. 1969. *Bulletin de la Société Française de Philosophie*, Paris, 1969.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC editora, 1989.

HAO, X.; PENG, X.; DING, X.; QIN, Y.; LV, M.; LI, J.; LI, K. Application of digital education in undergraduate nursing and medical interns during the COVID-19 pandemic: A systematic review. *Nurse Education Today*, v. 108, p. 105183, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2021.105183>

HINE, Christine. *Etnografia virtual*. Tradução de Cristián P. Hormazábal. Barcelona: Editorial UOC, 2004.

KHARKO, A.; MCMILLAN, B.; HAGSTRÖM, J.; MULI, I.; DAVIDGE, G.; HÄGGLUND, M.; BLEASE, C. Generative artificial intelligence writing open notes: A mixed methods assessment of the functionality of GPT 3.5 and GPT 4.0. *Digital Health*, v. 10, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1177/20552076241291384>

KOZINETS, R. V. *Netnografia: realizando pesquisa etnográfica online*. Tradução de D. Bueno. Revisão de T. M. Tosi. Porto Alegre: Penso, 2014.

KUFTA, A.; DJALILIAN, A. Enhancing Patient Education with AI: A Readability Analysis of AI-Generated Versus American Academy of Ophthalmology Online Patient Education

Materials. *Journal of Clinical Medicine*, v. 14, 2025. DOI: <https://doi.org/10.3390/jcm14196968>

LACAN, Jacques. *O seminário: eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

LATOURE, B. *Reagregando o social: uma introdução à teoria do ator-rede*. Salvador: EDUFBA, 2012.

LEMOS, A. *Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. Porto Alegre: Sulina, 2002.

LEMOS, A. *Cibercultura, cultura e identidade: em direção a uma “cultura copyleft”?* Salvador: EDUFBA, 2004.

LEMOS, A. *Cibercultura como território recombinante*. In: LEMOS, A. *Cibercultura, cultura e identidade*. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 1–14.

LEMOS, A.; CASTRO, G. *Netnografia locativa: uma metodologia para a pesquisa de mídias locativas*. *Revista Famecos*, v. 24, n. 2, p. 1–14, 2017.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LIMA, Maria Aparecida de Araújo. *A mediação pedagógica do tutor e a produção autoral do aluno da educação online: o caso do curso de graduação em Administração Pública-PNAP/UAB-UFAL*. 2014.

LIMA, Graciela Cristina Bernardes. *AdaptHA: ambiente para autoria e ensino adaptativo*. 2007.

LIU, Z.; WANG, S.; ZHANG, Y.; FENG, Y.; LIU, J.; ZHU, H. Artificial Intelligence in Food Safety: A Decade Review and Bibliometric Analysis. *Foods*, v. 12, 2023. DOI: <https://doi.org/10.3390/foods12061242>

MALINOWSKI, B. *Argonautas do Pacífico Ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia (Os pensadores)*. Tradução A. P. Carr. Revisão E. R. Durham. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: definições e funcionalidade. In:

_____. *Hipertexto e Gêneros Digitais*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARQUES, Simone Dias; LAIPELT, Rita do Carmo Ferreira. Pós-realidade e Teoria da Desinformação: inquietações sobre o uso massivo de IA Generativa. *Fórum de Estudos em Informação, Sociedade e Ciência (5.: 2023: Porto Alegre)*. Anais. Porto Alegre: UFRGS, PPGCIN, 2023.

MATTE, Marleni Nascimento. *Autoria no ambiente virtual pedagógico*. PhD Thesis. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2005

MCGENITY, C.; CLARKE, E.; JENNINGS, C.; MATTHEWS, G.; CARTLIDGE, C.; FREDUAH-AGYEMANG, H.; STOCKEN, D.; TREANOR, D. Artificial intelligence in digital pathology: a systematic review and meta-analysis of diagnostic test accuracy. *NPJ Digital Medicine*, v. 7, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1038/s41746-024-01106-8>

MIRANDA, José Fernando Bezerra. *Por uma sala de aula multitema: o uso do smartphone na educação básica*. 2019. 92f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Educação, Palmas, 2019.

MILIČKA, J.; MARKLOVÁ, A.; DROBIL, O.; POSPÍŠILOVÁ, E. Learning to detect AI texts and learning the limits. *PLOS One*, v. 20, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0333007>

MUCHAIL, Salma Tannus. Michel Foucault e o dilaceramento do autor. *Margem*, São Paulo, n. 16, p. 129-135, dez. 2002.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. *Metodologia do trabalho científico: método e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. ed. Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul: Feevale, 2013.

