

Recursos Educacionais Abertos na Formação de Professor-Autor na Ciberultura

Open Educational Resources of Teacher-author's Formation in Cyberculture

Tatiana Stofella Sodr  Rossini*¹, Edm a Oliveira dos Santos², Miriam Maia do Amaral³

Resumo

Os praticantes culturais t m intervindo gradativamente na cultura quando criam, compartilham, reconfiguram e re sam pr ticas, artefatos e express es plurais quando imersos nas redes sociais. Para tanto, as pr ticas formais curriculares s o cada vez mais tensionadas pelas novas formas de produ o e conhecimento dentro e fora das escolas e universidades. Este trabalho tem como campo de investiga o estudantes e professores da disciplina de licenciatura eletiva O Cotidiano Escolar: uma Pr tica Social em Constru o, da Faculdade de Educa o da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Assim, a metodologia pesquisa-forma o foi adotada ao longo da investiga o juntamente com as narrativas dos praticantes culturais. Identificamos que a colabora o em v rias  reas do conhecimento no processo de produ o de artefatos digitais abertos tem contribuído para o aumento da qualidade com vistas ao re so,   revis o,   remixagem e   redistribui o, propiciando a reprodu o da realidade a partir de imagens e narrativas digitais. Portanto, com atividades que promovam a pesquisa, a produ o e o compartilhamento de recursos educacionais abertos (REA) poder o contribuir para a difus o e a consolida o da filosofia da abertura al m dos muros das escolas, promovendo a forma o de autores capazes de colaborar com a constru o de materiais digitais de qualidade.

Palavras-chave: Recursos Educacionais Abertos, Pesquisa-forma o, Professor-autor, Ciberultura.

¹ Doutora em Educa o pelo Proped/ UERJ, Pesquisadora do GPDOC – Grupo de Pesquisa Doc ncia e Ciberultura, da Educa o da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rua S o Francisco Xavier, 524, Maracan  – Rio de Janeiro – RJ – Brasil. tatiana_sodre@yahoo.com.br, www.docenciaonline.pro.br

² Professora adjunta Faculdade de Educa o da UERJ, Programa de P s-Gradua o em Educa o e da Faculdade de Educa o da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, L der do GPDOC – Grupo de Pesquisa Doc ncia e Ciberultura. Rua S o Francisco Xavier, 524, Maracan  – Rio de Janeiro – RJ – Brasil. edmeabaiana@gmail.com, www.docenciaonline.pro.br

³ P s-doutora em Educa o pelo PROPED/UERJ, pesquisadora do GPDOC – Grupo de Pesquisa Doc ncia e Ciberultura, da Educa o da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rua S o Francisco Xavier, 524, Maracan  – Rio de Janeiro – RJ – Brasil. amaral3378@gmail.com, www.docenciaonline.pro.br

Open Educational Resources of Teacher-author's Formation in Cyberculture

Abstract

Cultural practitioners, immersed in social networks, have been gradually intervened in mainstream culture when create, share, reconfigure and reuse practices, artifacts and plural expressions. Thus, formal curriculum practices are increasingly tensioned by new forms of knowledge production inside and outside of schools and universities. This work has as its field the students and teachers of undergraduate elective course "The daily life in schools: a social practice in construction" of the Faculty of Education at State University of Rio de Janeiro (UERJ). To this end, the research-formation methodology has guided the work along with the narratives of cultural practitioners. We found that collaboration in various areas of knowledge in the production process of open digital artifacts have enhanced their quality with a view to reuse, review, remix and redistribute, allowing the reproduction of reality from digital images and narratives. Therefore, with activities that promote Open Educational Resources (OER) research can contribute to the spread and consolidation of the philosophy of openness beyond the walls of schools, promoting the authorship formation to collaborate in the construction of digital quality materials.

Keywords: Open Educational Resources, Research-Formation, Teacher-author, Cyberculture.

1. Introdução

Em tempo de conectividade, mobilidade e ubiquidade (Santaella, 2010), emergem novas práticas socioculturais que ressignificam atividades já legitimadas anteriormente em um curto espaço de tempo. A velocidade das transformações sociais é instaurada pelos avanços tecnológicos dos dispositivos digitais, em que tempo e espaço são subjetivos e ao mesmo tempo contínuos. A convergência das mídias com as redes de telecomunicações foi um marco significativo na reconfiguração da cultura planetária. A informação disponibilizada no ciberespaço permite o seu acesso de qualquer lugar do planeta, desde que possua um artefato digital com acesso à rede mundial de computadores. Surge, assim, uma cultura transversal, horizontal, dispersa, efêmera, lúdica, comunitária, chamada cibercultura (Lemos, 2008).

