



# LEITURA: *Teoria & Prática*

REVISTA QUADRIMESTRAL DA ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL

Volume 40 • n.86 • 2022 ISSN 2317-0972

# 86





# LEITURA:

*Teoria & Prática*

## EQUIPE EDITORIAL

COORDENAÇÃO GERAL: Marcus Perereira Novaes, Brasil; Alda Regina Tognini Romaguera, Brasil; Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto, Brasil.

## COMISSÃO EXECUTIVA EDITORIAL

Adriana Lia Frizman Laplane (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Alda Regina Tognini Romaguera (Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, Brasil), Alik Wunder (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Ana Lúcia Horta Nogueira (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Anderson Ricardo Trevisan (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Antonio Carlos Rodrigues de Amorim (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Carlos Eduardo Albuquerque Miranda (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Davina Marques (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Hortolândia, SP, Brasil), Gabriela Fiorin Rigotti (Faculdades Integradas Maria Imaculada, Mogi Guaçu, SP, Brasil), Lavinia Lopes Salomão Magiolino (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Lilian Lopes Martin da Silva (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Luis Gustavo Guimarães (Prefeitura Municipal de Valinhos, SP; Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil) Marcus Pereira Novaes (Universidade Estadual de Campinas; Colégio Educap, Campinas, SP, Brasil), Renata Aliaga (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Campinas, SP, Brasil), Rosana Baptistella (FAAL - Faculdade de Administração e Artes de Limeira, Limeira, SP, Brasil).

## CONSELHO EDITORIAL EXTERNO

Adriana Lia Frizman de Laplane (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Águeda Bernardete Bittencourt (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Alda Regina Tognini Romaguera (Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, Brasil), Ana Lúcia Horta Nogueira (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Ana Luiza Bustamante Smolka (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Antônio Augusto Gomes Batista (Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil), Antônio Manuel da Costa Guedes Branco (Universidade do Algarve, Portugal), Charly Ryan (University of Winchester, Inglaterra, Reino Unido), Edilaine Buin (Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, Brasil), Edmir Perrotti (Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil), Elenise Cristina Pires de Andrade (Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, BA, Brasil), Eliana Kefalás Oliveira (Universidade Federal de Alagoas, Maceió, AL, Brasil), Francisca Izabel Pereira Maciel (Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil), Giovana Scarelli (Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, MG, Brasil), Guilherme do Val Toledo Prado (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Héctor Rubén Cucuzza (Universidad Nacional de Luján e Universidad Nacional de La Plata, Argentina), Henrique Silvestre Soares (Universidade Federal do Acre, Rio Branco, AC, Brasil), João Wanderley Geraldi (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Joaquim Brasil Fontes (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Kátia Maria Kasper (Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil), Leandro Belinaso Guimarães (Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil), Livia Suassuna (Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, Brasil), Luciane Moreira de Oliveira (Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Luiz Percival Leme Britto (Universidade Federal do Oeste do Pará, Belém, PA, Brasil), Magda Becker Soares (Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil), Maria do Rosário Longo Mortatti (Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, Brasil), Maria Inês Ghilardi Lucena (Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Maria Lúcia Castanheira (Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil), Maria Rosa Rodrigues Martins Camargo (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, SP, Brasil), Marly Amarilha (Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, Brasil), Max Butlen (Université de Cergy-Pontoise; Instituts Universitaires de Formation des Maitres, Versailles, França), Norma Sandra de Almeida Ferreira (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Núbio Delanne Ferraz Mafra (Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, Brasil), Raquel Salek Fiad (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Regina Aída Crespo (Universidad Nacional Autónoma de México, México), Regina Zilberman (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil), Roberval Teixeira e Silva (Universidade de Macau, Macau, China), Rosa Maria Hessel Silveira (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil), Rosana Horio Monteiro (Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, Brasil), Sonia Kramer (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil).



## DIRETORIA DA ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL

Presidente: Carlos Eduardo Albuquerque Miranda

Vice-presidente: Marcus Pereira Novaes

1º secretário: Antonio Carlos Rodrigues de Amorim

2ª secretária: Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto

1º tesoureiro: Marcelo Vicentin

2º tesoureiro: Ilsa do Carmo Vieira Goulart

Obs.: Além da diretoria, a ALB conta com um Colegiado Nacional de Representantes.

