

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Juliana Sales Jacques

**PERFORMANCE DOCENTE NA (CO)AUTORIA DE RECURSOS
EDUCACIONAIS ABERTOS (REA) NO ENSINO SUPERIOR: ATOS
ÉTICOS E ESTÉTICOS**

**Santa Maria, RS
2017**

Juliana Sales Jacques

**PERFORMANCE DOCENTE NA (CO)AUTORIA DE RECURSOS EDUCACIONAIS
ABERTOS (REA) NO ENSINO SUPERIOR: ATOS ÉTICOS E ESTÉTICOS**

Tese apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Práticas Escolares e Políticas Públicas, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Doutora em Educação**.

Orientadora: Profa. Dra. Elena Maria Mallmann

Santa Maria, RS
2017

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Jacques, Juliana Sales

PERFORMANCE DOCENTE NA (CO)AUTORIA DE RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS (REA) NO ENSINO SUPERIOR: ATOS ÉTICOS E ESTÉTICOS / Juliana Sales Jacques.- 2017.
225 p.; 30 cm

Orientadora: Elena Maria Mallmann
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2017

1. Recursos Educacionais Abertos 2. Performance Docente 3. Atos Éticos e Estéticos 4. (Co)autoria 5. Dialogismo I. Mallmann, Elena Maria II. Título.

Juliana Sales Jacques

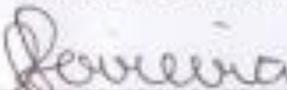
**PERFORMANCE DOCENTE NA (CO)AUTORIA DE RECURSOS EDUCACIONAIS
ABERTOS (REA) NO ENSINO SUPERIOR: ATOS ÉTICOS E ESTÉTICOS**

Tese apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Práticas Escolares e Políticas Públicas, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

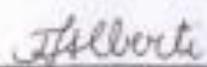
Aprovada em 01 de dezembro de 2017:



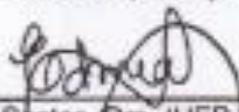
Elena Maria Mallmann, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)



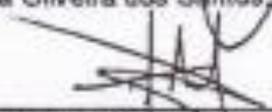
Liliana Soares Ferreira, Dra. (UFSM)



Tais Fim Alberti, Dra. (UFSM)



Edméa Oliveira dos Santos, Dra. (UERJ) - Videoconferência



Tel Amiel, Dr. (UNICAMP) - Videoconferência

Santa Maria, RS
2017



A tese **PERFORMANCE DOCENTE NA (CO)AUTORIA DE RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS (REA) NO ENSINO SUPERIOR: ATOS ÉTICOS E ESTÉTICOS**, de Juliana Sales Jacques, está sob Licença *Creative Commons - Atribuição - Não Comercial - Compartilha Igual 4.0 Internacional*.

Dedicatória



Agradecimentos

No movimento do sonhar... do esperar... e do realizar... agradeço...

A Deus - sustento e proteção - Quem me dá direção com *Sua onipresença nos caminhos* dos sonhos.

Ao Elizeu - *o amor que existe em mim* - nos nossos quatorze anos, sonhar juntos foi/é acalentar a alma e esperar a vida, na plenitude da felicidade.

À profa. Elena - cultivadora *da rosa dos sonhos* - com quem, nesses oito anos, aprendi/aprendo que *não temos paredes, só temos horizontes*.

Aos meus pais - bonitezas da vida... para quem sou uma “reliquia” - me ensinaram/ensinam a esperar e confiar, que tudo *sempre vai recomeçar*.

Às minhas irmãs Dileuza e Valéria e à minha sobrinha Dani - as lindas da Lenir e do Tevo - tão bom estar com elas e perceber que *a vida, assim, jamais se cansa*.

À minha amiga Mara Mazzardo - acolhedora e verdadeira - *que tristes seriam os caminhos* sem nossos diálogos e parceria.

À minha amiga Sabrina Bagetti - incentivadora dos sonhos - *que tristes seriam os caminhos* sem seu apoio e companheirismo.

À minha amiga Maria - dos doces e caramelos - *que tristes seriam os caminhos* sem seu cuidado e afeto.

À Andressa Aita Ivo - que deixou seus registros no capítulo dos sonhos.

À profa. Andrea Reginatto - pelas interações bakhtinianas, levando-me à reflexão: *somos tão nós mesmos ou seremos acaso tão outros?*

Às (co)autoras sociais da pesquisa-ação - estrelinhas cintilantes na tecitura do *tesear*.

Às professoras Liliana Ferreira, Taís Alberti, Edméa Santos e ao prof. Tel Amiel - banca de qualificação e defesa - na busca pelo ser mais, resignificaram sentidos.

À Capes, pelo financiamento da pesquisa.

Ao PPGE/UFSM, pelos caminhos abertos para mestrado e doutorado.

A todas as vozes que constituem os meus dizeres na arte da vida, da pesquisa e da docência.

(Minha voz é perpassada por dizeres poéticos de Mário Quintana)

*Entre coisas e palavras - principalmente entre
palavras - circulamos. [...] Entre palavras e
combinações de palavras circulamos, vivemos,
morremos, e palavras somos [...].*

*(Carlos Drummond de Andrade, In: Poesia e
prosa, 1988).*

RESUMO

PERFORMANCE DOCENTE NA (CO)AUTORIA DE RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS (REA) NO ENSINO SUPERIOR: ATOS ÉTICOS E ESTÉTICOS

AUTORA: Juliana Sales Jacques
ORIENTADORA: Elena Maria Mallmann

Os Recursos Educacionais Abertos (REA) são composições éticas e estéticas que alicerçam a educação aberta ao democratizarem acesso ao conhecimento, considerarem a pluralidade de ideias e contextos educacionais por meio da (co)autoria e do compartilhamento aberto em rede. O foco desta tese é esse movimento de abertura, através da realização de REA, visando à superação da consciência ingênua. A formação da consciência crítica dos sujeitos problematiza as distorções da cultura *copyright* nos contextos educacionais, constituindo-os/as em (co)autores/as sociais. Diante disso, o problema desta pesquisa foi: em que medida a performance docente, na (co)autoria de REA no Ensino Superior, potencializa atos éticos e estéticos? Para tanto, o movimento espiralado cíclico da pesquisa-ação sustentou (re)planejamento, ação, observação e reflexão da performance docente para compreensão teórica, política e ideológica do movimento REA e o (co)autorar de composições abertas, em cursos de formação inicial de professores, do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). O acoplamento teoria e prática, potencializado pela pesquisa-ação, tem, no dialogismo bakhtiniano e na educação libertadora freireana, as bases teórico-metodológicas para os movimentos do *tesear*. Assim, elaboramos diferentes sentidos na análise dialógica dos dados produzidos: enunciados verbais (registros de observação e questionários) e enunciados verbo-visuais (REA realizados). Nossos resultados direcionam para a compreensão de que a performance docente, quando potencializa a abertura legal das composições, constitui-se como um primeiro passo de conscientização e enfrentamento da cultura dominante (a *copyright*). Diante disso, consideramos que enfrentá-la pressupõe busca permanente pela liberdade, por meio da nossa inserção crítica na realidade. Ou seja, requer a compreensão das contradições dessa cultura e da nossa condição de (co)autores/as sociais que, em atos éticos e estéticos, podemos transformar dada realidade, criando e fortalecendo a cultura REA. Portanto, a performance docente potencializa atos éticos e estéticos na (co)autoria de REA quando promove a superação da consciência ingênua e fortalece a formação da consciência crítica.

Palavras-chave: Recursos Educacionais Abertos. Performance Docente. Atos Éticos e Estéticos. (Co)autoria. Dialogismo.

ABSTRACT

TEACHING PERFORMANCE IN (CO) AUTHORITY OF OPEN EDUCATIONAL RESOURCES (OER) IN HIGHER EDUCATION: ETHICAL AND AESTHETIC ACTS

AUTHOR: Juliana Sales Jacques

ADVISOR: Elena Maria Mallmann

The Open Educational Resources (OER) are ethical and aesthetic compositions that underpin open education by democratizing access to knowledge, consider the plurality of educational ideas and contexts through (co)authorship and open network sharing. The focus of this thesis is this opening movement, through the implementation of OER, aiming to overcome the naive conscience. The formation of the critical awareness of the subjects problematizes the distortions of copyright culture in educational contexts, constituting them in social (co)authors. Based on that, the problem of this research was: to what extent the teacher performance, in the (co) authorship of OER in Higher Education, potentiates ethical and aesthetic acts? Therefore, the cyclical spiral movement of action research sustained (re)planning, action, observation and reflection of the teaching performance for theoretical understanding, political and ideological of the OER movement and the (co)authoring of open compositions, in initial professor training courses, of the Education Center (EC) of the Federal University of Santa Maria (UFSM). The coupling theory and practice, powered by action research, have, in Bakhtinian dialogism and Freirean liberation education, the theoretical-methodological bases for the movements of the teacher. Thus, we elaborate different meanings in the dialogical analysis of the data produced: verbal utterances (observation registers and questionnaires) and verb-visual utterances (OERs performed). Our results lead us to the understanding that the teaching performance, when it enhances the legal opening of the compositions, constitutes as a first step of awareness and confrontation of the dominant culture (the copyright). Given this, we consider that confronting it presupposes a permanent search for freedom, through our critical insertion into reality. That is, it requires an understanding of the contradictions of this culture and of our condition as social (co)authors which, in ethical and aesthetic acts, we can transform reality by creating and strengthening the OER culture. Therefore, the teaching performance potentiates ethical and aesthetic actions in the (co)authorship of OER when it promotes the overcoming of naive consciousness and strengthens the formation of critical awareness.

Key words: Open Educational Resources. Teaching Performance. Ethical and Aesthetic Acts. (Co)authorship. Dialogism.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Pesquisa-ação no movimento dialógico e libertador	41
Figura 2 - Eixo temático de análise	62
Figura 3 - Base teórico-metodológica	70
Figura 4 - A performance na (co)autoria	85
Figura 5 - Características dos REA	86
Figura 6 - As cinco liberdades (5Rs) dos REA	89
Figura 7 - Cuidando do jardim... produção de conhecimento	90
Figura 8 - Espiral ascendente em movimento... O R base dos REA	94
Figura 9 - A criação no improvável	97
Figura 10 - Professores/as (co)autores/as em rede	99
Figura 11 - Níveis de (co)autoria	102
Figura 12 - Ciclos da pesquisa-ação	107
Figura 13 - Organização da atividade de análise de recursos educacionais	111
Figura 14 - Questões da atividade de análise de recursos educacionais	111
Figura 15 - Disposição de links de acesso a recursos educacionais	112
Figura 16 - Recorte do tutorial para compartilhamento no YouTube sob licença aberta - como inserir a descrição da licença	113
Figura 17 - Recorte do tutorial para compartilhamento no YouTube sob licença aberta - como trocar a licença padrão do YouTube	113
Figura 18 - Observáveis dos atos éticos e estéticos	119
Figura 19 - Recorte do blog/REA “Língua Portuguesa e Educação” - apresentação	121
Figura 20 - Recorte do blog/REA “Língua Portuguesa e Educação” - proposta de atividades estratégicas de leitura	125
Figura 21 - Recorte do blog/REA “Língua Portuguesa e Educação” - atividade de produção textual	126
Figura 22 - Recorte do blog/REA “Por onde anda a Pedagogia?”	129
Figura 23 - Recorte do blog/REA “Por onde anda a Pedagogia?”- Imagens para composição da narrativa	131
Figura 24 - Recorte do blog/REA “Por onde anda a Pedagogia?” - anúncio 1 ...	133
Figura 25 - Recorte do blog/REA “Por onde anda a Pedagogia?” - anúncio 2 ...	134
Figura 26 - Licença CC apresentada no Blog “Por onde anda a Pedagogia?” ...	136
Figura 27 - Recorte do blog/REA “Língua Portuguesa e Educação” - atividade com recorte de figuras	143
Figura 28 - Recorte do blog/REA “Por onde anda a Pedagogia?” - atividade com recorte de figuras	144
Figura 29 - Recorte do Blog/REA “Dias de aprendizagens” - apresentação	147
Figura 30 - Recorte do blog/REA “Dias de aprendizagens” - atividade a partir do gênero receita culinária	150
Figura 31 - Recorte do blog/REA “Dias de aprendizagens” - atividade a partir do gênero receita culinária (sequência)	151
Figura 32 - Recorte do blog/REA “Dias de aprendizagens” - conversão de texto em áudio	152
Figura 33 - Recorte do blog/REA “Dias de aprendizagens” - licença CC	154

Figura 34 - Recorte do blog/REA “Língua Portuguesa e Educação” - licença CC	155
Figura 35 - Recorte do vídeo/REA “O gafanhoto e a formiga - teatro de sombras” - licença CC	155
Figura 36 - Recorte do vídeo/REA “O gafanhoto e a formiga - teatro de sombras” - apresentação	158
Figura 37 - Recorte do vídeo/REA “O gafanhoto e a formiga - teatro de sombras” - narrativa	160
Figura 38 - Recorte do vídeo/REA “O gafanhoto e a formiga - teatro de sombras” - finalização	160

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Matriz Dialógico-Problematizadora	53
Quadro 2 - Recorte da Matriz Temático Organizadora	58
Quadro 3 - Licenças do <i>Creative Commons</i>	104
Quadro 4 - Realização de blog/REA – Pedagogia	116
Quadro 5 - Realização de blog/REA - Educação Especial	116
Quadro 6 - Realização de vídeo/REA - Educação Especial	117
Quadro 7 - Dados selecionados para análise	117
Quadro 8 - Matriz Temático-Analítica	166

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVEA	Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CC	<i>Creative Commons</i>
CE	Centro de Educação
CEAD	Coordenadoria de Educação a Distância
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EaD	Educação a Distância
EMUAB	Equipe Multidisciplinar da Universidade Aberta do Brasil
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
MDP	Matriz Dialógico-Problemática
MIT	<i>Massachusetts Institute of Technology</i>
Moodle	<i>Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment</i>
MTO	Matriz Temático-Organizadora
MTA	Matriz Temático-Analítica
NTE	Núcleo de Tecnologia Educacional
OER	<i>Open Educational Resources</i>
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
REA	Recursos Educacionais Abertos
TCLC	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFMS	Universidade Federal de Santa Maria
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pelas estudantes/(co)autoras sociais do curso de licenciatura em Pedagogia diurno do CE/UFSM	179
Apêndice B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pelas estudantes/(co)autoras sociais do curso de licenciatura em Educação Especial diurno do CE/UFSM	183
Apêndice C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pelas estudantes/(co)autoras sociais do curso de licenciatura em Educação Especial diurno do CE/UFSM	187
Apêndice D - Questionário de pesquisa-ação implementado no curso de licenciatura em Pedagogia diurno - 2016/1	191
Apêndice E - Questionário de pesquisa-ação implementado no curso de licenciatura em Educação Especial diurno - 2016/2	193
Apêndice F - Questionário de pesquisa-ação implementado no curso de licenciatura em Educação Especial diurno - 2017/1	195
Apêndice G - Atividade de análise dos recursos educacionais digitais	197
Apêndice H - Tutorial para publicação no YouTube com licença CC	199

LISTA DE ANEXOS

Anexo A - Enunciados verbais/Respostas ao questionário - (co)autoras sociais 1	207
Anexo B - Enunciados verbais/Respostas ao questionário - (co)autoras sociais 2	211
Anexo C - Enunciados verbais/Respostas ao questionários - (co)autora social 3	215
Anexo D - Enunciados verbais/Respostas ao questionário - (co)autoras sociais 4	219
Anexo E - Blog/REA produzidos em 2016/1	221
Anexo F - Blog/REA produzidos em 2016/2	223
Anexo G - Vídeos/REA produzidos em 2017/1.....	225

SUMÁRIO

ALGUMAS PALAVRAS... CONSTRUINDO SENTIDOS NESTE TESEAR	29
1 COMPOSIÇÃO DO OBJETO ESTÉTICO: CONSIDERAÇÕES INICIAIS	33
2 PESQUISA EDUCACIONAL NA PERSPECTIVA DIALÓGICA E LIBERTADORA	37
2.1 MOVIMENTO CÍCLICO DA PESQUISA-AÇÃO NA FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA	40
2.2 MATRIZES MEDIADORAS: DA DELIMITAÇÃO TEMÁTICA ÀS AFIRMAÇÕES CONCLUSIVAS	51
2.2.1 Matriz Dialógico-Problematizadora: da delimitação temática	51
2.2.2 Problema de pesquisa	55
2.2.3 Objetivo geral	55
2.2.4 Objetivos específicos	56
2.3 MATRIZ TEMÁTICO-ORGANIZADORA: DO REGISTRO E DA SISTEMATIZAÇÃO	56
2.4 MATRIZ TEMÁTICO-ANALÍTICA: DAS AFIRMAÇÕES CONCLUSIVAS	61
2.5 O DIALOGISMO NA PRODUÇÃO DE SENTIDOS DOS ENUNCIADOS VERBAIS E VERBO-VISUAIS	62
3 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS - BAKHTIN E FREIRE: UM DIÁLOGO POSSÍVEL	69
3.1 DIÁLOGO EM BAKHTIN E EM FREIRE: ALGUNS SENTIDOS PRODUZIDOS NO TESEAR	70
4 ATRIBUINDO SENTIDOS À PERFORMANCE DOCENTE	75
4.1 PERFORMANCE DOCENTE E PESQUISA-AÇÃO	81
4.2 A PERFORMANCE DOCENTE NA (CO)AUTORIA DE REA	85
4.3 SOBRE O (CO)AUTORAR NO MOVIMENTO DE REALIZAR REA	97
4.4 LICENÇAS ABERTAS: <i>CREATIVE COMMONS</i>	103
5 (CO)AUTORIA DE REA: ATRIBUINDO SENTIDOS AOS ENUNCIADOS VERBAIS E VERBO-VISUAIS À LUZ DO DIALOGISMO	107
5.1 CICLOS ESPIRALADOS ASCENDENTES	109
5.2 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS PRODUZIDOS	115
5.3 PERFORMANCE DOCENTE NA (CO)AUTORIA DE REA: ATOS ÉTICOS E ESTÉTICOS NAS REALIZAÇÕES DAS (CO)AUTORAS SOCIAIS	120
6 TECENDO REFLEXÕES... CONSIDERAÇÕES FINAIS NO TESEAR	163
REFERÊNCIAS	169
APÊNDICES	177
ANEXOS	205

*“Já não quero dicionários
consultados em vão.
Quero só a palavra
que nunca estará neles [...].”*

Carlos Drummond de Andrade, em *A Paixão Medida*.

ALGUMAS PALAVRAS... CONSTRUINDO SENTIDOS NESTE TESEAR...

Uma tese, um doutorado... Que efeitos de sentido produzem tais palavras? Depende. Depende de cada vivência, cada experiência, cada construção, cada aprendizado... As palavras, sempre ideológicas, constituem os discursos. O discurso diz de onde se fala, em que condições se fala, o que está por trás do que se fala... E o meu discurso, nesta de tese (objeto estético), assume um dizer relacionado à minha história de vida, às minhas concepções epistemológicas, pedagógicas, políticas e ideológicas. Para mim, o doutorado é o devir, o vir a ser, a potência, o ser mais... Então, eu me constituo pesquisadora no tempo: no tempo que passou - graduação/estágio, mestrado -, no tempo presente - na docência e na tecitura da tese em conjunto com “vozes” que indagam, argumentam, problematizam, formulam, reformulam concepções, compreensões, dizeres, em minha volta -, no tempo futuro - no doutorado que se iniciará após a tese. Sim! No doutorado como ação de doutorar-se, de ir adiante continuando, aprofundando, desdobrando a pesquisa materializada na tese. E, nesse “ando”, vamo-nos doutorando sempre, significando e ressignificando. Isso, porque, a aprendizagem é assim: acompanha-nos ao longo da vida.

Nesse sentido, as questões que me inquietam, enquanto professora pesquisadora, vêm de uma trajetória que justifica as minhas escolhas. Desde a graduação em Letras Português e Literaturas, as tecnologias educacionais em rede estão presentes em minhas vivências. Deparei-me com a pesquisa científica sobre a temática quando iniciei, em 2010, estágio extracurricular (respondendo a um dos primeiros editais de estágio remunerado na Universidade Federal de Santa Maria - UFSM) no Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE), ainda chamado, à época, de Coordenadoria de Educação a Distância (CEAD). Uma metodologia (mais do que

isso: uma concepção) em Educação a Distância (EaD), sob um viés epistemológico, político, estava em construção naquele momento, na instituição. Posso dizer, então, que acompanhei a gênese do processo.

Enquanto integrante da Equipe Multidisciplinar do NTE, denominada Equipe Multidisciplinar da Universidade Aberta do Brasil (EMUAB), participei das ações de capacitação e desenvolvimento para a EaD, oriundas das pesquisas realizadas, por profissionais de múltiplas áreas, sobre Ambientes Virtuais de Ensino-Aprendizagem (AVEA), recursos educacionais e atividades de estudo. Essa vivência levou-me ao interesse de pesquisar, no mestrado, sobre a produção de materiais didáticos hipermediáticos em AVEA e a performance de equipes multidisciplinares nesse processo. Já, na função de professora pesquisadora da EMUAB, desenvolvi minha dissertação em um movimento cíclico de ação-reflexão-ação potencializado pela pesquisa-ação. Encontrei (encontramos), na pesquisa-ação, o caminho para a busca de respostas aos problemas que emergiam no grupo e que necessitavam de ação colaborativa para planejamentos, intervenções, reflexões, replanejamentos da prática.

Assim, nossas ações de pesquisa, desenvolvimento e capacitação (as três frentes da EMUAB) pautaram-se na produção de materiais didáticos hipermediáticos no Moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*), que é o AVEA institucional. A partir do momento em que me refiro à pesquisa-ação realizada, não falo mais na primeira pessoa do singular, e sim na primeira pessoa do plural, pois se trata de uma tipologia de pesquisa cujo meio é a interação colaborativa. Por isso, o eu abre espaço para o nós.

A ênfase da pesquisa-ação era a integração da hipermídia na produção dos materiais didáticos para a EaD. Razão pela qual planejamos e implementamos cursos de capacitação para docentes (aos quais, pelas normativas da Capes, cabe o papel de autoria desses materiais) e ações de orientação pedagógica sustentadas no modelo teórico-prático Disciplina Exemplo - uma estrutura didático-metodológica e pedagógica que desenvolvemos no Moodle, para orientar a organização de disciplinas no AVEA, disponível para acesso, com *login* e senha "visitante", no site do NTE através do link <http://ead05.proj.ufsm.br/moodle_capacitacao/course/view.php?id=1221> - e um

checklist, o EMUABLIST, que nos auxiliava na revisão dos materiais didáticos - também disponível no site do NTE através do link <http://ead08.proj.ufsm.br/moodle2_UAB/pluginfile.php/32128/mod_page/content/47/checklistRPDMoodleEMUAB2013.pdf>.

Tais tecnologias foram desenvolvidas em uma perspectiva de educação aberta, também preconizada pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) com a proposta de expansão e interiorização do Ensino Superior. Então, nessa linha de permitir e ampliar acesso à Educação, está a ideia de abertura técnica e de condições de uso dos materiais didáticos. Isso posto, a tese, de certa forma, é um desdobramento da pesquisa realizada no mestrado. Todavia, agora, com pesquisa, estudo e produção de conhecimentos sobre a (co)autoria de Recursos Educacionais Abertos (REA) no Ensino Superior. Enquanto que, na dissertação de mestrado, o foco era a produção aberta em ferramentas específicas (página e livro) de um AVEA específico (Moodle), dentro das normativas de um sistema específico (UAB), na tese, avançamos para além desse contexto: vislumbramos a produção aberta e o seu compartilhamento em rede com licenças permissivas ao movimento REA, considerando os atos éticos e estéticos nesse processo.

Assim sendo, esta pesquisa tende a contribuir qualitativamente com a Educação e com a linha de pesquisa Práticas Escolares e Políticas Públicas, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFSM, uma vez que, em diálogo com as políticas públicas educacionais, traz inovações às práticas pedagógicas no Ensino Superior. Embora o foco seja a formação inicial de professores, os resultados do processo investigativo podem gerar subsídios para compreender em que medida a realização de REA no Ensino Superior influencia ou pode influenciar a performance dos professores na Educação Básica. Diagnosticar avanços e desafios no Ensino Superior pode surgir como resposta às situações-limite das práticas pedagógicas na Educação Básica. Assim, estabelecemos relações dialógicas entre universidade e escola.

1 COMPOSIÇÃO DO OBJETO ESTÉTICO: CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Dar forma ao conteúdo estético requer, do autor-criador, uma voz social atrelada a diferentes vozes que compõem o seu discurso. O autor-criador se coloca, na criação, através dessa voz social denotando seu olhar sobre o mundo. Nesse sentido, na composição deste objeto estético¹ - a tese -, estabelecemos relações dialógicas com outros enunciados que compõem os nossos e nos constituem no campo da docência e da pesquisa educacional.

Aos conceitos aqui abordados, lançamos nosso olhar. Um olhar que é nosso, por isso, inédito, mas singular e plural ao mesmo tempo, pois é advindo dos sentidos que produzimos nas relações dialógicas (BAKHTIN, 2011) com as diferentes vozes que perpassam o objeto estético. Nessa perspectiva dialógica, trabalhamos com o conceito de performance docente, compreendendo-a como ação informada pela teoria que, em movimento de retrospectiva e prospecção, transforma a prática e produz teoria nela. Esse olhar atribuído à performance aproxima-se do conceito de práxis libertadora do pensamento freireano. Dialogamos com o conceito de Freire (1987, 2015b), na composição da performance, pois defendermos que é na dialética entre teoria e prática, sempre sustentada na ação-reflexão-ação, que a libertação acontece.

Se há mudança, é porque há automudança. A automudança é advinda da ação de os seres humanos compreenderem-se oprimidos e, a partir da superação da consciência ingênua, tornarem-se libertos. Ao se libertar, transcendem da consciência ingênua para a consciência crítica (FREIRE, 1987, 2015b). Em outras palavras, tornam-se livres das contradições da cultura dominante.

Essa cultura dominante, para nós, é a cultura *copyright* que impera nos contextos educacionais. Livrarmo-nos (libertarmo-nos) dos autoentendimentos distorcidos é compreender que o *(co)autorar* é atualizar dizeres, produzindo um novo

¹ Em diálogo com Faraco (2015), o objeto estético, na concepção de Bakhtin e seu Círculo, é um conjunto de relações axiológicas que se concretiza no artefato, ou seja, trata-se de uma composição arquitetônica sustentada na dinâmica de valorações. Diante disso, não é o artefato em si, mas sim as redes de relações axiológicas e culturais que se materializam nele e formam o todo arquitetônico, o qual defino como a tese de doutorado.

em atos éticos e estéticos, e que esse processo é inerente à performance docente. É, sobretudo, compreender que podemos *(co)autorar* e compartilhar nossas criações sob licenciamento aberto garantindo os direitos de autor/a.

Nessa linha argumentativa, defendemos a produção de Recursos Educacionais Abertos (REA), no Ensino Superior, para promover a *(co)autoria*, em atos éticos e estéticos², tanto de professores/as quanto de estudantes. Os REA, ou *Open Educational Resources* (OER), são materiais de ensino e pesquisa, digitais ou impressos, que possuem licenças abertas permissivas de adaptações, garantido os direitos autorais do autor-criador, uma vez que, pela legislação brasileira, o direito moral nunca é cedido. Os discursos no âmbito educacional, do ponto de vista das políticas públicas educacionais, trazem a abertura, a flexibilidade e a democratização do acesso ao conhecimento como propostas de inovação por meio de REA.

Diante disso, desenvolvemos pesquisa-ação em cursos de formação inicial, do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), visando à *(co)autoria* de REA no Ensino Superior. Para tanto, temos como problema de pesquisa: em que medida a performance docente, na *(co)autoria* de REA no Ensino Superior, potencializa atos éticos e estéticos?

Isso posto, neste objeto estético, organizamos nossa escrita em capítulos e subcapítulos que elucidam, nas relações dialógicas, a concepção teórico-metodológica que sustenta a pesquisa-ação. Assim, no capítulo 2, discorreremos sobre a pesquisa educacional na perspectiva dialógica e libertadora, abordando: o movimento cíclico da pesquisa-ação na formação da consciência crítica; as matrizes mediadoras de delimitação, organização e afirmações conclusivas da temática de pesquisa; o problema de pesquisa, o objetivo geral; os objetivos específicos; e os fundamentos da análise dialógica do discurso (dialogismo).

No capítulo 3, abordamos o diálogo entre Bakhtin e Freire, como

² Fundamentando-nos na vertente bakhtiniana, compreendemos os atos éticos e estéticos como basilares na *(co)autoria* de REA. Sendo indissociáveis, denotam responsabilidade e responsividade com/ao movimento de abertura. Por isso, os delimitamos como eixo temático de análise dos dados produzidos neste *tesear*.

pressupostos teórico-metodológicos do *tesear*³. Em sequência, no capítulo 4, dialogamos sobre a performance docente no movimento de formação da consciência crítica, argumentando sobre o *(co)autorar* no movimento REA e as implicações das licenças *Creative Commons* (CC) para o compartilhamento aberto das composições éticas e estéticas.

No capítulo 5, dialogamos sobre os dados produzidos no *tesear*, abordando: os ciclos espiralados ascendentes da pesquisa-ação; a apresentação e a organização; e os sentidos atribuídos aos enunciados verbais e verbo-visuais⁴, produzidos pelas *(co)autoras sociais*⁵, considerando os atos éticos e estéticos como eixo da análise dialógica dos enunciados (unidades do discurso), na perspectiva bakhtiniana do dialogismo (análise dialógica do discurso).

Por fim, no último capítulo, apresentamos nossas considerações finais, trazendo afirmações conclusivas, na Matriz Temático-Analítica, às questões da Matriz Dialógico-Problematizadora.

Tendo sido explicitadas, nessas considerações iniciais, a organização e a estruturação dos capítulos, na continuidade, detalharemos princípios e procedimentos teórico-metodológicos da pesquisa-ação realizada.

³ Consideramos como *tesear* todo o processo investigativo, desde os movimentos da pesquisa-ação até a tecitura da tese. O *tesear* é, portanto, o todo arquitetônico.

⁴ Seguindo a linha bakhtiniana, os enunciados verbais são as respostas das *(co)autoras sociais* aos questionários implementados e os registros de observação da pesquisadora (ditos produzidos no cotidiano da performance docente em movimento investigativo) e os enunciados verbo-visuais são os REA realizados ao longo do processo.

⁵ Para nós, as participantes da pesquisa-ação constituem-se em *(co)autoras sociais*, uma vez que não só atuam no processo investigativo, mas produzem conhecimentos na coletividade *(re)criando* composições éticas e estéticas no campo educacional. No momento em que *(re)criam*, *(co)autoram*, ou seja, *autoram* e *coautoram* ao mesmo tempo. Isso, porque, dado que nossa voz é sempre constituída por outras (BAKHTIN, 2006), a singularidade da criação (autoria) é sempre perpassada pela pluralidade (coautoria), e vice-versa. Diante disso, ao *(co)autorarmos* no campo educacional, promovemos mudanças no social, por isso, as participantes são *(co)autoras sociais*.

2 PESQUISA EDUCACIONAL NA PERSPECTIVA DIALÓGICA E LIBERTADORA

A pesquisa educacional, na perspectiva dialógica e libertadora, constitui-se nas relações sociais. Assumindo as especificidades das Ciências Sociais e Humanas, pressupõe pesquisa com seres humanos em seu processo de existência (por isso, também pesquisa de si), num movimento que produz conhecimento sistematizado e situado no campo educacional. Dada a complexidade dos fenômenos educacionais, os métodos naturais não comportam ações e operações inerentes ao conhecimento subjetivo. Ao tratar de situações investigativas cujos objetos de estudo são seres humanos, a subjetividade transcende a objetividade e passamos a interpretar e refletir não somente sobre os explícitos da superfície investigada, mas também sobre os implícitos que não podemos medir, mas compreendê-los através da inferência.

Em acordo com as vertentes bakhtiniana e freireana, a pesquisa em educação fundamenta-se em princípios dialógicos geradores de transformação. Por isso, pensá-la simplesmente como ato de pesquisa científica é reduzi-la à teorização ou ao experimentalismo empírico. Como o ato é representado pelo modo de visão de mundo que temos, fazer pesquisa em educação, no viés que defendemos, é, por meio do diálogo como processo dinâmico e transformador, superar a consciência ingênua e formar a consciência crítica, na *práxis* libertadora - conceitos sobre os quais dialogamos no tópico seguinte deste capítulo.

Nessa perspectiva, realizamos pesquisa em um dado espaço educacional, com determinados sujeitos, em um tempo específico. Todavia, os episódios pertencem ao social. O espaço, os sujeitos, o tempo sofrem influência do sistema social mais amplo. Por isso, os resultados da pesquisa podem ser estendidos a outros contextos, haja vista que as situações-limite diagnosticadas no educacional, embora com peculiaridades específicas, são reflexos das determinações oriundas do social.

Quando entramos no âmbito social, vários aspectos estão em pauta: o ideológico, o político, o cultural etc. Ao entender que, nas Ciências Sociais e Humanas, o objeto de estudo são os seres humanos por meio de seus discursos,

compreendemos, à luz da concepção bakhtiniana, que há uma voz social que emana constituída nas relações dialógicas com outros enunciados. Essa voz reflete e refrata o mundo, transformando-o.

Para compreender a ideia de universalidade da pesquisa, pensemos em uma situação investigativa sobre a Sociolinguística⁶ em sala de aula, por exemplo. O suposto estudo tem como foco a performance docente nas práticas de escrita, considerando as variedades linguísticas dos estudantes. Ao trabalhar tal habilidade, o/a professor/a observa as marcas da oralidade na escrita e as analisa considerando os dialetos das comunidades de fala desses estudantes. Essas marcas estão relacionadas ao meio no qual eles vivem. Se for no âmbito rural, com influência linguística de imigrantes italianos, determinadas variações serão observadas; haverá algumas diferenças se a influência for de imigrantes alemães, ou poloneses etc. Todavia, há características que são típicas do meio rural que irão se estender a outras comunidades de fala, ou seja, são gerais, embora ocorra a influência de diferentes línguas.

Outro ponto é analisar os dialetos regionais, como o “gauchês”. As variações da região metropolitana têm algumas especificidades; as da fronteira outras. E essas se diferenciam em certos aspectos (entonação das palavras, por exemplo) das demais regiões do Rio Grande do Sul. No entanto, há marcas (determinadas expressões) que se estendem a todas as regiões e compõem o dialeto “gauchês” em sua totalidade. Na verdade, os representa no campo da linguagem. Considerando, então, como defende Saussure (1977)⁷, a fala como ato individual e heterogêneo, percebemos a heterogeneidade de um dialeto, que parece dividir-se

⁶ A Sociolinguística é definida por Bortoni-Ricardo (2014, p. 13) “como uma ciência autônoma e interdisciplinar”, que considera tanto o contexto sociocultural dos sujeitos quanto às variações linguísticas de sua comunidade de fala. Todos os elementos que perpassam essas esferas os constituem enquanto falantes nativos da língua e sujeitos sociais.

⁷ A tendência estruturalista de Saussure (há que se considerar ainda a discussão atual de linguistas que contrariam a categorização de Saussure como estruturalista) diverge da dimensão dialógica da linguagem que defendemos aqui. Todavia, Saussure é um marco na linguística, justamente pela diferenciação entre língua e fala, considerando a heterogeneidade desta. E isso é válido e faz sentido em todas as demais teorias que surgiram após Saussure. Diante disso, não defendemos a visão estrutural-funcionalista da língua, mas o referenciamos justamente por considerar a fala como heterogênea, o que permite a partir de outros estudos linguísticos percebê-la como fenômeno variável que se transforma no tempo e no espaço, adaptando-se aos diferentes contextos de uso da língua como ato social.

em múltiplos dialetos. Entretanto, certas marcas são transcendentais.

Com essa discussão fortalecemos nosso argumento que, embora façamos pesquisa em contextos específicos, as situações-limite e seus inéditos viáveis, imergindo na linguagem freireana, tendem ao geral. Por isso, Gatti (2007) adverte que não nos preocupemos em resolver somente pequenos impasses, mas busquemos levantar problemas de pesquisa que nos levem a reflexões mais profundas, as quais abarquem a complexidade educacional. Assim como no campo semântico do discurso há características e ações que definem cada campo/domínio discursivo (político, acadêmico etc.), mas que não estão fechadas sob formas preestabelecidas, o mesmo ocorre no âmbito educacional. As situações-problema partem de outras e seguem para outras, assim como o discurso surge de um dizer e parte para outro, adotando diferentes formas de constituição.

Nesse sentido, defendemos que a pesquisa em educação parte de situações concretas e está sempre em movimento, uma vez que a educação é, ao mesmo tempo, fato e processo, pois se dá e está sempre se fazendo, com pessoas em contextos específicos. É a relação entre fato e processo que a pesquisa em educação se detém em compreender (GATTI, 2007). Em todo ato de pesquisa tem de haver sempre uma intencionalidade ética e estética. Ela é que rege todo o movimento de ir e vir inerente ao pesquisar. Ao mesmo tempo em que se dá pelo olhar particular do/a pesquisador/a, se faz na e pela coletividade.

A pesquisa em educação, portanto, pressupõe (co)autoria, ou seja, produção teórico-prática sobre o objeto de estudo, pautada na dialética ação-reflexão-ação em prol de compreensão, interpretação e mudança da realidade educacional, conseqüentemente, mudança do social. Nesse sentido, do/a pesquisador/a (que é (co)autor/a), emana uma voz social atrelada a diferentes vozes que compõem o seus dizeres; emana, assim, um posicionamento discursivo, denotando o seu olhar sobre o mundo, construído na coletividade, o qual o/a constitui como pesquisador/a em educação.

Diante disso, partindo do pressuposto de que é no movimento dialógico que nos tornamos libertos superando a consciência ingênua e formando a consciência crítica, defendemos a constituição da pesquisa educacional na relação dialética entre teórica e prática que, para nós, é potencializada pela/na pesquisa-ação -

tipologia sobre a qual dialogamos no próximo subcapítulo.

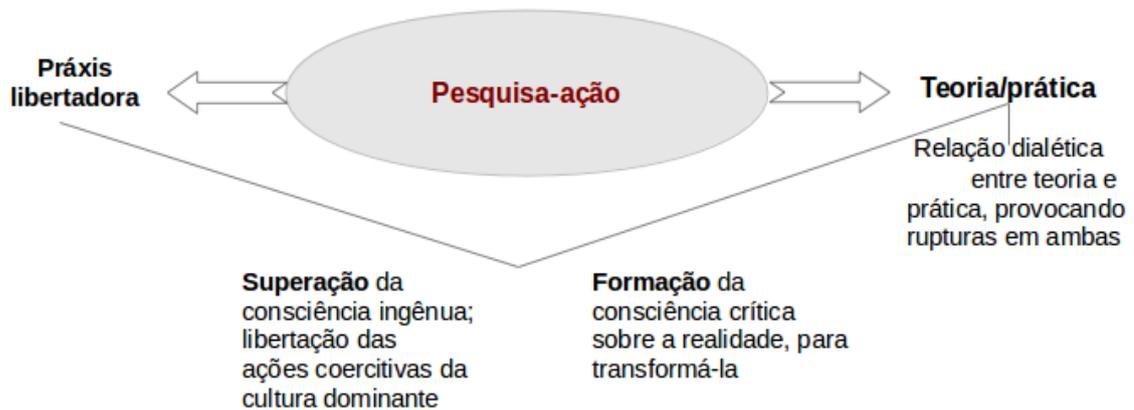
2.1 MOVIMENTO CÍCLICO DA PESQUISA-AÇÃO NA FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA

Notemos que muitos autores dissertam sobre pesquisa-ação. Alguns convergem, outros divergem. Todavia, encontramos nos escritos de Stephen Kemmis e Wilferd Carr, na obra *Becoming Critical Education: knowledge and action research* (1986) - versão original -, ou *Teoría Crítica de lá enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado* - tradução espanhola (1988), o aporte teórico consonante com os pressupostos bakhtinianos e freireanos basilares deste *tesear*. Nesse sentido, realizamos pesquisa-ação no movimento cíclico de (re)planejamento, ação, observação e reflexão, produzindo sentidos (e seus efeitos) no diálogo entre e nos ciclos espiralados. Isso, porque, convergindo com a concepção dialógica, Kemmis e Carr (1988) apontam uma visão interativa e espiralada dos ciclos da pesquisa-ação, isto é, não a compreendem como algo técnico, com etapas fragmentadas que denotem passo a passo investigativo. Ao contrário disso, os ciclos de (re)planejamento, ação, observação e reflexão estão em movimento, são complementares, dialógicos e simultâneos. Quando planejamos, refletimos a partir da observação do contexto investigado; quando observamos, refletimos prospectando ações; quando agimos, o fazemos de modo refletido - reflexão teórico-prática que perpassa a ação e que reflete nossas concepções na realidade educacional.

Esse entendimento da pesquisa em educação explora a dimensão crítico-social, tendo em vista que, ao mesmo tempo em que a teoria perpassa a prática, a prática também produz teoria. Por isso, não se trata simplesmente de aplicar, testar a teoria através da prática para avaliar os resultados e verificar o que deu certo ou errado. A perspectiva da teoria aplicada leva à formulação de hipóteses a partir de generalizações, ou seja, com base em uma lei geral, faz-se a predição, a testagem, a dedução e, a partir disso, a confirmação ou refutação da hipótese através da experiência empírica. Nosso entendimento sobre pesquisa em educação diverge dessa perspectiva, assim como também contraria a ideia de pesquisa puramente

descritiva, explicativa, prescritiva e interpretativa. Para nós, essas ações produzem efeitos se potencializam melhoria das situações reais, gerando transformação tanto da visão de mundo dos participantes quanto das suas ações. A figura 1 esquematiza nossa argumentação.

Figura 1 - Pesquisa-ação no movimento dialógico e libertador



Fonte: Autora.

Dado que a pesquisa em educação é ação situada em determinado tempo e contexto, é permeada por intencionalidade (por isso, não é neutra) e se faz por caminhos teórico-metodológicos, independentemente da temática de pesquisa, há sempre uma abordagem que a sustenta, atrelada à relação que estabelecemos entre teoria e prática. Nesse viés, Gamboa (2010) argumenta que podemos diferenciar três tipos de abordagens: a) as abordagens da separação, em que teoria e prática são entendidas como partes; b) as abordagens do conjunto, na qual partes são somadas, articuladas e justapostas no todo; e c) a abordagem da unidade (totalidade), que integra as partes sem anulá-las, mantendo as suas especificidades.

Seguindo a linha argumentativa do autor, no campo das abordagens da separação, estão as correntes filosóficas Racionalismo e Idealismo, que se caracterizam por privilegiar a teoria, sendo a prática uma extensão do pensamento. Em contrapartida, o Pragmatismo-utilitarismo prioriza a prática, cuja relação com a teoria se dá no movimento de colocá-la em ação, adequando-a à realidade. Todavia, ressaltamos que a pesquisa em educação, para nós, não se constitui meramente na

prática. Não é mera intervenção. É, sobretudo, fazer ciência. Isso implica interlocução entre teoria e prática, não no sentido linear, mas no sentido circular: a teoria move a prática e a prática produz teoria.

Esse movimento se sustenta na ação-reflexão-ação crítica, no confronto entre o pensar e o fazer. Não no sentido de separá-los, mas de transformá-los. Nessa perspectiva, está a abordagem dialética, que, ressalta Gamboa (2010), trata a teoria e a prática como parte de uma mesma realidade: a ação social humana, que é, por natureza, complexa.

Para endossar a discussão, temos os argumentos de Kemmis e Carr (1988, p. 125) sobre a temática: *“si todas las teorías son producto de alguna actividade práctica, a su vez toda actividad práctica recibe orientación de alguna teoría.”* Significa dizer que a relação teoria e prática denota que uma depende da outra, mas a teoria não é superior à prática, tampouco a prática superior à teoria. A pesquisa-ação, assim, constitui-se da dialética entre teoria e prática. Nesse embate, ambas colaboram para a produção de conhecimento.