Lévy e Lemos (2010) destacam que a cibercultura evolui rapidamente em conjunto com o desenvolvimento técnico/tecnológico no ciberespaço e nas cidades, criando novas formas de comunicação e de sociabilidade. O pensar se torna mais colaborativo, plural e aberto com os três princípios maiores da cibercultura (emissão, conexão e reconfiguração) e do ciberespaço (produzir, distribuir e compartilhar). Assim, "a cibercultura é a cultura contemporânea estruturada pelo uso das tecnologias digitais em rede nas esferas do ciberespaço e das cidades" (Santos, 2011, p. 77). Nesse sentido, as esferas do ciberespaço e das cidades são espaçotempos¹ de aprendizagem nos cotidianos que vão além dos espaços tradicionais acadêmicos.

A princípio, esta mudança pode parecer meramente tecnológica, mas é primordialmente paradigmáti-

¹ Esse modo de escrever este e outros termos foram "ensinadosaprendidos" com Alves (2001), como "espaçotempos", "novosoutros", etc.; deve-se à compreensão de que na modernidade a ciência foi criada por dicotomias e é imprescindível a superação de tais concepções por entendermos a indissociabilidade dos mesmos.

ca. Com o advento da Web 2.0, os softwares sociais possibilitaram a popularização da internet em sintonia com as cidades. Os praticantes culturais, imersos nas redes sociais, criam, compartilham, reconfiguram e reúsam práticas, artefatos e expressões plurais, intervindo gradativamente na cultura predominante. Assim, práticas curriculares formais são cada vez mais tensionadas pelas novas formas de produzir conhecimento dentro e fora das escolas e universidades.

Com isso, várias universidades têm disponibilizado alguns conteúdos de cursos livres e de graduação na internet. Essa nova prática é decorrente do movimento REA (Recursos Educacionais Abertos), em que materiais de ensino (ex.: cursos, interfaces, textos, imagens, vídeos e apresentações, dentre outros) são compartilhados para promover o uso e a remixagem de forma colaborativa entre professores e alunos. Os REA possuem licença aberta, como a Creative Commons (CC), para garantir a sua propagação e atribuir os créditos aos autores, garantindo a propriedade intelectual dos mesmos (Hylén, 2005).

Portanto, formar professores-autores é uma demanda sociocultural em que a criação e a customização de materiais educacionais contribuem para a expansão da autoria, da inovação e da criatividade nos processos de ensino e aprendizagem.

É imergindo nesse cenário dinâmico que partimos da implicação política e educacional com a cultura contemporânea em nossas pesquisas inseridas no Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura (GPDOC) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Assim, objetivamos nesta pesquisa compreender como os alunos de licenciatura de vários cursos de graduação da UERJ podem desenvolver e compartilhar artefatos educacionais com vistas ao reúso e à remixagem a partir de atos de currículo multirreferenciais formativos para serem utilizados em salas de aula como dispositivo disparador do conhecimento.

Portanto, algumas narrativas e produções de alunos são abordadas no presente texto com a finalidade de inspirar e mostrar como podemos estimular e aliar as práticas ciberculturais e cotidianas no currículo das escolas e universidades.

2. Metodologia

As relações sociais são intensificadas com as novas mídias, que privilegiam a comunicação, a mobilidade e a ubiquidade. Conversas, narrativas e produções de artefatos culturais ocupam esses espaços e se constituem em interdiscursos, que se realizam pelo cruzamento de outras vozes presentes nas interfaces digitais. Compreender essa complexidade requer uma abordagem multirreferencial, um olhar holístico, uma leitura plural dos objetos (práticos ou teóricos), que implica tanto visões específicas quanto linguagens apropriadas às descrições exigidas, em função de sistemas de referências distintos, considerados heterogêneos (Ardoino, 1998).

Segundo Morin (2007), o paradigma da complexidade leva em consideração que não existe a dicotomia entre ordem e desordem, pois as duas cooperam para a organização, a complexificação e o desenvolvimento do conhecimento. A complexidade é a relação contraditória entre a ordem, a desordem e a organização, tendo como princípios a dialógica, a recursividade e o holograma. O princípio dialógico prevê a colaboração e a produção de conhecimento entre termos ao mesmo tempo complementares e antagônicos entre si. A recursividade rompe com a ideia de causa e efeito, em que eles estão interligados e se retroalimentam em um ciclo autoconstitutivo, auto-organizador e autoprodutor. O princípio hologramático está ligado à lógica recursiva, em que não se pode conhecer as partes sem o todo e vice-versa. Nesse sentido, o paradigma complexo nos ajuda a pensar de forma prudente, preparando-nos para o inesperado, o inconcebível, ou seja, ter consciência da realidade multidimensional e incompleta sem regulá-la, reduzi-la e homogeneizá-la.

Assim, de acordo com Morin (2011, p. 36),

há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo [...] e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade.

Nesse sentido, para levar em consideração a complexidade do tema a ser pesquisado serão analisados os seguintes aspectos (Morin, 2011):

- o contexto - as informações coletadas serão situadas em seu contexto, determinando as condições de sua imersão e os limites de sua validade;
- o global - o todo e as partes serão analisados em conjunto;
- o multidimensional – as várias dimensões do problema serão levadas em conta;
- o complexo – os elementos diferentes serão analisados, pois são inseparáveis, constitutivos do todo e são interdependentes, interativos e inter-retroativos.