## APOIO

Faculdade de Educação

Universidade Estadual de Campinas



Revisão: Leandro de Almeida Thomás e Marcelo

Vicentin

Projeto Gráfico: Negrito Produção Editorial

Editores: Nelson Silva

Capa: Alik Wunder

# LEITURA: *Teoria & Prática*

---

REVISTA QUADRIMESTRAL DA ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL  
ISSN 2317-0972 (ON-LINE) – DOI [HTTPS://DOI.ORG/10.34112/2317-0972A2022V40N86](https://doi.org/10.34112/2317-0972A2022V40N86)

*Volume 40 • Número 86 • 2022*



## REDAÇÃO

LEITURA: TEORIA & PRÁTICA - ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL

Caixa Postal 6117 – Anexo II - FE/UNICAMP -CEP: 13083-970 – Campinas – SP – Brasil

Fone +55 XX 19 3521-7960

E-mail: [ltp@alb.com.br](mailto:ltp@alb.com.br) - Home page: <http://ltp.emnuvens.com.br/ltp>

A Revista **Leitura: Teoria & Prática** solicita colaborações, mas se reserva o direito de publicar ou não as matérias enviadas para a redação. Todos os textos deverão seguir as regras de publicação expressas ao final da revista.

Catálogo na fonte elaborada pela  
Biblioteca da Faculdade de Educação / UNICAMP

---

Leitura: Teoria & Prática / Associação de Leitura do Brasil.  
Campinas, SP, ano 1, n.o, 1982.

v.40, n.86, 2022.

Revista Quadrimestral da Associação de Leitura do Brasil

ISSN: 2317-0972 (on-line)

DOI: <https://doi.org/10.34112/2317-0972a2022v40n86>

1. Leitura – Periódicos. 2. Educação – Periódicos. 3. Línguas – Estudo e ensino – Periódicos. 4. Literatura – Periódicos. 5. Biblioteca – Periódicos – I. Associação de Leitura do Brasil.

CDD – 418.405

---

Indexada em:

Educ@ - Periódicos online de Educação / Edubase (FE/UNICAMP) / Linguistics and Language Behavior Abstracts (LLBA) / Clase (México, DF) / BBE (INEP/SIBEC)

Impresso no Brasil - 2022

© by autores



Editada pela ALB - Associação de Leitura do Brasil (Campinas, São Paulo, Brasil).

Atualmente a Revista faz um total de 55 permutas. A ALB tem interesse em estabelecer permuta de sua revista *Leitura: Teoria & Prática* com outros periódicos congêneres nacionais ou estrangeiros. Os interessados devem entrar em contato com a Biblioteca da Faculdade de Educação da UNICAMP para estabelecer a permuta através do endereço abaixo:

Biblioteca da Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas

Rua Bertrand Russell, 801 - Cidade Universitária - Caixa Postal: 6120

13083-970 Campinas - SP - Brasil

Tel +55 XX 19 3521-5571 - Fax +55 XX 19 3521-5570

E-mail: [bibfe@unicamp.br](mailto:bibfe@unicamp.br)

URL: <http://www.fe.unicamp.br/biblioteca>

Obra atualizada conforme o Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa.  
Direitos Reservados.

# Sumário

---

## EDITORIAL

- Novos modos de narrar... o que aprendemos com o Dossiê Texto Livre? ..... 9  
*Cláudia Ometto • Marcus Novaes • Alda Romaguera*

## DOSSIÊ TEXTO LIVRE

- Apresentação..... 13  
*Ana Cristina Fricke Matte • Daniervelin Renata Marques Pereira*
- A Ciência Aberta e o Grupo Texto Livre por uma educação libertadora..... 21  
*Elaine Teixeira • Bárbara Amaral da Silva • Fábio dos Santos Coradini • Lohaine Miguez-Martins*
- Esquemas de comunicação no processamento de linguagem natural ..... 41  
*Paulo Henrique Souto Maior Serrano*
- Formação de professores de línguas: Games, gamificação e cultura maker ..... 55  
*Ana Cristina Fricke Matte • Geraldo Jose Rodrigues Liska • Silvane Aparecida Gomes*
- Os impactos da ciência aberta na divulgação científica ..... 69  
*Daniervelin Renata Marques Pereira*
- A formação de professores de línguas para a utilização de recursos digitais em suas práticas sob a perspectiva das políticas educacionais e linguísticas..... 87  
*Vagno Vales Lacerda • Renato Pereira Aurélio*