“Los problemas de la educación jamás son teóricos. [...] muchos problemas teóricos [...] podrán influir en algún sentido sobre las decisiones prácticas que se tomen em respuesta a problemas educacionales. Pero no son problemas educacionales em sí mismos” (CARR; KEMMIS, 1988, p. 122). Por isso, na pesquisa educacional, nenhum problema é advindo da teoria, mas da prática. Diante disso, podemos refletir: que tipo de pesquisa-ação desenvolvemos para produzir conhecimento? Como podemos potencializar mudança teórica na comunidade de pesquisa? Que leitura precisamos fazer dos dados de pesquisa e que sentidos vamos produzir através dessa interação leitora? Que efeitos de sentidos pretendemos gerar?

Os efeitos de sentido de um discurso constituem-se na relação do dizer com a exterioridade e suas condições de produção. Assim, os efeitos de sentido do nosso discurso sobre pesquisa-ação são a própria prática pautada na teoria, que produz novos conhecimentos, ou seja, produz teoria. Ao fazermos pesquisa-ação, imergimos no contexto social da pesquisa, haja vista que o educacional está imbuído no social. Isto é, a educação, ou ainda, a pesquisa em educação é transformadora do social. E, então, podemos lançar mão do dizer de Freire (2000, p. 91): “se, de um

lado, a educação não é a alavanca das transformações sociais, de outro, estas não se fazem sem ela.”

Nesse sentido, argumentamos que a pesquisa-ação são atos teórico-práticos sociais e colaborativos empreendidos “*por participantes em situaciones sociales com objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de la situaciones em que éstas tienen lugar*” (KEMMIS; MCTAGGART, 1988, p. 9). Lançamos mão desse dizer de Stephen Kemmis e Robin Mctaggart, transcrito de sua obra *Cómo planificar la investigación-acción*, porque, assim como a obra anterior que mencionamos, esta também compõe nosso discurso e nosso (co)autorar na pesquisa educacional. Todavia, como todo discurso parte para um novo dizer, atualizamos-lo argumentando que não cabe a alternância entre *prácticas sociales* e *prácticas educativas*. Elas são indissociáveis. Uma está na outra, uma depende da outra. Sobre elas, podemos refletir e agir para transformá-las, na dialética entre teoria e prática em pesquisa-ação.

Ressaltamos que, muitas vezes, a compreensão separatista de teoria e prática atribuída à pesquisa-ação leva a compreendê-la como militância, mera intervenção prática em movimentos sociais. Esses conceitos, estabelecidos equivocadamente, denotam a ideia de pesquisa essencialmente prática, por isso, muitas vezes, sua credibilidade científica é questionada. Todavia, no viés que defendemos, o princípio epistemológico central é o movimento dialógico retrospectivo e prospectivo, que promove mudanças. Por isso, sempre há confronto e tensões entre teoria e prática, justamente porque se constituem em *práxis*. Em ambas há rupturas, no processo de transformação.

Diante disso, partimos do princípio que a dialética entre teoria e prática é constitutiva da transformação social. Por isso, defendemos a metodologia qualitativa de pesquisa-ação não como atividade prática, previsível, intervencionista, mas como atividade de *práxis*. Toda a *práxis* é atividade, mas nem toda atividade teórica ou prática é *práxis* (VÁZQUEZ, 1980). Isso, porque, a teoria por si só não opera mudanças, mas contribui para tal. Da mesma forma, a “prática pura em si não pode ser geradora do cultural” (PEREIRA, 1982, p. 77), mas, se refletida criticamente, pode operar mudanças no cotidiano. Significa dizer que as transformações (do mundo e de si) acontecem ao atribuímos diferentes sentidos à teoria e à prática em

movimento; sentidos que gerem efeitos em nós e na realidade concreta. Por isso, teoria e prática são processos: estão sempre se fazendo nas relações sociais dos/as (co)autores/as sociais; na confluência de diferentes saberes; nos sentidos por eles produzidos nas inferenciações.

Tais sentidos são carregados de posicionamentos valorativos - reflexos de uma ideologia. Desse modo, a ideologia, argumenta Pereira (1982), está presente na relação teoria e prática e, conseqüentemente, na *práxis*. Todo ato é ideológico, porque é social e histórico. Em acordo com a vertente bakhtiniana (BAKHTIN, 2006), a ideologia não é apenas subjetiva e interiorizada. Ela é um acontecimento dialógico, que se manifesta através do material semiótico⁸. Isso, porque, é reflexo das inferenciações dos/as (co)autores/as sociais sobre a realidade concreta, que se materializam no seu discurso e nos seus atos. Nesse sentido, ao lado da ideologia oficial/dominante está a ideologia do cotidiano, argumenta Miotello (2014). Enquanto a primeira procura “implantar uma concepção única de produção de mundo”, a segunda “é considerada como a que brota e é constituída nos encontros casuais e fortuitos [...] na proximidade social com as condições de produção e reprodução da vida” (MIOTELLO, 2014, p. 169) no dia a dia.

No escopo deste *tesear*, argumentamos que a ideologia oficial/dominante está diretamente relacionada ao pensar e fazer na cultura *copyright*: restringir as possibilidades de uso das obras produzidas e publicadas, sob o viés de garantia do direito moral e do direito patrimonial. Todavia, no cotidiano dos espaços educacionais, deparamo-nos com ampla utilização e adaptação de tais obras, a fim de atender às necessidades de cada contexto. Há, diante disso, uma relação dialética (MIOTELLO, 2014) entre o relativamente estável (ideologia oficial/dominante) - que é dado - e o relativamente instável (ideologia do cotidiano) - o acontecimento. Nesse embate, é construída a concepção de ideologia defendida por Bakhtin e seu Círculo, com mais ênfase na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*⁹.

⁸ Embasando-nos nos preceitos bakhtinianos, compreendemos por material semiótico toda composição estética através da linguagem (em diferentes formas), produzindo sentidos em movimento dialógico com a realidade sociocultural.

⁹ Esta obra, produzida em 1929, também é de autoria por Voloshinov, membro do Círculo de Bakhtin. Nesta tese, utilizamos a 12ª (décima segunda edição) da obra, publicada em 2006.

Na vertente bakhtiniana, se a ideologia é reflexo das inferenciações, ela se materializa em signos ideológicos, ou seja, em palavras dotadas de diferentes sentidos, que refletem - direcionam para dada realidade - e refratam o mundo – atribuem sentidos. Dado que a palavra é “encarada como um elemento concreto de feitura ideológica”, os/as (co)autores/as sociais dão vida a ela na sua enunciação, na sua representação em diferentes linguagens, dialogando “diretamente com os valores da sociedade, expressando seu ponto de vista em relação a esses valores” (STELLA, 2014, p. 178). A palavra, portanto, “é o fenômeno ideológico por excelência” (BAKHTIN, 2006, p. 34).

Nesse sentido, no pensamento bakhtiniano, a compreensão dos fenômenos ideológicos, materializados em diferentes linguagens, ou seja, em diferentes composições estéticas (imagem, peça teatral, ritual etc.), não operam sem a participação do discurso interior, da consciência, constituída pela palavra nas interações sociais. Não significa dizer que todo fenômeno ideológico possa ser expresso em palavras, possa ser verbalizado adequadamente. Isso, porque, um gesto fisionômico, um determinado comportamento humano, a melodia de uma música, os sentimentos humanos não podem, na essência e integralmente, ser substituídos pelo verbo (verbalizados). Todavia, “cada um deles, ao mesmo tempo, se apoia nas palavras e é acompanhado por elas” (BAKHTIN, 2006, p. 36). Isto é, estão no discurso interior, na consciência individual, sempre atrelada a outras, e se materializam no exterior.

Desse modo, “a palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação” (BAKHTIN, 2006, p. 36) que perpassam a *práxis*. Adentrando na discussão conceitual, a *práxis* é definida por Kemmis e Carr (1988, p. 50) como “*una acción informada, que en virtud de la reflexión sobre su propio carácter y consecuencias modifica reflexivamente la 'base de conocimientos' que la informa*”. Por Vázquez (1980), como o ato ou o conjunto de atos do sujeito ativo para transformar dada realidade e transformar-se, em movimento crítico e autocrítico situado num domínio sócio-histórico. E, por Freire (2015b), como reflexão e ação dos sujeitos ((co)autores/as sociais)¹⁰ sobre o mundo para transformá-lo. A *práxis* é

¹⁰ Ao explorar o termo “sujeito”, notemos que, no campo da gramática, é o que realiza ou sofre uma ação, interagindo com os demais elementos da oração. No campo do discurso, o sujeito, perpassado

posta em diálogo na obra *Pedagogia do Oprimido*, na qual, como observam Carvalho e Pio (2017), Freire atribui, a ela, diferentes valores semânticos: práxis libertadora, práxis autêntica, práxis revolucionária e práxis verdadeira.

Os entendimentos dos autores mencionados trazem sentidos diferentes à *práxis*. Há mais consonância entre Vázquez e Freire, uma vez que, para ambos, a *práxis* é coletiva, histórica e social. Para nós, a transformação da realidade opressora se faz no enfrentamento da cultura dominante - nesta pesquisa, a *copyright*. *Enfrentá-la pressupõe busca permanente pela liberdade*, “que é uma conquista, e não uma doação” (FREIRE, 2015b, p. 46). Daí a necessidade de superação da consciência ingênua, implicando reconhecimento da realidade e ação para transformá-la. Ao se perceberem oprimidos, os sujeitos lutam por libertação, formando a consciência crítica, em movimento de “inserção crítica na realidade opressora” (FREIRE, 2015b, p. 53). Notemos que, no próprio entendimento freireano, a consciência/conscientização é o ato de reconhecimento de si no mundo e com o mundo. Nesse sentido, a consciência crítica, constitui-se, portanto, no reconhecimento, no desvelamento do mundo a partir da compreensão humana de sua condição histórica e social, em ação transformadora da realidade concreta a partir dos sentidos produzidos *na busca pelo ser mais*. Por isso, defendemos, nesta tese, a *práxis* libertadora.

A mudança de compreensão do mundo a partir da automudança, liberta-nos das ações coercitivas, das amarras opressoras da cultura dominante. Diante disso, esta pesquisa-ação, como *práxis* libertadora, pode potencializar a formação da consciência crítica.

Ao dialogarmos sobre cultura *copyright* e cultura REA, cabe-nos, primeiramente, atribuir sentidos ao conceito de cultura. Lançamos mão, assim, dos

pela historicidade e pela ideologia, opera ao enunciar. Na vertente dialógica do discurso, defendida por Bakhtin e seu Círculo, o sujeito do discurso é composto por meio do “outro”, ou seja, a voz dele é produto da voz do “outro”. Assim, nas relações dialógicas entre enunciados, constitui-se o seu posicionamento discursivo. Diante disso, nesta tese, dado a busca pela superação da consciência ingênua e a formação da consciência crítica sobre a cultura *copyright*, promovendo a cultura REA, para nós, os sujeitos são (co)autores/as sociais, uma vez que operam sobre si e sobre o mundo, na produção de sentidos materializada na (co)autoria de REA. Além disso, compreendemos o *autorar* como (co)autorar, pois, se todo enunciado é constituído por outros enunciados, outras vozes, toda ação criadora de autoria também é de coautoria. Diante disso, *autoramos* e *coautoramos* ao mesmo tempo, (co)autoramos.

dizeres de Chauí (2008, p. 57) que, ao fazer um resgate no decorrer da história do ocidente, a define, sob uma visão ampliada de cultura nas sociedades modernas, como “campo no qual os sujeitos humanos elaboram símbolos e signos, instituem as práticas e valores, definem para si próprios o possível e o impossível, [...] os valores como o verdadeiro e o falso, [...] instauram a ideia de lei, e, portanto, do permitido e do proibido”. Entretanto, no discurso da autora, há uma problemática que perpassa a noção atual de cultura: ser fato e processo de uma sociedade, e não de uma comunidade. A ideia de bem comum, inerente à comunidade, torna-se desconhecida na sociedade de produção capitalista, “cuja marca primeira é a existência de indivíduos separados uns dos outros por seus interesses” (CHAUÍ, 2008, p. 57). A cultura, portanto, é a composição de práticas e valores sustentada em posições ideológicas. Composição que, ao mesmo tempo, é reflexo das determinações da sociedade e reflete nela.

Nesse sentido, há correlação de forças e jogos de interesses em prol de uma cultura dominante, sustentada na ideologia dominante/oficial. Compreendemos desse modo, a cultura *copyright*. Ou seja, como cultura sedimentada nos contextos educacionais por meio do fomento à publicação e veiculação de obras com restrições ao direito de uso. Uma cultura sustentada na ideia de que o licenciamento fechado é garantia de direito moral e patrimonial. Notemos que as próprias políticas de governo, como o Programa do Livro com as ações do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD¹¹) e do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), em suas produções, apresentam licença fechada. Ora, se o objetivo é possibilitar, na Educação Básica, a utilização de livros tendo “como base o conhecimento da realidade do aluno e da proposta pedagógica que norteia o trabalho da escola” (BRASIL, 2007, p. 1) considerando o pluralismo de ideias e concepções

¹¹ No Edital 01/2017 de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o PNLD 2019, apresentado pelo Ministério da Educação (MEC) em colaboração com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), temos um avanço em termos de licenciamento legal, haja vista as determinações: “o material digital com conteúdo complementar, especificado no Anexo III, deverá ser disponibilizado em licença aberta do tipo *Creative Commons* - Atribuição não comercial (CC BY NC)” (BRASIL, 2017, p. 2). Como anexo III, menciona: materiais gráficos, materiais lúdicos e materiais de avaliação. Define como licença aberta, “aquela que permite a que outros criem obras derivadas sobre a obra com fins não comerciais, contanto que atribuam crédito ao autor e que licenciem as criações sob os mesmos parâmetros, sendo permitido fazer o *download* ou redistribuir a obra da mesma forma que na licença anterior. A licença deve ser do tipo *Creative Commons* - Atribuição não comercial (CC BY NC).” (BRASIL, 2017, p. 17).

pedagógicas, apenas ofertar opções de escolhas de livros não basta. Há que considerarmos as necessidades de adaptação para contemplar a realidade dos/as estudantes e das instituições educativas, sejam elas de ensino superior ou da educação básica.

Em discussão sobre currículo e ideologia, Apple (2006) argumenta que o conhecimento é distribuído de modo desigual entre as classes sociais e econômicas. Alguns grupos têm acesso ao conhecimento distribuído a eles, e não aos outros grupos. A esse mesmo enunciado, no contexto deste *tesear*, podemos atribuir sentidos em diálogo com a visão de mundo que sustenta nosso discurso sobre cultura *copyright* e cultura REA.

Nem todos/as têm acesso ao conhecimento, mesmo diante da disponibilização de fotocópias não autorizadas - ato que fere o direito patrimonial do autor, haja vista que, pela legislação brasileira sobre direitos autorais, Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, “cabe ao autor o direito exclusivo de utilizar, fruir e dispor da obra literária, artística ou científica” (BRASIL, 1998, art. 28). Isso, porque, requer recursos financeiros para sua aquisição dos materiais.

No cotidiano da docência, deparamo-nos com o desconforto dos/as estudantes em relação à grande demanda, nas disciplinas curriculares, de fotocópias dos materiais de estudo. Sob o apelo “coloca no Moodle, professora!”¹², está a defesa pela oferta de materiais digitais em repositórios on-line, a fim de minimizar os gastos financeiros. São esses acontecimentos do cotidiano que nos fazem refletir sobre o potencial social da criação de uma cultura REA. Não que os REA não possam ser impressos e comercializados, ou digitais e comercializados. Pela sua definição conceitual, não há impedimentos para isso. Entretanto, nos contextos educacionais, ou, ainda, em Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, ou em projetos sob financiamento público, contexto no qual este *tesear* constituiu forma e conteúdo, defendemos a gratuidade dos REA produzidos e compartilhados. Além disso, se vislumbramos democratização de acesso ao conhecimento e superação da sua distribuição desigual entre as classes, a

¹² Dizer de uma estudante no decorrer de uma aula da disciplina Práticas Educativas (PED), ofertada no curso de licenciatura em Pedagogia do CE/UFSM em colaboração com vários/as professores/as do curso.

gratuidade é condição essencial.

Diante disso, a problemática em questão - realização de REA no Ensino Superior - requer uma investigação ativa dos pilares que sustentam a performance docente no processo de (co)autoria e a *responsabilidade*¹³ desse ato. Por isso, nossa inserção no contexto da pesquisa é fundamental. O problema de pesquisa é oriundo de nossas vivências e das vivência das (co)autoras sociais, inseridas em um contexto educacional - a universidade - marcado pelas contradições da cultura *copyright*. Assim, investigar a performance docente postula atuação e reflexão de forma coletiva, compartilhamento de problemas em comum, para prospecção de inéditos viáveis às situações-limite (FREIRE, 2015). O movimento cíclico investigativo só ganha força pelo amparo colaborativo e participativo potencializado na pesquisa-ação.

No âmbito deste estudo, o processo investigativo de forma coletiva, está diretamente relacionado à performance docente, na (co)autoria de REA no Ensino Superior, implicada e implicante de atos éticos e estéticos. Nesse contexto, a investigação das situações-limite, a reflexão e o (re)planejamento das ações de intervenção da pesquisadora devem ser realizados colaborativamente, a fim de que os dados produzidos e analisados possam ser validados com os próprios sujeitos envolvidos. Desse modo, geramos novos conhecimentos na dialética teoria e prática.

Nossa proposta de pesquisa-ação consistiu na (co)autoria de REA no Ensino Superior, especificamente nos cursos de formação inicial de professores. O processo investigativo perpassou, assim, a performance da pesquisadora, enquanto docente na função de professora substituta do departamento de Metodologia do Ensino (MEN) do CE da UFSM em relações dialógicas com estudantes/(co)autoras sociais, nas disciplinas: Língua Portuguesa e Educação I, do curso de licenciatura em Pedagogia diurno do CE/UFSM, no primeiro semestre de 2016, Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa I, no segundo semestre de 2016, e Metodologia do

¹³ *Responsabilidade* é um termo cunhado por Adail Sobral, ao abordar o conceito bakhtiniano de ato. A ideia é designar, ao mesmo tempo, a responsabilidade do agente pelo seu ato e o seu aspecto responsivo. “Trata-se de um neologismo em língua portuguesa [...] com o objetivo de traduzir o termo russo, não neológico, *otvetstvennost'*, que une responsabilidade, o responder pelos próprios atos, a responsividade, o responder a alguém ou a alguma coisa.” (SOBRAL, 2014, p. 20).

Ensino da Língua Portuguesa II no primeiro semestre de 2017, ambas ofertadas no curso de licenciatura em Educação Especial diurno do CE/UFSM, para a mesma turma de estudantes.

A participação na pesquisa ocorreu por adesão, ratificada através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLC) (Apêndices A, B e C). Aderir à participação consistiu em consentir que os diálogos estabelecidos, no decorrer das práticas pedagógicas em torno da produção de REA, como também a própria produção aberta de recursos educacionais pudessem ser analisados quanto aos atos éticos - ato responsável e ato que responde sobre algo a alguém - e estéticos, de criação, de dizer ético.

Diante disso, a produção de REA perpassou desde o planejamento dos recursos e das atividades de estudo até a (co)autoria propriamente dita. Para tanto, na medida do possível, procuramos disponibilizar, às estudantes, recursos que estivessem disponíveis com licenças (legais) abertas.

Sob o viés dialógico, desenvolvemos, com licenças abertas, em 2016/1, na disciplina Língua Portuguesa e Educação I, do curso de licenciatura em Pedagogia diurno do CE/UFSM e, em 2016/2, na disciplina de Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa I, do curso de licenciatura em Educação Especial diurno do CE/UFSM, blogs/REA para o compartilhamento de atividades didáticas para o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, na dimensão interacional da linguagem, na Educação Básica. Em 2017/1, realizamos, na disciplina de Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa II, com a mesma turma do curso de licenciatura em Educação Especial diurno do CE/UFSM, vídeo/REA adaptando fábulas e compartilhado as criações no YouTube.

A produção de dados, além dos enunciados verbais extraídos dos questionários e verbo-visuais (os REA) realizados pelas (co)autoras sociais, complementa-se através do diário de observação participante, materializado, neste *tesear*, na Matriz Temático-Organizadora (MTO). A MTO, como diário, possibilitou o registro constante da performance docente e de todos os elementos que a perpassam, considerando os quatro (4) ciclos espiralados da pesquisa-ação: (re)planejamento, ação, observação e reflexão.

Tendo em vista que esse registro no diário/MTO precisa ser coerente com o

problema e os objetivos da pesquisa, temos, como direcionamento, as questões produzidas na Matriz Dialógico-Problematizadora (MDP), motivo pelo qual a própria MTO constitui-se no diário. Ambas as matrizes serão apresentadas no próximo tópico. Diante disso, tanto os registros de observação, quanto os enunciados verbais - advindo dos questionários - e verbo-visuais - as produções de REA -, serão analisados à luz da análise dialógica do discurso/dialogismo (BAKHTIN, 2011; BRAIT, 2014). Isso porque, na pesquisa-ação, todos os dados produzidos, nos quatro (4) ciclos, precisam ser entrelaçados, ou seja, postos em diálogo, à procura dos inéditos viáveis ao problema de pesquisa.

2.2 MATRIZES MEDIADORAS: DA DELIMITAÇÃO TEMÁTICA ÀS AFIRMAÇÕES CONCLUSIVAS

“O conhecimento obtido pela pesquisa é um conhecimento situado, vinculado a critérios de escolha e interpretação de dados, qualquer que seja a natureza desses dados.”
(GATTI, 2007, p. 12)

Endossando as palavras de Bernardete Gatti, o conhecimento construído ao longo de uma tese está enraizado em perspectivas, concepções teóricas que direcionam o olhar da pesquisadora e das (co)autoras sociais da investigação. Esse olhar particular, imbuído em uma vertente teórica, epistemológica, produz ação intencional - a pesquisa-ação educacional - reformulando os discursos já ditos, reinventando-os e assumindo um novo dizer. Seja qual for a abordagem de pesquisa, para que ela, de fato, constitua-se em ação intencional, há que se considerar a essencialidade da estruturação metodológica. Por isso, lançamos mão de estratégias metodológicas à luz das concepções teóricas que nos guiam.

2.2.1 Matriz Dialógico-Problematizadora: da delimitação temática

Perpassando o movimento cíclico da pesquisa-ação, temos como apoio as matrizes conceituais e operacionais (MALLMANN, 2008; 2015) - estratégias que auxiliam a organização metodológica das etapas da pesquisa-ação. Visto isso, a fim de favorecer direcionamento e organicidade da pesquisa, elaboramos 16 (dezesesseis)

questões problematizadoras entrelaçadas com quatro eixos educacionais - professores, estudantes, tema e contexto - que compõem a MDP.

A MDP constitui-se em uma estratégia de pesquisa-ação adaptada, por Kemmis e McTaggart (1988), da Tábua de Invenção. A partir de atualizações conceituais atribuídas por pesquisadores brasileiros (MALLMANN, 2004, 2008; CORDENONSI, MÜLLER E DE BASTOS, 2008), temos, na concepção freireana, a essência da matriz: o diálogo problematizador. Nessa perspectiva, a MDP tem, como objetivo, possibilitar a delimitação temática da pesquisa e potencializar ação-reflexão-ação na espiral investigativa. Isso, porque, as 16 (dezesesseis) questões que a compõem perpassam todos os ciclos da pesquisa-ação norteando o processo investigativo. Por isso, mencionamos, no tópico anterior, que as questões da MDP perpassam os registros de observação.

No que se refere à estrutura da MDP, Mallmann (2015, p. 84) orienta que elaboremos uma questão para cada célula, até que o entrelaçamento de todos os eixos ocorra, “iniciando da célula A1 até a A4; B1 até B4; C1 até C4; e D1 até D4”. Além disso,

[...] deve-se manter sempre a mesma sequência no ordenamento das perguntas. Ou seja, a leitura inicia-se sempre dos compartimentos A, B, C e D nas quatro colunas respectivamente em relação aos compartimentos 1, 2, 3 e 4 situados nas quatro linhas. Se esse ordenamento não é respeitado, ocorre repetição entre a transversalização dos quatro elementos. Portanto, durante a elaboração das perguntas, relacionam-se os compartimentos entre si da seguinte forma: Ax1= [A1]; Ax2 = [A2]; Ax3 = [A3]; Ax4 = [A4] e assim por diante. (MALLMANN, 2015, p. 84)

Seguindo essa estrutura, temos (Quadro 1):

Quadro 1 - Matriz Dialógico-Problematizadora

MDP	[A] Professores	[B] Estudantes	[C] Tema	[D] Contexto
[1] Professores	[A1] Os professores dialogam sobre desafios e potencialidades da (co)autoria de REA, no Ensino Superior?	[B1] Os estudantes dialogam com os professores sobre as potencialidades da (co)autoria de REA nas práticas pedagógicas?	[C1] A performance docente, na (co)autoria de REA, constitui-se da colaboração dos professores em rede?	[D1] O contexto universitário marcado pela cultura <i>copyright</i> reflete as práticas pedagógicas dos professores?
[2] Estudantes	[A2] Quais aspectos perpassam o diálogo dos professores com os estudantes sobre (co)autoria de REA?	[B2] Os estudantes dialogam entre si sobre a (co)autoria de REA?	[C2] A performance docente na (co)autoria de REA promove a colaboração entre os estudantes?	[D2] O contexto universitário marcado pela cultura <i>copyright</i> contribui para formação de professores éticos e autorais?
[3] Tema	[A3] Os professores investigam ativamente sua performance na (co)autoria de REA, considerando as ações de fomento das políticas públicas educacionais?	[B3] Os estudantes problematizam ações e operações, da performance docente, inerentes à (co)autoria de REA?	[C3] Em que medida a performance docente potencializa atos éticos e estéticos nas práticas pedagógicas, no contexto universitário marcado pela cultura <i>copyright</i> ?	[D3] Em que medida o contexto universitário, marcado pela cultura <i>copyright</i> , abre espaço para (co)autoria de REA na performance docente?
[4] Contexto	[A4] Como a performance docente é concebida no contexto universitário marcado pela cultura <i>copyright</i> ?	[B4] Os estudantes têm conhecimento sobre direitos autorais e os consideram em seus atos, no contexto universitário marcado pela cultura <i>copyright</i> ?	[C4] Quais os desafios na (co)autoria de REA, no Ensino Superior, em um contexto marcado pela cultura <i>copyright</i> ?	[D4] A (co)autoria de REA, no Ensino Superior, pode superar as contradições da cultura <i>copyright</i> ?

- ✓ **Professores:** dos cursos de graduação (licenciatura) do CE
- ✓ **Estudantes:** dos cursos de graduação (licenciatura) do CE
- ✓ **Tema:** Performance docente na (co)autoria de REA no Ensino Superior
- ✓ **Contexto:** contexto universitário marcado pela cultura *copyright*

Fonte: Autora.

Se analisarmos o próprio significado linear da palavra matriz, percebemos que denota espaço, objeto, modelo, fonte de criação. Essa significação, somada ao diálogo-problematizador - Matriz Dialógico-Problematizadora -, permite-nos argumentar que a MDP opera no processo investigativo. Isso, porque, as questões

que a constituem auxiliam para que, além da delimitação, não percamos o foco da temática de pesquisa. São problematizações que nos atravessam enquanto (re)planejamos, agimos, observamos e refletimos.

Por muito tempo, na pesquisa científica, defendeu-se que os métodos de pesquisa utilizados nas Ciências Naturais eram pertinentes às Ciências Sociais e Humanas. Nessa visão, o controle, a medição, a comprovação por experimentos trazem validação à pesquisa em educação. Tem-se a noção que *“a sí como la ciencia nos permite controlar el mundo natural, igualmente nos permitirá controlar la educación y convertirla en algo más congruente con las necesidades de la sociedad y de los miembros que la forman.”* (CARR; KEMMIS, 1988, p 68).

Todavia, na perspectiva dialógica e libertadora, na qual esta pesquisa-ação está imbricada, o sentido construído do termo validação é outro. Não há como adotarmos o sentido positivista de controle como ato de validar, quando nosso objeto de estudo são seres humanos, ou, ainda, quando nosso objeto de estudo é o discurso constituído por eles (ORLANDI, 2001) e que, ao mesmo tempo, os constitui. Também não nos basta *“transformar la mentalidad del practicante”* (CARR; KEMMIS, 1988, p. 69) tão somente através da reflexão filosófica. Vislumbramos ir além: transformar a realidade educacional por meio da formação da consciência crítica.

Diante disso, como confirmar a veracidade (validar) da pesquisa-ação em se tratando de dados subjetivos? Como ter rigor na pesquisa-ação dentro da concepção que defendemos? Como posição responsiva, lançamos o dizer de Mallmann (2015, p. 83): “o rigor de uma pesquisa-ação educacional aumenta na medida em que os pesquisadores são vigilantes críticos desde as etapas do planejamento da proposta de estudo.” Nesse sentido, a MDP potencializa vigilância em todas as etapas da pesquisa-ação e compartilhamento dos resultados entre todos os envolvidos, nos diálogos cotidianos do movimento investigativos.

Isso, porque, direcionamos e organizamos as ações com base nas 16 questões. Refletimos sobre as situações-limite da pesquisa a partir dessas ações informadas e dialogicamente problematizadas. Ao refletir, tomamos decisões deliberadas necessárias à continuidade da investigação. Essas decisões implicam também, se necessário, atualização das questões da MDP. A vigilância, potencializada pela matriz mediadora, auxilia, portanto, na manutenção do rigor na

produção e análise dos dados da pesquisa-ação educacional. Dado que a MDP correlaciona os quatro eixos educacionais da pesquisa, as questões que a perpassam são subsídios para a formulação da questão central a ser investigada, ou, se seja, o problema de pesquisa, o qual apresentamos a seguir.

2.2.2 Problema de pesquisa

“A busca da pergunta adequada,
da questão que não tem resposta evidente,
é que constitui o ponto de origem de
uma investigação científica.”
(GATTI, 2007, p. 23)

Seguindo a linha argumentativa de Bernardete Gatti, cabe-nos dizer que a pesquisa educacional com caráter científico não se constitui no imediatismo, mas sim vai além. Precisa trabalhar com questões mais aprofundadas na temática em vigor. Por isso, ressaltamos a importância da seleção e organização semântica, morfológica, sintática dos recursos linguísticos na elaboração da questão-problema. As respostas que obteremos convergirão com o modo como nos apropriamos da linguagem para elaborar a questão. Como argumenta Gatti (2007), perguntas mais densas geram respostas mais consistentes e aprofundadas.

Diante disso, partindo dos pressupostos da MDP, o problema de pesquisa é uma síntese de todas as questões que a perpassam. Nesse sentido, a partir das questões elaboradas, obtivemos subsídios para delimitar, em diálogo com nossa base teórica, o problema de pesquisa para o qual buscamos inéditos viáveis, através do movimento cíclico de ação-reflexão-ação potencializado na pesquisa-ação educacional:

- Em que medida a performance docente, na (co)autoria de REA no Ensino Superior, potencializa atos éticos e estéticos?

2.2.3 Objetivo geral

Em consonância com o problema de pesquisa, temos como objetivo geral:

- Compreender em que medida a performance docente, na (co)autoria de REA no

Ensino Superior, potencializa atos éticos e estéticos.

2.2.4 Objetivos específicos

Desdobrando o objetivo geral, tecemos os objetivos específicos:

- Potencializar, por meio da performance docente, a (co)autoria de REA e o seu compartilhamento em rede.
- Compreender os desafios éticos e estéticos na (co)autoria de REA no Ensino Superior.
- Atribuir sentidos, em colaboração com as (co)autoras sociais da pesquisa, aos REA, visando à superação da consciência ingênua e à formação da consciência crítica sobre cultura *copyright* e cultura REA nos contextos educacionais.

No movimento espiral cíclico da pesquisa-ação, considerando os atos éticos e estéticos, atribuímos sentidos aos dados (enunciados) verbais e verbo-visuais realizados pelas (co)autoras sociais, estabelecendo relações dialógicas com os registros de observação (enunciados; atos da performance) materializados na MTO, ao longo do *tesear*. O diálogo entre todos os dados potencializa a construção de inéditos viáveis diante do problema de pesquisa, do objetivo geral e dos objetivos específicos. Isso posto, a seguir, argumentamos sobre a MTO e apresentamos um recorte dos nossos registros.

2.3 Matriz Temático-Organizadora: do registro e da sistematização

Em se tratando de produção de dados a partir do direcionamento de uma matriz composta por 16 questões problematizadoras (MDP), há que considerarmos a quantidade de elementos gerados ao longo do processo investigativo.

Envolver-se nesse processo, como intérprete-autor dos dados advindos da prática de pesquisa, requer captura das nuances, tanto do explicitado quanto dos bastidores, de um contexto fluído em que transcorrem as especificidades administrativas e pedagógicas, bem como as relações envolvidas. (MALLMANN, 2015, p. 89).

Diante disso, Mallmann (2008), como uma das inovações de sua tese de

doutorado, desenvolveu e publicou a MTO como estratégia metodológica de sistematização dos dados produzidos a partir da MDP. Essa matriz possibilita organizar os dados, de modo a direcioná-los de acordo com cada uma das questões da MDP. Tal possibilidade de sistematização colabora para que consigamos, no momento do registro das ações desenvolvidas na realização de REA no Ensino Superior, retrospectar o que foi planejado e prospectar inéditos viáveis às situações-limite. Neste *tesear*, a MTO foi utilizada como diário de pesquisa para registro das observações realizadas ao longo da investigação, bem como para anotações dos atos inerentes ao ciclos espiralados.

A MTO segue a mesma estrutura da MDP, justamente por se constituir em uma matriz organizadora de todos os elementos gerados a partir das 16 questões problematizadoras. À vista disso, Mallmann (2015) explica que a matriz recebe essa nomenclatura tendo em vista o caráter organizativo que a constitui em torno da temática de pesquisa. Assim, da mesma forma que na MDP, em cada célula da MTO, ou seja, de A1 até a A4; B1 até B4; C1 até C4; e D1 até D4, registramos dados produzidos que, em relação dialógica com nossa visão de mundo, potencializaram, dentro do eixo de análise, a atribuição de sentidos aos enunciados verbais e verbo-visuais - resultados da pesquisa-ação. Por isso, foi fundamental fazer as anotações orientadas pelas perguntas da MDP, pois geraram indicadores para, em diálogo com as análises realizadas, elaborarmos as afirmações conclusivas desta pesquisa-ação (evidenciadas na MTA, no capítulo das considerações finais deste *tesear*).

Esse registro não precisa seguir necessariamente a ordem sequencial das células da MDP, uma vez que, no processo investigativo, nem sempre os dados são produzidos de modo linear. O registro vai ocorrendo de acordo com o movimento cíclico da pesquisa-ação. Diante disso, a MTO contempla, ao mesmo tempo, os registros orientados pelas questões da MDP e os “achados”, nos acontecimentos cotidianos da pesquisa-ação, que se entrelaçam aos demais observáveis e estabelecem relações dialógicas com nosso discurso na análise dos dados, potencializando a produção de sentidos, que é a essência do *(co)autorar*.

No quadro 2 a seguir, apresentamos um exemplar da MTO desta pesquisa-ação, com o recorte de alguns registros.

Quadro 2 - Recorte da Matriz Temático-Organizadora

(Continua)

MTO	[A] Professores	[B] Estudantes	[C] Tema	[D] Contexto
[1] Professores	<p>[A1]</p> <p>- Reunião com professores do Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologias Educacionais em rede - GEPETER (que atuam nos cursos de graduação/licenciatura do CE):</p> <p>- diálogo sobre as dificuldades de encontrar repositórios de REA com licenciamento permissivo de adaptações.</p> <p>- Interação corredor: Diálogo com professora que atua nos cursos de licenciaturas do CE (presencial e a distância), a qual argumentou que, ao produzir material didático para a EaD, não conseguiu “enriquecer” o material, pois não encontrava imagens abertas coerentes com o conteúdo.</p>	<p>[B1]</p> <p>- Diálogo, em aula, sobre as licenças Creative Commons: Fala de uma (co)autora social/estudante - “essa licença (fazendo menção ao <i>copyright</i>) não permite a intervenção, adaptação e uso, é pouco útil ao professorado”; “acho que os blogs (referindo-se à produção do REA) são oportunidades pra diálogos, podem diminuir a solidão no planejamento”.</p> <p>- Diálogo em aula sobre a manutenção dos blogs/REA após o encerramento da disciplina: Fala de uma (co)autora social/estudante: “acho muito bom socializar atividades no blog, de modo que os outros possam utilizar e modificar, mas, não sei, é a primeira vez que faço isso (referindo-se a criar um blog)”;</p>	<p>[C1]</p> <p>- Reunião com professores do Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologias Educacionais em rede - GEPETER (que atuam nos cursos de graduação/licenciatura do CE):</p> <p>- Diálogo sobre materiais que foram produzidos e não publicados – “que tal disponibilizarmos como REA?” (proposta de uma professora);</p> <p>- “A gente pode fazer um vídeo desse texto... eu me disponho a ajudar” (fala de outra professora).</p> <p>Elaboração de vídeos/REA do Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologias Educacionais em rede - GEPETER (que atuam nos cursos de graduação/licenciatura do CE)</p> <p>- Reforma do Ensino Médio</p> <p>- Modalidades educacionais</p>	<p>[D1]</p> <p>- Disponibilização de materiais das disciplinas:</p> <p>- estudantes habituados a retirar cópias de pastas disponibilizadas na empresa de “xerox” no CE.</p> <p>- Disciplina Práticas Educativas (PED) (da qual todos/as os/as professores/as das disciplinas do semestre participam):</p> <p>- Estudante solicita que o artigo de estudo seja disponibilizado no Moodle, alegando: “a gente não tem dinheiro para tantos xerox”.</p> <p>- Nas disciplinas Língua Portuguesa e Educação, utilização, pela professora pesquisadora, de materiais com licença fechada:</p> <p>- Reprodução do conto “No retiro da figueira”, de Moacyr Scliar;</p> <p>- Utilização de figuras de livros para atividades em aula que, posteriormente, foram compartilhadas no blog/REA.</p>

[2] Estudantes	<p>[A2]</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fala da professora pesquisadora ao explicar por que não utiliza pasta no “xerox”: - “Livros, como este que utilizo para embasamento teórico, têm licença fechada, vejamos o símbolo da licença (mostra o símbolo ©). Legalmente, não podemos reproduzi-los, sem o consentimento do/a autor/a. Por isso, sempre que possível, disponibilizarei artigos digitais, disponíveis em rede, cujos periódicos apresentem licenças abertas. Materiais com licenças abertas nós chamamos de Recursos Educacionais Abertos (REA). Pelo potencial de abertura, democratizam acesso ao conhecimento. Ao longo do semestre, iremos nos familiarizando com os REA”. 	<p>[B2]</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diálogo sobre a escolha da licença CC para os blogs: - “Não quero que lucrem com a minha produção”; “Ah, não! Comercializar, não. Podem usar, mas não quero que vendam”; “Tem que ser esta” (referindo-se às licenças sem fins lucrativos). - Sobre uso de imagens no blog: - Para não usar imagens fechadas, algumas (co)autoras sociais optaram por não utilizar imagens na produção. 	<p>[C2]</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realização dos blogs/REA: - Produção colaborativa (em grupo) de práticas pedagógicas para ensino da língua portuguesa para a Educação Básica. - Realização dos vídeos/REA: - Produção em grupo das adaptações das fábulas. - Colaboração técnica (de edição dos vídeos) entre as (co)autoras sociais. 	<p>[D2]</p> <ul style="list-style-type: none"> - Corrigindo atividades das (co)autoras sociais: - Uso de imagens sem indicação da fonte. - Uso de imagem com a descrição: “Fonte: Internet; - Fala de uma (co)autora social: “essa parte eu tirei da internet, mas tá aqui a fonte.” - Na realização dos REA/blog: - uso de imagens com licença fechada; - reprodução digital do conto “No retiro da figueira”, de Moacyr Scliar – obra fechada. - Reprodução de vídeos, no blog, alocados em outros repositórios.
	[3] Tema	<p>[A3]</p> <ul style="list-style-type: none"> - Discussão, dos professores do Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologias Educacionais em rede - GEPETER - sobre a Resolução nº, de 11 de março de 2016: - fomento à produção de REA nos cursos da modalidade a distância. 	<p>[B3]</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diálogo em aula sobre utilização de materiais disponíveis na internet - Falas das (co)autoras sociais: “Se eu citar a fonte, eu posso utilizar”; “Mas se está no YouTube não dá para utilizar?”; 	<p>[C3]</p> <ul style="list-style-type: none"> Realização de REA: - Blogs produzidos com licenças abertas para compartilhamento de práticas pedagógicas de ensino de língua portuguesa para a Educação Básica; - Realização de vídeos publicados no YouTube com licenças abertas –

	<p>- Pesquisa de materiais abertos para utilização em aula;</p> <p>- Acesso ao Plano Nacional da Educação (PNE – 2014/2024) e compartilhamento com o Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologias Educacionais em rede - GEPETER.</p>	<p>“Todo mundo faz” (referindo-se cópias)</p> <p>- Expressões de espanto, como:</p> <p>- “Nossa! Não sabia.”</p> <p>- Olhos arregalados e testas franzidas.</p> <p>(sobre só poder utilizar os materiais disponíveis na internet se estiverem com licenças abertas).</p>	<p>adaptação de fábulas.</p> <p>- Dificuldade em encontrar imagens com licenças abertas. Diante da situação-limite, uma (co)autora social enuncia: “Vou fotografar a figueira em frente à minha casa”.</p> <p>- Sobre utilização de materiais para o blog:</p> <p>“Tudo tem que ser aberto, né?” (fala de uma (co)autora social);</p> <p>- Utilização de imagens fechadas na composição dos blogs.</p> <p>- Para refletir sobre materiais com licenças abertas:</p> <p>- Análise de recursos educacionais quanto a possibilidades de alterações;</p> <p>- Acesso às licenças <i>Creative Commons</i>.</p>	<p>exemplo);</p> <p>- Dificuldade de encontrar REA para adaptar.</p>
[4] Contexto	<p>[A4]</p> <p>Organização didático-metodológica das disciplinas trabalhadas pela professora pesquisadora:</p> <p>- Utilização do Moodle para compartilhamento de materiais abertos para estudo;</p> <p>- Dificuldade de encontrar materiais abertos de acordo com os conteúdos curriculares;</p> <p>- Utilização de alguns</p>	<p>[B4]</p> <p>Pelos diálogos em aula, observamos:</p> <p>- As (co)autoras sociais têm pouco conhecimento sobre a legislação brasileira (demonstram saber apenas que é preciso citar o/a autor/a)</p> <p>- As (co)autoras sociais não conheciam as licenças <i>Creative Commons</i></p> <p>- As (co)autoras</p>	<p>[C4]</p> <p>Algumas percepções em diálogo nas aulas e na realização dos REA:</p> <p>- dificuldade em entender o que é abertura: “Como as imagens têm de ser abertas, colocamos as do <i>Clip Art</i> mesmo” (fala de uma das (co)autoras explicando a escolha das imagens para o</p>	<p>[D4]</p> <p>Alguns aspectos relevantes para superar as contradições, observados ao longo da pesquisa-ação:</p> <p>- Diálogo sobre os REA;</p> <p>- Acesso às licenças <i>Creative Commons</i>;</p> <p>- Diálogo sobre utilização de materiais disponíveis na internet;</p>

	materiais fechadas por não encontrar REA convergentes com a temática de estudo da aula.	sociais nunca haviam ouvido falar de REA	blog) - As licenças escolhidas para os REA direcionam para a liberdade de remixar. - Nos discursos, a ênfase é em liberar acesso.	- Diálogo sobre o potencial do compartilhamento aberto.
--	---	--	---	---

Fonte: Autora.