A multirreferencialidade (Ardoino, 1998) emerge a partir da complexidade, possibilitando que a mesma realidade seja tratada sob diferentes e múltiplas perspectivas, sendo estas contraditórias ou não. A abordagem multirreferencial é uma posição epistemológica, pois parte do princípio de que os saberes precisam ser articulados e vivenciados na pluralidade de suas construções e instituições, em uma visão crítica e construtiva (Ardoino, 1998). A multirreferencialidade prioriza as relações, a criação, a heterogeneidade, a dialética, a bricolagem (composição), a compreensão, a autoria, a plasticidade, a complexidade, a negatividade, o fazer ciência.

Na disciplina eletiva de licenciatura O Cotidiano Escolar: uma Prática Social em Construção, da Faculdade de Educação da UERJ no segundo semestre de 2013, vinte alunos de diferentes cursos de graduação (História, Matemática, Física, Artes Plásticas, Educação Física, Pedagogia, Geografia e Letras) participaram ativamente nas atividades propostas tanto presencialmente quanto *on-line*. A carga horária da disciplina foi de 30 horas, uma vez por semana.

Ao longo da disciplina, conceitos importantes sobre cotidianos, cotidiano escolar, emancipação, currículo, cibercultura, REA, licenças CC foram trabalhados ao longo da disciplina juntamente com textos científicos de teóricos-pesquisadores atuantes e conceituados na área de educação (Certeau, 1994; Alves, 2001; Santos, 2011; Pretto, 2012). Dinâmicas de socialização em grupo também fizeram parte do cotidiano dessa matéria, em que constatamos um entrosamento maior entre os praticantes culturais. Uma página no Facebook ² foi aberta para que os praticantes culturais interagissem, compartilhassem suas ideias e artefatos digitais, bem como se organizassem nas atividades propostas. Oficinas de elaboração de roteiro e produção de vídeo e de histórias em quadrinhos foram ministradas em aula pelos professores-pesquisadores Felipe Silva Ponte e André Brown, respectivamente.

Para o trabalho final da disciplina foi feita a seguinte proposição aos alunos: elaborar um plano de aula de 15 minutos que envolvesse um artefato digital (história em quadrinhos ou vídeo) produzido por eles mesmos para ser aplicado em um determinado ano escolar. Esse artefato digital precisaria ser disponi-

² <https://www.facebook.com/cotidianosnascolas>

bilizado em uma plataforma da Web 2.0 e licenciado em CC. A turma foi dividida em cinco grupos, com quatro participantes cada.

Como abordagem teórico-metodológica, optamos pela pesquisa-formação multirreferencial. A pesquisa-formação precisa levar em consideração a multirreferencialidade, a implicação do pesquisador e a complexidade.

Dessa forma, de acordo com Macedo (2012), assumir uma perspectiva multirreferencial significa romper com a edificação do saber normativo e prescritivo, dando lugar a uma práxis aberta, inacabada, desestruturante, plural, interdisciplinar, heterogênea e dialógica. O conhecimento assim se torna imprevisível e complexo. A construção e a edificação dos saberes docentes é um movimento plural, sendo necessário habitar e vivenciar outros espaços multirreferenciais de aprendizagem. A formação de professores-autores na cibercultura visa promover a circulação, a vivência e o habitar em outros espaços multirreferenciais do cotidiano, como por exemplo nas cidades, nas interfaces da Web 2.0, no ciberespaço, além dos já instituídos formalmente (ex.: escola e universidade).

Segundo Santos (2006), o objetivo da pesquisa-formação multirreferencial transcende diagnósticos exploratórios que apenas descrevem as realidades docentes e escolares. Parte do princípio de que não se pode separar pesquisa de ensino, os sujeitos de suas ações, a universidade da escola e da cidade e estas do ciberespaço. Portanto, ações de pesquisa sustentadas na troca, no diálogo e nas vivências formativas dos sujeitos envolvidos, de caráter contínuo e não pontual, necessitam ser desenvolvidas.

Na pesquisa-formação, o docente constrói, juntamente com os participantes, dispositivos formativos visando à produção de conhecimentos e à reestruturação de sua prática (Nóvoa, 2004). Esses dispositivos são na verdade táticas (Certeau, 1994) singulares que os sujeitos fazem nos cotidianos para lidar com os dilemas vivenciados em sua docência. Os acasos revelam novas dimensões problemáticas, convidando todos a “pensar diferentemente”, ou seja, livre de controle, classificação, distinção e comparação (Certeau, 2011). A curiosidade, o envolvimento emocional e a implicação são essenciais para a participação coletiva, propiciando a autonomia, a autoria, a troca de saberes e a interatividade (Silva, 2010). Nesse sentido, professores e estudantes se tornam simultaneamente sujeitos e objetos da formação.

As noções subsunçoras emergiram conforme as relações foram sendo tecidas ao longo do tempo. Para Ausubel (1968, apud Moreira, 2006), essas noções consistem em estruturas de conhecimento específico que podem ser mais ou menos abrangentes e que se revelam quando uma nova informação se ancora em conceitos relevantes preexistentes na estrutura cognitiva dos praticantes culturais.