ARTIGOS

Representações sociais em torno do ato de ler .....105

*Verena Santos Andrade Ferreira*

Sobre imagens de professores: vazamento, transbordamento ou hibridismo? . . . . 119

*Renata Sieiro Fernandes • Maria Celeste de Souza*

Recursos educacionais abertos em língua portuguesa: um levantamento de repositórios brasileiros ..... 135

*Francinet Ibarra Trindade da Silva • Adriana Viana Postigo Paravisine*

DIVULGAÇÃO

Associe-se à ALB .....163

NORMAS EDITORIAIS - ORIENTAÇÕES AOS COLABORADORES .....164

# Contents

---

## EDITORIAL

- New ways of narrating... what have we learned from the Texto Livre Dossier?.. 9  
*Cláudia Ometto • Marcus Novaes • Alda Romaguera*

## TEXTO LIVRE DOSSIER

- Presentation..... 13  
*Ana Cristina Fricke Matte • Daniervelin Renata Marques Pereira*
- Open Science and the Texto Livre Group for a liberating education ..... 21  
*Elaine Teixeira • Bárbara Amaral da Silva • Fábio dos Santos Coradini • Lohaine Miguez-Martins*
- Communication schemes in natural language processing ..... 41  
*Paulo Henrique Souto Maior Serrano*
- Language teacher training: Games, gamification and maker culture..... 55  
*Ana Cristina Fricke Matte • Geraldo Jose Rodrigues Liska • Silvane Aparecida Gomes*
- The impacts of open science on scientific dissemination ..... 69  
*Daniervelin Renata Marques Pereira*
- Training language teachers for the use of digital resources in their practices from the perspective of educational and linguistic policies ..... 87  
*Vagno Vales Lacerda • Renato Pereira Aurélio*

ARTICLES

Social representations around the act of reading.....105

*Verena Santos Andrade Ferreira*

About images of teachers: leak, overflow or hybridity?..... 119

*Renata Sieiro Fernandes • Maria Celeste de Souza*

Open educational resources in portuguese language: a survey of brazilian  
repositories ..... 135

*Francinet Ibarra Trindade da Silva • Adriana Viana Postigo Paravisine*

NEWS

Join ALB.....163

GUIDANCE FOR AUTHORS .....164

# Novos modos de narrar... o que aprendemos com o Dossiê Texto Livre?

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2022v40n86pg-10>

CLÁUDIA OMETTO

MARCUS NOVAES

ALDA ROMAGUERA

EDITORES DA LT&P

O VOL. 40, N.º. 86 DA LT&P CHEGA AOS LEITORES NO APAGAR DAS LUZES DE 2022 com uma nova narrativa sobre tradução, revisão, publicação, divulgação e escrita em diferentes gêneros nas comunidades de *software* livre. Nesse prenúncio de um 2023 no qual se espera a produção de novas narrativas “do” e “para” o povo brasileiro, esperamos que a leitura desse dossiê comemorativo inspire nossos leitores nos campos de criação da educação e da pesquisa, tal qual ousou o Grupo Texto Livre no ano de 2006.

No conjunto dos cinco artigos que compõem o dossiê encontramos discussões sobre a importância dos projetos do grupo Texto Livre para a difusão do conhecimento e para a educação por meio da Cultura Livre; aspectos relativos a um modelo matemático de comunicação, suas funções de linguagem e o processo semiótico de comunicação, considerando um *software* livre específico, o dadossemiotica; o uso de jogos digitais, gamificação e cultura maker no processo de ensino e aprendizagem de línguas; os valores da ciência aberta e como ela impacta a divulgação; as interfaces das políticas linguísticas no processo de formação de professores de línguas.