Como podemos observar, todas as células da matriz apresentam registro de ações realizadas e observações (voz das (co)autoras sociais em pesquisa-ação). Todavia, é importante ressaltar que a MTO inserida no corpo da tese apresenta apenas um recorte dos registros. Isso porque, são muitos elementos que a compõe: observações, discursos das (co)autoras sociais, discursos das políticas públicas educacionais, ações e operações inerentes à pesquisa-ação educacional sobre a realização de REA no Ensino Superior. A versão externa à tese (partes manuscritas e partes em arquivo digital) comporta todos os elementos, e estes passaram as análises no processo crítico interpretativo dos dados.

2.4 Matriz Temático-Analítica: das afirmações conclusivas

A totalidade do registro, sistematicamente orientado e organizado na MTO, potencializa a formulação de respostas as 16 questões problematizadoras da MDP. Essas respostas estão apresentadas na Matriz Temático-Analítica (MTA) (no capítulo das considerações finais) como produções conceituais. A MTA, assim como a MTO, é de autoria de Mallmann (2008) e, “por sua vez, mantém a palavra 'temático', tendo em vista seu vínculo com a preocupação temática inicial” (MALLMANN, 2015, p. 92). Diante disso, concordamos com a autora, quando argumenta que, na cartografia metodológica da pesquisa-ação educacional,

as três matrizes acopladas têm se mostrado como elementos metodológicos organizadores fundamentais. Isso pode sinalizar coerência entre os

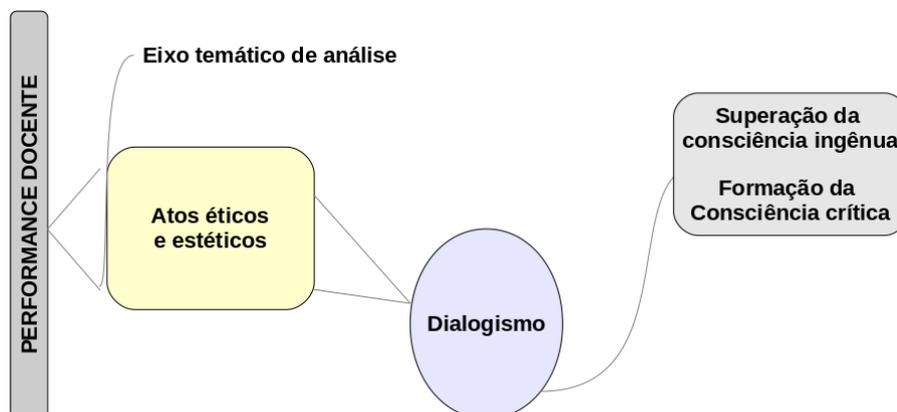
propósitos da pesquisa (preocupação temática e objetivos), os procedimentos de coleta/produção de dados, análises e as conclusões (afirmações conceituais). (MALLMANN, 2015, p. 94).

As três matrizes estão interligadas pelo eixo temático. Enquanto a MDP orienta a delimitação temática e organização da pesquisa, a MTO sistematiza e registra os dados produzidos e a MTA finaliza o processo matricial, com as respostas as 16 questões problematizadoras, ou seja, as produções conceituais em torno da temática. A MTA é produzida, portanto, no momento das considerações finais ou conclusão do *tesear*. Isso porque as afirmações apresentadas, em cada célula da matriz, da A1 até a A4, B1 até B4, C1 até C4 e D1 até D4, só podem ser elaboradas, após a análise dialógica dos dados da pesquisa-ação.

Isso posto, as matrizes mediadoras, aqui elucidadas, auxiliaram na delimitação temática (MDP) e no registro sistematicamente orientado das observações (MTO). Essas estratégias metodológicas potencializaram a produção de dados, os quais são analisados à luz do dialogismo bakhtiniano - apresentado no tópico seguinte. Ao findar o processo de análise, formulamos as afirmações conclusivas (MTA), as quais subsidiaram as considerações finais sobre o *tesear*.

2.5 O DIALOGISMO NA PRODUÇÃO DE SENTIDOS DOS ENUNCIADOS VERBAIS E VERBO-VISUAIS

Figura 2 - Eixo temático de análise



Fonte: Autora.

Iniciamos este subcapítulo com essa imagem justamente para sistematizar os conceitos-chave que perpassam a produção e análise dos dados desta pesquisa-ação. Nosso foco é investigar a performance docente na (co)autoria de REA no Ensino Superior, tendo como eixo temático de análise os atos éticos e estéticos nesse processo. Diante disso, em todas as etapas da pesquisa-ação, tivemos como base analisar em que medida as ações são concretamente responsáveis e responsivas (ética) na (co)autoria de REA, e como a criação (estética) é concebida nesse processo. Nesse sentido, o dialogismo sustentou a performance docente no movimento espiral cíclico da pesquisa-ação na realização de REA com as (co)autoras sociais, como também sustentou a análise dos dados produzidos.

Compreendemos que o ato ético e o ato estético são basilares na (co)autoria de REA, tendo em vista que, partindo da concepção bakhtiniana (BAKHTIN, 2010, 2011), o ato é ação concreta, responsável, que, ao mesmo tempo, responde algo. O ato é o agir humano, mas não a ação por si só. É ação que transforma. Nesse sentido, podemos aproximar o conceito de ato ao conceito da práxis libertadora: dialética entre teoria e prática que, na produção de conhecimentos sustentados na ação-reflexão-ação, gera transformações para a formação da consciência crítica. E, assim, percebemos o diálogo entre Bakhtin e Marx no que se refere à “função da filosofia no mundo (mudar o mundo e não apenas interpretá-lo)”, visto que, aproximando os conceitos de ato e *práxis* libertadora, temos “a ideia de que é a existência que forma a consciência [...], uma das bases do pensamento bakhtiniano” (SOBRAL, 2014, p. 19).

A formação da consciência crítica ocorre na libertação dos oprimidos das amarras dos opressores. Por isso, como já argumentamos no decorrer deste *tesear*, compreendemos a práxis como ação refletida e reflexão acionada libertadoras - a práxis libertadora defendida por Freire (1987, 2015b). Nesse processo de conscientização (que ocorre na práxis) através da (co)autoria de REA, o ato como ação responsável pressupõe o caráter da responsabilidade das (co)autoras sociais, isto é, requer “um responder responsável que exige necessariamente um compromisso ético” (SOBRAL, 2014, p. 20). Por isso, no diálogo entre Bakhtin e

Kant, a partir da publicação *Para uma filosofia do ato*¹⁴ (manuscritos produzidos por Bakhtin na década de 1920, traduzidos do russo e publicados com esse título em 1986), temos o ato responsivo como ato ético.

Ao realizar REA, temos o compromisso ético de contemplar os princípios de abertura inerentes a esse *(co)autorar*. Podemos, aqui, fazer referência ao termo *dolzenstvovanie*, utilizado por Bakhtin para se referir

“[...] ao dever no sentido do *Sollen* Kantiano, o que me obriga; [...] mas diferente de Kant [...], não em sentido universal, mas ao contrário, no sentido [de] que eu sozinho, e nenhum outro no meu lugar, devo responsabilmente fazer, de maneira não formal, não farisaica, não como uma impostura” (PONZIO, 2010, p. 15).

Significa dizer que o nosso fazer *((co)autorar)* tem de ser coerente com o pensar certo - uma das bases do pensamento freireano. Se defendemos que, para ser REA, a produção precisa contemplar as liberdades de reter, reproduzir, rever, remixar e redistribuir, basilares do movimento REA (argumentamos sobre as cinco liberdades - 5 Rs - no capítulo 4, apresentando a proposição de um sexto R), não podemos produzir um recurso e licenciá-lo restringindo-o da liberdade de adaptação.

O fazer certo pressupõe a compreensão de que o pensar certo não é uma imposição, mas sim preceito basilar da nossa performance enquanto *(co)autores/as* de REA. A responsabilidade do fazer certo envolve o responder a algo ou a alguém. Esse caráter responsivo dos/as *(co)autores/as* de REA constitui-se, portanto, no *(co)autorar* coerente com a filosofia de abertura proposta, respondendo ao movimento de superação das contradições da cultura *copyright*, promovendo cultura REA.

Essa superação a qual nos referimos está relacionada, principalmente, às cópias ilegais. Podemos utilizar um material com *copyright*, desde que tenhamos autorização do autor da obra. Não somos totalmente contra o *copyright*. Defendemos a proteção do direito de atribuição de autoria. As próprias licenças *Creative Commons*, com as quais trabalhamos nesta pesquisa-ação, mantém o *By* (direito do autor) em todas as versões. Isso, porque, pela legislação brasileira, o

¹⁴ A saber, neste projeto de tese, utilizamos a versão traduzida por Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco publicada, em 2010, com o título *Para uma filosofia do ato responsável*.

direito moral (de (co)autoria) nunca é cedido. Vislumbramos a superação das contradições da cultura *copyright*, ou seja, dos entendimentos distorcidos, buscando, na realização de REA, promover atos éticos e estéticos. O ato ético está presente no ato estético, compreendido aqui como a criação e o dizer ético do autor-criador (no capítulo 4, argumentamos sobre o conceito de autoria com base na vertente bakhtiniana).

“A concepção bakhtiniana do estético [...] resulta de um processo que busca representar o mundo do ponto de vista da ação exotópica do autor, que está fundada no social e no histórico, nas relações sociais de que o autor participa”. (SOBRAL, 2014, p. 108). Lançando mão dos próprios dizeres de Bakhtin que ratificam a interpretação de Sobral, assim como a objetivação ética, a estética “necessita de um poderoso ponto de apoio, situado fora de si mesmo, de alguma força efetivamente real, de cujo interior eu poderia ver-me como outro” (BAKHTIN, 2011, p. 29). Em outras palavras, o ato estético é a ação concreta que retrata - como no reflexo do espelho - a nossa imagem, mas que depende do olhar do outro para a construção da sua totalidade. Por isso, está presente o conceito de exotopia, haja vista que este designa

[...] uma relação de tensão entre pelo menos dois lugares: o do sujeito que vive e olha de onde vive, e daquele que, estando de fora da experiência do primeiro, tenta mostrar o que vê do olhar do outro. A criação estética ou de pesquisa implica sempre um movimento duplo: o de tentar enxergar com os olhos do outro e o de retornar à sua exterioridade para fazer intervir o seu próprio olhar: sua posição singular e única num dado contexto e os valores que ali afirma. (AMORIM, 2014, pp. 101-102).

A ética e a estética, portanto, andam juntas, na (co)autoria de REA. O olhar individual do autor na criação, ou seja, a singularidade integra a coletividade. Ao produzir REA, o autor, além de dar forma ao conteúdo emanando uma voz social (essência do (co)autorar), precisa que essa criação seja compreendida pelo seu leitor (provável (co)autor), tanto no que se refere ao conteúdo em si quanto no que diz respeito à sua estrutura. Se o propósito é que o objeto estético seja um REA, os elementos de composição estética têm de ser convergentes com esse princípio, a fim de que o outro (o leitor e provável (co)autor do REA), que está fora da experiência, compreenda a produção como REA.

Fazemos essa discussão, pois, no decorrer de nossas pesquisas em repositórios de REA, percebemos que muitas produções “ditas” como REA não apresentam licenciamento aberto. Diante disso, enquanto (co)autores/as de REA, precisamos nos colocar no lugar do outro. Isso pressupõe que, ao realizar e disponibilizar recursos educacionais com o intuito de que outros possam adaptá-los, o “outro”, com o olhar de fora, tem de perceber as possibilidades de *(co)autorar*, tem de perceber a abertura dos recursos. Para tanto, é preciso que as condições de uso do recurso permitam tal ação, ou seja, tem de haver “a abertura legal e a abertura técnica” (AMIÉL, 2014, p. 198). Por isso, o objeto estético (a criação) tem de responder algo com responsabilidade.

Nesse sentido, defendemos que os atos éticos e estéticos são basilares na (co)autoria de REA. Dado que o dialogismo sustenta tais atos, uma vez que são potencializados no movimento da performance que é rigorosamente dialógica, nossa análise dos dados produzidos também o é. Pautamo-nos, assim, na análise dialógica do discurso (o dialogismo bakhtiniano), a qual Brait (2014) define como uma das contribuições do pensamento bakhtiniano para a pesquisa nas Ciências Sociais e Humanas.

À luz dessa vertente, compreendemos o discurso (composto de enunciados), como “rede de relações dialógicas estabelecidas e assumidas por um sujeito (e não dadas de antemão), expressas na linguagem a partir de um ponto de vista” (BRAIT, 2013, p. 41). O processo dialógico ocorre na presença, na incorporação de um enunciado no outro (BAKHTIN, 2011), ou seja, na presença do discurso do outro no discurso do eu. Nesse sentido, analisamos, através do dialogismo presente nos enunciados verbais e nos enunciados verbo-visuais (os REA), os atos éticos e estéticos presentes na realização dos REA.

Os enunciados verbo-visuais (REA) são constituídos por recursos multimodais. Ao encontro da Teoria da Multimodalidade, a produção de sentidos dos textos multimodais envolvem diferentes códigos semióticos (KRESS; van LEEUWEN, 1996). Além do sistema de signos verbais, abarca o sistema de signos não verbais. Diante disso, analisamos tanto enunciados verbais quanto enunciados verbo-visuais (REA realizados), os quais, através das formas simbólicas (imagens, sons, movimentos) apresentam elementos que, na leitura visual, levam à produção

de sentidos. Nosso foco é, portanto, analisar como essas relações dialógicas nos enunciados verbais e verbo-visuais (híbridos, heterogêneos) denotam atos éticos e estéticos na (co)autoria de REA.

3 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS – BAKHTIN E FREIRE: UM DIÁLOGO POSSÍVEL

Os pressupostos teórico-metodológicos sustentam e direcionam o nosso olhar, enquanto pesquisadoras, sobre as situações-problema e os encaminhamentos em busca de inéditos viáveis. Constituem, portanto, o modo como compreendemos o mundo e agimos nele para transformá-lo. Diante disso, embasamo-nos na teoria dialógica da linguagem bakhtiniana, que tem em Mikhail Bakhtin, líder do Círculo de Bakhtin, a principal referência, como também na concepção libertadora da educação, de Paulo Freire.

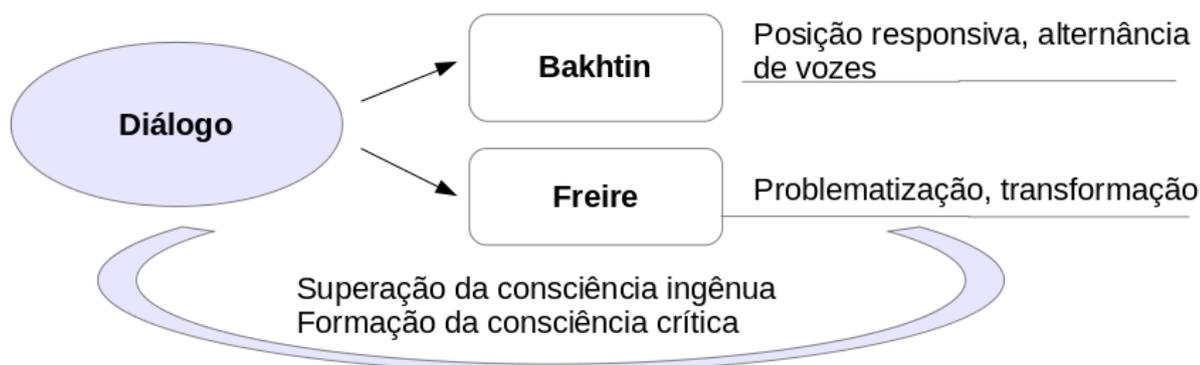
Nesse sentido, o *tesear*, que engloba tanto a investigação em si quanto a produção escrita, constitui-se do/no diálogo. Isso, porque, compreendemo-nos como seres sempre dialógicos, que pronunciamos o mundo e o transformamos. O diálogo, portanto, é a essência da performance neste *tesear*: promovemos (co)autoria de REA no movimento dialógico de refletir e agir; tecemos a escrita da tese em diálogo com diferentes vozes; analisamos os dados produzidos atentando para os embates de valores nas relações dialógicas nos discursos das (co)autoras sociais da pesquisa, atribuindo sentidos em diálogo com nossa visão de mundo, construída nas relações sociais¹⁵. Entrelaçamos, assim, as concepções de Bakhtin e Freire sobre diálogo - conceito-chave de suas teorias.

Ao buscarmos a superação da consciência ingênua e a formação da consciência crítica, denotamos embasamento teórico freireano. Aos preceitos de Paulo Freire, entrelaçamos o pensamento bakhtiniano e, nesse diálogo, tecemos o que, para nós, significa tal movimento, que só acontece por meio do diálogo: diálogo entre os seres humanos (e deles consigo - autorreflexão) e diálogo com o mundo - diálogo que transforma os seres humanos e o mundo, concepção freireana; diálogo como processo dinâmico concebido nas relações dialógicas entre enunciados e no interior deles – fundamento bakhtiniano.

A esquematização conceitual (Figura 1) que apresentamos a seguir sintetiza tal entrelaçamento.

¹⁵ Analisamos os dados produzidos fundamentando-nos na teoria de análise dialógica do discurso ou dialogismo, de base bakhtiniana, sobre a qual dialogamos no capítulo 2 (dois).

Figura 3 - Base teórico-metodológica



Fonte: Autora.

Assim, tendo em vista o foco desta pesquisa - **performance docente, na (co)autoria de REA no Ensino Superior, como potencializadora de atos éticos e estéticos** - a teoria dialógica da linguagem bakhtiniana e a concepção libertadora da educação freireana constituem-se como sua base teórico-metodológica. Com esses autores, dialogam outros tantos na tecitura dos fios que se movimentam e ligam diferentes ângulos no *tesear*.

3.1 DIÁLOGO EM BAKHTIN E EM FREIRE: ALGUNS SENTIDOS PRODUZIDOS NO *TESEAR*

Compreendemos a linguagem na vertente bakhtiniana. Nesse viés, ela é histórica e social; um lugar de interação perpassado por embates. Constituídos na e pela linguagem, somos sempre dialógicos. Por isso, cabe-nos abordar, neste subcapítulo, as concepções bakhtiniana e freireana - as bases teórico-metodológicas - sobre diálogo em interface com nosso foco de pesquisa.

Bakhtin (2011) compreende o diálogo no sentido amplo, que vai além da conversação. Define-o, portanto, como dialogismo, que é a condição do sentido do discurso, desdobrando-se em dois aspectos: o da interação verbal entre os interlocutores e o da interação no interior do próprio enunciado (DE BARROS, 2003). Nesse sentido, o dialogismo pressupõe, dos interlocutores, posição responsiva sustentada em diferentes vozes.

Para Freire (2015b), o diálogo é não somente enunciar, mas transformar o mundo através da palavra. É “o encontro dos homens para *ser mais*” (FREIRE, 2015b, p. 114). Nesse encontro, que é o diálogo, a interação acontece através da posição responsiva dos interlocutores. Assim, estabelecemos relação entre os conceitos bakhtiniano e freireano sobre diálogo.

Isso, porque, a presença de outrem no discurso do enunciador, ou seja, do tu no eu - a alteridade da linguagem - é o que constrói sentido entre os enunciados. Essas relações de sentidos, estabelecidas entre dois enunciados, constituem o dialogismo (FIORIN, 2011) defendido por Mikhail Bakhtin.

O sentido amplo do diálogo (dialogismo) constitui-se na interação, ou seja, na produção de sentidos (e seus efeitos) entre enunciados (e no seu interior). Nesse processo dinâmico de interação, trazendo para a concepção freireana, há compartilhamento de saberes advindos das diferentes visões de mundo dos interlocutores que dialogam. Diante disso, nem sempre o diálogo será consenso. Sempre há tensão (FARACO, 2009), tendo em vista que há algo a ser rompido, seja na aceitação, compreensão ou não da ideia do outro.

Há que considerarmos que, na vertente bakhtiniana (BAKHTIN, 2006), o enunciado (sempre produzido em uma situação específica de enunciação) é a unidade do discurso. Todo enunciado é constituído por outros, ou seja, pela memória coletiva. A voz de quem enuncia é produto da voz do outro. Nessa interação, há embates de valores, tensões de vozes. Tudo isso compõe o discurso. Por isso, assume caráter amplo, mas não abstrato.

Nesse sentido, o discurso constitui-se nas relações dialógicas entre indivíduo e sociedade, sofrendo interferência de fatores externos presentes no social, mesmo que estejamos livres das “*limitaciones sociales estructuralmente impuestas*” (CARR; KEMMIS, 1988, p.150).

Ao produzirmos REA, podemos estar livres das contradições da cultura *copyright*, mas nossas decisões podem ter interferência do lugar social (físico e ideológico) de onde produzimos. Se formos docentes e/ou pesquisadores de Instituição de Ensino Superior (IES) pública, cuja produção do REA tenha financiamento público, podemos optar por uma licença aberta que restrinja a comercialização.

Ademais, podemos licenciar produções cujas obras derivadas tenham de ser compartilhadas sob a mesma licença escolhida por nós, autores da obra original, ou por qualquer outro tipo de licença. Tudo depende das decisões e deliberações que tomamos. Nesse sentido, podemos estabelecer uma rede de colaboração através da produção de REA, mas nem todos os autores necessariamente precisam escolher o mesmo tipo de licença para compartilhar, mesmo que a proposição siga os princípios de abertura.

Diante disso, o diálogo estabelecido nessa rede de colaboração não precisa ser consenso. O que defendemos é que, no processo de formação da consciência ingênua e formação da consciência crítica sobre a cultura *copyright*, tem de haver compreensão dos princípios que regem o movimento REA. E, lançando mão dos dizeres de Freire (1987, 2015b), o desejo de *ser mais*, de libertar a si e aos opressores, operando mudanças.

Isso denota nosso entendimento sobre o fazer, o como fazer, com que objetivo fazer pesquisa educacional. O fazer implica o acoplamento entre teoria e prática; o como fazer pressupõe dialogismo entre todos os participantes do processo investigativo que, ao interagirem refletindo e refratando o mundo, transformam-se e, ao se transformarem, transformam também a realidade que os cerca; o objetivo do fazer constitui-se, assim, na formação da consciência crítica.

É no diálogo que os seres humanos se pronunciam e, ao fazer, pronunciam o mundo - princípio freireano. As relações dialógicas no interior dos enunciados e entre eles não só refletem o mundo, mas também o refratam - princípios bakhtiniano. Isto é, “com os signos podemos apontar para uma realidade que lhes é externa (para a materialidade do mundo), mas o fazemos sempre de modo refratado” (FARACO, 2009, p. 50). Isso, porque, a refração, se pensarmos nos conceitos teóricos da Física, consiste na mudança de direção de uma onda ao passar de um ambiente para outro. Transpondo para o universo social da linguagem, essas mudanças de direcionamento denotam as “diversas interpretações (refrações) desse mundo” (FARACO, 2009, p. 51).

Refratar o mundo, nesse sentido, é construí-lo no espaço-temporal, considerando a historicidade, a ideologia, os valores dos seres humanos em seus grupos sociais. Refletir e refratar são, portanto, ações intrínsecas do

diálogo/dialogismo. É nele que refletimos (apresentamos, descrevemos) o mundo, mas, ao refleti-lo, confrontamo-nos com o outro (o interlocutor) e sua posição axiológica. E essa tensão dialógica, mesmo que o confronto encaminhe-se para o consenso, incidirá sempre a presença do outro no eu, e vice-versa. Por isso que, ao mesmo tempo em que enunciamos a materialidade do mundo - algo externo - também enunciamos nossa interpretação sempre marcada pela presença de outrem.

Nesse ponto, estabelecemos relação entre o diálogo de Freire e o dialogismo de Bakhtin. Embora as abordagens apresentem nuances diferentes, ambos concebem o diálogo como elemento transformador. Bakhtin detém-se no estudo teórico aprofundado da linguagem verbal enquanto lugar de interação social, no campo da Linguística e da Literatura. Freire, por sua vez, não enfoca essas áreas de estudo, pois sua ênfase é a Educação, trazendo o diálogo como processo de ação e reflexão, como exigência existencial. E, então, podemos dizer que, ao refletir o mundo de modo refratado, o pronunciamos. E pronunciar, para nós, é a dialética ação-reflexão-ação. Nesse sentido, refletir e refratar constituem-se na *práxis* libertadora, que provoca rupturas tanto na prática quanto na teoria, produzindo conhecimento.

Por isso, neste *tesear*, temos, no dialogismo, a base tanto para o planejamento, a ação, a observação, a reflexão e o replanejamento investigativo, quanto para a análise e atribuição de sentidos aos dados produzidos. Nesse viés dialógico, perpassamos pelas concepções bakhtiniana e freireana. Cada qual contribui, a seu modo, para o entendimento do diálogo como processo balizador da pesquisa. Buscamos, no diálogo, potencializar, pela performance docente, atos éticos e estéticos na (co)autoria de REA.

Diante disso, com essa base teórico-metodológica em diálogo com outros autores que compõem o referencial teórico deste objeto estético, vislumbramos, por meio da realização de REA, a superação da consciência ingênua sobre as contradições da cultura *copyright* e a formação da consciência crítica para criação e fortalecimento de uma cultura *REA*. Assim, no próximo capítulo, dialogamos sobre tais conceitos entrelaçando-os no escopo da pesquisa-ação sustentada nas perspectivas dialógica e libertadora.

4 ATRIBUINDO SENTIDOS À PERFORMANCE DOCENTE

O conceito de performance docente que defendemos vai ao encontro do entendimento de sujeito trabalhador em Bakhtin, “que não se perde nas especificidades generalizantes da classe, mas nem por isso cai numa singularidade absoluta” (SOBRAL, 2014, p. 19). Defendemos, diante disso, uma performance profissional, cujo responsável pelo processo ensino-aprendizagem é o professor que tem formação profissional para isso, e não um sujeito qualquer. Por isso, a performance não é improviso, mas trabalho docente alicerçado em planejamento e avaliação contínua. Tem subjacente a ideia de ciclos em movimento, que é próprio da pesquisa-ação, e de inacabamento, que é próprio do ser humano determinado a ser mais.

O ser mais pressupõe mudança. Nesse sentido, a performance é “[...] intervenção modificadora, que visa a causar uma transformação” (COHEN, 2007, p. 46). Podemos dizer que promove a automudança e, a partir disso, a mudança. O conceito tem origem nas Artes, na Antropologia e na Filosofia. Entretanto, a performance também está diretamente relacionada à Educação, uma vez que esta requer movimento, articulação em torno de ações retrospectivas e prospectivas da prática pedagógica. Essa linha de pensamento tem como base o conceito de performance elaborado por Mallmann (2008), em sua tese de doutorado, e por Jacques (2014), em sua dissertação de mestrado, ambas as produções oriundas de pesquisa-ação em equipes multidisciplinares.

Essa intervenção modificadora não se constitui em simples ação, mas em ação sustentada em determinada epistemologia. Por isso, concordamos com Zumthor (2007), quando argumenta que a performance vai além do saber fazer, implica saber ser. Nesse sentido, o modo como ocorre a intervenção docente no ensino-aprendizagem está diretamente relacionado à concepção epistemológica que temos. A performance é uma forma de identidade, pois é constitutiva. Ao mesmo tempo em que constitui de determinada forma as ações de ensinar-aprender, também nos constitui enquanto docentes.

Para nós, a performance não é desempenho - sinônimo de eficiência - mas é ato de invenção, criação de situações que induzam os/as estudantes à

aprendizagem. Considerando o conceito bakhtiniano de ato, podemos compreendê-la como algo socialmente situado, responsável, responsivo e criador.

Compreendemos o ensino-aprendizagem como processo integrante da formação social dos/as estudantes. Nesse entendimento, não o desenvolvemos como ação meramente de transmissão de conhecimentos (conteúdos curriculares), mas sim como processo formativo que se sustenta nas relações dialógicas estabelecidas entre professores/as e estudantes/as. Isso, porque, pressupõe que os conhecimentos, produzidos através do diálogo, potencializam atos éticos e estéticos na performance, tanto dos professores/as formadores quanto dos/as em formação.

Diante disso, neste capítulo, tendo como fio condutor a (co)autoria de REA como potência de superação da consciência ingênua e formação da consciência crítica, argumentamos sobre a concepção epistemológica que, para nós, sustenta a performance docente no ensino-aprendizagem. Defendemos o diálogo em Freire e em Bakhtin como basilares nesse processo, tendo em vista sua essencialidade para a formação da consciência crítica.

São os pressupostos teóricos que constituem a performance docente. Se o/a professor/a tem como base um ensino cuja “palavra seja monopólio seu” (BECKER, 2001, p. 1), a ideia contida é a de que o/a aluno/a nada tem a compartilhar, e sim a receber, como uma tábula rasa. Esse modelo pedagógico diretivo sustenta-se na relação empirista entre sujeito e objeto, ou seja, o conhecimento vem ao sujeito através do meio físico e/ou social e o é depositado, pelo professor - detentor do saber -, por meio de transmissão.

Se o/a professor/a parte da ideia de que o/a aluno/a é o centro do processo, e assume, perante ele/ela, o papel de facilitador de sua aprendizagem, acredita que o conhecimento ocorre através do apriorismo (ensinar está longe de ser conjugado na performance docente). Por isso, a não diretividade é ação pedagógica basilar nessa concepção, uma vez que a mínima interferência do/a professor/a e qualquer ação do/a aluno/a posta como “boa, instrutiva” (BECKER, 2001, p. 4) valorizam o que vem a priori, a “bagagem hereditária”, razão pela qual o/a aluno/a já é dotado/a de conhecimento, que vai sendo ativado à medida que “traz à consciência, organiza, ou, ainda, recheia de conteúdo” (BECKER, 2001, p. 4).

Em contrapartida, no momento em que o/a professor/a organiza sua

performance em torno de ações problematizadoras que levem o/a aluno/a a explorar o recurso educacional, refletir sobre ele, questionar-se, estabelecer relações com o contexto de uso, esse/a professor/a compreende “que o aluno só aprenderá alguma coisa, isto é, construirá algum conhecimento novo, se ele agir e problematizar a sua ação.” (BECKER, 2001, p. 6). Aqui, não cabe mais a palavra aluno/a, pois, se observarmos sua etimologia, *alumnus* (originada do latim) traz o sentido de afilhado, ser que precisa ser nutrido ou criado, o que denota bem a ideia de passividade elucidada nas vertentes anteriores. Já estudante (também originado do latim - *studiosus*) denota aquele que ama o que faz, que ama aprender, o que nos dá uma outra visão.

Nessa concepção de ensino-aprendizagem, o conhecimento é produzido levando em consideração a “história de conhecimento já percorrida” (BECKER, 2001, p. 6) pelo/a estudante. Esse viés pedagógico relacional, pressupõe que além de ensinar, o/a professor/a também aprenda, e além de aprender, o/a estudante também ensine. Por isso, estabelece-se a ideia de relação horizontal entre professor/a, objeto/a e estudante. Aqui, o conhecimento não é mais transferido/a tal qual um procedimento bancário, mas sim é produzido pelo compartilhamento de saberes mediado pelo/a professor/a.

Isso, porque, as escolhas não são neutras, há sempre posições axiológicas nas entrelinhas, que sustentam e tencionam/tensionam o fazer. Por isso, a performance é ação informada, refletida e refratada, ou seja, ação planejada e intencional (tencionada) sustentada no esforço de flexionar-se, estender-se por diferentes horizontes (tensionar), a fim de provocar encontros e rupturas, superações.

Planejar intencionalmente requer pressupostos teóricos basilares. Porém, não se trata de planejamento em torno, meramente, de aplicação científica. Exige ações e operações sustentadas na teoria com o propósito de produzir novos conhecimentos na prática, e não apenas testar saberes em prol da medição de rendimento, da validação de um saber em detrimento de outro. No momento em que a teoria perpassa a prática e esse encontro promove reflexão, a dicotomia entre teoria e prática se desfaz. Novas proposições emergem dessa superação, provocando rupturas. Rupturas, muitas vezes, do nosso próprio entendimento de ser

professor/a.

Por mais que nossa performance esteja sustentada em determinada vertente teórica, é na reflexão sobre a prática, teoricamente planejada e desenvolvida, que percebemos os desafios e os avanços que nos atravessam enquanto docentes. Significa dizer que, vários fatores interferem na performance, tanto em torno da gestão acadêmica, quanto da compreensão do/a estudante sobre o seu papel e o papel do/a professor/a no processo ensino-aprendizagem. Por isso, tensionar é ato constante, quando se trata de ensinar-aprender. Flexionamo-nos para preencher as lacunas deixadas pela docência. Essas lacunas são as situações-limite que nos atravessam e que requerem deliberações pautadas na dialética ação-reflexão-ação.

Ao falar em ensino-aprendizagem, palavra morfologicamente composta por justaposição, ou seja, junção de duas palavras com sentido completo, estabelecemos interdependência entre elas. Ao mesmo tempo em que são interdependentes, não se aglutinam, não há perda vocabular ao se integrarem. A análise linguística permite-nos compreender, então, que ensinar e aprender, colocados justapostos, remetem-nos à ideia de que um ato não se constitui sem o outro. Forma-se algo a partir desse encontro, mas sem que nada se perca, nada se aglutine. Essa base pedagógica libertadora freireana (1987, 1996, 2015a, 2015b), é que fundamenta nossa concepção de performance docente.

Para nós, o ensino-aprendizagem produz efeito mútuo: quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 1996, 2015a). O compartilhamento de saberes entre professores/as e estudantes/as é a base para que esse efeito seja produzido. Para tanto, o diálogo é a essência. Mas o diálogo no sentido amplo do termo, que Bakhtin defende; o diálogo-problematizador, que Freire argumenta. Nesse processo dialógico de produção do conhecimento, por mais que a relação entre professores/as e estudantes seja horizontal, não significa dizer que se destitui o/a professor/a do seu papel de ensinar.

O que defendemos aqui é que não cabe mais a ideia de detenção do conhecimento unicamente pelo/a professor/a. Embasamo-nos, assim, não na ideia de autoritarismo, nem de ação docente pautada no *laissez-faire*, mas no pressuposto de que o/a professor/a considere, em suas práticas pedagógicas, a produção colaborativa do conhecimento a partir das diferentes visões de mundo dos/as

estudantes. Tal ação se funda no diálogo/dialogismo entre professores/as e estudantes. A criticidade que essa ação gera potencializa, em nós, habilidades para que pronunciemos o mundo (transformando-o) e sejamos (co)autores/as da nossa própria história.

O diálogo, nessa concepção, como já argumentamos, é basilar para promover o encontro entre os saberes já produzidos pelos/as estudantes, através das experiências ao longo da vida, e o conhecimento escolar sistematicamente organizado. Se pensarmos na democratização de acesso à informação, potencializada pela integração das tecnologias em rede no cotidiano das pessoas, podemos dizer que os/as estudantes, possivelmente, leem muito mais em comparativo a outras épocas, cujos materiais eram estritamente em formato impresso. Todavia, cabe-nos refletir: até que ponto ler mais nos faz fluentes para a funcionalidade social da língua? que esquemas mentais ativamos no momento da leitura? que estratégias desenvolvemos ao ler um texto? conseguimos produzir algo a partir da leitura?

Essas problematizações são postas, justamente, porque produzir algo novo é *(co)autorar*, ou seja, é produzir conhecimento no diálogo consigo, com o outro e com o mundo. E quando falamos em *(co)autorar* não partimos da ideia tão somente de ineditismo. Até, porque, se tomarmos como base o campo do discurso, nenhum um dizer é inédito. Os discursos sempre partem de um já dito, são atualizados, reformulados, formando um novo dizer (ORLANDI, 2001). Nesse sentido, produzir um novo dizer é produzir conhecimento. O que ativamos em nossa memória discursiva e as relações que estabelecemos com a realidade que nos cerca, ao lermos um texto, nos leva à criação. Por isso, defendemos a importância do diálogo na performance docente; o diálogo que promova discussões curriculares em torno das informações acessadas pelos/as estudantes, a fim de as transformar em conhecimento - *(co)autorar*.

Notemos que o conhecimento, nessa vertente, é processo. Analisando o próprio sentido da palavra processo, compreendemo-la como algo desenvolvido de modo contínuo, organizado, com regularidade, mas aberto a diferentes direcionamentos. No mesmo sentido, está nossa compreensão sobre conhecimento: efeito produzido através de ação intencional e sistematicamente organizada. Essa

ação gera efeito (conhecimento) quando refletida. Para tanto, estabelecer e negociar regras, compreender o seu papel e o papel do outro constitui a autonomia requerida nesse processo relacional dialógico de produção do conhecimento.

Diante disso, a performance docente que defendemos pressupõe ações didático-metodológicas que levem os/as estudantes a assumirem “o papel de sujeitos da produção de sua inteligência do mundo e não apenas o de recebedores da que lhes seja transferida” (FREIRE, 1996, p. 78). A performance é compreendida, assim, não no sentido simplista do fazer, do realizar, mas no sentido de “um fazer que altera uma ordem estabelecida, que a modifica qualitativa e quantitativamente”, abrangendo, “portanto, todas as formas de ação que resultam em algo” (PEREIRA, 2013, p. 25).

Isso posto, “a performance além de produtiva é também propositiva” (PERREIRA, 2013, p. 34). Nesse sentido, pode

tanto servir como sustentáculo de uma prática pedagógica crítica, gerativa e 'contracultural', focada na experiência, quanto responder aos imperativos de uma cultura obcecada pelo rendimento (desempenho) - a qual toma a pedagogia como um dispositivo de ajustamento dos indivíduos à maquinaria do capital (PEREIRA, 2013, p. 33).

Essa proposição, na linha argumentativa de Carr e Kemmis (1988), é no sentido de realizar exames críticos dos próprios entendimentos autorreflexivos a respeito da própria prática. Assim, associamos sempre o conceito de performance com o princípio da prática investigativa.

“O sujeito, ao enunciar, enuncia-se, desvelando as origens de sua constituição - o já-dito que retorna - e também marcando as particularidades de sua internalização desse já-dito por meio das palavras usadas na interpretação” (MOYSÉS, GERALDI, COLLARES, 2002, p. 108). Relacionando a compreensão teórico-linguística à compreensão da performance, os sujeitos (professores/as) ao enunciarem enunciando-se, “solidificam as suas convicções em compromissos concretos” (PINEAU, 2013, p. 40). Nessa perspectiva, enunciar enunciando-se só é possível se as ações didático-metodológicas se fundamentarem no diálogo/dialogismo como ato libertador.

No viés da performance crítica, Pineau (2013, p. 40) argumenta que

“educadores críticos solidificam as suas convicções em compromissos concretos tanto na esfera política quanto na educacional”. A performance docente, para nós, tem de estar enraizada em princípios epistemológico, político e ideológico. O fazer docente como fazer performativo é a materialização desses princípios. Nessa materialização, novas teorias são produzidas, por isso o fazer docente, como fazer performativo, é concebido na práxis libertadora.

4.1 PERFORMANCE DOCENTE E PESQUISA-AÇÃO

Ao longo deste *tesear*, temos defendido nossa concepção sobre performance docente. Compreendemo-la como ação transformadora sustentada em bases epistemológicas. Nessa linha argumentativa, defendemos que a transformação acontece se a performance docente for dialógico-problematizadora, crítico-reflexiva e investigativo-ativa. Para nós, essas são as bases que a sustentam e balizam a formação da consciência crítica - concepção libertadora freireana (1987, 1996, 2015a, 2015b)

Como já argumentamos, transformar uma situação ou realidade educacional à luz de determinada concepção epistemológica demanda uma série de ações didático-metodológicas. Significa dizer que toda produção inerente à performance docente precisa ser coerente com a concepção basilar. Quando falamos em produção, consideramos todas as ações e operações que compõem a performance. Isso, porque, nossas concepções nos constituem na totalidade. As decisões deliberadas que tomamos, os nossos discursos, as relações interpessoais que desenvolvemos nos diferentes contextos de trabalho, são constitutivos da personificação docente.

Como seres humanos inacabados, cuja “inconclusão é própria da experiência vital” (FREIRE, 2015a, p. 50), nossa performance docente envolve aprendizagem ao longo da vida. A personificação dessa aprendizagem ocorre na pesquisa e na ação, ou seja, na pesquisa-ação. Notemos que essa junção vocabular pressupõe sempre a dialética entre teoria e prática. Mesmo que a pesquisa não acarrete intervenção estratégica, no momento em que pesquisamos sobre determinado objeto de estudo, interagimos conosco e com as diferentes vozes que perpassam nossa memória

discursiva. Realizamos interação (ação entre), uma vez que não somos seres monológicos, somos sempre dialógicos (BAKHTIN, 2011). Assim, a pesquisa-ação, para nós, é inerente à performance docente, perpassando: os diferentes contextos acadêmicos de transição docente e a nossa própria práxis.

Os saberes docentes se constituem, atualizando os dizeres de Tardif (2002), na confluência dos vários saberes oriundos da sociedade, dos outros (co)autores educacionais, da universidade. Essas relações potencializam a produção de sentidos sobre a realidade que os cerca. Produção essa que se dá na ação-reflexão-ação, por isso a pesquisa-ação se constitui como princípio educativo basilar da performance docente. Isso, porque, a educação não se constitui em mero fazer, em execução de tarefas. Constitui-se, sim, num fazer intencional, sistemático e amparado em fundamentos teórico-metodológicos, que promovam mudanças tanto na prática quanto na teoria.

Por isso, o/a professor/a não é executor/a. É pesquisador/a: professor/a pesquisador/a que produz sentidos em interações situadas, sempre no movimento cíclico da pesquisa-ação. Nesse ponto, destacamos as implicações do tempo na performance docente. Ele é imperativo: define início e término das atividades. Em função do tempo (cumprimento de prazos), muitas vezes o trabalho passa a ser rotina, assumindo uma dimensão técnica, o que inviabiliza a pesquisa. Se analisarmos a própria produção de uma aula, sob o viés investigativo ativo, requer tempo antecessor para planejamento, sistematização de saberes sustentado na ação-reflexão-ação. Pressupõe tempo, no evento socioeducativo em curso, para produção de conhecimento em interlocução com as diferentes visões de mundo dos/as estudantes; tempo para avaliação do processo ensino-aprendizagem e da própria performance docente. Requer tempo posterior para replanejamento, sustentado em avaliação, pesquisa e reflexão crítica.

Há que considerarmos que o tempo do trabalho intelectual não pode ser enquadrado no tempo do processo de trabalho capitalista (BEZERRA; SILVA, 2006). A produção de conhecimento além do tempo para estudo e pesquisa em diferentes fontes, envolve tempo psicológico, tempo cognitivo, tempo para produzir sentidos nas relações sociais situadas, confrontado teoria e prática no movimento da pesquisa-ação. A performance docente tem de ser produção ética e estética, e não

reflexo da reprodução fabril. Tem de ter subjacente a ideia de ciclos em movimento e de inacabamento - que são inerentes à performance - processo de construir-se, reconstruir-se, significar-se e ressignificar-se na profissão professor/a.

A pesquisa-ação na performance docente pressupõe (co)autoria, ou seja, produção teórico-prática, pautada na ação-reflexão-ação em prol de compreensão, interpretação e mudança da realidade educacional, conseqüentemente, mudança do social. Nesse sentido, do/a professor pesquisador (que é (co)autor/a), emana uma voz social atrelada a diferentes vozes que compõem o seus dizeres; emana, assim, um posicionamento discursivo, denotando o seu olhar sobre o mundo, construído na coletividade, o qual o/a constitui no campo da docência e da pesquisa.

Nesse sentido, a pesquisa-ação traz movimento à performance. E esse movimento refletirá na produção de conhecimento. Através do modo como ele acontece e pelos vieses que segue, podemos ser meros reprodutores de saberes, ou (co)autores/as. Se defendemos uma base em que o diálogo é operatório no ensino-aprendizagem, acreditamos que o conhecimento não é transmitido, mas sim produzido através da interação entre professores/as e estudantes (interlocutores). Mas o que isso implica? Que ações e operações são requeridas do/a professor/a e dos/as estudantes nesse processo?

Já argumentamos que a pesquisa-ação é inerente à performance e que, no movimento pesquisar-agir-pesquisar, constituímos-nos (co)autores/as de conhecimentos. Na dimensão dialógica, tanto professor/a quanto estudantes agem sobre a realidade para transformá-la. Isso requer a consciência de que nosso “destino não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não podemos nos eximir” (FREIRE, 2015a, p. 52). Tornamo-nos inventivos, (co)criadores à medida que temos consciência de nosso inacabamento e dessa responsabilidade de sermos (co)autores/as da nossa própria formação, enquanto professores/as e estudantes.