Dessa forma, procuramos analisar as conversas, as narrativas e as produções e seus significados dos alunos participantes da disciplina de licenciatura. Com base nesse esforço, emergiram as seguintes noções subsunçoras: autoria e colaboração no processo de produção de artefatos digitais abertos e imagens e narrativas como reprodutores da realidade. Cada uma será descrita nas seções a seguir.

3. Resultados e Discussão

Um grupo de alunos criou e apresentou uma história em quadrinhos (HQ) como dispositivo inicial da discussão para situar os alunos ao episódio histórico de Inês de Castro e Dom Pedro I de Portugal, conforme as Figuras 2, 3, 4 e 5. O grupo multidisciplinar³ aliou as habilidades de desenhar com os conhecimentos de História e de Literatura Portuguesa. A HQ *Inês e Pedro*, produzida como trabalho da disciplina Cotidiano Escolar: uma Prática Social em Construção, conta em sua narrativa visual, de forma lúdica e criativa, uma história de amor e de ódio verídica em sete páginas.

3 Os alunos são graduandos dos cursos de graduação de letras e história da UERJ

O objetivo foi demonstrar a influência do episódio histórico na literatura portuguesa do período, mostrando como era o sistema monárquico no período, a importância das relações hereditárias e consanguíneas, as constantes guerras causadas por disputas entre reinos envolvendo tronos da Península Ibérica, os casamentos entre nobres como arranjos políticos para permanência no poder. O processo de produção colaborativa da HQ seguiu as seguintes etapas:

1 - Plano de aula

Nessa etapa foram informados o ano escolar, o tempo de aula, o tema, o objetivo geral e os específicos, o conteúdo a ser aprendido, o recurso que será utilizado, os procedimentos e a avaliação da aprendizagem, conforme o plano produzido pelos alunos abaixo:

Público-alvo: 8º ano do ensino fundamental

Tema: Episódio histórico de Inês de Castro e Dom Pedro I.

Objetivo geral: Compreender o sistema monárquico e suas características, bem como o caráter mimético da literatura.

Objetivos específicos:

- Utilizar a linguagem artístico-visual dos quadrinhos como forma ilustrativa de demonstrar os aspectos gerais da literatura e a influência do episódio histórico na literatura portuguesa do período monárquico;
- Relacionar o conteúdo apresentado com o contexto monárquico europeu.

Conteúdos: Caráter mimético da literatura e sistema monárquico europeu.

Recurso: História em quadrinhos.

Procedimentos:

- Leitura da história de amor de Inês de Castro e Dom Pedro;
- Discussão sobre aspectos literários da história apresentada;
- Discussão sobre aspectos históricos da história apresentada.

Avaliação: Participação em sala de aula.

2 - Roteiro

O roteiro leva em consideração o tema e os diálogos dos personagens sem ainda ilustrá-los. No roteiro abaixo, os alunos deram preferência à narrativa da história por cena, ao invés do diálogo entre os personagens.

Cena 1: Esta é uma história de muito tempo atrás. Uma história de amor e ódio, que conta sobre sentimentos que superam até a morte... Esta é a história de Inês e Pedro.

Cena 2: D. Pedro era príncipe de Portugal e futuramente se tornaria rei. Seus pais eram o rei D. Afonso IV e D. Beatriz de Castela.

Inês vinha da família real da Espanha e era conhecida por sua extrema beleza.

Personagens: D. Pedro e Beatriz

Cena 3: D. Pedro se tornou noivo de D. Constança por causa de um casamento arranjado.

O que Pedro não esperava era que, com as damas de companhia de sua noiva, viesse Inês.

Personagens: D. Pedro e Beatriz

Cena 4: Em uma troca de olhares, Pedro se apaixonou à primeira vista por Inês.

Personagens: D. Pedro, Beatriz e Inês

Cena 5: O amor era mútuo e, durante vários anos, Inês e Pedro mantiveram relações escondidas. Desse amor nasceram quatro crianças.

Personagens: D. Pedro e Inês

Cena 6: Mais tarde, a esposa de Pedro morre, deixando-lhe um filho. Filho que seria sucessor de Pedro no reino.

Personagens: D. Pedro, Beatriz, médico

Cena 7: Quando Pedro se tornou viúvo, decidiu se casar com Inês... Mas infelizmente não pode fazer dessa maneira. Por questões políticas, o reino decidiu que o casamento com Inês era proibido.

Pedro, muito contrariado, decidiu não desistir de Inês e resolveu que, se não pudesse casar com Inês, não se casaria com mais ninguém.

Personagens: D. Pedro, Inês e conselheiros

Cena 8: Os três conselheiros do reino falaram ao pai de Pedro, o rei, que deveria se tornar uma providência urgente para resolver a questão, pois, se continuasse dessa maneira, o trono de Portugal ficaria em risco. Os conselheiros indicam uma atitude extrema, matar Inês.