Ainda neste número encontramos outros três artigos que abordam as temáticas da leitura como prática social e, como tal, uma prática emoldurada pelo contexto social do leitor a partir de representações sociais sobre leitura dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos; dos tipos de processamento subjacentes à imagem evocada ou produzida por narrativas depoentes, a fim de refletir sobre os efeitos

da cultura contemporânea na elaboração da identidade docente; dos Recursos Educacionais Abertos e sua contribuição para uma educação igualitária e mais flexível partir de novas metodologias e práticas pedagógicas, tendo a internet como uma das principais fontes de pesquisa.

As contribuições dos autores nos conduzem a reflexões que deslocam olhares, mas também nos deslocam de lugares em tempos marcados pela história e pela cultura de uma comunidade científica e aprendente.

Mais uma vez escolhemos para composição da capa um belíssimo fotopoema de Alik Wunder (FE/UNICAMP), que entre imagens e nebulosos reflexos desloca o olhar para um orgânico texto livre. Dito de outro modo: coloca-nos na experiência de leitura de um texto livre quase orgânico...

Construir novas narrativas e abrir espaço também para novas linguagens, tal como o fez o Grupo Texto Livre em 2006 na comunidade de *software* livre e Alik Wunder pela fotografia é abrir espaço para a consolidação dessas novas linguagens. A linguagem como possibilidade criadora também é possibilidade de esperar. Esperar na acepção de Paulo Freire é ir atrás, construir, não desistir. Esperar é a possibilidade de construir novas narrativas e poder compartilhá-las. É o que damos a ver neste Vol. 40, n.º. 86 da LT&P.

# Dossiê Texto Livre

---



# Apresentação

## Presentation

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2022v40n86p13-19>

ANA CRISTINA FRICKE MATTE<sup>1</sup>

DANIELVELIN RENATA MARQUES PEREIRA<sup>2</sup>

Este Dossiê do Texto Livre, concebido para comemorar os 15 anos do Grupo Texto Livre, nos faz lembrar dessa longa história que compartilhamos momento a momento e que fez passar pela rede do nosso servidor, desde o início, em 2006, tantas pessoas incríveis. Impossível citar todas, na maioria professores formados e em formação. O grupo nasceu numa reunião num antigo e resiliente meio de comunicação *online*, o IRC (*Internet Relay Protocol*), muito usado até hoje para comunicação entre comunidades de desenvolvedores, apoiadores e usuários de *software* livre, para trabalho, suportes e reuniões. Nessa reunião da comunidade do GNU/Linux Ubuntu-Br, tínhamos a intenção de apenas observar, pois, como na vida de 110% dos professores, não dispúnhamos de tempo para nenhuma outra colaboração. Durante a reunião “caiu a ficha”: nosso trabalho em sala de aula há 18 meses seguia um caminho que aproximava a metodologia de ensino às práticas dessas comunidades – e às suas necessidades também: traduzir, revisar, publicar, divulgar, escrever em diferentes gêneros; tudo isso é, até hoje, parte importante da realidade das aulas na Faculdade

1. Professora da Faculdade de Letras da UFMG, coordenadora do Grupo Texto Livre. *E-mail*: [acris@textolivres.org](mailto:acris@textolivres.org); ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3286-7066>; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4883181787621572>.
2. Professora da Faculdade de Letras da UFMG, coordenadora do Grupo Texto Livre. *E-mail*: [drenata@ufmg.br](mailto:drenata@ufmg.br); ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1861-3609>; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9783235143754513>.

de Letras, tanto quanto o é nas comunidades de *software* livre. Desse modo, colaborar não requereria nenhum tempo extra. O que tomou tempo, de fato, foi a paixão.

Essa ponte valiosa gerou um grupo de pesquisa, ensino e extensão universitária que, ao longo dos anos, aperfeiçoou a metodologia, que desde o início foi chamada de metodologia do risco, pois nos colocava como autores no mundo real fora da sala de aula (MATTE, 2019, p. 175-232; MATTE, 2021). Uma das experiências nos colocou juntos nesse caminho: um projeto de pesquisa na interface entre a Semiótica e a Fonética Acústica em que Ana Cristina Fricke Matte, como orientadora, de 2004 a 2005, orientou 22 estudantes de graduação, dentre os quais Pereira (2008; 2009).