Pressupomos, nesse sentido, produção colaborativa de conhecimento entre professores(as) e estudantes, em pesquisa-ação de suas própria performance. Produzir denota criar. Como concebemos o processo de criação? Será que podemos criar algo inédito, totalmente novo, sem nenhuma atualização? Ao abordarmos a palavra inédito, temos que pensar: qual o valor semântico atribuído a ela? Se

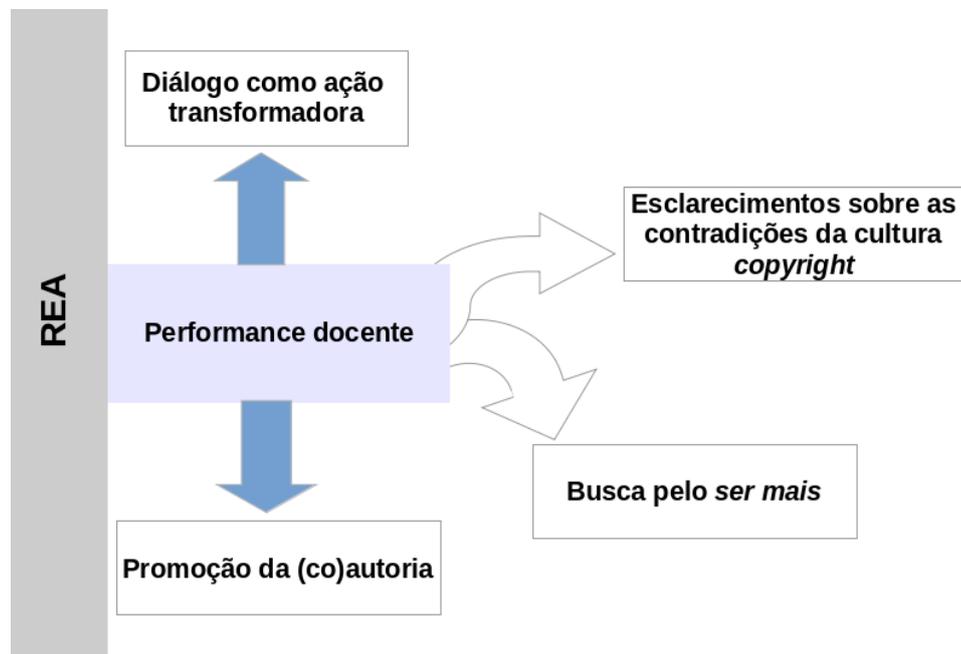
pensarmos que algo inédito é algo atualizado, em que um sentido novo lhe é acrescentado sob um novo olhar, uma nova concepção estética, então podemos argumentar que inédito está no mesmo campo semântico de criação.

O inédito pode ser concebido como resultado do processo de criação, que se constitui de atos: ato ético e ato estético. Nesse processo autoramos porque produzimos textos, nos quais o “eu” não se apresenta meramente como enunciador, mas como voz social, com determinada função social ao produzir linguagem (ORLANDI, 2004). Se somos seres dialógicos, como defende a vertente bakhtiniana, nosso discurso sempre está embasado em outros discursos, em outros dizeres que se incorporam ao nosso, mas que são lapidados e acordados com nossa visão de mundo.

Se a autoria é essencialmente dialógica (BAKHTIN, 2011), ao mesmo tempo em que autoramos também coautoramos, e vice-versa. Os sentidos atribuídos à composição estética não são neutros. Neles estão contidos posições valorativas socialmente construídas. Por palavras (signos ideológicos), os enunciamos. Ao passo que tais palavras nos constituem, também refletem o mundo. Nesse sentido, emanamos uma voz social, que é perpassada por muitas vozes, por isso, coautoramos. Ao mesmo tempo, também autoramos. Isso, porque, na pluralidade reside a singularidade: um olhar particular; um sentido produzido sim no social e perpassado pela voz do outro, mas um sentido singular tal qual o ato (irrepetível). Diante disso, compreendemos a autoria e coautoria como (co)autoria.

Nessa linha argumentativa, apresentamos a esquematização (Figura 4) sobre a performance docente que, em movimento de pesquisa-ação, pode potencializar atos éticos e estéticos na (co)autoria de REA, temática sobre a qual dialogaremos no subcapítulo seguinte.

Figura 4 - A performance na (co)autoria



Fonte: Autora.

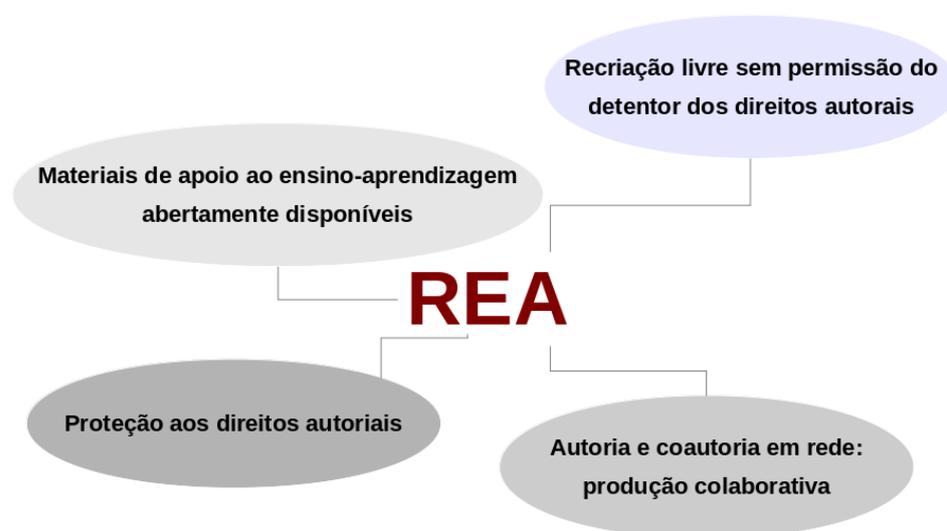
As ações, elucidadas na figura, denotam: a) promover o diálogo em torno das contradições da cultura *copyright*, potencializando a produção de sentidos através da leitura dos seus implícitos; b) promover (co)autoria situadas no contexto de abertura dos REA; c) promover a libertação das determinações da cultura dominante (cultura *copyright*), através de uma cultura REA; d) promover a busca pelo *ser mais* através da automudança propulsora de transformações.

4.2 A PERFORMANCE DOCENTE NA (CO)AUTORIA DE REA

Na introdução deste objeto estético, apresentamos os seus principais conceitos-chave, assim, já nos é familiar o conceito de REA. Porém, nossa discussão não se limita ao conceito somente, até porque nossa base de pesquisa-ação não condiz com uma discussão meramente teórica. Interessa-nos a dialética entre teoria e prática. Por isso, trazemos aqui a discussão teórica e suas implicações na prática, bem como que a prática de produzir e/ou adaptar pode gerar teoria.

Nesse ponto, reafirmamos a relação existente entre REA, pesquisa-ação e (co)autoria. Para tanto, apresentamos uma esquematização com as características dos REA (Figura 5).

Figura 5 - Características dos REA



Fonte: Autora.

Historicamente, os REA, conhecidos internacionalmente como *Open Educational Resources* (OER), foram conceitualmente definidos em 2002, no *Forum on the Impact of Open CourseWare for Higher Education in Developing Countries*, promovido pela UNESCO em Paris (http://www.unesco.org/education/news_en/080702_free_edu_ress.shtml), embora, o movimento REA já existisse. No escopo conceitual, os REA são materiais que se apresentam sob domínio público ou são licenciados de maneira aberta, permitindo que sejam acessados, utilizados, adaptados e redistribuídos por terceiros. (UNESCO/COL, 2011, tradução nossa). Por seu formato livre e aberto, potencializam a flexibilidade no (re)planejamento das práticas pedagógicas, pois permitem a recriação livre de situações de ensino-aprendizagem compartilhadas, em formato digital ou impresso, sob domínio público ou licenças permissivas à produção de obras derivadas.

Ao compreender o conceito de REA, percebemos a essencialidade da teoria e da prática no processo de produção e adaptação. Isso, porque, ao (co)autorar,

produzimos outros dizeres que geram efeitos de sentidos diferentes daqueles produzidos no dizer *a priori*. A (co)autoria, portanto, requer pesquisa-ação, a fim de que haja a produção de algo novo, ou seja, que haja interpretação e reflexão do/sobre o já dito, e esse movimento leve à nova produção teórica sobre o objeto de estudo. “O sujeito só se faz autor se o que ele produz for interpretável” (ORLANDI, 2004, p. 70), o que, no movimento REA, implica além da produção ou adaptação livre de equívocos conceituais, “com unidade, coerência, progressão, não contradição e fim” (ORLANDI, 2004, p. 69), o compartilhamento aberto.

Defendemos essa ideia, porque o (co)autor “deve dizer coisas que tenham um sentido para o interlocutor determinado (o outro, seja ele efetivo ou virtual)” (ORLANDI, 2004, p. 75). No momento em que produzimos à luz dos princípios de REA, nossa produção tem de contemplar as liberdades que compõem um REA. O interlocutor, nesse domínio, é o outro que se apropriará da nossa produção. Esta terá sentido se for interpretável, ou seja, se produzir autoentendimentos, formação da consciência crítica que gera mudanças, tanto no campo do discurso quanto no campo dos REA.

Os REA amparam-se na concepção de educação aberta, que Dos Santos (2012, p. 72) caracteriza, entre outros aspectos, como “o acesso aberto a repositórios de pesquisas científicas e a utilização de *software* de código aberto para fins educacionais.” Compartilhando da mesma concepção, Amiel (2012, p. 26) destaca que a abertura

[...] implica fomentar uma cultura de compartilhamento e transparência, como parte de um ciclo produtivo e não de uma atividade isolada. O ciclo de produção de recursos educacionais abertos é uma porta de entrada e um convite para essas atividades, e servirá de exemplo para outras.

Para tanto, argumentamos que um REA, para ser de fato REA, precisa contemplar abertura necessária a fim de que a cultura de compartilhamento seja parte de “um ciclo produtivo e não de uma atividade isolada”, como defende Tel Amiel no excerto acima. Isso, porque, se compartilharmos recursos que não podem ser readaptados, essa cultura de compartilhamento acaba fazendo parte de uma atividade individual que tem fim em si mesma. Somente as possibilidades de acesso

e reutilização de um recurso educacional, para nós, não o caracterizam efetivamente como REA dentro de uma cultura REA, embora reconheçamos que essa abertura é um avanço no combate às cópias ilegais inerentes à cultura *copyright*.

Ao analisar a definição da Declaração de Paris sobre REA (2012), percebemos que a abertura precisa ir além do acesso e da utilização. Vejamos:

REA são **materiais de ensino, aprendizagem e investigação** em quaisquer suportes, digitais ou outros, que se situem no **domínio público** ou que tenham sido divulgados sob **licença aberta** que permite **acesso, uso, adaptação e redistribuição gratuitos** por terceiros, mediante **nenhuma restrição ou poucas restrições**. O licenciamento aberto é construído no âmbito da estrutura existente dos **direitos de propriedade intelectual**, tais como se encontram definidos por convenções internacionais pertinentes, e **respeita a autoria da obra**. (UNESCO, 2012, s/p., grifos nossos)

Os destaques no excerto reforçam nosso argumento de que para fortalecimento de uma cultura REA, as licenças (nesse caso, entra a licença técnica também) têm de permitir produções derivadas. Notemos que, na definição proposta pela Unesco, as liberdades apresentadas são aditivas e não alternativas, haja vista a adição (conjunção “e”) dos termos em vez da alternância (conjunção “ou”). Se inferimos que os REA contemplam o somatório de todas as liberdades apresentadas, um recurso educacional cuja licença permita apenas acesso e reutilização, coerentemente com o sentido aqui produzido, não é produto de uma consciência crítica, mas é caminho para tal.

Essa abertura diz respeito as quatro liberdades (WILEY, 2007; HILTON et al. 2010), as quais abordam além da utilização, a reutilização de recursos educacionais em diferentes contextos, considerando as quatro ações: *reuse*, *review*, *remix* e *redistribute*. Entretanto, David Wiley, em 2014, apresentou um quinto R: o de reter o material. Assim, temos:

Reter - o direito de fazer e guardar cópias próprias do conteúdo (por exemplo, *download*, duplicar, armazenar e gerenciar);

Reutilizar - o direito de usar o conteúdo de várias formas (por exemplo, em uma classe, em um grupo de estudo, em um site, em um vídeo);

Rever - o direito de adaptar, ajustar, modificar ou alterar o conteúdo em si (por exemplo, traduzir o conteúdo para outro idioma);

Remixar - o direito de combinar o conteúdo original ou revisado com outro conteúdo aberto para criar algo novo (por exemplo, incorporar o conteúdo em criações personalizadas);

Redistribuir - o direito de compartilhar cópias do conteúdo original, suas revisões, ou seus remixes com os outros (por exemplo, dar uma cópia do conteúdo a um amigo).

Dessas cinco liberdades, os atos de rever, remixar e redistribuir podem manter o ciclo produtivo de REA, constituindo-se em um movimento potencializador de (co)autoria. Na figura 6, sistematizamos as liberdades.

Figura 6 - As cinco liberdades (5Rs) dos REA



Fonte: Mallmann *et. al* (2017).

Notemos que, conforme a licença que adotarmos nos recursos educacionais que produzirmos, o ciclo se mantém ou é rompido. Se optarmos por licenças que limitem o rever, a remixagem e a redistribuição, a continuidade da pesquisa e a produção teórica a respeito do objeto de estudo em pauta, tampouco acontece. Limitar-nos-emos tão somente a armazenar o recurso e a reutilizá-lo em diferentes contextos, sem alteração. Pensemos agora, enquanto docentes: para reutilizar um recurso em diferentes contextos educacionais, não temos que considerar essas diferenças? como as considerar sem adaptar?

Na produção de uma aula, por exemplo, ao trabalhar com determinado recurso (livro, artigo etc.), lançamos mão de estratégias para potencializar o ensino-aprendizagem (Figura 7). Entretanto, todas essas adaptações ocorrem fora do recurso. Não as historicizamos por meio do registro escrito, não as integramos ao recurso original.

Figura 7 - Cuidando do jardim... produção de conhecimento



Fonte: Autora, foto registrada em 2013.

Compreendendo que a “reflexão crítica sobre a prática é uma exigência da relação Teoria/Prática” (FREIRE, 2015a, p. 24), estabelecemos conexão entre ambas, atrelando exemplificações à discussão teórico-científica. Nesse encontro interacional entre a nossa visão de mundo e a de nossos/as estudantes, refletimos criticamente sobre os discursos já ditos, complementando-os e atualizando-os através da produção de novos dizeres. O *(co)autorar* é imperativo. E, nesse movimento ético e estético da criação, vamos nos constituindo docentes à medida que cuidamos do jardim.

Nesse movimento, cuidamos do nosso jardim interior, produzindo sentidos em colaboração com nossos/as estudantes. Cuidamos do jardim exterior: nossos/as

estudantes em formação – futuros/as professores/as. A palavra cuidado, como a filologia da linguagem apresenta, é originada do latim (*curae*) e denota preocupação, inquietação (DE REZENDE; BIANCHET, 2014). Para nós, são caras tais ações. Preocupação, inquietação não correspondem meramente ao modo como estamos: estar preocupado, estar inquieto. Pressupõem movimento: realizar, fazer algo. Por isso, performance. São estados que nos atravessam e nos movem a superar os “inatingíveis” da performance docente. “Se as coisas são inatingíveis..., ora! Não é motivo para não querê-las... Que tristes os caminhos, se não fora a mágica presença das estrelas!”. Ao compreender o movimento preocupar-se/inquietar-se, tornamo-nos capazes de produzir sentidos a partir dos dizeres de Mario Quintana, no poema Das Utopias do livro Espelho Mágico, extraído da obra Mário Quintana: poesia completa (2005, p. 212).

Analisando o poema, inferimos que as coisas inatingíveis estão na utopia, ou seja, no sonho, no imaginário, na realidade idealizada. O inatingível aqui não é condicionante, já que a utopia, ao encontro da concepção freireana (FREIRE, 1997), é a crença no sonho possível, é a esperança. Enquanto docentes, podemos ir além, construindo os inéditos viáveis às situações-limite (FREIRE, 1997), as quais podem se constituir em “mágicas estrelas” iluminando o caminho. Isso, porque, as barreiras (situações-limite) que nos atravessam nos levam a desvelar possibilidades para superá-las. Superação essa que ocorre através do inédito viável: “algo que o sonho utópico sabe que existe, mas que só será conseguido pela práxis libertadora” (FREIRE, 1997, p. 106).

Se defendemos determinada base epistemológica, ela precisa sustentar nossas ações. Caso contrário, o próprio significado (o mais linear) da palavra base se perde. Tampouco, a práxis libertadora acontece. O inédito-viável “será conseguido” se, na práxis, buscarmos a libertação das amarras opressoras que impedem a realização do “sonho utópico” possível. Essas amarras, na realização de REA, estão na força operatória da cultura *copyright*, que impera no contexto acadêmico. Notemos:

- a) (co)autoramos atualizando já ditos, mas não queremos que nossos dizeres sejam atualizados (atribuímos “todos os direitos reservados” às nossas produções);
- b) produzimos saberes embasando-nos nos discursos de diferentes autores, cujas

obras, na maioria das vezes, têm licença fechada;

c) disponibilizamos, aos/às estudantes, fotocópias ou *download* de recursos educacionais cujos autores não permitem tal ação sem a sua autorização;

d) publicamos, na internet, imagens, áudios, vídeos, textos, hipertextos com o intuito de que possam ser utilizados em outros contextos, todavia, não os publicamos com licença aberta;

e) utilizamos imagens, áudios, vídeos, textos, hipertextos, disponíveis na internet, sem nos preocuparmos se a licença, sob o qual foram compartilhados, permite acesso, utilização e adaptação.

Embora consideremos que não cabe generalizar, haja vista as singularidades de cada performance docente, todas essas ações fazem parte da cultura *copyright*. Abordamos ações da prática docente, mas que se estendem (talvez com maior amplitude) à prática dos/as estudantes. Cabe-nos, assim, enquanto docentes, questionarmos: até que ponto nossas ações se constituem em atos responsáveis e responsivos, que respondem responsabilmente? o ato estético ocorre sem o ético? preocupamo-nos em promover, aos/às nossos/as estudantes, possibilidades de serem (co)autores/as? até que ponto somos professores pesquisadores da nossa própria performance? damos-nos conta de que estamos formando professores e que nossas ações podem refletir nas suas?

Tais questionamentos levam-nos à reflexão sobre as possibilidades de superação das situações-limite da performance docente. Levam-nos a compreender que “educar é substantivamente formar”, o que pressupõe o pensar certo: “profundidade e não superficialidade na compreensão e na interpretação dos fatos” [...]; “mudança operada”; ação “radicalmente coerente” (FREIRE, 2015a, p. 35). Nesse sentido, nossas ações têm de ser atos responsáveis e responsivos: ações concretas, intencionais, de alguém situado que responde algo de modo responsável, com compromisso ético (BAKHTIN, 2010). Na busca constante em responder (ensinar-aprender) com responsabilidade, vamos “sendo” docentes, tornando-nos docentes a cada ato.

Quanto emprego do verbo no gerúndio! O uso dessa forma nominal é intencional na nossa argumentação; elucida o quanto inacabados somos, daí a necessidade de aprendizagem ao longo da vida. Utilizamos os verbos no gerúndio

justamente para expressar a ação em curso, o movimento “estar sendo”. No “ando”, andamos sempre. É esse movimento que nos constitui docentes, pois, se temos consciência do nosso “estar sendo”, temos consciência do nosso inacabamento. Mesmo sendo seres condicionados, mas, conscientes do nosso inacabamento, podemos ir mais além dos nossos condicionantes (FREIRE, 2015a). Isso pressupõe, como professor crítico, ser um “aventureiro responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente” (FREIRE, 2015a, p. 49).

Para nós, a busca pelo ser mais, no aventurar-se responsabilmente mudando a prática através da automudança (autoconsciência), está diretamente relacionada *(co)autorar* no movimento REA. Abordamos, ao longo do capítulo, as cinco liberdades (os 5 Rs) necessárias para abertura dos REA. Entretanto, para que contemplemos tais liberdades, precisamos de um sexto R, o primeiro de todos: o R de realizar. O passo inicial é, portanto, assumir a performance como produção de algo. Isso, porque, para que alguém possa reter, reutilizar, rever, remixar e redistribuir um REA, este precisa, primeiramente, ter sido produzido e disponibilizado por alguém. Representamos, na figura 8, as liberdades vislumbrando uma espiral ascendente, um ciclo de processos, que coloque os REA em movimento, tendo como base o realizar. Assim, além dos 5 Rs já existentes, contemplamos essa nova proposição teórica.

Figura 8 - Espiral ascendente em movimento... O R base dos REA



Fonte: Autora, adaptado da foto registrada por Henrique Ventrin, disponível em <https://www.flickr.com/photos/hventorin/albums/72157644712466879>, sob licença CC Atribuição-NãoComercial CC BY-NC

Pensamos em realizar tendo em vista que a palavra denota fazer, produzir, gerar, criar. O realizar, sob esse entendimento semântico, é coerente com as bases epistemológicas que sustentam, tanto a performance docente quanto o movimento cíclico da pesquisa-ação. Realizar, no movimento REA, pressupõe ato responsável e responsivo (ético), ou seja, o fazer certo radicalmente coerente com o pensar certo, como defende Freire (2015a). No ato ético inerente ao realizar, o autor-criador compõe o objeto estético (ato estético) na ação de *(co)autorar*. No dialogismo entre o ético e o estético e do ético no estético, e vice-versa, vamos superando a consciência ingênua sobre a cultura *copyright*. Vamos transformando a realidade ao produzir mudanças no contexto educacional marcado por essa cultura dominante, abrindo caminhos para uma cultura REA.

Nossa discussão é amparada pelo discurso das políticas públicas educacionais. Proposições de integração e produção de REA, no contexto educacional, são constituídas como ações de fomento à democratização das práticas pedagógicas.

As políticas públicas são constitutivas e constituintes do processo de mudança nos contextos educacionais. Em diálogo com Barroso (2009), conhecimento e política são desenvolvidos por meio das práticas e constituídos e reconstituídos através das diferentes atividades de vários indivíduos e organizações, atuando simultaneamente. Nesse sentido, a interação entre pluralidade e singularidade sustenta a mudança da prática.

A pluralidade e a singularidade estão presentes na (co)autoria de REA sendo basilares para sua composição estética. Isso, porque, ao (co)autorar, ao mesmo tempo, reproduzimos e criamos dizeres; atualizamos os já ditos e antecipamos novos; propositamos que sentidos sejam produzidos e originem outros discursos resultantes de/em ações. Tudo isso em interlocução com as práticas que perpassam os diferentes contextos educacionais e operam mudanças.

A (co)autoria de REA, em cursos de formação de professores, converge para implementação das políticas públicas, as quais buscam, “ao mesmo tempo, 'colocar o governo em ação' e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e ou entender por que ou como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente). (SOUZA, 2003, p. 13). Seguindo a linha argumentativa da referida autora, as políticas públicas, através de programas e ações, podem potencializar mudanças na realidade concreta. Visando a essa mudança no campo educacional, na perspectiva de alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental, a meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE 2014-2024), aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, traz como estratégia 5.3:

Selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para alfabetização de crianças, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas, devendo ser disponibilizadas, preferencialmente, como recursos educacionais abertos. (BRASIL, 2014, p. 59)

Compartilhando da mesma proposta de democratização de acesso e utilização dos recursos educacionais, o projeto de lei, na estratégia 7.12 da meta 7, cujo objetivo é promover a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades e, diante disso, atingir determinadas médias nacionais para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), prevê:

incentivar o desenvolvimento, selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio e incentivar práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, com preferência para *softwares* livres e recursos educacionais abertos, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas. (BRASIL, 2014, p. 62)

Tais proposições são elaboradas tendo em vista sua implementação no contexto educacional da Educação Básica. Isso pressupõe que a produção de REA tem de ser abarcada nos cursos de formação inicial e continuada de professores, estreitando a relação entre universidade e escola, uma vez que é, no Ensino Superior, que a formação profissional - formação docente - acontece. Em consonância com essa argumentação e compreendendo-a como proposta complementar ao exposto no PNE (2014-2024), a Resolução nº. 1, de 11 de março de 2016 CES/CNE, que estabelece as diretrizes e normas nacionais para a oferta de programas e cursos de Educação Superior na modalidade a distância, no inciso 4º do artigo 2º, resolve:

§ 4º As instituições de educação superior, bem como os órgãos e as entidades da Administração Pública direta e indireta, que financiem ou fomentem a educação superior a distância, devem assegurar a criação, a disponibilização, o uso e a gestão de tecnologias e recursos educacionais abertos, por meio de licenças livres, que facilitem o uso, a revisão, a tradução, a adaptação, a recombinação, a distribuição e o compartilhamento gratuito pelo cidadão, resguardados os direitos autorais pertinentes.

Como podemos observar, as políticas públicas educacionais induzem à integração das tecnologias no ensino-aprendizagem, em fomento à prática de produção de REA. Se as metas incluem a produção de REA para melhorar os índices de aprendizagem na Educação Básica e a Resolução prevê a criação e o uso de REA na Educação Superior (citando a modalidade EaD), necessariamente, a

performance docente precisa convergir para essa perspectiva. E isso traz a responsabilidade de as Instituições de Ensino Superior (IES) promoverem ações para o desenvolvimento de práticas pedagógicas sob esse viés, tanto na formação inicial quanto na formação continuada de professores.

Dessa forma, o PNE 2014-2024, através das referidas metas, e a Resolução nº 1, de 11 de março de 2016, constituem-se, de fato, em um grande avanço em termos de políticas de incentivo ao movimento REA. O que necessitamos, agora, é que as propostas sejam desenvolvidas através de investimentos nas IES para a (co)autoria de REA na formação de professores. Isso implica reformulação de currículos, disponibilização de recursos tecnológicos livres e abertos, ações formativas para que se construam redes de produção e aprendizagem colaborativas. Tudo isso para que, ao realizar e readaptar REA, (co)autoremos em atos éticos e estéticos.

4.3 SOBRE O (CO)AUTORAR NO MOVIMENTO DE REALIZAR REA

Figura 9 - A criação no improvável



Fonte: Autora, foto registrada em 2016. CC BY NC.

A criação é concebida no “enxergar”, no improvável, possibilidades de realizá-la. Como explicar o inexplicável enunciado nessa imagem (Figura 9)? As plantinhas germinadas na madeira expressam a vida que nasce e cresce em um lugar incomum, não propício ao cultivo. Certamente, o contato da madeira com a umidade do solo possibilitou a brotação. O sentido que produzimos na leitura do enunciado visual é que não há limites para o criar, tampouco para o potencial criativo que impera em nós, enquanto seres simbólicos sempre em performance, em movimento, no “estar sendo”, no “ando” sempre. Significamos justamente porque somos simbólicos (ORLANDI, 2004), e o *ser* simbólico denota representar algo, ou seja, representar esse movimento que nos constitui, através da criação.

Transpondo nossas reflexões para a realização de REA, que efeitos esses sentidos construídos na leitura visual provocam no *(co)autorar* no movimento REA? Para dialogar sobre esse *(co)autorar*, temos como base a concepção de autoria tecida por Bakhtin (2011), como manifestação estética que pressupõe ato ético. O autor-criador é quem constitui o objeto estético a partir de uma posição axiológica, ou seja, a partir do seu olhar sobre o mundo sustentado em um sistema de valores (éticos, estéticos, morais). O sujeito, então, assume-se autor em uma segunda voz, que não é a voz do autor-pessoa (o escritor), mas a voz do autor-criador, uma voz social que ordena o todo estético (BAKHTIN, 2011). Por mais que, no pensamento bakhtiniano, haja essa distinção entre autor-pessoa e autor-criador, este está naquele e, nessa voz social que emana, o dizer é dizer-se. Isso, porque,

o autor-criador é, assim, uma posição refratada e refratante. Refratada porque se trata de uma posição axiológica conforme recortada pelo viés valorativo do autor-pessoa; e refratante porque é a partir dela que se recorta e se reordena esteticamente os eventos da vida (FARACO, 2014, p.39)

Nesse sentido, “[...] o sujeito está, de alguma forma, inscrito no texto que produz” (ORLANDI, 2001, p. 76), marcando “sua individualidade na expressão de seu querer-dizer, de seu projeto discursivo, enfim, de sua potencialidade para o diálogo” (FRANCELINO, 2011, p. 109). O diálogo é concebido no momento em que a criação possibilita encontro interacional entre autor, texto e leitor. Na expressão do “querer-dizer” o *(co)autorar* tem de fornecer subsídios para que o leitor produza

sentidos a partir da criação. Para além do campo da linguagem, no movimento REA, essa potencialidade para o diálogo diz respeito à liberdade para o leitor/*(co)autor*, adaptar o objeto estético.

Nesse sentido, para que o sujeito se coloque como *(co)autor*, no movimento REA “ele tem de estabelecer uma relação com a exterioridade, ao mesmo tempo que se remete à sua própria interioridade: ele constrói assim sua identidade como autor. Isto é, ele aprende a assumir o papel de autor e aquilo que ele implica” (ORLANDI, 2001, pp. 78-79). Implica contemplar além do ato estético inerente à criação, o ato ético de produzir ou adaptar REA, permitindo tanto “abertura legal” quanto “abertura técnica” (AMIÉL, 2014, p. 198). Dessa forma, materiais abertos, tanto no formato quanto nas condições de uso, podem potencializar a prática de *(co)autoria* em rede esquematizada, a partir das concepções de Pretto (2012), na figura 10.

Figura 10 - Professores/as *(co)autores/as* em rede



Fonte: Autora, com base nas concepções de Pretto (2012).

A partir do enunciado verbo-visual (Figura 10), argumentamos que os REA geram mecanismos de superação da produção em série - característica da educação bancária (FREIRE, 1987, 2015b) - através da multiplicação da interatividade docente com as tecnologias em rede e da interação colaborativa com

seus pares. Nesse contexto, a performance docente, como intervenção modificadora, requer realização com ações de reuso, revisão, remixagem e redistribuição de materiais (princípios dos REA). A escolha de como o material será disponibilizado é que define as possibilidades de sua (re)utilização, revisão, (re)adaptação nas práticas pedagógicas. As possibilidades de readaptação potencializam a flexibilidade da ação docente, e o seu compartilhamento promove a expansão e a democratização de recursos educacionais, através da coautoria. Por isso, atualizamos o dizer de Pretto (2012) e, em relações dialógicas com os sentidos que atribuímos à autoria, abordamos a (co)autoria como ação docente no movimento REA.

A colaboração gera (co)autoria em rede; o compartilhamento das produções, dependendo do tipo de licenciamento, pode democratizar seu acesso, utilização e (re)adaptação flexibilizando a própria performance docente. Nesse sentido, no campo da metodologia e da didática, materiais à luz dos princípios de REA contribuem para a superação da educação bancária assentada na alienação de professores a propostas pedagógicas prontas, e na sua passividade mediante às situações-limite da realidade concreta. Essa flexibilização liberta os oprimidos e os opressores das amarras da educação bancária, promovendo educação libertadora “cuja prática do ensino dos conteúdos jamais se dicotomize do ensino do pensar certo. De um pensar antidogmático, antisuperficial. De um pensar crítico, proibindo a si mesmo, constantemente, de cair na tentação do puro improvisado.” (FREIRE, 1996, p. 86).

Podemos pensar sobre a (co)autoria de REA como ato de criação do próprio saber coletivo dos seres humanos. “Nenhum de nós pode saber tudo; cada um de nós sabe alguma coisa; e podemos juntar as peças, se associarmos nossos recursos e unirmos nossas habilidades. A inteligência coletiva pode ser vista como uma fonte alternativa de poder midiático”. (JENKINS, 2009, p. 30). Nessa rede de produção de saberes, há que considerarmos, então, o potencial da colaboração. Ao interagir, aprendemos colaborativamente e tornamo-nos mais autônomos, à medida que formos capazes de enfrentar as situações-limite da realidade concreta e contribuir para a sua transformação. Na performance docente na (co)autoria de REA, essa transformação é (re)criar conteúdos e transpô-los em contextos cujas

necessidades de ensino-aprendizagem apresentem-se de diferentes formas.

Todavia, tais ações dependem da abertura técnica e do licenciamento legal aberto concedido ao recurso educacional a ser utilizado. Considerar a diversidade contextual na educação e respeitar a pluralidade de ideias pedagógicas pressupõem autonomia para (re)criar materiais novos ou já produzidos. Ou seja, pressupõem (co)autoria. A abertura dos recursos educacionais, nesse sentido, enriquece as produções didáticas através da integração de múltiplos saberes que dialogam entre si.

A (co)autoria “como estratégias pedagógicas, o uso de variadas linguagens midiáticas e os recursos de criação e publicação da produção resultante, propiciados pelo uso das TIC, podem gerar significativas alterações nos resultados da aprendizagem” (DE MEDEIROS, 2009, p. 12). Isso, porque, o compartilhamento, em rede, dessas produções pode amplificar quantitativa e qualitativamente os recursos educacionais. A preocupação central do movimento REA é, justamente, promover e alavancar acesso, produção e o compartilhamento de conhecimentos. Por isso, a liberdade de (re)adaptar é que sustenta o movimento. Sob essa ótica, Okada (2014) apresenta quatro níveis de (co)autoria, em virtude das diferentes formas de reutilizar REA (Figura 11).

Figura 11 - Níveis de (co)autoria

	NÍVEIS DE COAUTORIA	FORMAS DE REUTILIZAR REAS
ALTO	Recriar o conteúdo e contribuir para novas produções	Coautoria: Transformar o conteúdo adicionando sua própria interpretação, reflexão, prática ou conhecimento.
		Contextualização: Alterar o conteúdo ou acrescentar novas informações, a fim de atribuir significado, sentido através de exemplo e cenários.
		Redesenho: Converter um conteúdo num outro formato, ou num modo de apresentação diferente.
MÉDIO	Adaptar parte do conteúdo	Síntese: Reduzir o conteúdo, selecionando as ideias essenciais.
		Reaproveitamento: Reutilizar para uma finalidade diferente ou alterar para tornar mais adequado para diferentes objetivos.
		Versão: Implementar mudanças específicas para atualizar o conteúdo ou adaptá-lo para um contexto diferente.
BAIXO	Adotar o mesmo conteúdo, mas adaptar a estrutura, formato ou idioma	Tradução: Transpor o conteúdo de um idioma para outro.
		Personalização: Agregar tecnologias para contribuir com o processo individual e personalizado.
		Reordenação: Alterar a ordem ou sequência.
NULO	Adotar o mesmo conteúdo (parte, total ou combinação)	Decomposição: Separa o conteúdo em diferentes seções, quebrar o conteúdo em partes.
		Remixagem: Conectar o conteúdo com novas mídias, interfaces interativas ou componentes diferentes.
		Montagem: Integrar o conteúdo com outros materiais a fim de desenvolver um módulo ou nova unidade de curso.

Fonte: Okada (2014).

Os níveis de (co)autoria propostos pela autora, independentemente da intensidade (nulo, baixo, médio ou alto), podem gerar inovação no Ensino Superior. Todavia, podemos problematizar, em alguns aspectos, o nível nulo de (co)autoria estipulado por Okada (2014): utilizar parte de um material combinando com outro já produzido, ou integrar mídias para complementação seria nulo? essas ações de combinação não convergem com a concepção de adequar os materiais às necessidades de cada contexto? essa combinação não seria produção de uma nova

versão do material didático?

Notemos que ainda há o que avançar em termos de compreensão conceitual de (co)autoria, no que se refere à produção de novas versões. Precisamos avançar para além da discussão teórica, publicando dados mais qualitativos que ilustrem, de fato, realizações/reutilizações de REA. Portanto, são necessárias práticas concretas de educação aberta para que gerem impactos na performance docente (através da flexibilização) e no ensino-aprendizagem (através da democratização).

4.4 LICENÇAS ABERTAS: *CREATIVE COMMONS*

Em 2001, como uma das iniciativas precursoras do movimento REA, foi criado o *Creative Commons* - projeto de licenciamento de obras que contempla licenças mais permissivas. As licenças do *Creative Commons*, especificamente as que permitem ampla divulgação e modificação dos materiais publicados, mantêm os direitos autorais de quem produziu a obra original e potencializam o compartilhamento da produção científica com a sociedade. Isso possibilita a apropriação dos recursos educacionais disponíveis na rede ou não, para utilização e adaptação em diferentes contextos.

Entretanto, algumas limitações podem ser observadas, quando avaliamos as especificidades de cada tipo de licença contido no projeto. Algumas licenças permitem somente o acesso aos recursos publicados, o que, de fato, é um avanço em termos de compartilhamento, mas essas opções impedem o processo de remixagem desses recursos. Na verdade, a escolha fica por conta do/a (co)autor/a que disponibiliza a sua produção intelectual (científica, didática, etc.). Nesse caso, então, a limitação está na resistência em permitir a modificação de suas obras; está na própria cultura de autoria, mas não de coautoria; está nas amarras opressoras da cultura dominante; está na consciência ingênua, no entendimento distorcido sobre a cultura REA.

O quadro 3 explicita as seis licenças que o *Creative Commons* (<http://creativecommons.org/>) contempla:

Quadro 3 - Licenças do *Creative Commons*

	<p>Atribuição (by): permite que outros distribuam, remixem, adaptem ou criem obras derivadas, mesmo que para uso com fins comerciais, contanto que seja dado crédito pela criação original.</p>
	<p>Atribuição – Compartilhamento pela mesma Licença (by-sa): permite que outros remixem, adaptem, e criem obras derivadas ainda que para fins comerciais, contanto que o crédito seja atribuído ao autor e que essas obras sejam licenciadas sob os mesmos termos.</p>
	<p>Atribuição – Não a Obras Derivadas (by-nd): permite a redistribuição e o uso para fins comerciais e não comerciais, contanto que a obra seja redistribuída sem modificações e completa, e que os créditos sejam atribuídos ao autor.</p>
	<p>Atribuição – Uso Não Comercial (by-nc): permite que outros remixem, adaptem, e criem obras derivadas sobre a obra licenciada, sendo vedado o uso com fins comerciais.</p>
	<p>Atribuição – Uso Não Comercial – Compartilhamento pela mesma Licença (by-nc-sa): permite que outros remixem, adaptem e criem obras derivadas sobre a obra original, desde que com fins não comerciais e contanto que atribuam crédito ao autor e licenciem as novas criações sob os mesmos parâmetros.</p>
	<p>Atribuição – Uso Não Comercial – Não a Obras Derivadas (by-nc-nd): permite que outros façam download das obras licenciadas e as compartilhem, contanto que mencionem o autor, mas sem poder modificar a obra de nenhuma forma, nem utilizá-la para fins comerciais.</p>

Fonte: Jacques (2014), com base nas informações disponíveis em: <https://br.creativecommons.org/>

A escolha de como o recurso educacional será disponibilizado é que define as possibilidades de sua reutilização e (re)adaptação nas práticas pedagógicas. Possibilidades de (re)adaptação potencializam a flexibilidade da performance docente, e o seu compartilhamento promove a expansão de recursos educacionais. Por isso, argumentamos sobre a importância de conhecer as especificidades de cada tipo de licença, visto que

[...] quando o material é licenciado de maneira fechada, sob a frase “todos os direitos reservados”, não pode ser utilizado para qualquer finalidade, nem gerar novos usos ou ser remixado em novos produtos, ou ser distribuído

para ter seu acesso ampliado. A criatividade e a capacidade de adaptação a necessidades locais, ou a simples correção de problemas, fica vedada. Dependendo do formato em que for publicado um conteúdo, tais possibilidades, além de ilegais, podem ser tecnicamente impossíveis (SANTANA, 2012, p. 140).

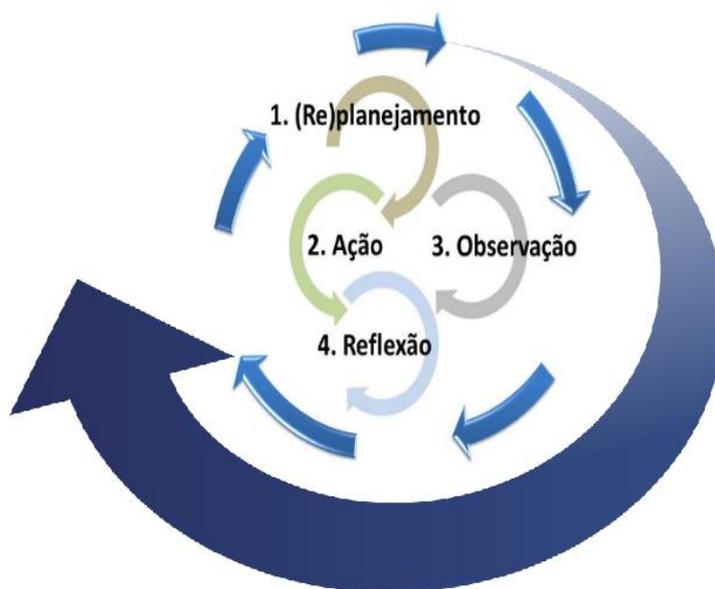
Como movimentos contrários aos REA, Pretto (2012) aponta alguns projetos de leis como SOPA (*Stop Online Piracy Act*), PIPA (*Protect IP Act*) e Lei Azeredo, os quais criminalizam o compartilhamento na internet, definindo-o, num viés pejorativo, como ação de copiar e colar. Todavia, compartilhar é potencializar a criação, a remixagem dos materiais para produzir conhecimentos. Essas ações além de promoverem a multiplicação das práticas pedagógicas, superam a produção em série e possibilitam adequar os materiais para potencializar ensino-aprendizagem em diferentes contextos. Nessa concepção, Starobinas (2012, p. 124) ressalta que

[...] o suporte digital, atualmente, facilita o trabalho de adaptação dos conteúdos. Na cultura digital, essa operação leva o nome de remix. Essa prática não é nova, apenas encontra mais facilidade nesse momento em que a digitalização dos conteúdos tornou-se uma operação relativamente simples e acessível. Há um ganho importante a se marcar nessa situação: os conteúdos, em si, perdem a aura de personagem principal; quem ganha a cena são os usos possíveis dos conteúdos e suas associações a novos elementos. Essa passagem é fundamental se pretendermos ir além da ideia de recursos educacionais abertos para alcançarmos um panorama mais amplo, que vislumbre a possibilidade de uma prática de aprendizagem aberta.

Essa prática de aprendizagem aberta, ressaltada pela autora, é constituída no *(co)autorar* REA e no seu compartilhamento com a sociedade. Para tanto, os/as docentes, ao assumirem o papel de professores/as *(co)autores/as*, como já temos argumentado ao longo desta tese, tem de estar atento para que o fazer certo seja coerente com a pensar certo. Tudo isso para que o objeto estético seja de fato REA. Isso posto, apresentamos e analisamos, no capítulo seguinte, os dados produzidos ao longo dos ciclos espiralados da pesquisa-ação.

5 (CO)AUTORIA DE REA: ATRIBUINDO SENTIDOS AOS ENUNCIADOS VERBAIS E VERBO-VISUAIS À LUZ DO DIALOGISMO

Figura 12 - Ciclos da pesquisa-ação



Fonte: Autora.