O rei, depois de muito pensar, decidiu-se pelo pior... Que Inês fosse morta.

Personagens: Rei e os três conselheiros

Cena 9: Inês foi condenada e, enquanto Pedro estava longe em uma caçada, os conselheiros a mataram de forma muito cruel.

Personagens: Inês e um conselheiro

Cena 10: Degolada.

Personagem: Inês

Cena 11: Ao retornar e saber da notícia, Pedro perdeu a razão e, em um surto de ira, entrou em guerra contra o próprio pai.

A rainha, mãe de Pedro, tentou ajudar e pediu para que os dois parassem de guerrear.

Por fim, ela consegue que eles entrem em paz, mas Pedro nunca mais foi o mesmo...

Personagens: D. Pedro, o rei e a rainha

Cena 12: Por alguma brincadeira do destino, o pai de Pedro morreu alguns anos depois e Pedro, que continuara a amar Inês, mesmo após sua morte, desejou vingança.

Pedro conseguiu encontrar dois dos três responsáveis pela morte de sua amada.

Personagem: D. Pedro

Cena 13: Os dois foram mortos com os corações arrancados do peito.

Cena 14: Por mais incrível que pareça, Pedro, depois de sua vingança contra os assassinos, decidiu se vingar da sociedade, que não aceitara o seu amor, da maneira mais extraordinária possível...

Pedro mandou desenterrar Inês.

Cena 15: O corpo de Inês foi colocado no trono e ela foi coroada.

Personagem: Inês

Cena 16: Pedro fez com que todos beijassem a mão de sua amada em sinal de respeito a ela como rainha, respeito que tinham negado quando ela estava viva.

Personagens: D. Pedro e Inês

Cena 17: E, por fim, Pedro ordenou que fizessem o seu túmulo de frente para o de sua amada, para que, no dia do juízo final, em que os mortos voltarão à vida, a primeira pessoa que ele visse fosse Inês.

3 - Diagramação

Nessa etapa, as ilustrações das cenas em quadrinhos foram esboçadas à mão, sem as narrativas, contendo os personagens apresentados no roteiro. Essa diagramação dos quadrinhos, juntamente com a arte neles contidos, compõe a narrativa visual, a qual deve seguir, no nosso contexto, o padrão ocidental: da esquerda para a direita, de cima para baixo.

4 - Versão final

O roteiro e a diagramação foram consolidados e, depois, coloridos. Na HQ a seguir (Figuras 2, 3, 4 e 5), os alunos digitalizaram os quadrinhos diagramados e, por meio de um software de edição de imagens, fizeram a finalização. A HQ foi licenciada em CC e disponibilizada no Slide Share para reuso e remixagem, conforme o tipo a seguir:

Licença de Atribuição Compartilha Igual - é comparada às disponibilizadas para os softwares livres, abrangendo o primeiro nível (Atribuição) incluindo a exigência, no caso de uma atualização qualquer, que o produto obtenha o mesmo nível do original.