O Texto Livre afirmou-se como grupo fora da universidade, ficando entre os finalistas do Prêmio Brasil TIC 2006 e participando ativamente do Fórum Internacional de Software Livre (FISL) a partir de então. Foi no ambiente profícuo dos debates do FISL, envolvendo comunidades também dedicadas ao campo das tecnologias livres para a Educação, que surgiu a necessidade de realizar eventos, a fim de discutir um tema que, apesar de não duvidarmos de sua função primordial na sustentabilidade do Software Livre, era pouco ou nada relevante nos trabalhos apresentados ou nas mesas de debate: a documentação de *software* (MATTE, 2008).

Duas ações compuseram nosso movimento nesse sentido. A primeira delas foi criar o Encontro Virtual de Documentação em Software Livre, o EVIDOSOL, evento que se iniciou já em 2007 e que, em apenas dois anos, ganhou tanto espaço, que passou à categoria de evento internacional. Assim, não mais nos pareceu adequado que se denominasse “virtual” um ambiente de interação tão real e, apesar do que aparenta, tão concreta quanto é o mundo das relações mediadas pelo computador. Sobre isso, vale lembrar que jamais alguém julgou que a interação via telefone fosse “virtual”, pelo mesmo motivo. Assim, o EVIDOSOL tornou-se Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia *online* (CILTEC-*online*) e resiste até hoje, apenas ficando um ano sem ser realizado, por um grave incidente com a estrutura técnica do Texto Livre. Cabe notar que o evento já chegou a registrar mais de 8 mil inscritos, e sempre foi realizado totalmente *online* e com participação gratuita, graças à colaboração de voluntários. Além disso, em 2011, o grupo levou ao FISL o que foi chamado de Debate Performático sobre Documentação em Software Livre, uma performance artístico-crítica que culminou em um debate com alguns dos principais nomes do movimento, que acabaram por concordar com a relevância do tema (MATTE, 2019, p. 31-32).

O voluntariado no Brasil tem pouca visibilidade, mas, no meio das comunidades da Cultura Livre em geral, simplesmente acontece. Wenger (2010) explica: é de um objetivo comum, proveniente de necessidades e desejos, que emergem as comunidades de prática, as quais possuem grande valor na construção de conhecimento e compartilhamento de saberes e métodos. O Texto Livre trabalha com a emergência de comunidades de prática, em sala de aula e em suas ações, muito antes de ter qualquer noção sobre o conceito, simplesmente em virtude da observação e da participação de comunidades de prática que emergem e se perpetuam no meio do *Software Livre*. Elizabeth Guzzo de Almeida (2013) e Carlos Henrique Silva de Castro (2015), ambos membros do grupo, analisaram o fenômeno em suas teses de doutorado.

Em 2009, publicamos a primeira edição da revista *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia* (ISSN 1983-3652) num Open Journal System (OJS) que mantivemos em nosso servidor até migrarmos para o Portal de Periódicos da Letras (UFMG) e, alguns anos depois, seguindo um processo de unificação gerido pela universidade, para o Portal de Periódicos da UFMG, onde se encontra atualmente. A criação da revista teve como motivação o desejo de manter sempre vivos no grupo os pilares da atuação universitária, nesse caso, a pesquisa, que já acontecia dentro do grupo na forma de pesquisas de iniciação científica e mestrado. A criação da revista completou a ponte entre a pós-graduação em que atuamos e outras pós-graduações, tanto nas áreas de Letras, Linguística e Educação, quanto naquelas em que se desenvolvem trabalhos interdisciplinares com Tecnologias, seja em âmbito nacional ou internacional.