Iniciamos este capítulo enunciando, através da figura 12, as quatro etapas da pesquisa-ação justamente para evidenciar o movimento cíclico sustentado na dialética entre teoria e prática. Nesse sentido, temos como fio condutor as problematizações: o que consideramos ciclo? quando ele iniciou? quando ele findou fundando-se no próximo ciclo da espiral? Isso posto, consideramos:

- 1) (re)planejamento - iniciou na organização didático-metodológica do planejamento de realização de REA. Ao mesmo tempo em que o planejamento findou no ciclo da ação, fundou-se novamente no replanejamento dessas ações a partir das situações-limite vivenciadas e refletidas;
- 2) ação - iniciou no desenvolvimento das ações para a realização de REA. Findou-se e fundou-se novamente a partir do replanejamento;
- 3) observação - iniciou no registro do olhar e da escuta atentos aos discursos das (co)autoras sociais nos diálogos sobre REA. Findou-se no momento em que se

iniciou o ciclo da reflexão sobre os registros, fundando-se novamente no desenvolvimento das ações replanejadas;

4) reflexão - iniciou na inferenciação das situações-limite da performance docente na realização de REA, observadas nas ações desenvolvidas. Findou-se quando se iniciou o ciclo de replanejamento, visando à produção de inéditos viáveis às situações-limite. Fundou-se, novamente, a partir das ações replanejadas e das observações registradas.

Preocupamo-nos em notificar o início e o término de cada ciclo para que os dados produzidos, em cada etapa, sejam evidenciados. Todavia, quando nos referimos ao término dos ciclos, para nós, o significado dessa palavra não é o de conclusão, mas sim o sentido conotativo de produção, composição de um novo ato ligado ao anterior. Na pesquisa-ação, uma etapa desencadeia outra, ao mesmo tempo em que uma perpassa a outra. Quando planejamos, o fazemos refletindo sobre a coerência do planejamento com o pensar certo, que nesta pesquisa-ação, é contemplar, os princípios do movimento REA, visando à formação da consciência crítica. Ao agir, sempre a partir do planejamento, o fazemos com olhar e escuta atentos a tudo que perpassa o movimento do agir. Com base na observação, sustentada na reflexão, (re)planejamos as ações.

Todo esse movimento é cíclico, ou seja, as etapas retornam sempre no processo investigativo. Elas retornam, mas sua composição é diferente a cada retorno, haja vista que são ciclos espiralados ascendentes. Sob o olhar semântico das palavras ciclos, espiralados e ascendentes, já podemos compreender os efeitos produzidos nesse movimento. No entanto, avancemos, no entendimento, tendo como base o próprio conceito bakhtiniano de ato (BAKHTIN, 2010), que perpassa este estudo. Todas essas etapas (ciclos) constituem-se de atos que são irrepitíveis. Em diálogo com o pensamento freireano (FREIRE, 1987, 2015a), esses atos irrepitíveis, espiralados e ascendentes advêm da constante aprendizagem, dado que somos seres inacabados que, conscientes do nosso inacabamento, podemos ser mais. Ao ser mais, superamos a consciência ingênua formando a consciência crítica, em busca da transformação do social.

Nesse sentido, desenvolvemos pesquisa-ação, na função de professora substituta do Departamento de Metodologia do Ensino (MEN) do CE da UFSM:

- a) no primeiro semestre de 2016, na disciplina Língua Portuguesa e Educação, ofertada no curso de licenciatura em Pedagogia diurno do CE/UFSM;
- b) no segundo semestre de 2016, na disciplina Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa I, no curso de licenciatura em Educação Especial diurno do CE/UFSM;
- c) no primeiro semestre de 2017, no mesmo curso de licenciatura em Educação Especial diurno do CE/UFSM, na disciplina sequencial a anterior, Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa II.

Compreendendo os ciclos da pesquisa-ação como espiralados ascendentes, a partir da linha argumentativa que defendemos, os apresentamos contemplando os aspectos teórico-práticos inerentes a este *tesear*.

5.1 CICLOS ESPIRALADOS ASCENDENTES

1) (Re)planejamento

Nas três disciplinas trabalhadas, como ato responsável e responsivo, procuramos selecionar recursos educacionais com licenças permissivas de acesso e utilização. Todavia, nem sempre foi possível encontrá-los dentro das nossas perspectivas teórico-práticas. Razão pela qual, propusemos, neste *tesear*, um sexto R para os REA, o realizar. Isso, porque, trabalhar com recursos cujos direitos são todos reservados é incoerente com a proposta de criação e fortalecimento de uma cultura REA. A partir da seleção de materiais, organizamos a sequência didática de abordagem dos conteúdos.

Nas disciplinas (com mesma ementa) Língua Portuguesa e Educação (curso de licenciatura em Pedagogia diurno) e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa I (curso de licenciatura em Educação Especial diurno) dado que o foco era trabalhar didática, metodologias e práticas do ensino-aprendizagem da língua portuguesa na Educação Básica, planejamos a realização de um blog, com licenciamento aberto, para socialização de atividades didáticas. Planejamos tal proposta visando, através do compartilhamento aberto de tais atividades para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa, potencializar a (co)autoria. Assim, as (co)autoras sociais produziram propostas de atividades para o desenvolvimento da

habilidade leitora e da habilidade escrita, compartilhando-as no blog/REA.

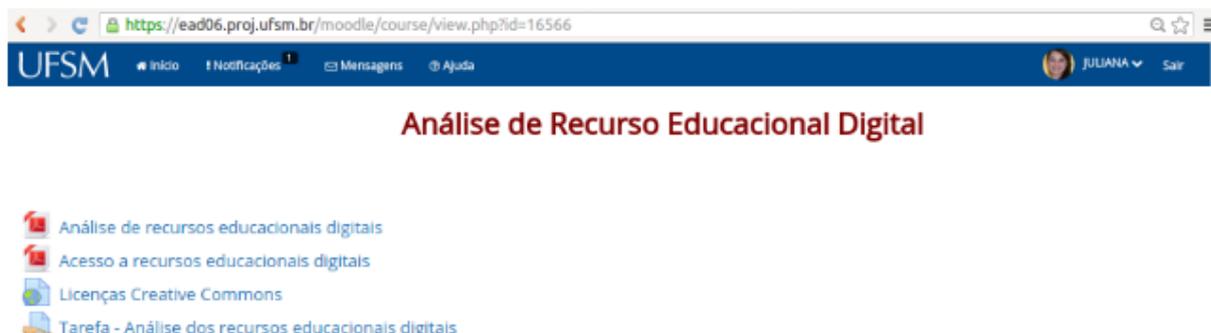
Nas referidas disciplinas, como ação para diálogo sobre as potencialidades dos REA, planejamos a análise de recursos educacionais digitais e em rede (Apêndice G), disponíveis em diferentes repositórios, sobre o ensino da língua portuguesa. Contemplamos, no planejamento, a observação das (co)autoras sociais quanto a aspectos necessários de adaptação desses recursos, tanto no conteúdo (conceitos e abordagens) quanto na forma (*design*). Para tanto, planejamos o diálogo, em aula, sobre os REA e a discussão sobre abertura técnica, enfatizando a abertura legal dos materiais. Assim, contemplamos a exposição das licenças *Creative Commons*.

Na disciplina Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa II, dado que o foco era o trabalho com diferentes gêneros discursivos, abordando suas especificidades e sua essencialidade na interação social através da linguagem, propusemos, em acordo com a cultura REA, a adaptação do gênero fábula, transpondo-o da modalidade escrita para a modalidade oral. Como já havíamos trabalhado a temática REA e os realizados por meio da (co)autoria de blogs, nosso diálogo se ampliou para outros horizontes: dialogamos sobre as possibilidades de publicação aberta no YouTube, uma vez que a proposta da atividade era o compartilhamento de vídeo/REA no referido repositório.

2) Ação

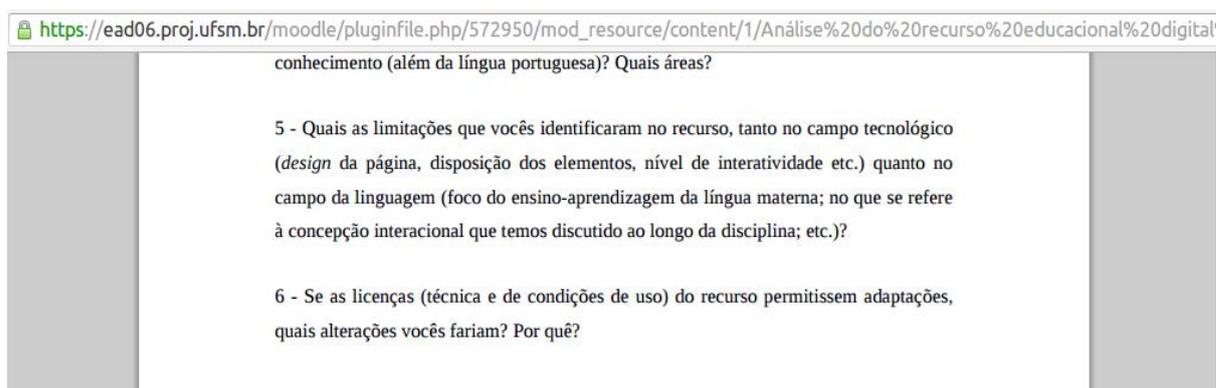
Nas disciplinas Língua Portuguesa e Educação e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa I, dialogamos sobre REA ao disponibilizar, na medida do possível, recursos educacionais, para leitura e discussão dos conteúdos da disciplina, com licenças permissivas de acesso e utilização. Abordamos, diante disso, as contradições da cultura *copyright*, nos contextos educacionais, e as potencialidades dos REA para a democratização das práticas pedagógicas. Aprofundamos o conceito sobre a temática, no desenvolvimento da atividade de análise de alguns recursos educacionais disponíveis em repositórios e na escolha das licenças *Creative Commons* para os blogs (Figuras 13, 14 e 15).

Figura 13 - Organização da atividade de análise de recursos educacionais



Fonte: Autora. Recorte da organização, no Moodle/UFSM, da disciplina Metodologia do Ensino da Língua I. Disponível em: <https://ead06.proj.ufsm.br/moodle/course/view.php?id=16566>

Figura 14 - Questões da atividade de análise de recursos educacionais



Fonte: Autora. Recorte da atividade desenvolvida na disciplina Metodologia do Ensino da Língua I. Disponível em: https://ead06.proj.ufsm.br/moodle/pluginfile.php/572950/mod_resource/content/1/An%C3%A1lise%20do%20recurso%20educacional%20digital%282%29.pdf

Figura 15 - Disposição de links de acesso a recursos educacionais

RECURSOS EDUCACIONAIS DIGITAIS

Para conhecer outros recursos educacionais digitais, você pode acessar estes repositórios, os quais apresentam recursos de diferentes áreas (geografia, história, matemática etc.):

RIVED (Rede Interativa Virtual de Educação - MEC): http://rived.mec.gov.br/site_objeto_lis.php
Banco Internacional de Objetos Educacionais (MEC): <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/>
Portal do Professor (MEC): <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html>
Objetos de aprendizagem da Unijui: <http://www.projetos.unijui.edu.br/formacao/>
Projeto/Movimento Educar para crescer (página de jogos/games):
<http://educarparacrescer.abril.com.br>

1 - Ortografia

<http://educarparacrescer.abril.com.br/como-se-escreve/index.shtml>

2 - Acentuação (nova ortografia)

<http://educarparacrescer.abril.com.br/jogo-das-palavras/index.shtml>

3 - Folclore brasileiro (literatura brasileira)

<http://educarparacrescer.abril.com.br/folclore/>

4 - Antônimos

<http://educarparacrescer.abril.com.br/mini-jogos/antonimos/>

Fonte: Autora. Atividade produzida nas disciplinas Língua Portuguesa e Educação e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa I, as quais contempla a mesma ementa.

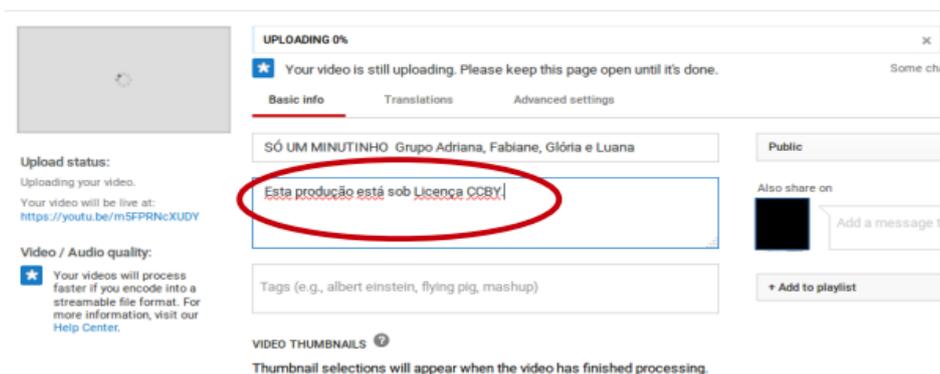
Já, na disciplina Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa II, trabalhamos a possibilidade de retextualização do gênero discursivo escrito fábula para a modalidade oral. Diante disso, dialogamos que tal adaptação era possível (em termos legais), porque as fábulas trabalhadas - fábulas de Esopo¹⁶: “O lobo e o cordeiro”; “A lebre e a tartaruga”; “O gafanhoto e a formiga”; “A cigarra e a formiga” - encontram-se em domínio público. Assim, as adaptações materializaram-se no gênero discursivo peça de teatro, em diferentes formas: teatro de sombras, teatro de avental, teatro de imagens, teatro em Libras (Língua Brasileira de Sinais). Todas as produções foram compartilhadas, no YouTube, em formato de vídeo e com licenças

¹⁶ As fábulas são composições socioculturais que denotam, através de narrativas com personagens animais, problemas, dramas de cunho social relacionados ao comportamento humano. Desde a época de Esopo, escravo grego, as fábulas eram uma forma de denúncia, através da alegoria, dos conflitos que perpassavam a sociedade. De acordo com Köche (2015), *Jean de La Fontaine*, poeta francês, foi o grande responsável pela divulgação das produções de Esopo no Ocidente moderno. No Brasil, Monteiro Lobato é uma das grandes referências em termos de adaptação do gênero. Na contemporaneidade, temos releituras de autoras da Literatura Infantil, como Ana Maria Machado e Ruth Rocha.

CC (Anexo G). Diante disso, elaboramos um tutorial para inserção da licença CC ao publicar (Figuras 16 e 17. Apêndice H).

Figura 16 - Recorte do tutorial para compartilhamento no YouTube sob licença aberta - como inserir a descrição da licença

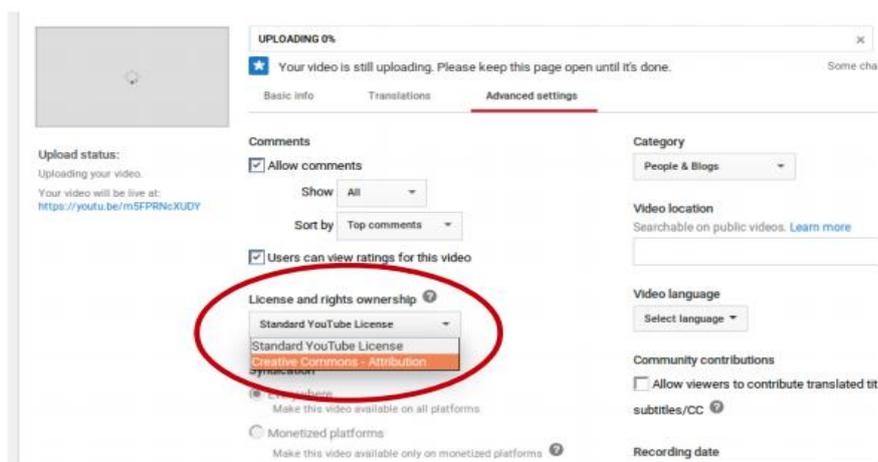
- 6) Enquanto o *upload* estiver em andamento, coloque a licença no campo “Descrição” ou “Basic info”.



Fonte: Autora. Tutorial da disciplina Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa II.

Figura 17 - Recorte do tutorial para compartilhamento no YouTube sob licença aberta - como trocar a licença padrão do YouTube

- 8) Ao clicar, aparecerá o campo com as duas opções de licença: Licença YouTube e Licença Creative Commons.



Fonte: Autora. Tutorial da disciplina Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa II.

Além da realização de REA, as (co)autoras sociais, em ambas as disciplinas,

responderam questionários compostos de questões abertas (Apêndices D, E e F), direcionadas à reflexão sobre a (co)autoria de REA. Direcionamos cada questionário para o foco de cada disciplina. Assim, as perguntas abarcavam a vivência de (co)autorar e compartilhar na Internet, através de blog e vídeos no YouTube, em formato aberto. Embora os questionários apresentassem pequenas diferenças para contemplar as especificidades de cada curso e das propostas de (co)autoria, no direcionamento das questões, cuidamos para que ambos estabelecessem relação, a fim de que as questões pudessem ser validadas na análise dialógica dos dados. A MDP, nesse sentido, foi basilar para que mantivéssemos o foco temático, uma vez que estabelecemos relações dialógicas entre os questionários e as 16 (dezesesseis) questões problematizadoras.

3) Observação

A etapa de observação perpassou, nas disciplinas, a vigilância no planejamento didático a fim de manter a coerência com a cultura REA, monitorando: a escolha dos recursos educacionais; a organização didático-metodológica dos conteúdos para a abordagem do conceito e da realização de REA. A partir da observação sobre o desenvolvimento das ações planejadas, as replanejamos para superar as situações-limite.

Observamos situações-limite na compreensão do licenciamento aberto. Ao enunciarem “se eu citar a fonte, eu posso utilizar”, “Mas se está no YouTube não dá para utilizar?” (Extratos dos registros de observação), as (co)autoras sociais demonstravam compreender que todos os recursos educacionais, disponíveis na internet, poderiam ser amplamente utilizados, desde que referenciados. Além disso, compreendiam que, ao produzir e compartilhar REA, os direitos autorais não seriam garantidos. Ao observar esses entendimentos, abordamos, em diversos momentos, a discussão sobre a temática REA.

É importante destacar que a etapa de observação não corresponde somente à produção de dados, está presente também no nosso olhar sobre eles. Isso, porque, no dialogismo, observamos os enunciados que perpassam o discursos das (co)autoras sociais e que são reflexos do cultural, do social e o do ideológico. Essa

observação dos elementos linguísticos e discursivos é subsídio para atribuição de sentidos aos dados. Atribuição que é (co)autoral: é nossa, porque é um posicionamento singular, mas é plural também, pois contempla outros enunciados que nos atravessam. Nesse sentido, o dialogismo sustenta-se na observação potencializadora da interpretação e do (co)autorar, que é singular e plural ao mesmo tempo. Nesse movimento, buscamos respostas ao problema de pesquisa: em que medida a performance docente, na (co)autoria de REA no Ensino Superior, potencializa atos éticos e estéticos?

4) Reflexão

No movimento da pesquisa-ação, a reflexão foi uma constante, justamente para que percebêssemos as produções teórico-práticas advindas da colaboração entre todas as (co)autoras sociais. Metodologicamente, pontuamos a etapa reflexão no momento em que refletimos sobre o licenciamento aberto de recursos. A reflexão visou desconstruir a ideia de que as licenças CC não garantem os direitos autorais, bem como esclarecer que nem todos os recursos disponíveis na Internet são abertos - entendimentos equivocados das (co)autoras sociais. Ao refletir, compreendendo que o direito moral (direito do/a autor/a) nunca é cedido, independentemente da licença, refletimos também sobre as contradições existentes na cultura *copyright*, ao utilizarmos os recursos sem autorização dos/as (co)autores/as.

5.2 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS PRODUZIDOS

Nos ciclos da pesquisa-ação, produzimos, como dados, enunciados verbais - posicionamentos discursivos das (co)autoras sociais nas respostas aos questionários (Anexos A, B, C e D) -, enunciados verbo-visuais - os blogs/REA (Anexo E e F) e os vídeos /REA (Anexo G) por elas realizados e os nossos registros de observação. Todos os dados foram entrelaçados dentro do eixo temático atos éticos e estéticos e analisados à luz da teoria de análise dialógica do discurso (dialogismo) bakhtiniana (BAKHTIN, 2006; SOBRAL, GIACOMELLI, 2016).

Diante disso, dispomos, nos quadros 4, 5 e 6 a proposta de realização de

REA em cada curso/disciplina, o número de (co)autoras sociais participantes e o número de REA produzidos.

Quadro 4 - Realização de Blog/REA - Pedagogia

Curso de licenciatura em Pedagogia diurno/Disciplina Língua Portuguesa e Educação 2016/1	
Proposta de realização de REA	Criação de um blog para compartilhamento de todas as atividades práticas, realizadas em sala de aula, sobre o “como” ensinar-aprender língua portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com foco no desenvolvimento das habilidades leitora e escrita. Foram desenvolvidas atividades de: <ul style="list-style-type: none"> - Interpretação textual (elaboração de questões considerando estratégias de leitura); - Encaixe de palavras no texto; - Relação texto e conteúdo; - Retextualizações - Produção de narrativa oral a partir de imagens; - Produção do gênero discursivo anúncio publicitário.
(Co)autoras sociais participantes	Dezoito (co)autoras sociais participantes
Quantidade de REA produzidos	Quatro blog/REA realizados em grupo

Fonte: Autora.

Quadro 5 - Realização de Blog/REA - Educação Especial

Curso de licenciatura em Educação Especial diurno/Disciplina Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa I 2016/2	
Proposta de realização de REA	Criação de um blog para compartilhamento de produções próprias dos gêneros discursivos conto, fábula e receita culinária e atividades correlacionadas de estratégias de leitura e/ou análise linguística e/ou produção textual, visando ao ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência.
(Co)autoras sociais participantes	Oito (co)autoras sociais participantes.

Quantidade de REA produzidos	Quatro blog/REA - um realizado em grupo e três realizados de modo individual
-------------------------------------	--

Fonte: Autora.

Quadro 6 - Realização de Vídeo/REA - Educação Especial

Curso de licenciatura em Educação Especial diurno/Disciplina Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa II 2017/1	
Proposta de realização de REA	Produção de vídeo/REA e compartilhamento no YouTube de adaptação, para a modalidade oral, das fábulas de Esopo: O lobo e o cordeiro, A lebre e a tartaruga, O gafanhoto e a formiga e A cigarra e a formiga.
(Co)autoras sociais participantes	Dez (co)autoras sociais participantes
Quantidade de REA produzidos	Quatro vídeos/REA - três em grupo e um individual

Fonte: Autora.

Dos REA (enunciados verbo-visuais) realizados, selecionamos, para análise: dois blog/REA realizados por (co)autoras sociais do curso de licenciatura em Pedagogia, as quais denominamos como (co)autorias sociais 1 e (co)autoras sociais 2; um blog/REA realizado por uma (co)autora social do curso de licenciatura em Educação Especial e um vídeo/REA também realizado por (co)autoras sociais do referido curso, as quais denominamos, respectivamente, como (co)autora social 3 e (co)autoras social 4. No quadro 7, sistematizamos tal organização.

Quadro 7 - Dados selecionados para análise

(Co)Autoras sociais	Curso/Disciplina/Ano	REA
(Co)Autoras sociais 1	Licenciatura em Pedagogia diurno do CE/UFSM/Língua Portuguesa e Educação/2016/1	Blog "Língua Portuguesa e Educação", disponível em: http://linguaportuguesaeduc.blogspot.com.br/

(Co)Autoras sociais 2	Licenciatura em Pedagogia diurno do CE/UFSM/Língua Portuguesa e Educação/2016/1	Blog “Por onde anda a Pedagogia?”, disponível em: http://porondeandaapedagogia.blogspot.com.br/
(Co)Autoras sociais 3	Licenciatura em Educação Especial diurno do CE/UFSM/ Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa I/2016/2	Blog “Dias de aprendizagens”, disponível em: http://diasdeaprendizagens.blogspot.com.br/
(Co)Autoras sociais 4	Licenciatura em Educação Especial diurno do CE/UFSM/ Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa II/2017/1	Vídeo “O gafanhoto e a formiga - teatro de sombras”, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=suQ6XmxBQ4M&feature=youtu.be

Fonte: Autora.

Na seleção dos dados para análise, contemplamos dois recursos produzidos por cada turma perpassando três semestres letivos. Assim, analisamos composições diferentes (blog e vídeo) em dois cursos diferentes (Pedagogia e Educação Especial) elaborados em semestres letivos diferentes (2016/1, 2016/2 e 2017/1). Ademais, como critério foi imprescindível que tivéssemos o consentimento das (co)autoras sociais envolvidas viabilizado pela assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE em anexo).

Para cada enunciado verbo-visual (REA), selecionamos os enunciados verbais (extraídos dos questionários) correlacionados às suas (co)autoras sociais. Assim, temos enunciados relativos aos questionamentos: a) relevância do compartilhamento de REA; b) escolha de licença CC; c) produções abertas nos contextos educacionais marcados pela cultura *copyright*.

No dialogismo, todos os dados são postos para dialogar. Nessa interação, analisamos as relações dialógicas entre os enunciados e no interior deles, ou seja, as diferentes visões de mundo que nos perpassam e são reflexos do contexto histórico, social, cultural e ideológico. Isso, porque, a linguagem, sempre histórica, social e cultural, é constituinte e constitutiva do nosso discurso, dotado de manifestações ideológicas (signos ideológicos - a palavra materializada no verbal, ou verbo-visual, ou no visual). Mesmo que a ideologia manifeste-se em signos não

cultura *copyright* e os sentidos atribuídos sobre a cultura REA. Os implícitos, nos enunciados, nos interessam para que possamos analisar, entrelaçando os observáveis, os registros da MTO e o aporte teórico, em que medida a performance docente potencializou, efetivamente, atos éticos e estéticos na (co)autoria de REA, visando à busca do ser mais, ou seja, da superação da consciência ingênua e da formação da consciência crítica sobre a cultura *copyright*, promovendo a cultura REA.

Na perspectiva dialógica de análise dos dados, estabelecemos diálogo com: a) enunciados verbais - respostas dos questionários; b) enunciados verbo-visuais - REA; c) aporte teórico; d) registros de observação - manuscritos no cotidiano da pesquisa-ação e transcritos para a MTO. Nesse sentido, os dados são postos em diálogo simultaneamente. Há, nesse sentido, um cruzamento de vozes. Esse movimento dialógico permitiu-nos observar os elementos delimitados no eixo ético e estético no campo dos REA. Isso, porque, nossa análise é situada: não se trata de compreender o (co)autorar de qualquer objeto estético, mas sim o (co)autorar de REA.

5.3 PERFORMANCE DOCENTE NA (CO)AUTORIA DE REA: ATOS ÉTICOS E ESTÉTICOS NAS REALIZAÇÕES DAS (CO)AUTORAS SOCIAIS

Neste subcapítulo, analisamos os blogs/REA e o vídeo/REA realizados entrelaçando-os com os enunciados verbais, o aporte teórico e os registros de observação, centrando-nos em compreender, por meio da avaliação social das (co)autoras, denotada pelos signos verbais e não verbais, em relação à (co)autoria de REA, na universidade - contexto marcado pela cultura *copyright*, em que medida a performance docente potencializou atos éticos e estéticos. Diante dessa realidade concreta, buscamos, na inferenciação da avaliação social (sempre perpassada por outras vozes), respostas ao problema de pesquisa.

Nesse sentido, analisamos, em primeiro momento, o blog/REA produzido, por (co)autoras sociais do curso de licenciatura em Pedagogia, denominado “Blog de Língua Portuguesa e Educação” (Enunciado verbo-visual das (co)autoras sociais 1) (Figura 19). Notemos, pelo próprio título da obra, a situação específica de

enunciação: tempo - quinto semestre do curso de Pedagogia diurno; espaço - disciplina do curso que propõe compartilhamento aberto, por meio do blog, de propostas de atividades didáticas para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental; interlocutores - estudantes ((co)autoras sociais) em formação para a docência.

Figura 19 - Recorte do blog/REA Língua Portuguesa e Educação: apresentação

The image shows a screenshot of a blog post. At the top, there is a gold banner with the title "Blog de Língua Portuguesa e Educação" in white serif font. Below the banner, the date "segunda-feira, 4 de julho de 2016" is displayed. The main content area is titled "Referências" in a reddish-brown font. It lists two references: BRANDÃO, S. V. **Laboratório de redação**: para séries iniciais do ensino fundamental. São Paulo: Paulinas, 2003. and NASPOLINI, A. T. **Tijolo por Tijolo**: prática de ensino de língua portuguesa. São Paulo: Editora FTD, 2010. To the right of the references, there is a profile picture placeholder and a bio for "Blog de Língua Portuguesa e Educação", stating they are students from the 5th semester of the Pedagogy course at the Federal University of Santa Maria, and that the blog is a classroom activity for the Portuguese Language and Education discipline, supervised by Professor Juliana Sales Jacques. Below the bio is a link to "Visualizar meu perfil completo". At the bottom of the post, there is a Creative Commons license notice: "Atribuição - Não Comercial - Compartilha Igual CC BY - NC - NC" with the corresponding icons and the text "Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons - Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 4.0 Internacional." Social media sharing icons and a "Recomende isto no Google" button are also visible.

Fonte: (Co)Autoras sociais 1 - Blog/REA disponível em: <http://linguaportuguesaeduc.blogspot.com.br/>

O título da obra remete ao nome da disciplina na qual a proposta é vivenciada, e revela: quem enuncia, de onde e quando o faz. Resta-nos inferir para quem enunciam. Se atentarmos para o modo como apresentam a obra - “A realização deste blog contempla uma atividade pertencente à disciplina de Língua

Portuguesa e Educação” -, ao mesmo tempo em que situam o/a leitor/a, também denotam um dizer responsivo à avaliação da professora. Nesse caso, por essas verbalizações, o valor atribuído ao REA realizado parece-nos de mera atividade da disciplina (como requisito para obtenção da aprovação), e não de ato responsivo ao movimento REA, no sentido de gerar um ciclo de processo: compartilhar a fim de que outros possam remixar.

Entretanto, dado que nossa análise sustenta-se no dialogismo, entrelaçamos tal enunciado a outros. Como resposta ao questionamento sobre a relevância do compartilhamento de REA, as (co)autoras sociais enunciam: “possibilita a aquisição e a troca de informações, no caso, as atividades relacionadas a conteúdos da Língua portuguesa para os anos iniciais” (Enunciado verbal das (Co)autoras sociais 1 - extrato do questionário). Esse ponto de vista traz à tona o potencial social dos REA de possibilitar, a diferentes grupos socioeconômicos, acesso e produção ao/de conhecimento. Desse modo, na voz que emana, também está presente a defesa pela (co)autoria de REA, uma vez que a palavra, para Bakhtin (2006), é signo ideológico.

Nesse sentido, em “aquisição” (tomar para si, o que, no campo dos REA, pode denotar poder executar as 5 liberdades) e “troca”, estão imbricados valores atribuídos aos REA que, trazendo para o léxico da área temática, denotam utilização, adaptação e compartilhamento. O posicionamento discursivo em relação às produções abertas, nos contextos educacionais marcados pela cultura *copyright*, também direciona para esses sentidos: “[...] deve ser dada a oportunidade de alteração das produções, porque, desta forma, abre-se um leque de possibilidades que só engrandecem o ensino e a aprendizagem.” (Enunciado verbal das (Co)autoras sociais 1. Extrato do questionário 1. Grifos nossos. Anexo A).

No viés bakhtiniano, nossa voz é produto da voz do outro, ou seja, os enunciados são constituídos por outros. Diante da vivência docente no curso, podemos, assim, mencionar alguns dizeres que perpassam o cotidiano das estudantes: “preciso fazer o trabalho da disciplina xx”; “tem trabalho na disciplina xx para entregar”, “o trabalho vale nota” (extratos de registros de observação). Da mesma forma, percebemos produções de sentidos sobre a cultura REA: realizar e compartilhar de modo aberto as produções para que outros/as possam utilizá-las e

produzir outros tantos sentidos com suas diferentes visões de mundo. Nessa interação no enunciado das (co)autoras sociais, há uma heterogeneidade de vozes, que é reflexo do cotidiano acadêmico e das ações da performance docente, em pesquisa-ação, visando a atos éticos e estéticos na (co)autoria de REA.

Avancemos, em nossa análise, tomando como ponto de partida a licença escolhida para o blog. Notemos que, pela escolha, as (co)autoras sociais denotam responsividade ao princípio de abertura. Isso, porque, o signo (sempre ideológico) não verbal emana determinada consciência social: permitir adaptação da obra realizada. Ao enunciarem compartilhamento aberto, é porque há concordância sobre a relevância social dos REA, como já argumentamos. Tal ação é caminho para superação da consciência ingênua e formação da consciência crítica sobre a cultura *copyright* e a cultura REA. Ao escolherem licença permissiva de adaptação, assumem que (trazendo o enunciado na íntegra): “O compartilhamento das atividades realizadas, por meio do blog, podem configurar-se como mais um instrumento de interação com outros estudantes e professores, pois possibilita a aquisição e a troca de informações” (Enunciado verbal das (Co)autoras sociais 1. Extrato do questionário 1. Grifos nossos. Anexo A). A verbalização reitera nossa afirmação anterior: há um posicionamento favorável ao licenciamento aberto, pois permite que professores e estudantes possam utilizar as produções, “possibilita a aquisição”. Ao mesmo tempo, percebemos entendimentos distorcidos: a ideia de compartilhamento aberto como “mais um instrumento de interação” coloca os REA no mesmo patamar de qualquer repositório ou fonte de conteúdos, ou caracteriza o blog em mais um REA dentre tantos outros. Condição que destoia da atual realidade: há poucas produções de REA compartilhadas. E, ainda, há os expressivos equívocos na classificação dos materiais como REA, nos repositórios: ora aparecem classificados como REA, mas sem o enunciado da licença, o que denota *copyright*, uma vez que “o não dito ou o não escrito produz efeitos de sentidos: pela Lei do Direito Autoral (Lei 9.610/98), a não menção da licença à obra denota que todos os direitos são reservados.” (MALLMANN *et al.*, 2017, p. 1955); ora apenas é mencionando o código CC sem especificação, constituindo-se meramente em um código, e não em um signo ideológico.

Com base no ponto de vista das (co)autoras sociais, embora a escolha da

licença denote ato responsável e responsivo, abrindo horizontes para a formação da consciência crítica, apontamos a necessidade de avanços em termos da compreensão da cultura REA e das contradições inerentes à cultura *copyright*. Uma obra pode ser utilizada, se a licença for permissiva dessa ação, ou sob expressa autorização do/a autor/a. Todavia, nos acontecimentos do cotidiano, geralmente, tal regra não é cumprida. Nesse sentido, as tensões no posicionamento em análise são reflexos da sedimentação da cultura *copyright* nos contextos educacionais, e de suas contradições.

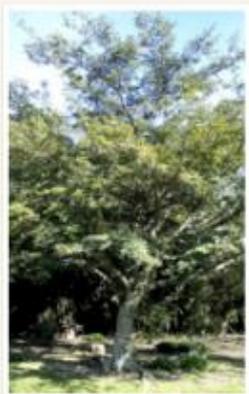
Embora demarcada a necessidade de avanços, percebemos nuances de superação da consciência ingênua. Para além da própria escolha da licença aberta, evidenciamos preocupação em utilizar, na composição do blog, imagens também com licenças abertas: “Tudo tem que ser aberto, né?”¹⁷ (enunciado de uma das (co)autoras sociais do grupo - registro de observação). No entanto, consideraram difícil encontrar a imagem pretendida: uma figueira, correspondente ao conteúdo temático do conto “No retiro da figueira”, de Moacyr Scliar (2005), sobre o qual desenvolveram atividades estratégicas de leitura, com base nas discussões de Brandão (2003) e Napolini (2010) - referências que perpassaram os debates sobre os conteúdos da disciplina. Além disso, a procura demandava tempo. Decidiram: “vou fotografar a figueira lá de casa” (enunciado de uma das (co)autoras sociais do grupo - registro de observação). A mesma decisão foi tomada para a atividade de produção do gênero discursivo anúncio publicitário (Figuras 20 e 21).

¹⁷ Os registros das vozes das (co)autoras sociais, no cotidiano da pesquisa-ação, são registros manuscritos de observação, realizados no decorrer das aulas, relativos aos: diálogos planejados sobre REA, como o previsto na atividade de análise dos recursos educacionais digitais e conhecimento das licenças *Creative Commons*, na proposta de criação do blog em formato REA e dos vídeos compartilhados no YouTube, e aos diálogos que emergiram diante das oportunidades de falar sobre REA. Nesse sentido, os registros foram feitos, em breves anotações manuscritas, durante ou depois das aulas e transpostos para a MTO, de acordo com os questionamentos da MDP. Por isso, não podemos reproduzi-los integralmente, dado que não se trata de transcrever uma gravação. Todavia, procuramos, ao máximo, ser fiéis ao que efetivamente enunciaram.

Figura 20 - Recorte do Blog Língua Portuguesa e Educação: proposta de atividades estratégicas de leitura

quarta-feira, 6 de abril de 2016

Atividades de interpretação a partir do conto "No Retiro da Figueira"



Autoras:

NO RETIRO DA FIGUEIRA

MOACYR SCLiar

Sempre achei que era bom demais. O lugar, principalmente. O lugar era... era maravilhoso. Bem como dizia o prospecto: maravilhoso. Arborizado, tranquilo, um dos últimos locais - dizia o anúncio - onde você pode ouvir um bem-te-vi cantar. Verdade: na primeira vez que fomos lá, ouvimos o bem-te-vi. E também constatamos que as casas eram sólidas e bonitas,

Fonte: (Co)Autoras sociais 1 - Blog/REA disponível em:
<http://linguaportuguesaeduc.blogspot.com.br/>

Figura 21 - Recorte do Blog Língua Portuguesa e Educação: atividade de produção textual



Fonte: (Co)Autoras sociais 1 - Blog/REA disponível em: <http://linguaportuguesaeduc.blogspot.com.br/>

Ao publicarem as imagens sem atribuir outra definição de licença, estas mantêm a mesma licença aberta do blog, constituindo-se também como REA. Nas legendas (as quais ocultamos para manter a identidade das (co)autoras sociais em sigilo)¹⁸, explicitam a (co)autoria através de seus nomes. Tal enunciado dialoga com outro. Respondendo ao questionamento do por que da escolha da referida licença, enunciaram: “essa licença permite que outros remixem, adaptem e criem a partir do nosso trabalho [...], desde que atribuam a nós o devido crédito [...]”. (Enunciado verbal das (Co)autoras sociais 1. Extrato do questionário 1. Grifos nossos. Anexo A). A seleção dos elementos linguísticos determina uma condição (desde que): podem utilizar e adaptar o REA, referenciando-as (atribuam a nós). Essa seleção sinaliza a latente preocupação de que a (co)autoria seja preservada.

¹⁸ As (co)autoras sociais têm direito autoral sobre os REA realizados. Diante disso, em qualquer menção à obra, referenciá-las é ato ético. Todavia, como se trata de pesquisa científica, também é ato ético manter a identidade das (co)autoras sociais em sigilo.

Nesse ponto, percebemos consciência ingênua sobre a cultura *copyright* e a cultura REA. Pela legislação brasileira (Lei 9.610/98), o direito moral (de autoria) nunca é cedido. Mesmo que ocorra omissão do nome do/a autor/a, isso “não presume o anonimato ou a cessão de seus direitos.” (BRASIL, 1998, Art. 52). Significa dizer que a escolha por uma licença aberta não denota cessão da (co)autoria. Daí o entendimento equivocado de que a licença precisa ser fechada para que “o devido crédito” seja dado. Atribuímos tais sentidos diante dos dizeres que emergiram, no cotidiano da performance docente na pesquisa-ação: “mas, se a licença é aberta, não tem autor”; “não saberão de quem é” (enunciados extraídos dos registros de observação). Notemos que a preocupação é enunciar o/a (co)autor/a. Não é se podemos utilizar ou não determinada obra. O compartilhamento, na íntegra, do conto de Moacyr Scliar, no blog, reitera a percepção. Fato que ocorreu também em outras atividades publicadas. O nome do autor é enunciado, mas a origem da obra não.

O compartilhamento, em rede, integral de uma obra com licença fechada sem a autorização do/a autor/a representa cópia: reprodução por meio eletrônico. Todavia, é ação corriqueira. Ao pesquisarmos em sites de busca, notamos que tal obra está publicada em diversos repositórios. Assim como tantas outras. Diante disso, o ato das (co)autoras sociais é reflexo da consciência ingênua sobre a cultura *copyright*: podemos reproduzir e distribuir as obras, desde que referenciemos os/as autores/as, ou seja, citemos a fonte. Se esse entendimento é latente em relação às obras impressas, o quanto não o é quando se trata de reprodução digital e em rede.

Vamos além: nessa situação específica, a própria performance docente, na pesquisa-ação, não foi responsiva à cultura REA, dado que cópias do conto foram disponibilizadas para estudo, em aula. Isso, porque, não encontramos obras literárias abertas que atendessem às especificidades da aula: ao trabalharmos com um gênero discursivo literário, o/a autor/a, muitas vezes, é determinante. Tanto é que geralmente mencionamos o nome do autor em vez da obra¹⁹, ou enfatizamos o/a

¹⁹ Mencionamos o gênero discursivo da esfera literária, mas isso ocorre em outras esferas discursivas, como a acadêmica. Por isso, ouvimos tanto: “ela estuda Paulo Freire”; “ela lê Freire”; “precisamos ler mais Bakhtin”; “trabalha na linha de Vygotsky”. O nome, o autor é imperativo, é determinante. E, muitas vezes, à pesquisa, é atribuída determinada valoração pelas escolhas teóricas. Tudo depende do olhar e do lugar de quem a lê, de quem a vê.

autor/a e não a obra por ele/a produzido/a (“Já leu Machado de Assis?”; “Assistiu ao filme adaptado da obra de Veríssimo?”). Além de Moacyr Scliar ser um autor conhecido pela turma (o que, de certa forma, despertou o interesse pela leitura), o conto contempla características pontuais da estrutura composicional do gênero, sua extensão era adequada ao tempo didático da aula, seu conteúdo é pertinente e coerente com questões sociais que perpassam nosso cotidiano. A escolha da obra não é responsiva à cultura REA, mas não infringe a legislação brasileira do direito autoral: podemos estudar as obras com licenças fechadas em seu formato original. A incoerência está em reproduzi-las.

Houve, no decorrer do *tesear*, e há, na performance docente em outras vivências, todo um esforço para a utilização de materiais com licenças abertas, a fim de que nossos atos fossem/sejam éticos e estéticos. Entretanto, precisamos de fato da criação (e fortalecimento) de uma cultura REA, com realização e compartilhamento de materiais abertos. Tudo isso para que contemplemos as especificidades de cada evento sociocomunicativo, no campo educacional. No caso deste *tesear*, a produção de aulas em disciplinas específicas, que têm ementas com bibliografias básicas e complementares (cuja licença, pelo que temos vivenciado, é fechada), com unidades temáticas correlacionadas a conteúdos curriculares.

Há que refletirmos: nossos/as estudantes têm acesso às obras originais? Dada a diversidade socioeconômica, principalmente em se tratando de IES pública, será que todos/as têm recursos financeiros para a aquisição? Resgatamos o dizer de Appel (2006) que mencionamos neste *tesear*: dada a desigualdade, alguns grupos têm acesso ao conhecimento (ou a determinado conhecimento), outros não. Nesse contexto, a palavra de ordem não é equidade, que tão eloquente ecoa nos discursos das políticas públicas educacionais. Estamos condicionados/as às determinações da cultura *copyright*. Por isso, superar a consciência ingênua e formar a consciência crítica não pressupõe apenas autoentendimento de si e do mundo, ou seja, compreender-se alienado/a à força de uma cultura dominante e os reflexos dela na sociedade, mas, sim, ao compreender(-se), agir para transformar dada realidade. Para nós, essa transformação efetivamente acontece ao

integrarmos um sexto R aos REA: o realizar.

Vislumbrando as cinco liberdades (5R) que, neste *tesear*, realizamos REA. Entretanto, a força que a cultura *copyright* exerce sobre nós refletiu nas produções. Ao mesmo tempo em que nos deparamos com indícios de autoentendimentos de si e do mundo, pelos esforços da performance docente e das (co)autoras sociais de realizarem, em atos éticos, a composição estética (na totalidade) dos REA, também nos batem à porta as necessidades de atender a situações específicas, a singularidades. Isso determinou a própria escolha do conto, sobre a qual já debatemos, e a escolha pela imagem animada (*gif*) da personagem Matilda, do filme estadunidense sob o mesmo nome, adaptado do livro do escritor britânico Roald Dahl e lançado, no Brasil, na década de 1990, na composição de uma das atividades do blog “Por onde anda a Pedagogia?”, realizado por (co)autoras sociais do curso de licenciatura em Pedagogia. (Enunciado verbo-visual das (co)autoras sociais 2) (Figura 22).