Figura 1: Tipo de licenciamento Atribuição Compartilha igual

Fonte: <https://creativecommons.org/>

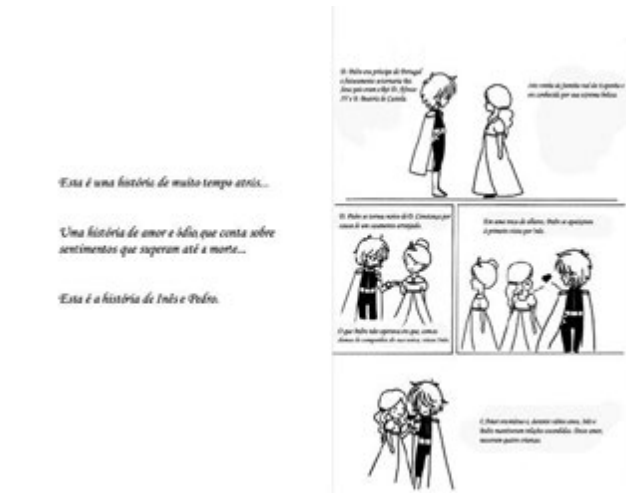


Figura 2: História de Inês e Pedro

Fonte: <http://pt.slideshare.net/uerjcommons/hitoria-ines-pedro>

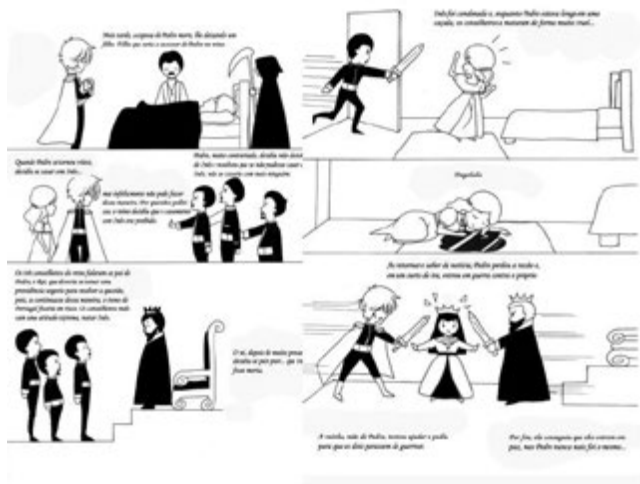


Figura 3: História de Inês e Pedro

Fonte: <http://pt.slideshare.net/uerjcommons/hitoria-ines-pedro>



Figura 4: História de Inês e Pedro

Fonte: <http://pt.slideshare.net/uerjcommons/hitoria-ines-pedro>

¶, por fim, Pedro ordenou que fizessem o seu túmulo de frente para o de sua amada, para que no dia do juízo final, em que os mortos voltando a vida, a primeira pessoa que ele visse, fosse Inês.



Figura 5: História de Inês e Pedro

Fonte: <http://pt.slideshare.net/uerjcommons/hitoria-ines-pedro>

3.1 Autoria e Colaboração no Processo de Produção de Artefatos Digitais Abertos

Os graduandos apresentaram a sua produção para os demais grupos de forma colaborativa, coordenada e organizada. Na colaboração, os participantes trabalham em conjunto, a fim de alcançar um objetivo previamente negociado. Espinosa (2003, p. 110) ressalta que, “no grupo colaborativo, todo o conhecimento é construído conjuntamente e negociado, havendo um fluxo de comunicação bidirecional contínuo”.

Durante a narrativa sobre a produção do artefato, observamos a articulação de ideias e o entrosamento entre os cursistas, bem como uma intensa e constante negociação (Bhabha, 2011). Os praticantes se autorizaram em uma relação de alteridade com outro, considerando e dialogando com os questionamentos. Dessa forma, a autonomização (Josso, 2002) se estabeleceu quando houve a transformação de pontos de vista, ampliando a consciência de cada um. A construção colaborativa, tanto do plano de aula quanto da HQ, foi um processo dialógico em que as diferenças emergiram e aos poucos foram sendo transformadas na dinâmica da criação.

No processo de compreensão, a compenetração da cultura do outro de forma criativa é necessária para que surjam novas questões. Assim, nesse encontro dialógico de duas culturas, a sua unidade e integridade se mantém aberta, enriquecendo mutuamente (Bakhtin, 1997). O sentido é um dos componentes da construção estética, pois transcende o espaço e tempo das culturas, renovando-se constantemente no processo de diálogo entre elas. Bakhtin (1997) prefere usar o termo “sentido” ao invés de “significado”, que é de ordem responsiva, o qual propicia a livre interpretação. O significado nada responde, fechando em si mesmo a possibilidade de diálogo. Assim, o sentido não desaparece no conceito, pois conserva o seu valor cognitivo.

Bakhtin (1997) enfatiza o papel ativo do sujeito como autor em todas as instâncias do processo de criação. O ato de criação é composto a partir da interação entre o conteúdo (relação com o mundo), a forma (intervenção do autor) e o material (estética). A forma não pode ser compreendida independentemente do conteúdo e do material e de seus procedimentos. Os procedimentos condicionados pelo material não podem ser reduzidos a um processo de elaboração do material, pois pode ser superado.

Segundo Bakhtin (1997, p. 27),

O trabalho de criação é vivido, mas trata-se de uma vivência que não é capaz de ver ou de apreender a si mesma a não ser no produto ou no objeto que está sendo criado e para o qual tende. Por isso o autor nada tem a dizer sobre o processo de seu ato criador, ele está por inteiro no produto criado e só pode nos remeter à sua obra; e é, de fato, apenas nela que vamos procurá-la.

Assim, o autor cria o objeto, mas não vivencia o processo. Os aspectos técnicos do ato criador são perceptíveis no objeto. Nesse caso, podemos afirmar que “o autor é orientado pelo conteúdo, ao qual ele dá forma e acabamento por meio de um material determinado” (Bakhtin, 1997, p. 206). O que o autor necessita compreender é a lógica imanente à criação, a estrutura de valores do sentido a qual se desenvolve e o contexto determinado.

De acordo com Bakhtin (1997), a imagem externa de um ser humano, enquanto valor estético e ético, somente pode ser percebida e realizada por outra pessoa. A autossensação interna de um sujeito é vivenciada de forma fragmentada, não conferindo unidade ao todo. Isso significa que nessa relação o agente é englobado inteiramente pelo contemplador, completando e dotando o outro de sentido. O ato de contemplação não ultrapassa o dado do outro, mas o unifica e ordena.

A atividade estética é composta por dois movimentos entrelaçados: compenetração e acabamento. A compenetração significa colocar-se no lugar do outro, vivenciando o que o outro vivencia. No entanto, o outro vivencia parcialmente a expressividade externa, sem levar em conta as autossensações internas, abstraíndo-as e utilizando-as como dispositivos técnicos da compenetração.