ROCHA, Damião. FERNANDES, P. H. R. Por um cibercurrículo ubíquo para escolas e universidades que se quer que seja nômade. *Revista Espaço do Currículo*, 2025, v. 17, n. 1: e72080. DOI: [10.15687/rec.v18i1.72080](https://doi.org/10.15687/rec.v18i1.72080)

RINDERKNECHT, E.; ENGELMANN, S.; SABERI, V.; KIRSCHNER, C.; KRAVCHUK, A.; SCHMELZER, A.; BREYER, J.; GOSSLER, C.; MAYR, R.; GILFRICH, C.; BURGER, M.; VON WINNING, D.; BORGMANN, H.; WÜLFING, C.; MERSEBURGER, A.; HAAS, M.; MAY, M. Using ChatGPT-4 for Lay Summarization in Prostate Cancer Research to Advance Patient-Centered Communication: Large-Scale Generative AI Performance Evaluation. *Journal of Medical Internet Research*, v. 27, 2025. DOI: <https://doi.org/10.2196/76598>

RODRIGUES, Olira Saraiva; RODRIGUES, Karoline Santos. A inteligência artificial na educação: os desafios do ChatGPT. *Texto Livre*, v. 16, p. e45997, 2023.

SANTAELLA, Lucia. *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTAELLA, Lucia. *Linguagem líquida na era da mobilidade*. São Paulo: Paulus, 2007.

SANTAELLA, Lucia. *Comunicação ubíqua. Repercussões na cultura e na educação*. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTAELLA, Lúcia. *Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura*. São Paulo: Paulus, 2003.

SANTAELLA, Lúcia. *Humanos hiper-híbridos: linguagens e cultura na segunda era da internet*. São Paulo: Paulus, 2021.

SANTAELLA, Lúcia. *Inteligência contínua: a sétima revolução cognitiva do sapiens*. Trans/Form/Ação, Marília, v. 46, p. 347–362, Edição Especial 1, 2023.

SANTAELLA, Lúcia. *Diagnóstico do contemporâneo*. Estudos Avançados, São Paulo, v. 38, n. 110, p. 5–24, 2024.

SANTOS, Edméa. Escrevivências ciberfeministas e ciberdocentes. Narrativas de uma mulher durante a pandemia Covid-19. *Revista EmRede*, v. 9, n. 1, p. 01-05, jan./jun. 2022.

SARRAF-YAZDI, S.; TEO, Y.; HOW, A.; TEO, Y.; GOH, S.; KOW, C.; LAM, W.; WONG, R.; GHAZALI, H.; LAUW, S.; TAN, J.; LEE, R.; ONG, Y.; CHAN, N.; CHEONG, C.; KAMAL, N.; LEE, A.; TAN, L.; CHIN, A.; CHIAM, M.; KRISHNA, L. A Scoping Review of Professional Identity Formation in Undergraduate Medical Education. *Journal of General Internal Medicine*, v. 36, p. 3511-3521, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11606-021-07024-9>

SILVA, Ivanderson Pereira da, et al. *Autoria na internet e suas possibilidades didáticas*. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2010.

TAI-SEALE, M.; BAXTER, S.; VAIDA, F.; WALKER, A.; SITAPATI, A.; OSBORNE, C.; DIAZ, J.; DESAI, N.; WEBB, S.; POLSTON, G.; HELSTEN, T.; GROSS, E.; THACKABERRY, J.; MANDVI, A.; LILLIE, D.; LI, S.; GIN, G.; ACHAR, S.; HOFFLICH, H.; SHARP, C.; MILLEN, M.; LONGHURST, C. AI-Generated Draft Replies Integrated Into Health Records and Physicians' Electronic Communication. *JAMA Network Open*, v. 7, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2024.6565>

TAKA, T.; COLLINS, C.; MINER, A.; OVERFIELD, I.; SHIN, D.; SEO, L.; DANISA, O. The role of generative artificial intelligence in deciding fusion treatment of lumbar degeneration: a comparative analysis and narrative review. *European Spine Journal*, v. 34, p. 3901-3910, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1007/s00586-025-09052-z>

VAN DIJK, S.; BRUSSE-KEIZER, M.; BUCSÁN, C.; VAN DER PALEN, J.; DOGGEN, C.; LENFERINK, A. Artificial intelligence in systematic reviews: promising when appropriately used. *BMJ Open*, v. 13, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2023-072254>

WANG, M.; RASTEGAR, A.; KUNG, T. Readability analysis of breast cancer resources shared on X—implications for patient education and the potential of AI. *Breast Cancer Research and Treatment*, v. 214, p. 121-130, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10549-025-07799-z>

ZARETSKY, J.; KIM, J.; BASKHAROUN, S.; ZHAO, Y.; AUSTRIAN, J.; APHINYANAPHONGS, Y.; GUPTA, R.; BLECKER, S.; FELDMAN, J. Generative Artificial Intelligence to Transform Inpatient Discharge Summaries to Patient-Friendly Language and Format. *JAMA Network Open*, v. 7, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2024.0357>

ANEXO I - REQUERIMENTO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PALMAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA
DOCTORADO EM REDE DE EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA

REQUERIMENTO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICO-CIENTÍFICA

Ao Magnífico Reitor da Universidade Estadual do Tocantins - Unitins
AUGUSTO DE REZENDE CAMPOS

Solicitamos autorização para realização de uma pesquisa integrante do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia do acadêmico: José Fernando Bezerra Miranda orientado pelo Professor Doutor Damião Rocha, tendo como título preliminar “AUTORIA E AUTORAGEM COLETIVA, COLABORATIVA DE ALUNOS DO PROGRAMA TO GRADUADO NO CERRADO TOCANTINESE”.