Figura 22 - Recorte do Blog Por onde anda a Pedagogia?



Fonte: (Co)Autoras sociais 2 - Blog/REA disponível em: <http://porondeandaapedagogia.blogspot.com.br/>

De acordo com sua exposição em aula, a escolha se deu pelo fato de a obra ser um marco na infância e poderem, através dela, estabelecer relações com a docência: “esse filme da Matilda é muito significativo para mim” (enunciado de uma das (co)autoras sociais - registro de observação), mencionando a curiosidade e a vontade de aprender da personagem, bem como o papel substancial da professora que a acolheu.

Com base na narrativa de Dahld (2010), Matilda é uma criança que, mesmo não tendo apoio e incentivo familiar, demonstra grande apreço pela leitura, encontrando, nos livros, sua companhia. No momento em que é matriculada na escola, ganha apoio de uma professora que “enxerga” o seu potencial e contribui para o seu crescimento intelectual e pessoal, inclusive suprimindo os vazios afetivos, oriundos da ausência familiar. Podemos fazer relação ao/a professor/a que, no movimento dialógico de produzir conhecimento, respeita a curiosidade dos/as estudantes, sua inquietude, suas singularidades, a fim de que cresçam e aprendam na diferença e no respeito a ela (FREIRE, 2015).

Notemos que a imagem é exposta, no blog/REA, mas sem referência à fonte, tampouco há descrição sobre ela. Para quem já assistiu ao filme, logo há o reconhecimento da personagem, vem à memória sua narrativa de vida e surgem possíveis atribuições de sentidos correlacionadas à profissão professor/a do/a licenciado/a em Pedagogia.

Entretanto, para quem a desconhece, essa relação talvez não aconteça, outros sentidos serão produzidos. Há que considerarmos também que, do modo como está exposta, junto com o enunciado da atividade, parece-nos que é parte constitutiva da atividade. Todavia, não há clareza para o/a leitor/a. Dado os registros de observação, pela explicação das (co)autoras sociais ao apresentarem sua produção em aula, a imagem de Matilda, de certa forma, também está relacionada à personagem principal da narrativa (gênero conto) - O refúgio - criada, por elas, a partir de imagens (Figura 23): uma jovem muito comprometida com os estudos.

Figura 23 - Recorte do Blog Por onde anda a Pedagogia? Imagens para composição da narrativa



O REFÚGIO

DAENERYS DESMAIOU APÓS ESTUDAR DURANTE 24 HORAS. FELIZMENTE, SEU COLEGA DE APARTAMENTO PERCEBEU O OCORRIDO E RAPIDAMENTE CHAMOU UMA AMBULÂNCIA. NO HOSPITAL, ELA FOI ATENDIDA POR UMA SIMPÁTICA MÉDICA QUE ALERTOU SOBRE OS MALEFÍCIOS DO EXCESSO DE ESTUDO NA VIDA DA JOVEM. A MÉDICA, MUITO ABONADA, LOGO SUSERIU A DAENERYS UMA VIAGEM PELO MUNDO PARA EVITAR O ESTRESSE, POIS ESTA ERA UMA DAS FORMAS PELAS QUAIS A MÉDICA RECORRIA PARA RELAXAR O CORPO E A MENTE.

Fonte: (Co)Autoras sociais 2 - Blog/REA disponível em: <http://porondeandaapedagogia.blogspot.com.br/>

Narram a história de Daenerys e sua fatigante vida acadêmica, que, ao desmaiar após estudar durante 24 horas, foi atendida por uma simpática médica que alertou sobre os malefícios do excesso de estudo. Para aliviar o estresse, Daenerys encontra refúgio em conexão com a natureza. (O refúgio, narrativa disponível no blog/REA “Por onde anda a Pedagogia?”). Dado que o texto é sempre dialógico (BAKHTIN, 2011), há, na narrativa, as vozes das (co)autoras sociais que, ao narrarem a história de Daenerys, de certa forma, narram suas próprias vivências na universidade. Isso se confirma ao enunciarem, no momento de apresentação da atividade à turma: “Um pouco o que vivemos” (enunciado de uma das (co)autoras sociais - registro de observação). Um dizer complementado pelos risos da turma - o silêncio, as expressões fisionômicas, os risos também enunciam, significam.

O fato de não estar explicitado o sentido da utilização da imagem da Matilda já dificultaria a compreensão do/a leitor/a que fosse utilizar ou adaptar o blog/REA, uma vez que não há indícios explícitos da sua relevância para a atividade. A dificuldade aumenta ao nos depararmos com o licenciamento fechado da obra, do

qual a imagem animada (*gif*) é extraída. A referida imagem constitui-se de um pequeno trecho do filme, no qual é demonstrada a passagem de tempo na figura da Matilda, sempre no caminho para a biblioteca. Todavia, o trecho não é reproduzido tal qual aparece na obra: há um encurtamento, justamente para atender às características da imagem animada. Pela Lei 9.610 brasileira (BRASIL, 1998, Art. 46, inciso VIII), é permitida, sem autorização do/a autor/a, “a reprodução, em quaisquer obras, de pequenos trechos de obras preexistentes, de qualquer natureza [...]”. Poderíamos, assim, classificar a imagem como um pequeno trecho da obra. Entretanto, de certa forma, esse encurtamento é uma adaptação: o que a licença fechada não permite. Além disso, há adaptação de gênero: de filme para imagem. E, ainda, trata-se de uma obra internacional (implica conhecer a legislação do país de origem), o que envolve um direito coletivo entre quem a produziu e quem a reproduz, no Brasil, de acordo com os contratos firmados.

Embasando-nos na legislação brasileira, sua utilização não denota um ato responsivo à cultura REA, uma vez que sua adaptação não é permitida. Nesse ponto, estabelecemos relações dialógicas com nosso argumento sobre a escolha do conto de Moacyr Scliar. Da mesma forma em que o conto era significativo para a situação sociocomunicativa (a aula), essa imagem também o era para as (co)autoras sociais no processo de realização do blog/REA. Estamos diante das determinações e contradições da cultura *copyright*: precisamos utilizar as obras, mas nem sempre podemos da forma como necessitamos, pois estão sob licença fechada, o que impede qualquer tipo de reprodução, entretanto, estão disponíveis na Internet (geralmente, de modo ilegal). Isso, de certa forma, induz ao entendimento equivocado: ora, se está na rede, podemos utilizá-la citando a fonte.

Tal entendimento também pode ser percebido na atividade “Produção de anúncio publicitário” compartilhada no blog/REA “Por onde anda a Pedagogia?” (Figuras 24 e 25). A proposta de que criassem, de acordo com a composição do gênero discursivo, um anúncio publicitário para divulgar o curso de Pedagogia, como forma de enunciar um conceito ao curso, um posicionamento diante da própria profissão professora, e um anúncio publicitário para comercialização de um produto, visando à utilização da estratégia persuasiva, de certa forma, colocou as (co)autoras sociais diante das inúmeras possibilidades de composição estética (marca,

slogan/chamada, descrição) a partir de recursos disponíveis na internet. O fato de ser uma produção digital, de compartilhamento em rede, abriu, indiretamente, essas possibilidades. Como podemos observar, nas figuras apresentadas a seguir, as (co)autoras sociais lançaram mão de tais recursos, tendo, nas relações dialógicas com outros enunciados, o potencial criativo.

Figura 24 - Recorte do blog/REA “Por onde anda a Pedagogia?” - Anúncio 1



Fonte: (Co)Autoras sociais 2 - Blog/REA disponível em:
<http://porondeandaapedagogia.blogspot.com.br/>

Figura 25 - Recorte do blog/REA “Por onde anda a Pedagogia?” - Anúncio 2



Fonte: (Co)Autoras sociais 2 - Blog/REA disponível em: <http://porondeandaapedagogia.blogspot.com.br/>

Dependendo da vertente linguística, essas relações podem ser consideradas intertextualidade. Tal termo é bastante difundido na abordagem da leitura e escrita a partir de gêneros discursivos, sendo enfatizado nos Parâmetros Curriculares Nacionais para a língua portuguesa (BRASIL, 1997). Nas obras de Bakhtin, o termo/conceito regente é o dialogismo, uma vez que somos seres dialógicos, ou seja, em nossos enunciados há sempre a presença de outros. Entretanto, Fiorin (2014) argumenta que, enquanto o dialogismo se dá sempre entre discursos (a partir de enunciados) do locutor e do interlocutor, a intertextualidade se constitui nas relações dialógicas entre textos. Todavia, os textos são produções de interlocutores em situações sociocomunicativas, logo, também enunciados (um enunciado é constituído por outros). Nesse caso, os textos produzidos nos anúncios publicitários estão relacionados a outros textos, a outros enunciados. O dialogismo é sempre imperativo.

O primeiro anúncio (Figura 24) faz referência ao evento “Descubra UFSM” (antiga “Feira das profissões”), que vem ocorrendo anualmente, na instituição, desde o ano de 2014, com o objetivo de apresentar, ao público em geral, as especificidades dos cursos ofertados na UFSM. As relações dialógicas são

estabelecidas com a campanha visual do “Descubra UFSM”, edição de 2015, criada pela Facos Agência e “baseada em colagens de fotografias, fazendo menção às mídias sociais utilizadas no cotidiano dos jovens (Snapchat, Youtube, Instagram e Facebook)” (Liesenfeld, 2015, s/p). Já o segundo anúncio (Figura 25) apresenta um produto comercializado pela empresa de cosméticos Natura, o qual recebe sua marca.

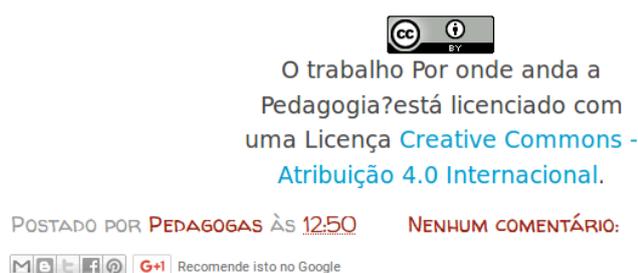
Se analisássemos somente pelo viés da intertextualidade, poderíamos considerar os elementos composicionais das criações tentando aproximá-las da paráfrase. Pela Lei 9.610 (Brasil, 1998), não constitui ofensa aos direitos autorais a produção de paráfrases e paródias. Ambas são estratégias de intertextualidade. Todavia, entrariamos em outro campo, o da Linguística Textual, que, em certos pontos, trava embates com o pensamento Bakhtiniano, como na própria concepção de dialogismo.

Por mais que tentássemos classificar a criação como uma paráfrase, seguindo a linha da Linguística Textual, não seria possível. Notemos que, em ambas as produções, a ideia original se mantém, mas há vários recursos que se agregam e formam o todo arquitetônico. No primeiro anúncio (Figura 24), por mais que a marca do evento tenha sido mantida, o uso da cerquilha (#) e da montagem de fotografias, do enunciado “Somos Pedagogia”, que faz alusão à expressão “Somos todos” - geralmente, utilizada nas redes sociais da internet em defesa de algo ou alguém - remetam à ideia da campanha, não podemos considerar uma reformulação da obra original. É criação própria, que estabelece relações dialógicas com a campanha. Da mesma forma, é o que acontece no anúncio sobre o produto da Natura (Figura 25): há apropriação das imagens (produto, marca) para a construção de uma obra própria (o anúncio).

Diante disso, não temos subsídios para sustentar as produções dentro da referida lei. Até mesmo porque ela não especifica se paráfrases e paródias são livres em relação às diferentes linguagens - verbal e não verbal. O que temos percebido é o uso de tais estratégias em produções verbalizadas, como músicas e poemas. Nesse sentido, podemos concluir que a criação se constituiu da confluência de elementos (co)autorais (manifestações estéticas das (co)autoras sociais) e elementos de autoria de terceiros.

Não há como negarmos o potencial criativo nas composições estéticas. Todavia, o ato não converge para uma cultura REA. As imagens utilizadas denotam “todos os direitos reservados”. Além disso, no caso do primeiro anúncio, por se tratar de uma campanha publicitária, certamente há um contrato entre a empresa de publicidade e a UFSM, a fim de determinar as condições de uso. No segundo anúncio, a marca da empresa de cosméticos é protegida também pela Lei 9.279, de 14 de maio de 1996, que regula direitos e obrigações sobre a propriedade industrial. Postas essas especificidades, as composições não podem ser consideradas REA, mas estão compartilhadas com abertura legal, uma vez que a licença adotada para o blog/REA permite utilização e adaptação das produções compartilhadas (Figura 26).

Figura 26 - Licença CC apresentada no Blog “Por onde anda a Pedagogia?”



Fonte: (Co)Autoras sociais 2 - Blog/REA disponível em: <http://porondeandaapedagogia.blogspot.com.br/>

Há um embate entre o enunciado verbo-visual (blog/REA) e o enunciado verbal das (co)autoras sociais. Ao utilizarem imagens com licenças fechadas se opõem ao que enunciaram quando questionadas sobre o seu posicionamento em relação ao compartilhamento de produções sob licenças fechadas e produções abertas, no contexto educacional marcado pela cultura *copyright*: “Se quisermos mostrar nosso compromisso como cidadãos de direitos e deveres, precisamos entender que é preciso conhecer e respeitar as leis de proteção à propriedade intelectual.” (Enunciado verbal das (co)autoras sociais 2. Extrato do questionário 1. Grifos nossos. Anexo B). A linguagem, nesse sentido, é lugar de embates: na verbalização, é manifestada determinada condição ética e estética que deveria refletir no enunciado verbo-visual. O que, de certo modo, não acontece.

Há ações que separam o ético do não ético e nos definem no campo da cidadania: conhecer e respeitar as leis de proteção à propriedade intelectual. Conhecer e respeitar são atos diferentes, que podem estar interligados ou não. Ao desconhecermos, talvez estejamos mais vulneráveis a “desrespeitar” as leis de proteção à propriedade intelectual”, haja vista o condicionamento às determinações e às contradições da cultura *copyright*. Tal condicionamento percebemos ao ouvirmos enunciados como: “Eu uso (qualquer material) sempre citando a fonte”; “Eu tirei isso da internet”. Ou, quando nos deparamos, em escritas acadêmicas, com a descrição de imagens ou textos desta forma: “Fonte: Internet; ou Fonte: Imagem do google”. (Dizeres e fazeres vivenciados em outros momentos da docência, mas que, sobre eles, produzimos sentidos neste *tesear*. Registros de observação). Dada a facilidade de acesso a diferentes materiais na internet, há uma indução aos pensamentos: se está disponível, por que não utilizar? Podemos utilizar, desde que citeamos a fonte. A fonte corresponde ao local de onde extraímos a informação.

Da mesma forma, diante da prática corriqueira, tão fortalecida nos contextos escolares e universitários, de fotocópias/reprodução de materiais com os direitos reservados, há consciência ingênua sobre o “nosso compromisso como cidadãos”. Entendimento que também se estende ao “conhecer” e não “respeitar”: ora, se “todo mundo faz” (dizer ouvido em outros momentos da docência, em referência ao uso de fotocópias - registro de observação), por que eu não posso fazê-las também? Notemos, nesse dizer, uma perspectiva delimitada pela valoração do próprio ato como comum, padronizado, ou seja, culturalmente dado como usual, por isso, aceitável.

Diante disso, para efetivamente superarmos a consciência ingênua e formarmos uma consciência crítica, para além do conhecimento sobre as contradições da cultura *copyright* e das condições para uma cultura REA, há que nos empenharmos em “uma crítica permanente aos desvios fáceis com que somos tentados, às vezes ou quase sempre, a deixar as dificuldades que os caminhos verdadeiros podem nos colocar” (FREIRE, 2015, p. 34). Ainda mais diante das muitas demandas da performance docente nas ações de ensinar-aprender. Diante disso, como argumentam as (co)autores sociais, em continuação ao enunciado anterior, “[...] todo professor-pesquisador - ou mesmo um indivíduo interessado pelo

assunto - recorre as mais variadas fontes digitais e, para tanto, é preciso oferecer condições legais para que suas pesquisas ocorram.” (Enunciado verbal das (co)autoras sociais 2. Extrato do questionário 1. Grifos nossos. Anexo B)

Notemos a valoração atribuída ao professor: pesquisador. A pesquisa como condição *sine qua non* da docência, ou como princípio educativo, adotando as palavras de Demo (2006), pressupõe o movimento constante de significar(-se) e ressignificar(-se) os/nos atos da performance. A necessidade de diagnóstico, planejamento, implementação e avaliação são recorrentes. Cada etapa, compreendida como processo, é caminho para formação da consciência crítica na performance. E, nesse movimento, o/a professor/a, como afirmaram as (co)autoras sociais, recorre as mais variadas fontes digitais, uma vez que “[...] quem ensina carece pesquisar. [...] Professor que apenas ensina jamais o foi.” (DEMO, 2006, p. 14). Para tanto, são necessárias condições legais para que suas pesquisas ocorram.

Isso requer a realização de REA, em atos éticos e estéticos. No realizar, travamos embates com a compreensão teórica que temos a respeito e ato prático de (co)autorá-los. Nesse embate, percebemos o quão fortalecida é a cultura *copyright* e quão ingênuos somos diante do que de fato é (do processo em si) realizar REA. Essa consciência ingênua refletiu na performance docente e nos REA realizados, neste *tesear*.

Na escolha das imagens (Figura 23) que serviram como base para a produção da narrativa “O Refúgio”, sobre a qual já dialogamos, percebemos essa consciência ingênua sobre a cultura *copyright* e a cultura REA. São imagens do Clip Art, banco de ilustrações do pacote Office da Microsoft, ou seja, possuem “todos os direitos reservados”. Pelo enunciado de uma das (co)autoras sociais - “Como as imagens têm de ser abertas, colocamos as do Clip Art mesmo” (registro de observação) -, temos implícita a ideia de que se não reproduzimos da internet, nem fazemos fotocópias, o ato é legal perante a lei. Ainda: se está disponível no pacote de serviços que vem no sistema operacional, certamente é porque a utilização é permitida. Notemos o quão complexo é superar a consciência ingênua e formar a consciência crítica no campo do realizar REA.

É visível, pelos enunciados verbais extraídos no questionário, o entendimento das (co)autoras sociais de que a (co)autoria de REA pressupõe atos responsáveis e

responsivos aos princípios de abertura. Todavia, no momento de *(co)autorar*, as verbalizações acabam por não se materializarem em atos coerentes com a cultura REA. Há que avançarmos na compreensão do que é aberto e do que não é. Neste *tesear*, a ênfase na criação de uma cultura REA sustenta-se na abertura legal. Entretanto, julgamos como o ponto de partida, o início da criação. Isso, porque, para efetivamente mantermos e fortalecermos uma cultura REA, só abertura legal não basta. Precisamos de abertura técnica, principalmente para que a liberdade de remixar de fato aconteça. Necessitamos “de mais estudo e práticas para alinhar a filosofia de abertura e a produção dos recursos com *software* livre e abertura técnica” (MAZZARDO *et al.*, 2016, p. 25)

É latente a necessidade de democratização, se de fato almejamos equidade social, como preveem as políticas públicas educacionais. Os REA podem se constituir em um dos caminhos para sua materialização. Esse entendimento é partilhado pelas (co)autoras sociais:

[...] se toda produção divulgada em meio digital pode vir a contribuir com novas posturas e ações, então democratizemos de fato os materiais digitais, o que enseja a adoção de licenças mais permissivas para o uso mais amplo dos materiais por terceiros. (Enunciado verbal das (co)autoras sociais 2. Extrato do questionário 1. Grifos nossos. Anexo B.)

Há que compreendermos a democratização no sentido amplo do termo: requer utilização e adaptação de REA em diferentes espaços e contextos, considerando suas especificidades. Nesse sentido, nem sempre a possibilidade de acesso será garantia de utilização e adaptação. Dependendo do formato da obra digital, ela poderá ser visualizada somente em determinado *software*. Por isso, é importante o armazenamento das obras digitais em formatos abertos e livres, com seu desenvolvimento em *softwares* livres. Isso, porque, não o sendo, “caso o *software* proprietário não dê mais suporte àquele formato, ele não poderá ser lido. Não se lê um formato como se lê um texto escrito em folhas de papel.” (SILVEIRA, 2015, p. 77).

Se uma obra for distribuída com licença legal aberta, mas em formato fechado, sua adaptação dificilmente ocorrerá. Por exemplo, os/as professores/as que “produzem animações em formato *Shockwave Flash File* (SWF), típica do Flash,

software proprietário da Adobe, poderão até liberar suas criações em licenças *Creative Commons*, mas dificilmente o material poderá ser reeditado”. (SILVEIRA, 2015, p. 78). É o que também acontece quando compartilhamos materiais em formato *Portable Document Format* (pdf); por mais que tenha especificação aberta, é de difícil edição. Nesse sentido, democratizar envolve muitas outras ações que vão além do licenciamento legal aberto, mas este já é um começo para a criação de uma cultura REA.

Respondendo ao questionamento sobre a relevância do compartilhamento aberto, por meio do blog/REA, de atividades para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa, as (co)autoras sociais enunciaram: “o blog pode ser uma importante ferramenta para a democratização de informações quanto à aprendizagem da Língua Portuguesa nos anos iniciais”. (Enunciado verbal das (Co)autoras sociais 2 - extrato do questionário). A escolha da palavra democratização não é um ato neutro, dado que sempre somos regidos/as por uma intencionalidade. Por isso, seguindo a linha bakhtiniana, há uma relação valorativa com o objeto do discurso, ou seja, uma atribuição de valor aos REA: democratizadores. Ao realizarmos REA, possibilitamos que outras pessoas tenham acesso ao conhecimento produzido. Isso, porque, seguindo na linha argumentativa das (co)autoras sociais, o blog/REA “pode fomentar a criação de novas propostas [...], assim como estabelecer um espaço no qual o público e o administrador sintam-se a vontade para dialogar sobre o assunto”. (Enunciado verbal das (Co)autoras sociais 2. Extrato do questionário 1. Grifos nossos. Anexo B).

Podemos perceber a influência dos atos da performance docente no entendimento teórico sobre os REA, haja vista que o enunciado é constituído de outros: estão presentes a voz da professora pesquisadora e das demais (co)autoras sociais que, em diálogos no decorrer das aulas, produziram sentidos sobre os REA. Por exemplo, temos a explicação oral da professora pesquisadora, no início do semestre, sobre o porquê de não abrir pasta “no xerox” do CE e disponibilizar a maioria dos materiais em formato digital e aberto:

livros, como este que utilizo para embasamento teórico, têm licença fechada, vejamos o símbolo da licença (mostra o símbolo ©). Legalmente, não podemos reproduzi-los, sem o consentimento do/a autor/a. Por isso,

sempre que possível, disponibilizarei artigos digitais, disponíveis em rede, cujos periódicos apresentem licenças abertas. Materiais com licenças abertas nós chamamos de Recursos Educacionais Abertos (REA). Pelo potencial de abertura, democratizam acesso ao conhecimento. Ao longo do semestre, iremos nos familiarizando com os REA. (Registro de observação).

Ao dialogarmos, no decorrer das aulas, sobre as diferenças entre licença fechada e licenças abertas, temos o seguinte posicionamento de uma (co)autora social: “essa licença (fazendo menção à licença fechada) não permite a intervenção, adaptação e uso, é pouco útil ao professorado”. E segue: “acho que os blogs (referindo-se à produção do REA) são oportunidades para diálogos, podem diminuir a solidão no planejamento”. (Registro de observação). Podemos inferir que há uma heterogeneidade de vozes nos enunciados das (co)autoras sociais, haja vista que há relações dialógicas entre “intervenção, adaptação” e “criação de novas propostas”; “diminuir a solidão no planejamento” e “dialogar sobre o assunto”. Ainda, ser “útil ao professorado” denota o reconhecimento da necessidade de utilização e adaptação de materiais para contemplar as demandas de cada contexto educacional, ações possíveis dentro de uma cultura REA.

Essa heterogeneidade é produto das relações dialógicas estabelecidas, ao longo da pesquisa-ação. Todavia, os entendimentos distorcidos manifestados nos blogs/REA também o são. Não foi o acaso o determinante das escolhas ingênuas na composição dos REA (Enunciados verbo-visuais/blogs/REA 1 e 2). Elas são frutos da consciência ingênua sobre as contradições da cultura *copyright* e as condições para uma efetiva cultura REA. Sofremos essas contradições e determinações. E elas refletiram na performance docente e nos blogs/REA produzidos. Diante disso, nos questionamos: em que medida a performance docente, na (co)autoria de REA no Ensino Superior, potencializou atos éticos e estéticos?

Podemos perceber, pelos enunciados verbais ((co)autoras sociais 1 e 2) e pelo todo constitutivo dos enunciados verbo-visuais (Blogs/REA Língua portuguesa e Educação e Por onde anda a Pedagogia?), de certa forma, indícios de superação da consciência ingênua. Ao perceberem, mesmo que sutilmente, as contradições da cultura *copyright* e argumentarem em defesa do compartilhamento aberto em rede, já temos uma introdutória percepção, das (co)autoras sociais, do seu condicionamento diante da cultura dominante, e de que rupturas são necessárias

para um agir ético e estético na docência.

Todavia, a ideologia dominante, ou seja, a consciência socialmente construída que atribui, ao licenciamento fechado, a garantia do direito moral e patrimonial, induz à produção de materiais fechados, com restrição de uso. Embora, algumas obras sejam publicadas com licença fechada, mas apresentem a anuência dos/as autores/as para acesso e utilização, pelo que temos percebido em publicações digitais, a liberação para adaptação é praticamente nula. Até mesmo a redistribuição, por vezes, não é permitida.

Os periódicos do Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em sua maioria, apresentam licenças abertas, alguns com licenças permissivas de adaptações, o que denotaria liberdade de acesso, utilização e adaptação das produções científicas neles publicadas. Tomemos como exemplo, as informações apresentadas na revista eletrônica Teias do Programa de Pós-Graduação em Educação - ProPEd/UERJ (disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/index>): a licença utilizada é a CC BY NC, ou seja, permite acesso, utilização e adaptação, mas não a comercialização. No campo “Declaração de direito autoral”, há esclarecimento: “Em virtude de aparecerem nesta revista de acesso público, os artigos são de uso gratuito, com atribuições próprias, em aplicações educacionais e não-comerciais.” E, ainda, no campo “Políticas de acesso livre”, consta a informação: “Teias oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona maior democratização mundial do conhecimento.” (Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/index> Grifos nossos.)

Notemos que, pelas informações disponíveis, a ideia de licenciamento é de acesso e uso gratuito. Em nenhum momento há menção à liberdade para adaptações. No entanto, o signo não verbal denota tal liberdade. Nos enunciados verbais apresentados no site da revista eletrônica, há uma produção de sentidos superficial em relação ao enunciado da licença em sua manifestação não verbal. Nesse sentido, da mesma forma como há entendimentos distorcidos, consciência ingênua sobre a cultura *copyright*, também há em relação ao licenciamento legal aberto.

Na própria performance docente, em pesquisa-ação, pudemos diagnosticar entendimentos distorcidos. Em muitos aspectos, denotamos consciência ingênua diante do que nos propusemos: realizar REA. O modo de organização da atividade de produção do blog/REA denota, em alguns atos, um dizer não responsivo à cultura REA. A exemplo, trabalharmos, em aula, elaboração de atividades a partir de recortes de imagens de revistas e livros didáticos. Tais produções foram fotografadas e compartilhadas, pelas (co)autoras sociais, nos blogs/REA, como podemos visualizar nas figuras 27 e 28.

Figura 27 - Recorte do blog/REA “Língua Portuguesa e Educação” - atividade com recorte de figuras



Fonte: (Co)Autoras sociais 1 - Blog/REA disponível em:
<http://linguaportuguesaeduc.blogspot.com.br/>

Figura 28 - Recorte do blog/REA “Por onde anda a Pedagogia?” - atividade com recorte de figuras

CORRESPONDÊNCIA TEXTO/IMAGEM



TEXTO ORIGINAL



ATIVIDADE COM O TEXTO

Fonte: (Co)Autoras sociais 2 - Blog/REA disponível em: <http://porondeandaapedagogia.blogspot.com.br/>

Para fins didáticos, no evento sociocomunicativo - a aula -, não há impedimentos para a apropriação dos referidos materiais, uma vez que denota uso individual para estudo. Agora, o ato de publicar a atividade produzida com os recortes constitui-se como não responsivo e responsável à/com a cultura REA. Ao permitir a publicação em rede, é necessário estar atento a diversos aspectos para potencializar atos éticos e estéticos.

Dado que “a própria consciência só pode surgir e se afirmar como realidade mediante a encarnação material em signos” (BAKHTIN, 2006, p. 32), nos signos verbais e não verbais que compõem os blogs/REA, está afirmada a nossa consciência ingênua sobre o que efetivamente requer o realizar REA.

O movimento espiral cíclico da pesquisa-ação foi substancial para que percebêssemos nossos entendimentos distorcidos e, a partir da automudança, prospectássemos mudanças nas próximas ações de (co)autoria de REA no *tesear*. A automudança, na performance, só ocorre na práxis libertadora, na dialética ação-

reflexão-ação. Nesse embate, houve rupturas tanto na concepção teórica sobre REA quanto na prática de realizá-los: a) se a licença da composição estética (o REA em sua totalidade) é aberta, as partes (os recursos que se agregam) do todo também têm de ser, logo todos os recursos que se agregam à composição do REA (em sua totalidade) também têm de ser abertos; b) há que desenvolvermos olhar atento aos diferentes materiais, a fim de que percebamos o que pode ser considerado aberto ou não.

Ao mesmo tempo em que a performance docente moveu-se para a superação da consciência ingênua do/o outro/a como ato responsivo, também promoveu automudanças, superação da (auto)consciência ingênua, como ato responsivo à sua própria formação docente, como ciclo de processo, como aprendizagem ao longo da vida. Isso, porque, em acordo com o pensamento freireano (FREIRE, 1991) não nos tornamos professores numa certa data e horário; nos fazemos, nos formamos professores, permanentemente, na práxis libertadora. Tornamo-nos professores, cotidianamente, nos movimentos formativos da pesquisa-ação da própria performance. Só somos professores/as porque estamos sendo. “Estar sendo é a condição, entre nós, para ser” (FREIRE, 2015, p. 34).

O cotidiano promove movimentos de rupturas e prospecções. Por isso, a pesquisa-ação é de si, do/a outro/a e de suas presenças ativas no mundo para transformá-los. São os embates nessas relações dialógicas que potencializam o ser mais. Ao nos embasarmos no conceito bakhtiniano de ética nas pesquisas em Ciências Sociais e Humanas, há que considerarmos as situações-limite. Se o movimento da pesquisa-ação “revela algo que o pesquisador julga inaceitável ou coisa dessa natureza, é ética a atitude de reconhecê-lo. Se uma hipótese é refutada, é ético mantê-la como tal, pois também este é resultado de pesquisa.” (SOBRAL, 2014, p. 116).

Isso, porque, os dados não foram coletados, mas sim produzidos. As situações-limite também se constituíram em produção de dados. E, a partir delas, buscamos os inéditos viáveis para a realização de REA nos próximos movimentos da pesquisa-ação.

Tendo em vista que os blogs/REA realizados na disciplina Língua Portuguesa e Educação foram apresentados, pelas (co)autoras sociais, ao final da disciplina,

algumas situações-limite foram percebidas no momento das apresentações, mas as produções de sentidos sobre elas ocorrem em momentos posteriores, na espiral cíclica da reflexão. Por isso, não adentramos em um debate de cunho mais profundo sobre os empasses diagnosticados. Todavia, as reflexões foram substancias para prospectar as ações futuras.

Percebemos situações-limite porque determinadas situações do *(co)autorar* nos inquietaram nos REA realizados: utilização de marcas e produtos na composição dos REA, campanha publicitária, compartilhamento de obras fechadas na íntegra. Por mais que houvéssimos dialogado, durante as aulas, sobre questões de licenciamento fechado e aberto, de certa forma, supúnhamos que alguns entendimentos distorcidos refletissem no *(co)autorar*, haja vista a sedimentação da cultura *copyright* em contextos educacionais, como a universidade. Entretanto, diante das situações apresentadas, deparamo-nos com a nossa própria condição de praticantes da cultura *copyright*. Quando nos percebemos assim, nos movemos e nos ressignificamos.

Diante disso, na disciplina Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa I, ofertada no quarto semestre do curso de licenciatura em Educação Especial diurno do CE/UFSM, com ementa similar à da disciplina Língua Portuguesa e Educação, centramo-nos na ideia de compartilhamento aberto de atividades didáticas através do blog/REA, mas como produções próprias das *(co)autoras* sociais desenvolvidas ao final da disciplina, e não como compartilhamento das atividades realizadas, em sala de aula, ao longo da disciplina, como propositamos às *(co)autoras* sociais do curso de licenciatura em Pedagogia.

Replanejamos as ações visando ao maior envolvimento das *(co)autoras* sociais em atos éticos e estéticos na *(co)autoria* dos REA. À medida que propusemos, na disciplina Língua Portuguesa e Educação, o compartilhamento das atividades realizadas em sala de aula, indiretamente acabamos induzindo à publicação, em rede, de produções com recursos fechados (como as atividades com recortes de revistas e livros didáticos que analisamos neste capítulo - Figuras 27 e 28). O reconhecimento das situações-limite na performance docente é reflexo da nossa superação da consciência ingênua sobre alguns aspectos incoerentes com a cultura REA.

Percebemos, ao analisar o blog “Dias de aprendizagens”, da (co)autora social 3, do curso de licenciatura em Educação Especial diurno do CE/UFSM, que o modo de organização da proposta de realização de REA contribuiu para uma produção mais (co)autoral. Notemos que, na descrição (Figura 29), não há menção à disciplina do curso. Situação diferente da que nos deparamos no blog “Língua Portuguesa e Educação”, das (co)autoras sociais 1.

Figura 29 - Recorte do Blog/REA “Dias de aprendizagens” - Apresentação



Dias de Aprendizagens

O Blog possui esse nome "Dias de Aprendizagem" porque a Dislexia é uma Dificuldade de Aprendizagem e eu atribuo um sentido de que a Dislexia é um dia a dia de aprendizagem. Para cada dia existe uma nova aprendizagem, todo dia é dia de aprendizagem. Volte sempre.

Fonte: (Co)Autora social 3 - Blog disponível em:<http://diasdeaprendizagens.blogspot.com.br/>

Com a pretensão de compartilhar atividades didáticas para o ensino-aprendizagem de estudantes com dislexia, a criação denota um compromisso social em prol da inclusão. Atribuímos tal sentido nas relações dialógicas estabelecidas entre o enunciado exposto na apresentação do blog/REA e o discurso da (co)autora social 3, quando questionada em relação à experiência de desenvolver atividades práticas sobre os conteúdos trabalhados nas aulas e às possibilidades de auxiliar outros/as professores/as através do compartilhamento aberto:

Eu analiso a Educação como uma maneira que pode sair do tradicional e tornar-se flexível, com essa disciplina eu fui motivada a mudar as práticas de ensino que somos acostumados a ver. A avaliação final possui o ênfase na Inclusão, esse é o ponto principal, adaptar materiais para facilitar a aprendizagem do aluno. Olhar para o aluno como alguém capaz, que apesar das limitações, também aprende.” (Enunciado verbal da (co)autora social 3. Extrato do questionário 2. Grifos nossos. Anexo C).

E complementa, ao ser questionada sobre o interesse em manter o blog/REA ativo: “Como eu gosto de escrever seria interessante, faz tempo que “alimento” essa ideia de ter um blog.” Notemos, nas verbalizações, que o objeto de análise é a

Educação, não o ensino-aprendizagem da língua portuguesa em si. Ao defini-la como ponto para o qual o seu olhar é lançado, ao blog/REA, não é delegada a função de mero mecanismo de compartilhamento das práticas realizadas como ato responsivo à disciplina, mas sim como uma possibilidade de compartilhar práticas que possam proporcionar mudanças na educação. Um olhar mais amplo é lançado à criação.

Ao definir a inclusão como foco da atividade, atribui às possibilidades de adaptação, potencializadas pelos REA, como essenciais para “facilitar a aprendizagem do aluno”. O acento de valor dado aos REA é reflexo da voz social que emana no campo da Educação Especial: “Olhar para o aluno como alguém capaz, que apesar das limitações, também aprende.” Esse olhar pressupõe adaptação dos materiais, das situações de ensinar-aprender a fim de explorar o potencial dos/as estudantes e superar as barreiras da inclusão.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) têm influenciado a formulação das políticas públicas de educação inclusiva. Estas dispõem que os sistemas de ensino devem matricular todos/as os/as estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, cabendo, às escolas, a organização para seu atendimento, de modo que garantam as condições para uma educação de qualidade, considerando as necessidades educacionais específicas. Todavia, dentro de uma estrutura socioeconômica excludente da sociedade capitalista, são muitos os desafios e as tensões para a efetiva implementação das políticas públicas de inclusão.

Poderíamos enumerar as muitas situações-limite desse processo, mas mantendo o foco na temática do *tesear*, citemos os materiais de apoio ao ensino-aprendizagem. A vivência, como docente, no curso de licenciatura em Educação Especial do CE/UFSM, nos colocou, por meio dos relatos das (co)autoras sociais de suas experiências em atividades nas escolas, em contato com os muitos entraves que perpassam os cotidianos das salas de aula. Não só em relação ao/à professor/a da turma regular, mas também ao/à professor/a de Educação Especial e suas ações nas Salas de Recursos Multifuncionais. As narrativas giram em torno de um mesmo conflito: dificuldade de planejamento e implementação de ações de ensinar-aprender

inclusivas, considerando as especificidades de cada estudante. Essa dificuldade refere-se tanto à ausência de materiais quanto à ausência de estratégias didático-metodológicas.

Diante dessa realidade concreta, o acento de valor dado aos REA, pela (co)autora social 3, converge para o seu caráter social de potencializar democratização de acesso ao conhecimento. Em se tratando de educação inclusiva no campo da Educação Especial, esse acesso tem de ser compreendido de modo amplo: acesso para utilização e acesso para adaptação dos materiais. Quando mencionamos materiais de apoio ao ensino-aprendizagem, referimo-nos a diferentes composições, seja como aporte teórico-científico seja como propostas didáticas, metodológicas e práticas. O blog/REA situa-se nesse campo segundo, com objetivo de compartilhamento de práticas que possam ser desenvolvidas com estudantes que apresentem os transtornos da dislexia.

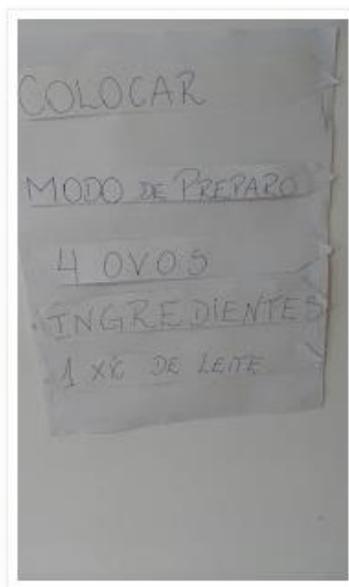
Estabelecendo relações dialógicas com o enunciado verbal da (co)autora social 3 ao afirmar “faz tempo que 'alimento' essa ideia de ter um blog”, reiteramos nosso argumento inicial de que se trata de uma produção responsiva à criação de uma cultura REA. Inferimos que além da sua própria intenção de (co)autorar um blog, o replanejamento da proposta de realização, a partir das situações-limite da performance docente, acabou por não direcionar estritamente a determinadas ações na composição estética, diferenciando-se da proposta anterior. Isso possibilitou escolhas situadas dentro da temática de seu interesse. Tal afirmação é constituída pelo enunciado: “Esse assunto, Dislexia, é o que eu quero me aprofundar mais adiante, quero fazer uma especialização em Psicopedagogia e estudar as dificuldades de aprendizagem, mais específico a Dislexia.” (Enunciado verbal da (co)autora social 3. Extrato do questionário 2. Grifos nossos. Anexo C).

Esse envolvimento com a temática repercutiu no processo de (co)autorar, evidenciando atos éticos e estéticos tanto com a proposta de realizar REA quanto com o objetivo de compartilhar práticas que efetivamente pudessem ser reutilizadas diante das dificuldades inerentes à dislexia (Figuras 30 e 31).

Figura 30 - Recorte do blog/REA “Dias de aprendizagens” - atividade a partir do gênero receita culinária

domingo, 27 de novembro de 2016

A receita na cartolina



Fonte: (Co)Autora social 3 - Blog disponível em:
<http://diasdeaprendizagens.blogspot.com.br/>

Figura 31 - Recorte do blog/REA “Dias de aprendizagens” - atividade a partir do gênero receita culinária (sequência)



Imagens de como a atividade deve ser executada. Após ouvir a receita, os alunos fazem a atividade de maneira interativa, encaixando as palavras na cartolina. Problematizar sobre o verbo na receita, qual é o mais adequado e sobre o uso da receita.

Postado por Kauisa Menezes às 07:42

Nenhum comentário:



Fonte: (Co)Autora social 3 - Blog disponível em: <http://diasdeaprendizagens.blogspot.com.br/>

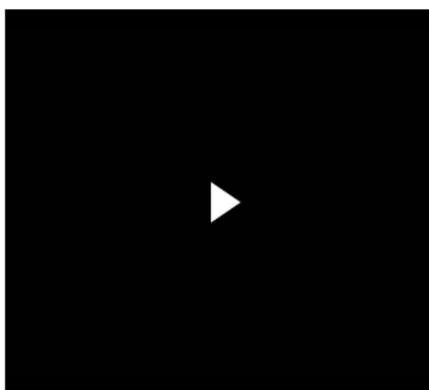
Importa ressaltar o comprometimento com a (co)autoria coerente à cultura REA evidenciado na produção própria do gênero receita culinária, fotografada e compartilhada no blog/REA (Figuras 29 e 30), justamente para demonstrar a real composição e intenção da atividade: utilização de letra bastão, que, de certa forma, está mais presente no nosso cotidiano, o que pode auxiliar, o/a estudante com dislexia no seu reconhecimento; o contato físico, através do tato com o material - o que pode auxiliar o desenvolvimento da coordenação motora e o reconhecimento das letras por esse viés; o encaixe de palavras no texto, possibilitando a familiarização com noções de direcionamento, organização e coerência textual. Além disso, a própria descrição da atividade recebe destaque em cor, a fim de, no próprio blog/REA, utilizar recursos estratégicos de acessibilidade às pessoas com dislexia,

ou reforçar a ideia, para quem for utilizar a atividade, da importância de chamar atenção do/a estudante para as palavras, através das cores.

O ato de converter o texto escrito, ou seja, a prescrição da receita em áudio (produzido em formato de vídeo, mas sem imagens) também denota um dizer responsivo à cultura REA (Figura 32). Isso, porque, a (co)autora social 3, optou por uma produção própria. Ela poderia, simplesmente, inserir, em seu blog/REA, um vídeo já produzido sobre a receita e disponibilizado em rede. Tal ação representaria, pela legislação brasileira, reprodução/cópia de conteúdos de terceiros. Estamos nos referindo, aqui, a vídeos com licença fechada. Nesse caso, a indicação do vídeo, apresentada por meio de *link* que remeta à obra em seu local de origem, é ato coerente com a cultura REA, pois denota uma citação da obra, e não reprodução.

Figura 32 - Recorte do blog/REA “Dias de aprendizagens” - conversão de texto em áudio

A atividade



A Receita no formato de vídeo

Postado por [nome] às 07:30 Nenhum comentário: [M](#) [E](#) [t](#) [f](#) [p](#) [G+](#)

Fonte: (Co)Autora social 3 - Blog disponível em: <http://diasdeaprendizagens.blogspot.com.br/>

Em contraponto, a conversão da escrita para a oralidade foi realizada por meio de aplicativo no celular, utilizando o Serviço de Voz do Google. Significa dizer que há utilização de serviços proprietários. Nos termos gerais dos serviços do

Google, há o alerta: “Você não poderá copiar, modificar, distribuir, vender ou alugar qualquer parte de nossos Serviços ou o *software* incluso”. E, ainda: “O uso de nossos Serviços não lhe confere a propriedade sobre direitos de propriedade intelectual sobre os nossos Serviços”. (Termos de serviços do Google. Acesso em: <https://www.google.com/intl/pt-BR/policies/terms/>. Grifos nossos.).