O acabamento é quando, a partir da vivência do outro, o material da compenetração é assimilado em termos estéticos/éticos/cognitivos para o acabamento da imagem do indivíduo, ou seja, valores que concluem a imagem do praticante cultural. Com isso, o homem tem necessidade estética de vivenciar um conjunto de ações internas e externas irreversíveis que são praticadas sobre outras pessoas (ativismo estético) com a intenção de completá-las e dotá-las de sentido, criando uma personalidade externamente acabada. Isso significa que a relação humana é necessária para que possamos ter consciência de nós mesmos. Contudo, as ações externas do homem são vivenciadas internamente, tornando fragmentos, não podendo concluí-lo. Assim, a ação somente poderá ser percebida por uma consciência situada fora do agente, pois poderá ser observada esteticamente em um espaço.

A criação de artefatos científicos, sejam eles materiais ou planejamento de situações de *ensinoaprendizagem*, requer autoria de um sujeito atuante com uma consciência reflexiva com finalidades e valores (políticos, sociais, significados cognitivos, estéticos, éticos) que dirijam o ato (Bakhtin, 1997). O ato, portanto, necessita ser determinado por sua finalidade e por seus meios.

3.2. Imagens e Narrativas como Reprodutores da Realidade

O caráter mimético da literatura discutido pelo grupo multidisciplinar de alunos nos leva a refletir sobre a importância da articulação de saberes relacionados à ciência, à arte e à filosofia (Dias, 1995). A arte cria sensações, a ciência cria funções e a filosofia cria conceitos e personagens conceituais. Os personagens conceituais são os intercessores do pensador, ou seja, são artefatos, imagens ou narrativas que o ajudam a pensar. São as condições necessárias para a criação de conceitos livres dos acontecimentos das coisas e dos seres em meio ao caos, traçando um plano de referência infinito e virtual sobre ele. Dessa forma, o caos é recortado com o intuito de extrair dele a realidade do virtual. Virtual, pois a filosofia desterritorializa os conceitos com intuito de tornar consistente o infinito para a instalação do pensamento criativo sob o caos. É dessa forma que a inovação emerge, libertando a suposta “verdade”, dando espaço para a criação.

Ainda segundo Dias (1995), o plano de referência é criado juntamente com conceitos e personagens de forma dinâmica e recursiva. É nele que os acontecimentos e os personagens conceituais são selecionados por conceitos prévios articulados, sendo chamado por Deleuze de “imagem do pensamento”. Essa imagem ajuda a orientar o pensamento por meio de reflexões, fornecendo direções para a criação de conceitos, produção de sentidos, sem a necessidade de métodos e procedimentos. Pensar é experimentar caminhos diversos, desorientar-se para inventar uma orientação. Assim, os personagens conceituais são constituídos de conceitos de outro(s) pensador(es).

No entanto, Certeau (2011) alerta que nem sempre as imagens e narrativas correspondem “ao real que determina a sua produção” (p. 49). Assim, por meio de uma suposta ordenação e uma ficção não assumida, o discurso produz a “realidade” e as práticas em uma relação recursiva. Segundo Certeau (2011), a ficção no discurso pode ser encontrada no campo da História, onde a verdade é produzida a partir da identificação do que é falso. Também a ficção pode ser encontrada no campo da realidade, onde o erro é apresentado e comprovado por um discurso técnico, levando a considerar o não falso como o “real”. No campo da ciência, a ficção aparece quando se tenta instaurar coerências para produzir “uma ordem, um progresso e uma história” (Certeau, 2011, p. 47). O autor finaliza que a ficção é metafórica, a qual dá forma ao real sem ter pretensão de representá-lo.

4. Considerações Finais

A disponibilização de materiais digitais em formatos abertos devidamente licenciados para uso, compartilhamento e remixagem (Lemos, 2008) é a base da filosofia da abertura. De acordo com Amiel (2012, p. 24), “a existência de bens comuns pode expandir radicalmente o acesso à cultura e à educação de um povo”, os quais possibilitam a expansão da autoria, da inovação e da criatividade nos processos de ensino e aprendizagem.

Portanto, faz-se necessária a criação de políticas públicas que visem à formação de professores em consonância com a filosofia da abertura. Os REA, em conjunto com as tecnologias digitais em rede, viabilizam a produção colaborativa do conhecimento e de culturas, enaltecendo as diferenças e as reapropriações. De forma abrangente, os REA representam um capital intelectual comum em que os materiais educacionais não pertencem a nenhuma instituição, empresa ou pessoa específica. Isso significa que podem ser usados, compartilhados, produzidos colaborativamente e remixados, tendo em vista a adequação deles de acordo com necessidades locais e os seus constantes aperfeiçoamentos.

Segundo Lévy (1997), o capital intelectual é um dos quatro capitais da inteligência coletiva, o qual valoriza o crescimento intelectual com a aprendizagem, a troca de saberes e o acúmulo de experiências tendo como objetivo a formação dos indivíduos. Os capitais social, cultural e técnico valorizam, respectivamente, a dimensão identitária e comunitária, a história e bens simbólicos de um grupo social e a possibilidade de comunicação livre e autônoma. Nesse sentido, as tecnologias de comunicação e informação, juntamente com os REA, além de contribuir para a expansão desses capitais, trazem transparência aos processos educacionais, potencializam a colaboração entre educadores e estudantes de lugares diferentes e estabelecem um novo modelo econômico para aquisição e publicação de materiais de aprendizagem.