O Objetivo Geral da pesquisa é: compreender como e quando se constitui a autoragem educacional no AVA, tomando a tipologia de leitores de Santaella (contemplativo, movente, imersivo e ubíquo) como eixo analítico, a partir de uma netnografia das interações, perfis e produções discente no curso EaD de Tecnologia em Gestão Pública (UNITINS, 2023), de modo a demonstrar que o leitor ubíquo detém o maior potencial de produzir autoragem em processos colaborativos.

Os objetivos específicos são:

- (a) Mapear autores e categorias teóricas de base sobre autoria, autoragem (p.ex., Barthes, Foucault; Carvalho & Pimentel) e tipologia de leitores (Santaella), compondo um estado da arte que sustente as distinções analíticas empregadas, que subsidiem o mapeamento da tipologia de aluno-leitor que produz autoragem no AVA do To Graduado, curso de Tecnologia da Gestão Pública, polo Palmas.
- (b) Classificar os discentes do polo de Palmas/UNITINS (2023) nos quatro tipos de leitor de Santaella: contemplativo, movente, imersivo e ubíquo, sem identificar o acadêmico
- (c) Mensurar o grau de interatividade no AVA (volume de postagens, respostas, citações/remix, coedições e manutenção de trilhas) e correlacioná-lo com traços de autoragem, sem identificar o acadêmico
- (d) Identificar e descrever os padrões de autoragem entre leitores imersivos e ubíquos (co-criação, curadoria, remix, negociação de sentidos) e sua diferença em relação aos demais tipos.
- (e) Analisar redes de colaboração nos fóruns (métricas de centralidade/densidade) para verificar como posições estruturais favorecem a emergência da autoragem.
- (f) Realizar grupo focal com discentes identificados como ubíquos para explorar percepções, estratégias e obstáculos da autoragem no AVA, triangulando com a netnografia.
- (g) Propor indicadores operacionais de autoragem aplicáveis a cursos EaD semelhantes, derivando recomendações pedagógicas para fomentar práticas de co-criação.

A coleta de dados será feita por meio de coleta de dados no ambiente AVA da Unitins, para análise por meio do método netnográfico, **sem identificar o acadêmico**, visando investigar, descrever e interpretar as práticas de autoria no ciberespaço educacional, particularmente no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) do curso de Tecnologia em Gestão Pública, modalidade EaD, ofertado pela Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS), com foco na turma de ingressantes do ano de 2023.

A netnografia será aplicada mediante observação sistemática e interpretativa das métricas de interação e engajamento dos discentes com as ferramentas do AVA, tais como fóruns, chats, murais, atividades avaliativas e demais ambientes de produção de sentido. O objetivo é mapear a constituição e


transformação dos perfis de leitura e autoria no decurso da formação acadêmica, conforme a tipologia teórica de Lúcia Santaella (2004, 2013), que classifica os leitores em quatro grandes categorias: contemplativo, movente, imersivo e ubíquo.

A análise se concentrará na observação longitudinal das métricas de navegação número e tempo de acesso, frequência de participação nos fóruns, engajamento em atividades colaborativas e tipos de produção textual a fim de verificar a emergência ou não de práticas autorais no curso. Como aponta Santaella (2013), o ciberespaço, por sua natureza hipertextual, interativa e fluida, exige novas formas de leitura e, por conseguinte, de autoria, mais participativas, descentralizadas e performáticas.


A presente atividade é requisito para a conclusão do Doutorado em Rede de Educação na Amazônia junto ao programa de pós Graduação em Educação na Amazônia.

Agradecemos a atenção e nos colocamos ao inteiro dispor para melhores esclarecimentos.

Palmas/TO, 28 de Novembro de 2025.

Documento assinado digitalmente
 JOSE FERNANDO BEZERRA MIRANDA
 Data: 27/11/2025 11:17:05-0300
 Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Acadêmico

Documento assinado digitalmente
 DAMIAO ROCHA
 Nome civil: JOSE DAMIAO TRINDADE ROCHA
 Data: 02/12/2025 17:12:28-0300
 Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Professor(a) Orientador(a)

Deferido (X)

Indeferido ()



AUGUSTO DE REZENDE CAMPOS
 Reitor