Se os termos são relativos aos serviços do Google, podemos inferir que contemplam qualquer serviço disponível, inclusive o uso da voz. Diante disso, implica a não reprodução, a não distribuição e a não adaptação do vídeo, uma vez que foi produzido utilizando-se do serviço. Parece-nos bastante rígida tal afirmação. Isso, porque, na sedimentada cultura *copyright*, estamos habituados a utilizar serviços e *softwares* proprietários, sem ler os seus termos de uso. Por isso, o estranhamento. Ele é produto da consciência ingênua.

Poderíamos mencionar como possibilidade, a autorização de uso. Todavia, o armazenamento do vídeo e o modo como foi disponibilizado no blog/REA, ou seja, sem conversão para o formato mp4 (que pode ser executado/editado em diferentes *softwares*), dificultam, para quem não tem fluência em aspectos técnicos²⁰, até mesmo operacionalizações simples como um *download*. A utilização só é possível no próprio blog/REA. De certa forma, há um embate estabelecido entre o enunciado da licença escolhida (Figura 33) pela (co)autora social 3 e o que de fato é possível fazer em termos de operacionalização técnica.

²⁰ Mallmann, Schneider e Mazzardo (2013, p. 4) argumentam que “a fluência reúne conhecimentos e práticas, teoria e ações, é saber fazer o melhor em cada situação, com cada recurso, sendo que não acontece no improviso, é resultado de formação”. E defendem o desenvolvimento de fluência tecnológico-pedagógica, que, segundo Jacques (2014, p. 20), “demanda conhecimento para manipular, de modo técnico e prático, as ferramentas sustentando-se em objetivos e finalidades para (re)criar situações de ensino-aprendizagem.”

Figura 33 - Recorte do blog/REA “Dias de aprendizagens” - licença CC



Fonte: (Co)Autora social 3 - Blog disponível em: <http://diasdeaprendizagens.blogspot.com.br/>

Notemos que a linguagem não verbal que constitui a licença direcionada para todas as liberdades dos REA: reter, reutilizar, rever, remixar e redistribuir, inclusive com abertura para comercialização. Todavia, em resposta ao questionário, a (co)autora social 3, enuncia: “Escolhi a licença de atribuição Não Comercial CC BY-NC. É uma licença aberta que permite que outras pessoas compartilhem, adaptem e criem a partir do seu trabalho para fins não comerciais, mas, que reconheçam a autoria de quem fez e deem créditos como forma de reconhecer e divulgar o nome do autor.” (Enunciado verbal. Extrato do questionário 2. Grifos nossos. Anexo C).

As verbalizações orientam para redistribuição, remixagem e (co)autoria de novas propostas a partir das ideias compartilhadas no blog/REA. As ideias, define a legislação brasileira, são livres. Se somos seres sempre dialógicos, constituídos pela linguagem com diferentes graus de alteridade (BAKHTIN, 2011), inatingível seria sua restrição. Agora, as ideias materializadas em produtos/obras/criações, sim, delegam direitos de (co)autoria, moral e patrimonial. Daí a escolha por uma licença que impossibilite a comercialização. O direito moral nunca é cedido, mas o patrimonial pode ser. Isto é, se a licença não contiver nenhuma restrição, as criações poderão ser comercializadas por terceiros, o que, para muitas pessoas, pode soar como prejuízo.

Essa percepção é evidenciada pelos enunciados/dizeres de algumas

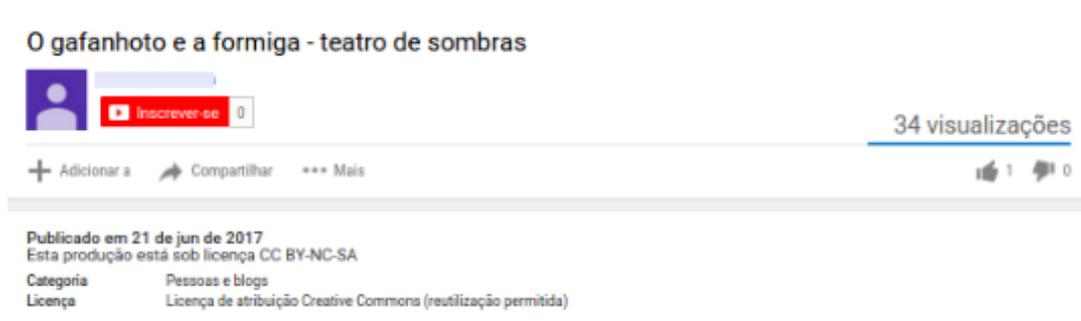
(co)autoras sociais, no movimento da pesquisa-ação, ao observarem as licenças *Creative Commons*: “Não quero que lucrem com a minha produção”; “Ah, não! Comercializar, não. Podem usar, mas não quero que vendam”; “Tem que ser esta” (referindo-se às licenças sem fins lucrativos). (Registros de observação). Notemos que as escolhas das licenças para o blog/REA “Língua Portuguesa e Educação” das (co)autoras sociais 1, para o vídeo/REA “O gafanhoto e a formiga - teatro de sombras” das (co)autoras sociais 4 e o discurso da (co)autora social 3 convergem para o mesmo direcionamento: compartilhar para uso e adaptação, mas sem fins lucrativos. Observemos as figuras 34 e 35.

Figura 34 - Recorte do blog/REA “Língua Portuguesa e Educação” - Licença CC



Fonte: (Co)Autoras sociais 1 - Blog/REA disponível em: <http://linguaportuguesaeduc.blogspot.com.br/>

Figura 35 - Recorte do Vídeo/REA “O gafanhoto e a formiga - teatro de sombras” - Licença CC



Fonte: (Co)Autoras sociais 4 - Vídeo/REA “O gafanhoto e a formiga - teatro de sombras”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=suQ6XmxBQ4M&feature=youtu.be>

As verbalizações e escolhas denotam o entendimento de que os REA têm de ser gratuitos, o que nos move a dialogar sobre os sentidos atribuídos à gratuidade

dos REA. Podemos disponibilizá-los sem fins lucrativos. Todavia, não há gratuidade na realização, no acesso, na reutilização, na adaptação e no compartilhamento.

Notemos:

a) realizar, rever e remixar REA demandam tempo, força de trabalho e recursos financeiros. Enquanto professoras de uma IES pública (considerando os movimentos de pesquisa-ação deste *tesear*), ou seja, trabalhadoras, essas ações se constituem em trabalho remunerado pelos cofres públicos;

c) considerando o contexto deste *tesear*, as (co)autoras sociais realizaram REA dentro de uma logística de distribuição de recursos financeiros por aluno/a na instituição, ou seja, houve investimentos públicos para que pudessem estar na universidade. Isso sem citar os próprios investimentos individuais;

d) enquanto pesquisadoras, com financiamento público, recebemos subsídios financeiros para estudo e realização de REA;

e) em linhas gerais, ao compartilhar REA, não o fazemos de modo gratuito. Da mesma forma, também não há gratuidade no acesso, tampouco na execução das demais liberdades. Minimamente, é necessário acesso à internet.

Defendemos a realização, a adaptação e o compartilhamento de REA, sem fins lucrativos, como caminho para a democratização de acesso ao conhecimento. Todavia, no dialogismo, não nos pautamos no consenso, e sim nos embates. Diante disso, a escolha da licença depende do contexto, dos interesses e projetos sociais dos/as (co)autores/as. Essencial é que esta possibilite utilização e adaptação dos materiais de ensino-aprendizagem em/para diferentes contextos educacionais.

Pelos acentos apreciativos, nos enunciados verbais das (co)autoras sociais, os REA assumem esse caráter social. Vejamos o enunciado, em resposta à relevância do compartilhamento aberto:

Quanto mais as pessoas tiverem acesso sobre as deficiências e os transtornos é melhor, as pessoas são preconceituosas, acredito que o acesso à informação diminuiria essas barreiras. A tecnologia está sendo muito usada para o lazer e poder utilizá-la com fins pedagógicos é interessante. Compartilhar informações e trocar ideias faz parte da minha formação acadêmica e até mesmo a minha formação continuada. (Enunciado verbal da (co)autora social 3. Extrato do questionário 2. Grifos nossos. Anexo C).

A ênfase é dada à possibilidade de acesso e redistribuição (“compartilhar

informações”). Tais ações fazem parte do cotidiano acadêmico. Todavia, perpassadas pela consciência ingênua sobre a cultura *copyright* e a cultura REA, que temos discutido ao longo do *tesear*. Deparamo-nos com (auto)entendimentos distorcidos sobre a apropriação de materiais (impressos ou digitais) com licença fechada, com o compartilhamento em rede de materiais ditos “abertos”, mas incoerentes com a cultura REA.

Nesse sentido, há entendimento distorcido sobre as restrições da licença fechada e as liberdades das licenças abertas. Analisemos o enunciado da (co)autora social 3, ao ser questionada sobre seu posicionamento em relação às licenças fechada e abertas:

Ao postar na internet muitas pessoas terão acesso e quem tiver a intenção de compartilhar deve cuidar se a licença é aberta ou fechada. A licença fechada é uma maneira do projeto original não sofrer plágio e não ter o seu direito reconhecido. Vejo como algo antiético, copiar uma ideia e tomar como sua, sendo hipócrita de fingir que teve a criatividade. (enunciado verbal da (co)autora social 3. Extrato do questionário 2. Grifos nosso. Anexo C).

Notemos que o discurso é atravessado pela ideia de que a licença fechada garante a (co)autoria, e a licença aberta não. Se, pela legislação brasileira, o direito moral nunca é cedido, mesmo que nenhum/a autor/a seja atribuído/a à obra, mesmo assim, alguém é detentor dos direitos. Nesse sentido, a valoração atribuída às licenças (fechada e abertas) denota consciência ingênua sobre ambas as culturas. Parece-nos, pelas verbalizações, que a licença, ao proteger os direitos do/a autor/a, o/a protege de todo e qualquer ato não ético de quem tiver acesso à obra. Essa é a potência dada à licença fechada. À licença aberta é atribuída a ideia de que ela não protege os direitos do/a autor/a.

Há um embate entre esse enunciado e o outro proferido pela (co)autora social 3 em relação à escolha da licença para o blog/REA: “É uma licença aberta que permite que outras pessoas compartilhem, adaptem e criem mas, que reconheçam a autoria de quem fez e deem créditos como forma de reconhecer e divulgar o nome do autor.” (Enunciado verbal. Extrato do questionário 2. Grifos nossos. Anexo C). Nesse sentido, e pelo próprio blog/REA “Dias de aprendizagens” por ela realizado, inferimos que a defesa de fato é pelo compartilhamento aberto em rede, ou seja,

disponibilizar as produções para que outras pessoas tenham acesso e possam utilizá-las, adaptando-as às necessidades dos diferentes contextos educacionais. O embate é com a produção de sentidos equivocada à palavra abertura.

Embate semelhante percebemos no enunciado das (co)autoras sociais 4, ao serem questionadas sobre a escolha da licença ao realizarem o vídeo/REA (Figuras 36, 37 e 38): (escolhemos) “licença aberta, pois o grupo acredita que é necessário o conteúdo educativo estar disponível a todos os profissionais, da área da educação ou não, pois o material de boa qualidade deve ser disponibilizado quando utilizado de maneira correta”.(Enunciado verbal. Extrato do Questionário 3 - Anexo D). Definem que é aberta, mas não especificam as liberdades. Nesse sentido, as verbalizações direcionam para o entendimento de que essa abertura está relacionada à possibilidade de acesso. Já, pela descrição da licença no YouTube, deparamo-nos também com a liberdade de adaptação.

Figura 36 - Recorto do vídeo/blog “O gafanhoto e a formiga - teatro de sombras” - Apresentação



Fonte: (Co)Autoras 4. Vídeo/REA disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=suQ6XmxBQ4M&feature=youtu.be>

Por mais que a licença seja permissiva de adaptações, o que mais se destaca no discurso das (co)autoras sociais é o acesso e a utilização (reter e reutilizar). Tal

concepção também perpassa outros discursos. Nossos registros de observação memorizaram alguns dizeres das demais (co)autoras sociais em suas apresentações dos vídeos/REA à turma: “o vídeo pode ser acessado por diferentes pessoas e áreas, facilitando a inclusão”; “acho que as licenças abertas podem facilitar o uso de materiais muito bons e produtivos de uma forma legal, sem boicotar”

Em vários momentos da performance docente, em pesquisa-ação durante os dois semestres com a turma, debatemos a importância da liberdade de adaptação dos materiais, sendo este um discurso imperativo nas interações em aula. A própria atividade de realização dos vídeos/REA foi uma proposta de adaptação, justamente para contemplar as demandas da área. Ato que só foi possível porque as obras originais - fábulas de Esopo - já se encontram em domínio público.

Diante das relações dialógicas com o blog/REA produzido pela (co)autora social 3, o vídeo/REA realizado pelas (co)autoras sociais 4, os discursos sempre em defesa da inclusão por meio da adaptação de materiais, metodologias e práticas de ensino-aprendizagem, podemos inferir que a escolha das palavras, nos enunciados verbais, apesar de produzirem sentidos diferentes no léxico dos REA, denotam uma consciência social de que a adaptação é necessária na educação e substancial no campo da Educação Especial.

O vídeo/REA “O gafanhoto e a formiga - teatro de sombras” (Figuras 37 e 38), das (co)autoras sociais 4 constitui-se na adaptação da fábula de Esopo “O gafanhoto e a formiga” para a modalidade oral, através do gênero peça de teatro, na composição de teatro de sombras. Notemos que a (co)autoria denota atos éticos e estéticos coerentes com a cultura REA. Todos os elementos (personagens, cenário, voz da narradora) foram produções próprias. A escolha pela licença CC em vez da licença padrão do YouTube reforça o ato responsável e responsivo à cultura REA.

Figura 37 - Recorte do vídeo/blog “O gafanhoto e a formiga - teatro de sombras” - Narrativa



O gafanhoto e a formiga - teatro de sombras

Fonte: (Co)Autoras 4. Vídeo/REA disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=suQ6XmxBQ4M&feature=youtu.be>

Figura 38 - Recorte do vídeo/blog “O gafanhoto e a formiga - teatro de sombras” - Finalização



O gafanhoto e a formiga - teatro de sombras

Fonte: (Co)Autoras 4. Vídeo/REA disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=suQ6XmxBQ4M&feature=youtu.be>

A filmagem do vídeo/REA foi realizada pelo celular e editada por meio do

software KineMaster, específico para utilização em *smartfone*. Trata-se de um *software* gratuito, porém não livre. Nesse aspecto, trava-se um embate com a cultura REA. Isso, porque, não permite as liberdades de “executar a tecnologia, estudá-la, modificá-la e compartilhar as modificações com a comunidade. No momento em que ações de atualização, complementação, criação, modificação são livremente implementadas, potencializa-se a flexibilidade de sua utilização” (JACQUES, 2014, p. 51).

Além disso, o próprio YouTube também é proprietário, pertence ao Google. Embora possibilite o compartilhamento de vídeos com licenças abertas, as produções hospedadas estão condicionadas aos termos de serviços, ou seja, o serviço pode ser suspenso, haja vista que “o YouTube se reserva o direito de descontinuar qualquer aspecto do Serviço a qualquer tempo.” (Termos de serviço do YouTube. Acesso em: <https://www.youtube.com/t/terms>)

Da mesma forma, a ferramenta *Blogger* - serviço do *Google* -, no qual os blogs/REA foram realizados, também pode sofrer alterações ou ser extinto, dependendo dos interesses e necessidades da empresa proprietária.

O Google também poderá deixar de prestar os Serviços a você ou, incluir ou criar novos limites a nossos Serviços a qualquer momento. Acreditamos que você seja o proprietário dos seus dados e que é importante preservar seu acesso a esses dados. Se descontinuarmos um Serviço, quando razoavelmente possível, você será informado com antecedência razoável e terá a chance de retirar as suas informações daquele Serviço. (Termos de serviços do Google. Acesso em: <https://www.google.com/intl/pt-BR/policies/terms/>).

Daí a necessidade de, além da abertura legal, também considerar a abertura técnica na realização de REA, pois, em acordo com Silveira (2015), é muito importante para que os/as (co)autores/as tenham controle de suas criações.

O compartilhamento no YouTube foi proposta da própria professora pesquisadora. Por mais que tenhamos ciência dos entraves em relação à abertura técnica, tal repositório é amplamente utilizado. Nesse sentido, são coerentes, para criação de uma cultura REA, dialogar e mostrar que é possível publicar no repositório de forma aberta. Além disso, despertar para o cuidado de agregar, à criação, em processo de (co)autoria, sempre materiais com licenças abertas. Caso

contrário, além de não se constituir em ato responsável e responsivo aos REA, a obra pode se removida do repositório por representar ofensas aos direitos autorais.

Importante ressaltarmos que a licença técnica não foi um aspecto enfatizado, na performance docente em pesquisa-ação. Isso, porque, diante de uma cultura *copyright* tão fortalecida nos contextos educacionais, o ponto de partida para a criação de uma cultura REA é superar a consciência ingênua e formar a consciência crítica em relação à abertura legal dos materiais. Não significa dizer que, ao mesmo tempo, não possamos trabalhar a abertura técnica. Em tempos de convergência de mídias e modificação cultural das dinâmicas de interação mediadas pelas tecnologias em rede, os professores precisam tanto ter livre acesso quanto permissão para readaptar os materiais, retemporalizando-os e recontextualizando-os (MALLMANN, JACQUES E MAZZARDO, 2017). Isso pressupõe realizar REA com abertura legal e abertura técnica.

Há que considerarmos, portanto, a abertura legal como um primeiro passo de conscientização e enfrentamento da cultura dominante (a *copyright*). Enfrentá-la pressupõe busca permanente pela liberdade, por meio da nossa inserção crítica na realidade, ou seja, requer a compreensão das contradições dessa cultura e da nossa condição de (co)autores/as sociais que, em atos éticos e estéticos, podemos transformar dada realidade, criando e fortalecendo uma cultura REA.

6 TECENDO REFLEXÕES... CONSIDERAÇÕES FINAIS NO *TESEAR*

O movimento político, cultural e científico-tecnológico deste *tesear* foi, por meio da performance docente, compreender a (co)autoria de REA no Ensino Superior, sustentada em atos éticos e estéticos. A voz social que emana do nosso olhar sobre o mundo e nos constitui (co)autores/as é imanente à ética e à estética. Significa dizer que, no processo de criação, ou seja, de (co)autoria de REA, compreender seus princípios basilares e materializá-los, ao dar forma e movimento em rede ao conteúdo, são ações concretas situadas na concepção de abertura enquanto democratização do acesso ao conhecimento.

Ao retomar o problema de pesquisa e os objetivos que formulamos, concluímos que, pelo (co)autorar sustentado em atos responsáveis e responsivos, avançamos no caminho de superação da consciência ingênua e formação da consciência crítica. Isso nos permite problematizar as determinações e contradições da cultura *copyright*, tão sedimentada no contexto universitário.

Nesse sentido, através do projeto político educacional de realizar REA no Ensino Superior, vislumbramos contribuir para a mudança em larga escala dos contextos educacionais marcados pela cultura *copyright*. A pesquisa-ação implementada movimentou a criação e o fortalecimento de uma cultura REA, especialmente em cursos de licenciatura como Pedagogia e Educação Especial.

Embora tenhamos desenvolvido pesquisa-ação em um contexto específico, o problema de pesquisa para o qual buscamos proposições inéditas e viáveis não é meramente um problema local. Um de nossos objetivos de pesquisa tem sido compreender os desafios éticos e estéticos na (co)autoria de REA no Ensino Superior. Os resultados produzidos explicitam que esses desafios não são poucos, especialmente pelos reflexos da cultura *copyright* no Ensino Superior agenciados, por exemplo, em excessos de fotocópias e utilização de *software* proprietário.

A cultura *copyright* perpassa políticas públicas, programas institucionais, decisões e deliberações dos gestores, mecanismos da produção editorial industrializada que tem sido uma das grandes marcas do produtivismo acadêmico. Ao observar leis, normativas, decretos, entre outros materiais públicos, com ou sem obrigação imposta, disponíveis nos portais públicos do governo, notamos a presença

imperativa da cultura *copyright*. Isso, porque, apresentam o enunciado verbal “todos os direitos reservados”, ou o visual © (c circunscrito), que elucida restrição, limite de uso. Por vezes, há ausência de licenças, o que denota, de acordo com a lei de direito autoral (Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998), proteção total aos direitos do autor. Notemos a incongruência que opera na ação de produzir um documento público, compartilhá-lo em rede a fim de que a sociedade em geral tenha acesso, possa compreendê-lo e executá-lo, e na ação de inibir essa mesma sociedade da reutilização desse documento, salvo se obtiver autorização.

Também, a cultura *copyright* determina práticas docentes em nível micro como as produções didático-metodológicas que realizamos, cotidianamente, em sala de aula, para as quais, muitas vezes, utilizamos e reproduzimos materiais cujas licenças não permitem tais ações. Precisamos compreender, portanto, as contradições da situação educacional da qual fazemos parte, enquanto docentes e estudantes, e buscar o *como* resolvê-las. Buscar o *como* superar os entendimentos distorcidos ocasionados pela cultura dominante.

Nas reflexões acionadas e nas ações refletidas ao longo do *tesear*, construímos estratégias que consideramos inéditas para consolidar cada vez mais atos éticos e estéticos no movimento REA por meio da (co)autoria. A inovação é visível não apenas no viés da integração das tecnologias em rede nas atividades de estudo, mas na viabilização de marcas de (co)autoria delimitadas por conteúdos curriculares desde a formação inicial.

As composições realizadas com licenças abertas e flexíveis são criações decorrentes de uma performance docente que não teve o foco apenas no saber tecnicista e prático, puramente metodológico e operacional. Por estar alicerçada em epistemologia crítica, é uma performance docente que faz pensar e agir, que provoca mudanças, gera inquietações, incentiva superação de limites, gera a resolução de problemas. Assim, os resultados desta pesquisa-ação explicitam que a performance docente pode viabilizar atos éticos e estéticos no Ensino Superior amparados na cultura aberta, sustentando-os na retrospectiva e na prospecção como quintessência dos ciclos de ação-reflexão-ação.

O dialogismo foi constitutivo do pesquisar em ação. Questionamentos emergiram do diálogo com o “eu” e os muitos “eus”, constituídos pelos dizeres de

outrem, e do diálogo com as (co)autoras sociais em movimento na pesquisa-ação. Tais questionamentos nos moveram a buscar os “inatingíveis” da docência, como argumentamos no capítulo 4, definindo-os como sonhos, esperanças que podem tornar-se concretas à medida que nossos atos convirjam sempre para o ser mais.

Esse ser mais é justamente o que defendemos como superação da consciência ingênua e fortalecimento da formação de consciência crítica. No contexto universitário marcado pela cultura *copyright*, esse processo passa pela compreensão dos princípios basilares dos REA servindo de subsídio teórico-prático para identificá-los, selecioná-los em repositórios, reutilizá-los, realizá-los, adaptá-los e compartilhá-los para sua integração em diferentes contextos. Para tanto, é possível afirmar que atos éticos e estéticos implicam conhecer as licenças abertas tanto para (re)utilizar quanto para (co)autorar REA. Isso, porque, para (re)utilizar é preciso compreender quais ações permissivas a licença apresenta. O (co)autorar, na docência, denota ato ético que reflete responsabilidade no ensino-aprendizagem.

Para nós, performance docente significa ação socioeducacional que produz desenvolvimento psíquico-intelectual dos envolvidos. No processo de (co)autoria de REA, isso é observável nas cinco liberdades que geram ações de retenção, reutilização, revisão, remixagem e redistribuição. Cultura aberta tem o fazer ético como imperativo, a fim de que o objeto estético constitua-se de fato como REA, e isso é processual, cíclico espiralado.

Diante disso, sistematizamos, na Matriz Temático-Analítica (MTA) (Quadro 8), as proposições conceituais em resposta a cada uma das dezesseis questões que perpassaram a MDP.

Quadro 8 - Matriz Temático-Analítica

MTA	[A] Professores	[B] Estudantes	[C] Tema	[D] Contexto
[1] Professores	[A1] Desenvolver mecanismos colaborativos em atos éticos e estéticos para ampliar a realização de REA nas atividades pedagógicas pode enaltecer o potencial social do Ensino Superior no Brasil.	[B1] Estudantes que desenvolvem atividades de estudo baseadas nas cinco liberdades aprimoram paulatinamente suas compreensões sobre o movimento REA.	[C1] A colaboração em rede mostra ser um dos caminhos viáveis para consolidar atos éticos e estéticos de realização de REA na performance docente universitária.	[D1] As contradições da cultura <i>copyright</i> influenciam atos éticos e estéticos nas práticas cotidianas da docência na universidade.
[2] Estudantes	[A2] A abertura legal e a abertura técnica com liberdade para retenção, reutilização, remix, adaptação e redistribuição precisam ser constantemente problematizados na universidade.	[B2] Os diálogos estabelecidos entre estudantes podem direcionar indícios de superação da consciência ingênua em relação à cultura <i>copyright</i> .	[C2] A colaboração na (co)autoria de REA é aprimorada pelos estudantes quando as atividades de estudo propostas requerem movimentos colaborativos como a socialização e o diálogo entre pares.	[D2] As contradições da cultura <i>copyright</i> precisam ser explicitadas no contexto universitário porque geram reflexos éticos e estéticos nas escolhas e ações dos estudantes durante as etapas de (co)autoria de REA.
[3] Tema	[A3] Professores/as, que investigam a própria performance investem em atos éticos e estéticos de realização de REA no Ensino Superior, em consonância com os dispositivos das políticas públicas educacionais.	[B3] Estudantes ampliam a formação da consciência crítica quando problematizam ações e operações da performance docente, inerentes aos atos éticos e estéticos da (co)autoria de REA.	[C3] A performance docente esclarece sobre as contradições da cultura <i>copyright</i> , à medida que traz para o debate questões de abertura e promove atos éticos e estéticos de (co)autoria de REA na mediação pedagógica.	[D3] A (co)autoria de REA no contexto universitário não pode ficar restrita a movimentos individuais e isolados nos componentes curriculares dos cursos. Requer consolidação de políticas públicas e gestão mobilizadora de inovação.
[4] Contexto	[A4] Uma das estratégias para ampliar e consolidar atos éticos e estéticos de realização de REA no Ensino Superior é por meio do compartilhamento de materiais abertos e digitais em plataformas institucionais como o Moodle.	[B4] Uma das estratégias para ampliar e consolidar o conhecimento sobre direitos autorais é a realização de atividades de estudo como atos éticos e estéticos de (co)autoria de REA no contexto universitário.	[C4] O número reduzido de produções com licenças abertas, pouca divulgação de mecanismos de atribuição de licenças como <i>Creative Commons</i> e a disponibilização massiva de <i>software</i> proprietário constituem desafios a serem superados no contexto universitário.	[D4] A (co)autoria de REA, no Ensino Superior, potencializa os atos éticos e estéticos abrindo caminhos para a superação da consciência ingênua a respeito das contradições na cultura <i>copyright</i> .

Fonte: Autora.

As inquietações moveram a performance docente no contexto educacional da formação de consciência crítica com professores/as no qual impera a cultura *copyright*. Esse processo é complexo. Entretanto, como *poetiza* Mario Quintana, não é motivo para não a querer, já que o utópico é o sonho e a esperança. A busca pelos inatingíveis para viabilizar a inovação perpassa o esclarecimento. Apostamos que quanto mais esclarecidos formos, maior será a possibilidade de resolução dos problemas da educação.

Neste *tesear*, sonhamos a pesquisa, que é vida, para viver o sonho, que é a mudança. Nos cruzamentos e intersecções entre as diferentes visões de mundo, que compuseram esta pesquisa-ação, e as que ainda farão parte da trajetória ação-reflexão-ação da/na docência (sempre em movimento investigativo), entre as automudanças advindas da superação da consciência ingênua e da formação da consciência crítica, sigamos na construção e fortalecimento da cultura REA.

Como pesquisas futuras, vislumbramos a continuidade de pesquisa-ação tanto em cursos de formação inicial de professores quanto na educação básica, tematizadas pelos atos éticos e estéticos da (co)autoria de REA, integração de tecnologias educacionais em rede e ampliação da fluência tecnológico-pedagógica.

Nesse sentido, a pesquisa terá continuidade imediata vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologias Educacionais em Rede (GEPETER). Recentemente, o grupo aprovou auxílio financeiro no Edital 2/2017 Programa Pesquisador Gaúcho-PqG da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (Fapergs), no projeto “Formação de professores da educação básica no RS: inovação didático-metodológica mediada por Recursos Educacionais Abertos (REA)”, que tem como foco “introduzir e aprofundar a integração de tecnologias educacionais hipermídia, especialmente Recursos Educacionais Abertos (REA), para consolidar a inovação didático-metodológica na educação básica no Rio Grande do Sul (RS)”. A meta prevista é “implementar programas de formação continuada de professores da educação básica no RS por meio de cursos no formato *Small Open Online Course* (SOOC) na plataforma livre Moodle”.

REFERÊNCIAS

- AMIEL, Tel. Educação aberta: configurando ambientes, práticas e recursos educacionais. In: SANTANA; Bianca, ROSSINI, Carolina e PRETTO, Nelson De Lucca (Organizadores). **Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas políticas públicas**. 1. ed., 1 imp. - Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital. 2012. Disponível em: <<http://livrorea.net.br>>. Acesso em: 18 jan. 2016.
- AMIEL, Tel. Recursos Educacionais Abertos: uma análise a partir do livro didático de história. **Revista História Hoje**. v. 3, n. 5, p. 189-205. 2014. Disponível em: <<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/128>>. Acesso em: 05 jun. 2016.
- AMORIM, Marília. Cronotopo e exotopia. In: Bakhtin: conceitos-chave. BRAIT, Beth. (org.). 5ª ed. 2ª reimp. São Paulo: Contexto, 2014.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **A paixão medida**. Rio de Janeiro: Record, 2002.
- APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail/VOLOCHÍNOV V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem (1929)**. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail. Para uma filosofia do ato responsável. Título original: *K filosofii postupka* (1920). [Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco]. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo Paulo Bezerra. 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BARROS, Diana Luz Pessoa; FIORIN, José Luiz. (Org.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**: em torno de Bakhtin. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.
- BECKER, Fernando. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. In: **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BEZERRA, Ciro; SILVA, Sandra Regina Paz da. Mercadorização e precarização do trabalho docente: contradições entre prática pedagógica e trabalho pedagógico. In: **VI Seminário da REDESTRADO, nov. 2006**. RJ, p. 1-15.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Manual de sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.
- BRAIT, Beth. (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 5ª ed. 2ª reimp. São Paulo: Contexto, 2014.
- BRAIT, Beth. Reflexões dialógicas: de olho no verbal, piscando para a imagem. In:

MACHADO, I. L.; MENDES, E. (org.). **Discurso e imagem**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação** (PNE 2014/2024). Brasília, 2014. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>> Acesso em: 18 set. 2017.

BRASIL. CNE/CES. **Resolução CNE/CES nº 1, de 11 de março de 2016**. Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. Brasília, 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/323-secretarias-12877938/orgaos-vinculados-82187207/34891-resolucoes-cne-ces-2016>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998. Direito Autoral**. Brasília, 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9610.htm>. Acesso em: 30 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital de convocação 01/2017 - CGPLI** Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2019. Brasília, 2017.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. **Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción em la formación del profesorado**. Tradución J. A. Bravo. Título original inglés: *Becoming critical*. Barcelona, ES: Martínez Roca, 1988.

CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de; PIO, Paulo Martins. A categoria da práxis em Pedagogia do Oprimido: sentidos e implicações para a educação libertadora. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 98, n. 249, p. 428-445, maio/ago. 2017.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia**. Em: *Crítica y emancipación: Revista latinoamericana de Ciencias Sociales*. Año 1, no. 1 (jun. 2008). Buenos Aires: CLACSO, 2008.

CORDENONSI, André Zanki; MÜLLER, Felipe Martins; DE BASTOS, Fábio da Purificação. A matriz dialógica problematizadora como uma estrutura para o exame e a discussão temática de uma disciplina de graduação mediada por tecnologia. In: **SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO (SBIE)**, 19., 2008. Fortaleza.

COHEN, Renato. **Performance como linguagem**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 2006.

DE MEDEIROS, Maria Beatriz. **Bordas rarefeitas da linguagem artística**

performance suas possibilidades em meios tecnológicos. Blog Corpos, 2007. Disponível em: <<http://www.corpos.org/papers/bordas.html>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

DE REZENDE, Antônio Martinez; BIACHET, Sandra Braga. **Dicionário do latim essencial.** Editora Autêntica, 2014.

DOS SANTOS, Andreia Inamorato. Educação aberta: histórico, práticas e o contexto dos recursos educacionais abertos. In: SANTANA; Bianca, ROSSINI, Carolina e PRETTO, Nelson De Lucca (Organizadores) **Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas políticas públicas.** 1. ed., 1 imp. - Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital. 2012. Disponível em: <<http://livrorea.net.br>>. Acesso em: 30 mar. 2016.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo:** as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FARACO, Carlos Alberto. Autor e autoria. In: **Bakhtin: conceitos-chave.** BRAIT, Beth. (org.). 5ª ed. 2ª reimp. São Paulo: Contexto, 2014.

FARACO, Carlos Alberto. O problema do conteúdo, do material e da forma na arte verbal. In.: BRAIT, Beth. **Bakhtin: dialogismo e polifonia.** São Paulo: Contexto, 2015.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin.** São Paulo: Ática, 2011.

FIORIN, José Luiz. Interdiscursividade e intertextualidade. In: **Bakhtin: outros conceitos-chave.** BRAIT, Beth. (org.). 5ª ed. 2ª reimp. São Paulo: Contexto, 2014.

FRANCELINO, Pedro Farias. Enunciação, dialogismo e autoria em enunciados midiáticos verbo-visuais. **Revista MOARA**, n.36, p.104-114, jul.-dez., 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 52 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015a.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade.** São Paulo: Cortez Editora, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 59 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**. Cartas Pedagógicas e Outros Escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GAMBOA, Silvio Sánchez. Teoria e prática: diversas abordagens epistemológicas. Anais do **V Colóquio de Epistemologia da Educação Física**, Maceió-AL, Brasil, 22 e 23 de outubro de 2010.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

JACQUES, Juliana Sales. **Performance Multidisciplinar nas Ações de pesquisa, Desenvolvimento e Capacitação**: Produção de Materiais Didáticos Hipermediáticos no Moodle. Dissertação. 2014. 244 pp. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

KEMMIS, S.; MCTAGGART, R. **Cómo planificar la investigación-acción**. Barcelona: Editorial Laertes, 1988.

KOCH, Ingedore Vilaça. **A inter-ação pela linguagem**. 10. ed. 3ª reimp. São Paulo: Contexto, 2010.

KRESS, G. R. e van LEEUWEN, T. **Reading Images: a Grammar of Visual Design**. Londres: Routledge, 1996.

LIESENFEL, Tainara. **Lançada a campanha do Descubra UFSM 2015**. Notícias UFSM. Disponível em: < <http://site.ufsm.br/noticias/exibir/lançada-campanha-do-descubra-ufsm-2015>>. Acesso em: 30 out. 2017.

MALLMANN, Elena Maria. **Monitoramento eletrônico das tarefas extraclasse**: acoplando aprendizagens presencial e a distância. 220 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Educação. Santa Maria, 2004.

MALLMANN, Elena Maria. **Mediação pedagógica em educação a distância**: cartografia da performance docente no processo de elaboração de materiais didáticos. 2008. 304 f. Tese. Doutorado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2008.

MALLMANN, Elena Maria. Pesquisa-ação educacional: preocupação temática, análise e interpretação crítico-reflexiva. **Cadernos de pesquisa**, v. 45. n. 155, p. 76-98, jan./mar., 2015.

MALLMANN, Elena Maria; JACQUES, Juliana Sales; MAZZARDO, Mara Denize. Recursos Educacionais Abertos para o Ensino de Língua Materna no Ensino Médio. **Teias** v. 18. n. 49. 2017(abr./jun.).

MALLMANN, Elena Maria et. al. Os Recursos Educacionais Abertos como caminhos emergentes para autoria e coautoria na docência. In: Anais do XIV Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância e o III Congresso Internacional de Educação Superior a Distância. **ESUD 2017**. Rio Grande. FURG. 2017.

MIOTELLO, V. Ideologia. In: **Bakhtin: conceitos-chave**. BRAIT, Beth. (org.). 5ª ed. 2ª reimp. São Paulo: Contexto, 2014.

MOYSÉS, Maria Aparecida; GERALDI, João Wanderley; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. As aventuras do conhecer: da transmissão à interlocução. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n o 78, abril, 2002.

OKADA, Alexandra. **Competências-chave para coaprendizagem na era digital: fundamentos, métodos e aplicações**. Santo Tirso: Whitebooks, pp 99, 2014.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. Campinas: UNICAMP, 2001.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Interpretação; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Campinas: Pontes, 2004.

PEREIRA, Otaviano. **O que é teoria**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

PEREIRA, Marcelo de Almeida. Performance docente: sentidos e implicações pedagógicas. PEREIRA, M. de A. (org.). **Performance e Educação: (des)territorializações pedagógicas**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

PINEAU, E. L. Pedagogia Crítico-performativa: encarnando a política da educação libertadora. In: **Performance e Educação: (des)territorializações pedagógicas**. PEREIRA, M. de A. (org.). Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

PRETTO, Nelson de Lucca. Professores-autores em rede. In: SANTANA; Bianca, ROSSINI, Carolina e PRETTO, Nelson De Lucca (Organizadores). **Recursos educacionais abertos: práticas colaborativas políticas públicas**. 1. ed., 1 imp. - Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital. 2012. Disponível em: <<http://livrorea.net.br>>. Acesso em: 18 jan. 2016.

QUINTANA, Mario, 1906-1994. **Mario Quintana: poesia completa**. Em um volume. Organização Tania Franco Carvalhal. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2005.

SANTANA, Bianca. **Materiais didáticos digitais e recursos educacionais abertos**. In: SANTANA; Bianca, ROSSINI, Carolina e PRETTO, Nelson De Lucca (Organizadores). **Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas políticas públicas**. 1. ed., 1 imp. – Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital. 2012. Disponível em: <<http://livrorea.net.br>>. Acesso em: 18 jan. 2016.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. Trad. Brasileira. São Paulo: Cultrix/Edusp, 1974. (Original francês: 1916).

SILVEIRA, Sergio Amadeu da. Implicações sociais e educacionais dos padrões e formatos abertos. **Em Aberto**, Brasília, v. 28, n. 94, p. 71-80, jul./dez. 2015.

SOBRAL, Adail. Ético e estético: na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas. In: **Bakhtin: conceitos-chave**. BRAIT, Beth. (org.). 5ª ed. 2ª reimp. São Paulo: Contexto, 2014.

SOBRAL, Adail. Ato/atividade e evento. In: **Bakhtin: conceitos-chave**. BRAIT, Beth. (org.). 5ª ed. 2ª reimp. São Paulo: Contexto, 2014.

SOBRAL, Adail; GIACOMELLI, Karina. Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso – ADD. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, vol. 10 n.3, jul./set. 2016.

STAROBINAS, Lilian. **REA na educação básica: a colaboração como estratégia de enriquecimento dos processos de ensino-aprendizagem**. In: SANTANA; Bianca, ROSSINI, Carolina e PRETTO, Nelson De Lucca (Organizadores). Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas políticas públicas. 1. ed., 1 imp. – Salvador: Eudfba; São Paulo: Casa da Cultura Digital. 2012. Disponível em: <<http://livrorea.net.br>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

STELLA, P. Palavra. In: **Bakhtin: conceitos-chave**. BRAIT, Beth. (org.). 5ª ed. 2ª reimp. São Paulo: Contexto, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

UNESCO/COL. **Guidelines for open educational resources (OER) in higher education**. Vancouver, 2011. Disponível em: <<http://www.col.org/resources/publications/Pages/detail.aspx?PID=364>>. Acesso em: 18 jan. 2016.

UNESCO. **Declaração REA de Paris em 2012**. congresso mundial sobre Recursos Educacionais Abertos (REA) de 2012. Unesco, Paris, 20 a 22 de junho de 2012. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/WPFD2009/Portuguese_Declaration.html>. Acesso em: 20 maio. 2016.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e o Enquadramento da Acção – Necessidades Educativas Especiais**. Adaptado pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, Salamanca. 1994.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos** (Conferência de Jomtien). Tailândia: Unesco, 1990.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofía de la praxis**. 1967, 1980. México: Editorial Grijalbo, S.A., 1980.

HILTON, John L. III; JOHNSON, Aaron; STEIN, Jared; WILEY, David. **The Four R's of Openness and ALMS Analysis**: Frameworks for Open Educational Resources. (2010). *All Faculty Publications*. Paper 822. Disponível em: <<http://scholarsarchive.byu.edu/facpub/822>>. Acesso em: 12 abr. 2017

WILEY, D. A. **Open Education License Draft**. Iterating Toward Openness, 2007. Disponível em: <<https://goo.gl/WmuOAv>>. Acesso em: 08 de abr. 2017.

WILEY, D. A. **The Access Compromise And The 5th R**. Iterating Toward Openness, 2014. Disponível em: <<https://goo.gl/WmuOAv>>. Acesso em: 08 de abr. 2017.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção e leitura**. Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Cosac & Naify, 2007.

APÊNDICES

Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pelas estudantes/(co)autoras sociais do curso de licenciatura em Pedagogia diurno do CE/UFSM

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO**

Título do projeto de tese de doutorado: Performance docente na produção de Recursos Educacionais Abertos(REA) no ensino superior: atos ético e estético

Pesquisador responsável: Juliana Sales Jacques

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de doutorado em Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), intitulado **Performance docente na (co)autoria de Recursos Educacionais Abertos (REA) no Ensino Superior: atos ético e estético**. Sua participação ocorrerá por meio da produção e reflexão crítica das/sobre as propostas de atividades de ensino da língua portuguesa na dimensão interacional da linguagem, compartilhadas de modo aberto (REA) em rede, na disciplina Língua Portuguesa e Educação MEN 1179, do curso de licenciatura em Pedagogia diurno, do CE/UFSM.

Esclarecemos, de forma detalhada e livre de qualquer tipo de constrangimento ou coerção, que a pesquisa tem como objetivo “promover a autoria criativa (autor criador) advinda da responsabilidade e responsividade na produção de REA, democratizando as práticas pedagógicas através do compartilhamento aberto em rede.”

Tendo em vista as Normas e Diretrizes Regulamentadoras da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos - Resolução 466/2012 do CNS atualiza a Resolução 196/1996, esclarecemos que a presente pesquisa não coloca em risco a vida dos(as) participantes e não tem caráter de provocar danos morais, psicológicos ou físicos. No entanto, o envolvimento nas atividades propostas poderá suscitar diferentes reflexões de acordo com a significação de seu conteúdo para cada participante, já que se trata de pesquisa no âmbito das Ciências Sociais e Humanas, e não há como prever, com antecedência, todas as análises e avaliações subjetivas.

Consideramos que os benefícios são relevantes, tanto no âmbito pessoal quanto no profissional, uma vez que a pesquisa pode oportunizar momentos de reflexão pessoal e institucionais, potencializando a qualidade dos cursos de formação de professores do CE/UFSM.

Os dados produzidos, nesta pesquisa, serão analisados e publicados na referida tese de doutorado em Educação, com possibilidade de análise também em artigos científicos publicados em periódicos e/ou eventos. Assumimos a total responsabilidade de não publicar qualquer dado que comprometa o sigilo da sua participação na pesquisa. Nomes, endereços e outras indicações pessoais não são solicitados, garantindo o total anonimato.