Assim, desenvolvemos atos de currículo sustentados na troca, no diálogo e nas vivências formativas dos sujeitos envolvidos, tendo como objetivo principal a produção de autorias digitais abertas, bem como sua remixagem, reuso e compartilhamento entre alunos de graduação da UERJ. Este trabalho procurou analisar as produções e significados dos alunos participantes da disciplina de licenciatura, identificando as seguintes noções subsunçoras:

- Autoria e colaboração no processo de produção de artefatos digitais abertos;
- Imagens e narrativas como reprodutores da realidade.

Em suma, com atividades que promovam a pesquisa, a produção e o compartilhamento de REA no âmbito institucional e para a comunidade globalizada, poderemos contribuir para a divulgação e a consolidação da filosofia de abertura para além dos muros das escolas, promovendo a formação de sujeitos-autores capazes de colaborar na construção de materiais digitais de qualidade. O poder reside nas redes que constituem a sociedade; portanto, o futuro está em nossas mãos.

Referências Bibliográficas

- Alves, N. (2001). *Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas*. In I. Oliveira & N. Alves (Eds.). Pesquisa no/do cotidiano das escolas sobre redes de saberes (pp. 13-38). Rio de Janeiro: DP&A.
- Amiel, T. (2012). *Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas e políticas públicas*. In B. Santana, C. Rossini & N. Pretto (Eds.). Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas políticas públicas. Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital (pp. 17-33). Acesso em 15 de outubro de 2013, disponível em <http://livrorea.net.br/livroREA-1edicao-mai2012.pdf>
- Ardoino, J. (1998). *Nota a propósito das relações entre a abordagem multirreferencial e a análise institucional (história ou histórias)*. In J. Barbosa (Ed.). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação* (pp. 42-49). São Carlos: Editora da UFSCar.
- Bhabha, H. (2011). *O bazar global e o clube dos cavaleiros ingleses: textos seletos*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Bakhtin, M. (1997). *A estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Certeau, M. (1994). *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes.
- _____. (2011). *História e psicanálise: entre ciência e ficção*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Dias, S. (1995) *Lógica do acontecimento: Deleuze e a filosofia*. Porto: Afrontamento.
- Espinosa, M. (2003) *Aprendemos... ¿Cooperando o colaborando? Las claves del método*. In F. Sánchez (Ed.). *Redes de comunicación en la enseñanza – las nuevas perspectivas del trabajo corporativo* (pp. 95-127). Barcelona: Paidós.
- Hylén, J. (2005). Open educational resources: Opportunities and challenges. *OECD-CERI*. Acesso em 10 de junho de 2012, disponível em <http://www.oecd.org/dataoecd/1/49/35733548.doc>
- Josso, M. (2002). *Experiências de vida e formação*. Lisboa: Educa.
- Lemos, A. (2008). *Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. Porto Alegre: Sulina.
- Lemos, A.; Lévy, P. (2010). *O futuro da internet: em direção a uma ciberdemocracia*. São Paulo: Paulus.
- Macedo, R.; Macedo, S. (2012). *Currículo: implicações conceituais*. In A. Ramal & E. Santos. *Currículos: teorias e práticas* (pp. 3-17). Rio de Janeiro: LTC.
- Moreira, M. (2006). Aprendizagem significativa subversiva. *Série Estudos*, 21, 15-32.
- Morin, E. (2007). *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina.
- _____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez.
- Nóvoa, A. (2004). *Prefácio*. In M. Josso. *Experiências de vida e formação* (pp. 11-34). São Paulo: Cortez.
- Pretto, N. (2012). *Professores-autores em rede*. In B. Santana, C. Rossini & N. Pretto (Eds.). Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas políticas públicas (pp. 91-108). Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital. Disponível em <http://livrorea.net.br/livroREA-1edicao-mai2012.pdf>
- Santaella, L. (2010). *A ecologia pluralista da comunicação: conectividade, mobilidade, ubiquidade*. São Paulo: Paulus.
- Santos, E. (2006). *Educação on-line como campo de pesquisa-formação: potencialidades das interfaces digitais*. In E. Santos & L. Alves (Eds.). *Práticas pedagógicas e tecnologias digitais* (pp. 123-141). Rio de Janeiro: E-papers.

_____. (2011) *A cibercultura e a educação em tempos de mobilidade e redes sociais: conversando com os cotidianos*. In H. Fontoura & M. Silva. *Práticas Pedagógicas, Linguagem e Mídias: desafios à pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões* (pp. 75-98). Rio de Janeiro, ANPEd Sudeste. Disponível em <http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/ebook1.pdf>

Silva, M. (2010). *Sala de aula interativa: educação, comunicação, mídia clássica...* São Paulo: Loyola.