A participação é voluntária e por livre adesão. Não será fornecido qualquer tipo de pagamento. Os participantes têm assegurado o direito de: receber resposta para todas as dúvidas e perguntas acerca de assuntos referentes ao desenvolvimento desta pesquisa; retirar o seu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo sem constrangimento e sem sofrer nenhum tipo de represália; ter a sua identidade preservada em todos os momentos da pesquisa.

Contato:

NOME: Juliana Sales Jacques e-mail: juletras.jacques@gmail.com Telefone: (55) 9192-5010

Autorização

Eu, _____, após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o(a) pesquisador(a) responsável para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado(a), ficando claro, para mim, que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento, a qualquer momento, sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo.

Assinatura do voluntário

Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE

Santa Maria, 06 de abril de 2016.

Apêndice B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pelas estudantes/(co)autoras sociais do curso de licenciatura em Educação Especial diurno do CE/UFSM

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO**

Título do projeto de tese de doutorado: Performance docente na produção de Recursos Educacionais Abertos(REA) no ensino superior: atos ético e estético

Pesquisador responsável: Juliana Sales Jacques

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de doutorado em Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), intitulado **Performance docente na (co)autoria de Recursos Educacionais Abertos (REA) no Ensino Superior: atos ético e estético**. Sua participação ocorrerá por meio da produção e reflexão crítica das/sobre as propostas de atividades de ensino da língua portuguesa na dimensão interacional da linguagem, compartilhadas de modo aberto (REA) em rede, na disciplina Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa I - MEN 1088, do curso de licenciatura em Educação Especial diurno, do CE/UFSM.

Esclarecemos, de forma detalhada e livre de qualquer tipo de constrangimento ou coerção, que a pesquisa tem como objetivo “promover a autoria criativa (autor criador) advinda da responsabilidade e responsividade na produção de REA, democratizando as práticas pedagógicas através do compartilhamento aberto em rede.”

Tendo em vista as Normas e Diretrizes Regulamentadoras da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos - Resolução 466/2012 do CNS atualiza a Resolução 196/1996, esclarecemos que a presente pesquisa não coloca em risco a vida dos(as) participantes e não tem caráter de provocar danos morais, psicológicos ou físicos. No entanto, o envolvimento nas atividades propostas poderá suscitar diferentes reflexões de acordo com a significação de seu conteúdo para cada participante, já que se trata de pesquisa no âmbito das Ciências Sociais e Humanas, e não há como prever, com antecedência, todas as análises e avaliações subjetivas.

Consideramos que os benefícios são relevantes, tanto no âmbito pessoal quanto no profissional, uma vez que a pesquisa pode oportunizar momentos de reflexão pessoal e institucionais, potencializando a qualidade dos cursos de formação de professores do CE/UFSM.

Os dados produzidos, nesta pesquisa, serão analisados e publicados na referida tese de doutorado em Educação, com possibilidade de análise também em artigos científicos publicados em periódicos e/ou eventos. Assumimos a total responsabilidade de não publicar qualquer dado que comprometa o sigilo da sua participação na pesquisa. Nomes, endereços e outras indicações pessoais não são solicitados, garantindo o total anonimato.

A participação é voluntária e por livre adesão. Não será fornecido qualquer tipo de pagamento. Os participantes têm assegurado o direito de: receber resposta para todas as dúvidas e perguntas acerca de assuntos referentes ao desenvolvimento desta pesquisa; retirar o seu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo sem constrangimento e sem sofrer nenhum tipo de represália; ter a sua identidade preservada em todos os momentos da pesquisa.

Contato:

NOME: Juliana Sales Jacques e-mail: juletras.jacques@gmail.com Telefone: (55) 9192-5010

Autorização

Eu, _____, após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o(a) pesquisador(a) responsável para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado(a), ficando claro, para mim, que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento, a qualquer momento, sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo.

Assinatura do voluntário

Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE

Santa Maria, 01 de setembro de 2016.

Apêndice C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pelas estudantes/(co)autoras sociais do curso de licenciatura em Educação Especial diurno do CE/UFSM

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO**

Título do projeto de tese de doutorado: Performance docente na produção de Recursos Educacionais Abertos(REA) no ensino superior: atos ético e estético

Pesquisador responsável: Juliana Sales Jacques

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de doutorado em Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), intitulado **Performance docente na (co)autoria de Recursos Educacionais Abertos (REA) no Ensino Superior: atos ético e estético**. Sua participação ocorrerá por meio da produção e reflexão crítica de/sobre vídeo com adaptação de fábulas (do gênero discursivo escrito para o gênero discursivo oral), compartilhando-o, de modo aberto (REA), no YouTube, na disciplina Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa II - MEN 1080, do curso de licenciatura em Educação Especial diurno, do CE/UFSM.

Esclarecemos, de forma detalhada e livre de qualquer tipo de constrangimento ou coerção, que a pesquisa tem como objetivo “promover a autoria criativa (autor criador) advinda da responsabilidade e responsividade na produção de REA, democratizando as práticas pedagógicas através do compartilhamento aberto em rede.”

Tendo em vista as Normas e Diretrizes Regulamentadoras da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos - Resolução 466/2012 do CNS atualiza a Resolução 196/1996, esclarecemos que a presente pesquisa não coloca em risco a vida dos(as) participantes e não tem caráter de provocar danos morais, psicológicos ou físicos. No entanto, o envolvimento nas atividades propostas poderá suscitar diferentes reflexões de acordo com a significação de seu conteúdo para cada participante, já que se trata de pesquisa no âmbito das Ciências Sociais e Humanas, e não há como prever, com antecedência, todas as análises e avaliações subjetivas.

Consideramos que os benefícios são relevantes, tanto no âmbito pessoal quanto no profissional, uma vez que a pesquisa pode oportunizar momentos de reflexão pessoal e institucionais, potencializando a qualidade dos cursos de formação de professores do CE/UFSM.

Os dados produzidos, nesta pesquisa, serão analisados e publicados na referida tese de doutorado em Educação, com possibilidade de análise também em artigos científicos publicados em periódicos e/ou eventos. Assumimos a total responsabilidade de não publicar qualquer dado que comprometa o sigilo da sua participação na pesquisa. Nomes, endereços e outras indicações pessoais não são solicitados, garantindo o total anonimato.

A participação é voluntária e por livre adesão. Não será fornecido qualquer tipo de pagamento. Os participantes têm assegurado o direito de: receber resposta para todas as dúvidas e perguntas acerca de assuntos referentes ao desenvolvimento desta pesquisa; retirar o seu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo sem constrangimento e sem sofrer nenhum tipo de represália; ter a sua identidade preservada em todos os momentos da pesquisa.

Contato:

NOME: Juliana Sales Jacques e-mail: juletras.jacques@gmail.com Telefone: (55) 9192-5010

Autorização

Eu, _____, após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o(a) pesquisador(a) responsável para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado(a), ficando claro, para mim, que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento, a qualquer momento, sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo.

Assinatura do voluntário

Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE

Santa Maria, 30 de março de 2017.

Apêndice D - Questionário de pesquisa-ação implementado no curso de licenciatura em Pedagogia diurno - 2016/1

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Curso de licenciatura em Pedagogia diurno
Língua Portuguesa e Educação
Profa. Juliana Sales Jacques
2016/1**

Atividade final - Questionário de pesquisa-ação

Nome:

Leitura

1) No decorrer da disciplina, dialogamos sobre a importância da mediação do(a) professor(a) no desenvolvimento da habilidade leitora. Dialogamos, diante disso, sobre estratégias de leitura para potencializar a formação do leitor. Dentre elas, a inferenciação é a que de fato possibilita trabalhar com as informações implícitas do texto, ou seja, produzir sentidos. Isso posto, argumente sobre o excerto extraído da obra “Desvendando os segredos do texto”, de Ingedore Koch, no qual a autora relaciona o texto à metáfora do Iceberg: “No topo, está o signo a ser interpretado. Abaixo da superfície várias camadas do sentido a ser caçado”. (KOCH, 2003, pp. 18-19).

Oralidade

2) Considerando as discussões em torno das implicações pedagógicas do ensino-aprendizagem da oralidade, argumente sobre o excerto extraído da obra “Aula de português: encontro e interação”, de Irandé Antunes:

“[...] não existem diferenças essenciais entre a oralidade e a escrita nem, muito menos, grandes oposições. Uma e outra servem à interação verbal, sob a forma de diferentes gêneros textuais, na diversidade dialetal e de registro que qualquer uso da linguagem implica.” (ANTUNES, 2015, p. 99).

Escrita

3) No que se refere ao desenvolvimento da habilidade escrita, tendo como foco a produção de gêneros discursivos (textos reais, autênticos), arguente sobre o excerto extraído da obra “Aula de português: encontro e interação”, de Irandé Antunes: “Escrever sem saber para quem é, logo de saída, uma tarefa difícil, dolorosa e, por fim, é uma tarefa ineficaz, pois falta a referência do outro, a quem todo texto deve adequar-se.” (ANTUNES, 2015, p. 46).

Produção do Blog/REA

4) Para você, como foi a experiência de desenvolver atividades práticas sobre os conteúdos trabalhados nas aulas, com foco no “como” ensinar língua portuguesa nos anos iniciais, ou seja, enfatizando atividades que poderão ser desenvolvidas por você na sua performance em sala de aula?

5) Para você, qual a relevância do compartilhamento aberto em rede, por meio do blog, das atividades realizadas?

6) Qual a licença aberta que você escolheu para o seu blog/REA? Por quê?

7) Considerando a democratização das práticas pedagógicas, qual é o seu posicionamento em relação ao compartilhamento de produções sob licenças fechadas (como copyright) - que, geralmente, não permitem (re)utilização nem alterações - e ao compartilhamento de produções sob licenças abertas, permissivas de acesso, adaptações à/na obra original? Quais as implicações dessa prática na performance dos professores?

Apêndice E - Questionário de pesquisa-ação implementado no curso de licenciatura em Educação Especial diurno - 2016/2

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Curso de licenciatura em Educação Especial diurno
Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa I
Profa. Juliana Sales Jacques
2016/2**

Atividade final – Questionário de pesquisa-ação

Nome:

1) Para você, como foi a experiência de desenvolver atividades práticas sobre os conteúdos trabalhados nas aulas, com foco no “como” ensinar língua portuguesa, ou seja, enfatizando atividades que poderão ser desenvolvidas por você na sua performance em sala de aula e que podem auxiliar outros/as professores/as através do compartilhamento aberto?

2) Para você, quais foram os desafios de adaptar as atividades para alunos com necessidades especiais?

3) Como você se sentiu *(co)autorando*, ou seja, produzindo os gêneros conto, fábula e receita culinária? Foi desafiador? Por quê?

4) Para você, qual a relevância do compartilhamento aberto em rede, por meio do blog, das atividades realizadas?

5) Qual a licença aberta que você escolheu para o seu blog? Por quê?

7) Considerando a democratização das práticas pedagógicas, qual é o seu posicionamento em relação ao compartilhamento de produções sob licenças fechadas (como copyright) - que, geralmente, não permitem (re)utilização nem alterações - e ao compartilhamento de produções sob licenças abertas, permissivas

de acesso, adaptações à/na obra original? Quais as implicações dessa prática na performance dos professores?

Apêndice F - Questionário de pesquisa-ação implementado no curso de licenciatura em Educação Especial diurno - 2017/1

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Licenciatura em Educação Especial diurno
Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa II
Profa. Juliana Sales Jacques
2017/1**

Atividade final – questionário de pesquisa-ação

Nome:

- 1) Quais os desafios enfrentados na adaptação/retextualização da fábula (gênero textual escrito) para a modalidade oral?

- 3) Pensando na criança com deficiência, quais aspectos de acessibilidade você considerou na adaptação/retextualização?

- 3) Qual licença CC você escolheu? Por quê?

- 4) Qual a importância, para práticas pedagógicas inclusivas, do compartilhamento em rede sob licenças abertas?

Apêndice G - Atividade de análise dos recursos educacionais digitais

RECURSOS EDUCACIONAIS DIGITAIS

Para conhecer outros recursos educacionais digitais, você pode acessar estes repositórios, os quais apresentam recursos de diferentes áreas (geografia, história, matemática etc.):

RIVED (Rede Interativa Virtual de Educação - MEC):

http://rived.mec.gov.br/site_objeto_lis.php

Banco Internacional de Objetos Educacionais (MEC):

<http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/>

Portal do Professor (MEC): <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html>

Objetos de aprendizagem da Unijuí: <http://www.projetos.unijui.edu.br/formacao/>

Projeto/Movimento Educar para crescer (página de jogos/games):

<http://educarparacrescer.abril.com.br>

1 - Ortografia

<http://educarparacrescer.abril.com.br/como-se-escreve/index.shtml>

2 - Acentuação (nova ortografia)

<http://educarparacrescer.abril.com.br/jogo-das-palavras/index.shtml>

3 - Folclore brasileiro (literatura brasileira)

<http://educarparacrescer.abril.com.br/folclore/>

4 - Antônimos

<http://educarparacrescer.abril.com.br/mini-jogos/antonimos/>

5 - Livro animado (literatura infantil)

<http://iguinho.com.br/zuzu/livro-animado.html>

6 – Histórias fantásticas (produção de contos)

<http://www.proativa.vdl.ufc.br/oa/historias/>

7 - Substantivos coletivos

http://www.projetos.unijui.edu.br/formacao/____series_iniciais/objetos_educacionais_lguinho/portugues/html/portug_coletivos.html

8 - Significados das palavras

http://www.projetos.unijui.edu.br/formacao/____series_iniciais/objetos_educacionais_lguinho/portugues/html/Aprendendo_mais.html

Análise do Recurso Educacional Digital e em Rede

1 - Qual o recurso escolhido para análise (insiram o *link*)? Por que vocês o escolheram?

2 - Em qual ano vocês acham que esse recurso pode ser trabalhado?

3 - O recurso abarca exposição teórica sobre o objeto de estudo (língua portuguesa) e também atividades, ou somente apresenta a atividade sem exposição teórica?

4 - Há possibilidade de relacionar o recurso escolhido com outras áreas do conhecimento (além da língua portuguesa)? Quais áreas?

5 - Quais as limitações que vocês identificaram no recurso, tanto no campo tecnológico (*design* da página, disposição dos elementos, nível de interatividade etc.) quanto no pedagógico (tomemos como base o ensino-aprendizagem interacional da linguagem, pensando nos eixos oralidade, leitura e escrita)?

6 - Se as licenças (técnica e de condições de uso) do recurso permitissem adaptações, quais alterações vocês fariam? Por quê?

Apêndice H - Tutorial para publicação no YouTube com licença CC

Orientações para a atividade final da disciplina Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa II

- ✓ Faça, em formato de vídeo, a adaptação da fábula para a modalidade oral: do gênero textual escrito para o gênero textual oral. Pode ser peça de teatro (encenação de pessoas), teatro de fantoches, animação etc.
- ✓ O tempo de duração do vídeo não deve ser maior que **10 minutos**.
- ✓ Edite o seu vídeo, inserindo os créditos: autoria e modo de referenciar.
- ✓ Publique o seu vídeo no YouTube com **licença aberta Creative Commons**.
- ✓ Para finalizar, apresente a sua produção à turma. **Data: 22/06/2017**

Escolha da licença Creative Commons

- 1) Acesse o site <https://br.creativecommons.org/>
- 2) Clique em “Conheça as licenças”.



Fonte: Creative Commons. <https://br.creativecommons.org/>

- 3) Após clicar, abrirá uma página com os tipos de licenças abertas.

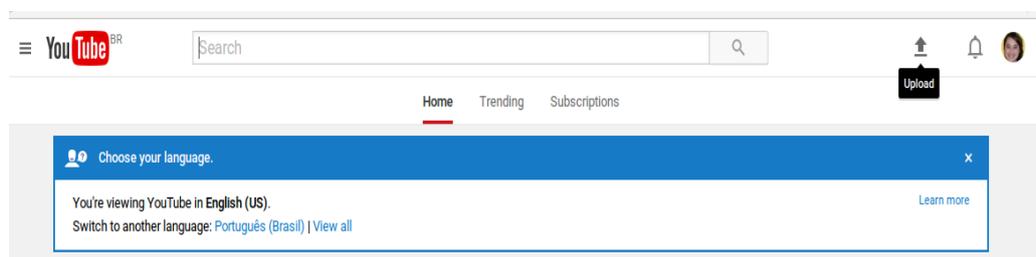


Fonte: Creative Commons. <https://br.creativecommons.org/>

4) Leia as especificidades de cada licença; escolha uma delas (lembrando sempre que o propósito do compartilhamento é que os outros - os interlocutores/leitores/professores - possam adaptar as produções para outros contextos educacionais) e a informe na descrição no YouTube.

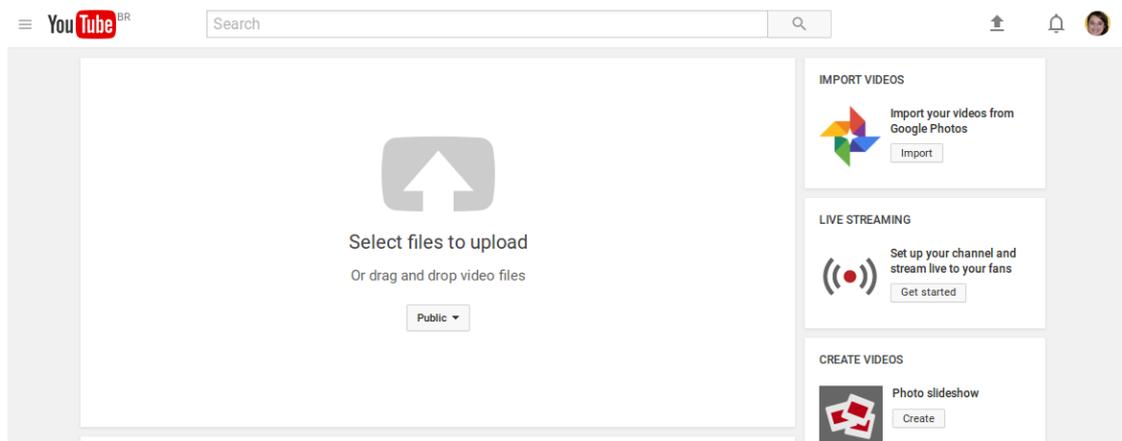
Para publicar no YouTube

- 1) Tenha conta no Gmail.
- 2) Faça login no YouTube.
- 3) Clique em "Upload".



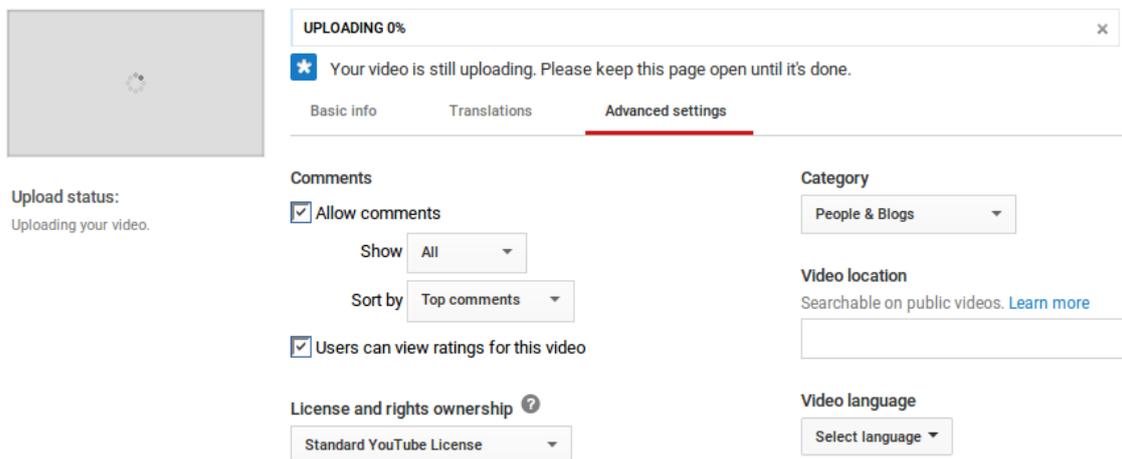
Fonte: YouTube. <https://www.youtube.com/?gl=BR&hl=pt>

- 4) Clique em selecionar o arquivo.



Fonte: YouTube. <https://www.youtube.com/?gl=BR&hl=pt>

5) Selecione o arquivo e aguarde completar o *upload* (demora certo tempo).



Fonte: YouTube. <https://www.youtube.com/?gl=BR&hl=pt>

6) Enquanto o *upload* estiver em andamento, coloque a licença no campo “Descrição” ou “Basic info”.

UPLOADING 0%

Your video is still uploading. Please keep this page open until it's done.

Basic info Translations Advanced settings

SÓ UM MINUTINHO Grupo Adriana, Fabiane, Glória e Luana

Public

Esta produção está sob Licença CCBY

Also share on

Add a message to

Tags (e.g., albert einstein, flying pig, mashup)

+ Add to playlist

VIDEO THUMBNAILS

Thumbnail selections will appear when the video has finished processing.

Upload status:
Uploading your video.
Your video will be live at:
<https://youtu.be/m5FPRNcXUDY>

Video / Audio quality:
Your videos will process faster if you encode into a streamable file format. For more information, visit our [Help Center](#).

Fonte: YouTube. <https://www.youtube.com/?gl=BR&hl=pt>

7) Após, troque a licença padrão do YouTube pela Licença *Creative Commons* (CC) - <https://br.creativecommons.org/licencas/> - clicando em “*Advanced settings*” ou “*Configurações avançadas*”.

UPLOADING 0%

Your video is still uploading. Please keep this page open until it's done.

Basic info Translations **Advanced settings**

Comments

Allow comments

Show All

Sort by Top comments

Users can view ratings for this video

License and rights ownership

Standard YouTube License

Category

People & Blogs

Video location

Searchable on public videos. [Learn more](#)

Video language

Select language

Upload status:
Uploading your video.

Fonte: YouTube. <https://www.youtube.com/?gl=BR&hl=pt>

8) Ao clicar, aparecerá o campo com as duas opções de licença: Licença YouTube e Licença *Creative Commons*.

The screenshot shows the YouTube upload interface with the progress bar at 0%. The 'Advanced settings' tab is selected. Under 'Comments', 'Allow comments' is checked, 'Show' is set to 'All', and 'Sort by' is 'Top comments'. 'Users can view ratings for this video' is also checked. In the 'License and rights ownership' section, the 'Creative Commons - Attribution' license is highlighted in the dropdown menu. Other options include 'Standard YouTube License', 'Everywhere', and 'Monetized platforms'. On the right, 'Category' is 'People & Blogs', 'Video location' is empty, 'Video language' is 'Select language', and 'Community contributions' has 'Allow viewers to contribute translated titles/subtitles/CC' unchecked. A 'Recording date' field is also present.

Fonte: YouTube. <https://www.youtube.com/?gl=BR&hl=pt>

9) Após selecionar a licença CC, espere completar o *upload* e, para finalizar, clique em “Publicar” ou “*Publish*”.

The screenshot shows the YouTube upload interface with the progress bar at 1%. A blue 'Publish' button is now visible in the top right corner. The 'Creative Commons - Attribution' license remains selected in the 'License and rights ownership' dropdown. The 'Community contributions' section now includes a 'Search' button next to the 'Video location' input field. The rest of the settings remain the same as in the previous screenshot.

Fonte: YouTube. <https://www.youtube.com/?gl=BR&hl=pt>

Esta produção está licenciada sob licença CCBY.

Autoria: Juliana Sales Jacques

Modo de referenciar esta produção:

JACQUES, Juliana Sales. **Tutorial de publicação de vídeo no YouTube com licenças CC.**

ANEXOS

**Anexo A - Enunciados verbais/Respostas ao questionário - (co)autoras sociais
1**

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Curso de licenciatura em Pedagogia diurno
Língua Portuguesa e Educação
Profa. Juliana Sales Jacques
2016/01**

Atividade final - Questionário de pesquisa-ação

Nome: (Co)Autoras sociais 1

Leitura

1) No decorrer da disciplina, dialogamos sobre a importância da mediação do(a) professor(a) no desenvolvimento da habilidade leitora. Dialogamos, diante disso, sobre estratégias de leitura para potencializar a formação do leitor. Dentre elas, a inferenciação é a que de fato possibilita trabalhar com as informações implícitas do texto, ou seja, produzir sentidos. Isso posto, argumente sobre o excerto extraído da obra Desvendando os segredos do texto, de Ingedore Koch, no qual a autora relaciona o texto à metáfora do Iceberg: “No topo, está o signo a ser interpretado. Abaixo da superfície várias camadas do sentido a ser caçado”. (KOCH, 2003, pp. 18-19).

De acordo com a autora Ingedore Koch, através da metáfora do iceberg, as informações contidas num texto não estão todas visíveis, ou seja, explícitas, elas são as “várias camadas do sentido a ser caçado”, abaixo da superfície (implícitos). No topo, na parte visível, acima da superfície, estão os explícitos, os quais podem ser obtidos com uma leitura inicial do texto.

Oralidade

2) Considerando as discussões em torno das implicações pedagógicas do ensino-aprendizagem da oralidade, argumente sobre o excerto extraído da obra Aula de português: encontro e interação, de Irandé Antunes:

“[...] não existem diferenças essenciais entre a oralidade e a escrita nem, muito menos, grandes oposições. Uma e outra servem à interação verbal, sob a forma de diferentes gêneros textuais, na diversidade dialetal e de registro que qualquer uso da linguagem implica.” (ANTUNES, 2015, p. 99).

Tanto a oralidade como a escrita destinam-se à interação social. Nesse sentido, ambas variam juntas, conforme o ambiente, os diferentes dialetos (línguas) e a escrita de determinada linguagem. Embora em relação à escrita, muitas vezes, exige-se que seja perfeita, a fala não exige muita formalidade, mas ambas servem para interação social, logo, variam conforme as situações onde são proferidas, ou seja, variam conforme o contexto.

Escrita

3) No que se refere ao desenvolvimento da habilidade escrita, tendo como foco a produção de gêneros discursivos (textos reais, autênticos), argumente sobre o excerto extraído da obra Aula de português: encontro e interação, de Irandé Antunes: “Escrever sem saber para quem é, logo de saída, uma tarefa difícil, dolorosa e, por fim, é uma tarefa ineficaz, pois falta a referência do outro, a quem todo texto deve adequar-se.” (ANTUNES, 2015, p. 46)

Precisamos adequar nossa escrita no sentido de sabermos para quem estamos escrevendo, ou seja, para sermos compreendidos, precisamos escrever na linguagem de nosso interlocutor. Pois, de nada adianta fazermos uso de uma linguagem rebuscada, se nosso destinatário não puder compreender tais palavras. Por esse motivo a escrita deve adequar-se a quem for recebê-la, no intuito de se obter sucesso na comunicação escrita, isto é, na interação social.

Produção do Blog/REA

4) Para você, como foi a experiência de desenvolver atividades práticas sobre os conteúdos trabalhados nas aulas, com foco no “como” ensinar língua portuguesa nos anos iniciais, ou seja, enfatizando atividades que poderão ser desenvolvidas por você na sua performance em sala de aula?

A experiência de desenvolver atividades práticas de como ensinar alguns conteúdos da Língua Portuguesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e

publicá-las em um blog foi uma atividade nova para mim, pois eu nunca havia trabalhado dessa forma, tampouco construído um blog para compartilhamento de atividades pedagógicas. Desse modo, esta experiência foi bastante significativa para mim, possibilitando a futura continuidade deste blog.

5) Para você, qual a relevância do compartilhamento aberto em rede, por meio do blog, das atividades realizadas?

Em termos de relevância, penso que o compartilhamento das atividades realizadas por meio do blog, podem configurar-se como mais um instrumento de interação com outros estudantes e professores, pois possibilita a aquisição e a troca de informações, no caso as atividades relacionadas a conteúdos da Língua Portuguesa para os Anos Iniciais.

6) Qual a licença aberta que você escolheu para o seu blog/REA? Por quê?

A licença aberta escolhida pertence ao site *Creative Commons*: CC BY-NC-SA (Atribuição – Não Comercial – Compartilha Igual), porque essa licença permite que outros remixem, adaptem e criem a partir do nosso trabalho para fins não comerciais, desde que atribuam a nós o devido crédito e que licenciem as novas produções sob termos idênticos.

7) Considerando a democratização das práticas pedagógicas, qual é o seu posicionamento em relação ao compartilhamento de produções sob licenças fechadas (como copyright) – que, geralmente, não permitem (re)utilização nem alterações - e ao compartilhamento de produções sob licenças abertas, permissivas de acesso, adaptações à/na obra original? Quais as implicações dessa prática na performance dos professores?

Em relação ao compartilhamento de produções sob licenças fechadas, *copyright*, por exemplo, as quais não permitem alterações, considero-as muito rígidas, pois penso que deve ser dada a oportunidade de alteração das produções, porque, desta forma, abre-se um leque de possibilidades que só engrandecem o ensino e a aprendizagem. Para tanto, as produções sob licenças mais permissivas, que permitem adaptações na obra original, configuram-se de forma mais

democrática, possibilitando o enriquecimento das atividades dos professores, diversificando-as.

Anexo B – Enunciados verbais/Respostas ao questionários - (co)autoras sociais 2

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Curso de licenciatura em Pedagogia diurno
Língua Portuguesa e Educação
Profa. Juliana Sales Jacques**

Atividade final – Questionário de pesquisa-ação

Nome: (Co)autoras sociais 2

Leitura

1) No decorrer da disciplina, dialogamos sobre a importância da mediação do(a) professor(a) no desenvolvimento da habilidade leitora. Dialogamos, diante disso, sobre estratégias de leitura para potencializar a formação do leitor. Dentre elas, a inferenciação é a que de fato possibilita trabalhar com as informações implícitas do texto, ou seja, produzir sentidos. Isso posto, argumente sobre o excerto extraído da obra Desvendando os segredos do texto, de Ingedore Koch, no qual a autora relaciona o texto à metáfora do Iceberg: “No topo, está o signo a ser interpretado. Abaixo da superfície várias camadas do sentido a ser caçado”. (KOCH, 2003, pp. 18-19).

No processo de leitura, há a interação autor-texto-leitor que abrange os conhecimentos linguísticos, as experiências e conhecimentos de mundo, as circunstâncias em que o texto é produzido, a legibilidade do texto e os objetivos da leitura pelo leitor. Dessa forma, quando nos deparamos com um texto, sabemos que a construção de sentidos acerca do mesmo só é alcançada quando saímos da superfície do “iceberg”, pois envolve muito mais do que a decodificação da mensagem do autor pelo leitor. Portanto, o ato de ler é dinâmico porque abrange a interação autor-texto-leitor, resultando a pluralidade de sentidos acerca do texto.

Oralidade

2) Considerando as discussões em torno das implicações pedagógicas do

ensino-aprendizagem da oralidade, argumente sobre o excerto extraído da obra Aula de português: encontro e interação, de Irandé Antunes:

“[...] não existem diferenças essenciais entre a oralidade e a escrita nem, muito menos, grandes oposições. Uma e outra servem à interação verbal, sob a forma de diferentes gêneros textuais, na diversidade dialetal e de registro que qualquer uso da linguagem implica.” (ANTUNES, 2015, p. 99).

Sabemos que a oralidade e a escrita são diferentes habilidades comunicativas e linguísticas. Com características próprias, a escrita atende à norma culta da língua, ou seja, não é o espelho da fala, enquanto a oralidade atende à variação linguística. Vemos que a estimulação da oralidade desenvolve a criação, a coesão, a coerência, entre outros elementos fundamentais à textualidade. Logo, a exploração da cultura oral propicia um bom uso da leitura e da escrita, levando em conta as diferentes situações comunicativas que exigem a escuta, a fala, a leitura e a escrita. Portanto, realmente não existem diferenças essenciais ou grandes oposições entre a oralidade e a escrita, mas ambas são indissociáveis.

Escrita

3) No que se refere ao desenvolvimento da habilidade escrita, tendo como foco a produção de gêneros discursivos (textos reais, autênticos), argumente sobre o excerto extraído da obra Aula de português: encontro e interação, de Irandé Antunes: “Escrever sem saber para quem é, logo de saída, uma tarefa difícil, dolorosa e, por fim, é uma tarefa ineficaz, pois falta a referência do outro, a quem todo texto deve adequar-se.” (ANTUNES, 2015, p. 46)

A criação de um texto pressupõe a interação autor-texto-leitor em determinada situação comunicativa. No entanto, além de vermos o processo de aprendizagem da língua ser feito isoladamente de um texto, quando este aparece não possui um leitor, pois assenta-se em situações genéricas no qual o professor atua como leitor/avaliador. Em contrapartida, a construção de textos reais, respeitando os diferentes gêneros discursivos, pode trazer importantes contribuições no que diz respeito aos elementos da textualidade e usos sociais da língua escrita.

Produção do Blog/REA

4) Para você, como foi a experiência de desenvolver atividades práticas sobre os conteúdos trabalhados nas aulas, com foco no “como” ensinar língua portuguesa nos anos iniciais, ou seja, enfatizando atividades que poderão ser desenvolvidas por você na sua performance em sala de aula?

A experiência na disciplina “Língua Portuguesa e Educação” foi muito relevante a minha formação inicial e também prazerosa. Além de trabalhar os conceitos universais sobre a Língua Portuguesa com os quais iremos nos deparar nos anos iniciais, suscitou inúmeras ideias quanto à mediação do trabalho pedagógico. Logo, as atividades propostas ao longo da disciplina mostraram o quanto os aspectos construtivos da língua podem ser explorados quando damos ênfase a textos interessantes que possam contribuir na criação de bons leitores.

5) Para você, qual a relevância do compartilhamento aberto em rede, por meio do blog, das atividades realizadas?

Apesar desta ferramenta ainda possuir pouca credibilidade na academia, acredito que o blog pode ser uma importante ferramenta para a democratização de informações quanto à aprendizagem da Língua Portuguesa nos anos iniciais. Além disso, o blog pode fomentar a criação de novas propostas de trabalho pedagógico a partir dos exemplos exibidos na página, assim como estabelecer um espaço no qual o público e o administrador sintam-se à vontade para dialogar sobre o assunto.

6) Qual a licença aberta que você escolheu para o seu blog/REA? Por quê?

Escolhi a licença “*Creative Commons*”. Penso que minhas produções possam contribuir com novas posturas e ações acerca da aprendizagem da Língua Portuguesa, assim como contribuíram a minha formação.

7) Considerando a democratização das práticas pedagógicas, qual é o seu posicionamento em relação ao compartilhamento de produções sob licenças fechadas (como *copyright*) – que, geralmente, não permitem (re)utilização nem alterações - e ao compartilhamento de produções sob licenças abertas,

permissivas de acesso, adaptações à/na obra original? Quais as implicações dessa prática na performance dos professores?

Se quisermos mostrar nosso compromisso como cidadãos de direitos e deveres, precisamos entender que é preciso conhecer e respeitar as leis de proteção à propriedade intelectual. Por outro lado, todo professor-pesquisador – ou mesmo um indivíduo interessado pelo assunto – recorre as mais variadas fontes digitais e, para tanto, é preciso oferecer condições legais para que suas pesquisas ocorram. Assim, se toda produção divulgada em meio digital pode vir a contribuir com novas posturas e ações, então democratizemos de fato os materiais digitais, o que enseja a adoção de licenças mais permissivas para o uso mais amplo dos materiais por terceiros.

Anexo C - Enunciados verbais/Respostas ao questionários - (co)autora social 3

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Curso de licenciatura em Educação Especial diurno
Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa I
Profa. Juliana Sales Jacques
2016/2**

Atividade final – Questionário de pesquisa-ação

Nome: (Co)Autora social 3

1) Para você, como foi a experiência de desenvolver atividades práticas sobre os conteúdos trabalhados nas aulas, com foco no “como” ensinar língua portuguesa, ou seja, enfatizando atividades que poderão ser desenvolvidas por você na sua performance em sala de aula e que podem auxiliar outros/as professores através do compartilhamento aberto?

Eu analiso a Educação como uma maneira que pode sair do tradicional e tornar-se flexível, com essa disciplina eu fui motivada a mudar as práticas de ensino que somos acostumados a ver. A avaliação final possui o enfoque na Inclusão, esse é o ponto principal, adaptar materiais para facilitar a aprendizagem do aluno. Olhar para o aluno como alguém capaz que, apesar das limitações, também aprende. A Língua Portuguesa pode ser ensinada com textos e além deles, com áudio descrição. O público alvo da minha atividade, pessoa com dislexia, enxerga as letras como se elas estivessem “dançando” disléxicos. Eles têm alterações básicas que prejudicam as atividades e análise, fundamentais para a leitura, apesar de apresentarem, muitas vezes, facilidade nas tarefas de construção. Aproximar a pessoa com Dislexia da leitura é algo gratificante, pois, é um dos “monstros” que eles enfrentam. Eu tive que estudar sozinha, pois o curso traz pouca informação em relação à Dislexia, ele traz informações na Disciplina de Dificuldades de Aprendizagens, mas, se o aluno quer aprender mais e ir além do que lhe é ensinado, é bom correr atrás e estudar. Como tenho visto através dos relatos de quem já está atuando na área, a graduação é só um passo e a formação do acadêmico ocorre por

intermédio próprio. Esse assunto, Dislexia, é o que eu quero me aprofundar mais adiante, quero fazer uma especialização em Psicopedagogia e estudar com as dificuldades de aprendizagem, mais específico a Dislexia.

2) Para você, quais foram os desafios de adaptar as atividades para alunos com necessidades especiais?

Ao elaborar a atividade, eu me preocupei com as características da pessoa com Dislexia, na função de educadora eu preciso entender como é o meu aluno. Realizei varias pesquisas, tive muitas informações e foi necessário eu filtrar o que era mais relevante. Eu adquiri conhecimentos através dessas buscas. A minha autoavaliação, meu próprio *feedback*, a reação das colegas e da Professora perante a atividade são algumas das minhas preocupações.

3) Como você se sentiu (co)autorando, ou seja, produzindo os gêneros conto, fábula e receita culinária? Foi desafiador? Por quê?

É desafiador, mas eu gosto desse tipo de atividade, sair da zona de conforto e produzir é o que eu gosto. Além de imaginar como vai ser a reação do aluno perante a atividade, eu preciso atender às demandas que foram propostas.

4) Para você, qual a relevância do compartilhamento aberto em rede, por meio do blog, das atividades realizadas?

Quanto mais as pessoas tiverem acesso sobre as deficiências e os transtornos é melhor, as pessoas são preconceituosas, acredito que o acesso à informação diminuiria essas barreiras. A tecnologia está sendo muito usada para o lazer e poder utilizá-la com fins pedagógicos é interessante. Compartilhar informações e trocar ideias faz parte da minha formação acadêmica e até mesmo a minha formação continuada.

5) Qual a licença aberta que você escolheu para o seu blog? Por quê?

Escolhi a licença de Atribuição - Não - Comercial CC-BY-NC. É uma licença aberta, permite que outras pessoas compartilhem, adaptem e criem a partir do seu trabalho para fins não comerciais, mas, que

reconheçam a autoria de quem fez e deem créditos como forma de reconhecer e divulgar o nome do autor.

6) Você tem interesse em continuar atualizando o seu blog? Por quê?

Como eu gosto de escrever seria interessante, faz tempo que “alimento” essa ideia de ter um blog.

7) Considerando a democratização das práticas pedagógicas, qual é o seu posicionamento em relação ao compartilhamento de produções sob licenças fechadas (como *copyright*) – que, geralmente, não permitem (re)utilização nem alterações - e ao compartilhamento de produções sob licenças abertas, permissivas de acesso, adaptações à/na obra original? Quais as implicações dessa prática na performance dos professores?

Licenças fechadas garantem ao autor, o dono do projeto/blog ou música, que seja preservada a sua ideia, que sejam reservados os direitos autorais. Existem pessoas que fazem algo e compartilham e existem os que fazem mas não permitem que os outros compartilhem. Os professores fazem blogs e compartilham para que outros usufruam daquela ideia, até por que é bom compartilhar o conhecimento com os outros. Com a tecnologia, a educação tem um livre acesso, atualmente as atividades são compartilhadas em blogs que atravessam o país a fora ou até mesmo o mundo. Ao postar na internet, muitas pessoas terão acesso e quem tiver a intenção de compartilhar deve cuidar se a licença é aberta ou fechada. A licença fechada é uma maneira do projeto original não sofrer plágio e não ter o seu direito reconhecido. Vejo como algo antiético copiar uma ideia e tomar como sua, sendo hipócrita de fingir que teve a criatividade.

Anexo D - Enunciados verbais/Respostas ao questionário - (co)autoras sociais 4

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Licenciatura em Educação Especial diurno
Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa II
Profa. Juliana Sales Jacques
2017/1**

Atividade final – questionário de pesquisa-ação

Nome: (Co)Autoras sociais 4

1) Quais os desafios enfrentados na adaptação/retextualização da fábula (gênero textual escrito) para a modalidade oral?

Em relação aos diálogos, as dificuldades foram em relação a adaptar o contexto da história às falas, outro detalhe em relação à entonação de voz para a intenção da frase (por exemplo, fazer uma entonação de voz com a intencionalidade da pergunta).

3) Pensando na criança com deficiência, quais aspectos de acessibilidade você considerou na adaptação/retextualização?

Na gravação, tentamos escolher o vocabulário que se encaixasse no contexto de crianças com deficiência intelectual. A acessibilidade seria em relação à linguagem de fácil acesso e também ser acessível a faixas etárias.

3) Qual licença CC você escolheu? Por quê?

Licença aberta, pois o grupo acredita que é necessário o conteúdo educativo estar disponível a todos os profissionais, da área da educação ou não, pois o material de boa qualidade deve ser disponibilizado quando utilizado de maneira correta.

4) Qual a importância, para práticas pedagógicas inclusivas, do compartilhamento em rede sob licenças abertas?

Quando o conhecimento é compartilhado torna-se universal. Por exemplo, uma professora que tem um aluno com autismo em sala de aula, quer informações sobre o autismo para melhorar suas práticas e acha apenas artigos com termos médicos. Os profissionais que estudam o autismo sob uma perspectiva educacional estarão ajudando na informação e formação de professores para práticas educacionais inclusivas, se expandirem esse conhecimento, de forma prática, barata e com uma linguagem fácil.

Anexo E - Blog/REA produzidos em 2016/1

Blog/REA realizados pelas (co)autoras sociais do curso de licenciatura em Pedagogia diurno

Blog: Práticas em Língua Portuguesa e Educação

Disponível em: <http://linguaportuguesaeeducao11.blogspot.com.br/>

Blog: de Língua Portuguesa e Educação

Disponível em: <http://linguaportuguesaeduc.blogspot.com.br/>

Blog: Por onde anda a Pedagogia?

Disponível em: <http://porondeandaapedagogia.blogspot.com.br/>

Blog: Português legal

Disponível em: <http://sabinapedagogiaufsm.blogspot.com.br/>

Anexo F - Blogs/REA produzidos em 2016/2

Blog/REA realizados pelas (co)autoras sociais do curso de licenciatura em Educação Especial diurno

Português: eu quero aprender! - para estudantes com baixa visão

Disponível em: <http://eeportugueseuqueroaprender.blogspot.com.br/>

Dias de aprendizagens - para estudantes com dislexia

Disponível em: <http://diasdeaprendizagens.blogspot.com.br/>

Precisamos “falar” sobre... - para estudantes baixa visão ou deficiência visual.

Disponível em: <http://crischaurich.blogspot.com.br/>

Educação Especial e a dislexia - para estudantes com dislexia

Disponível em: <http://educenfermeira.blogspot.com.br/>

Anexo G - Vídeos/REA produzidos em 2017/1

Vídeos/REA realizados pelas (co)autoras sociais do curso de licenciatura em Educação Especial diurno

Adaptação da fábula: O lobo e o cordeiro

Disponível em: https://youtu.be/AuwxSZ_G_I0

Adaptação da fábula: A lebre e a tartaruga

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YDv4ZXcF49Y>

Adaptação da fábula: O gafanhoto e a formiga

Disponível em: <https://youtu.be/suQ6XmxBQ4M>

Adaptação da fábula: A cigarra e a formiga

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=910MMw2hzPo&feature=youtu.be>