Em 2009 e 2010, respectivamente, o Texto Livre criou outros dois eventos: os Seminários Teóricos Interdisciplinares do Semiotec (STIS) e o Congresso Nacional Universidade EAD e Software Livre (UEADSL). O primeiro teve como propósito a divulgação de pesquisas de todas as áreas em que a interdisciplinaridade é efetiva nas pesquisas do Grupo (MATTE; PEREIRA; MENDES, 2014), de forma a permitir que os conhecimentos interdisciplinares de cada pesquisa, assim como as próprias pesquisas, pudessem ser compartilhados com outros membros do grupo e qualquer outro interessado no tema. O STIS passou a integrar a temporada de eventos do grupo em 2018 e, nos últimos anos, foi integrado às conferências convidadas do segundo evento, o UEADSL. O UEADSL tem outra perspectiva do que seja um evento, em virtude de seu objetivo, que é criar um ambiente de empoderamento de estudantes vinculados a uma disciplina e/ou a um professor, tornando-se então um Recurso Educacional Aberto (REA) dinâmico, recriado a cada evento em virtude da diversidade de níveis de ensino e de áreas do conhecimento que compõem

cada edição. Sua dinâmica consiste na mistura entre a produção em sala de aula e a participação em eventos científicos, de forma que o trabalho realizado em sala, os alunos e o professor sejam todos integrados ao evento com papéis predefinidos, numa abordagem *gamificada* da aprendizagem que envolve todos os atores, das comissões ao público (MATTE, 2019; MATTE; ANDRADE, 2020).

O Grupo Texto Livre também se dedica à produção de *software* livres para a educação e a pesquisa, além de ter trabalhado algum tempo nisso tendo em vista a organização de eventos *online*. Dentre as produções, destacam-se:

- *dadosSemiotica*: *software* auxiliar para análises semióticas que resultou num estudo completo para reorganização didática da Teoria Semiótica de linha francesa (MATTE, no prelo);
- *grateli*: um *software* para disponibilização de material para estudo autodidata de gramática da Língua Portuguesa (QUEIROZ, 2012, CRUZ, 2011, BRANDÃO, 2011);
- *Linha do Texto*: um jogo semântico *online* para estudo de categorias semânticas;
- *PapersWP*: *software* para integração entre o gerenciador de eventos Papers e o Wordpress, criado para o UEADSL. Para o CILTEC, integrou-se o Papers ao fórum PHPBB e o resultado foi o *software PapersEvidosol* (MATTE; PEREIRA; CANALLI; ARAÚJO, 2014).

O Grupo Texto Livre possui sede no Laboratório SEMIOTEC, na Faculdade de Letras da UFMG, e pode ser contatado pelo *e-mail* [textolivre@textolivre.pro.br](mailto:textolivre@textolivre.pro.br). Agradecemos à direção da ALB, prof. Carlos Miranda, e aos editores da revista *Leitura: Teoria & Prática* por acolher esta homenagem ao grupo.

Neste dossiê, o leitor encontra algumas práticas de pesquisa do grupo, além de discussões sobre temas que são diretamente ligados aos nossos interesses no ensino, pesquisa e extensão.

Em “A Ciência Aberta e o grupo Texto Livre por uma educação libertadora”, Elaine Teixeira, Bárbara Amaral da Silva, Fábio dos Santos Coradini e Lohaine Miguez-Martins apontam a importância dos projetos do grupo Texto Livre para a difusão do conhecimento e para a educação por meio da Cultura Livre. Segundo os autores: “em seus 15 anos, o Texto Livre comprova que é possível a promoção e o incentivo à produção e compartilhamento do conhecimento com base na Cultura Livre e na Ciência Aberta”.

Em “Esquemas de comunicação no processamento de linguagem natural”, Paulo Henrique Souto Maior Serrano apresenta o modelo matemático da comunicação, as funções de linguagem e o processo semiótico de comunicação, considerando o *software* livre dadossemiotica, desenvolvido como projeto do Texto Livre.

Ana Cristina Fricke Matte, Geraldo José Rodrigues Liska e Silvane Aparecida Gomes, em “Formação de professores de línguas: games, gamificação e cultura maker”, discutem o uso de jogos digitais, gamificação e cultura maker no processo de ensino e aprendizagem de línguas, com o intuito de basear a busca das escolas e professores por soluções, tais como a motivação dos alunos para aprendizagem.

Em “Os impactos da ciência aberta na divulgação científica”, Daniervelin Renata Marques Pereira aborda os valores da ciência aberta e como ela impacta a divulgação científica. Para reflexão sobre a prática, ela apresenta um estudo de caso de dois eventos do Grupo Texto Livre.

Vagno Vales e Renato Pereira Aurélio, em “A formação de professores de línguas para a utilização de recursos digitais em suas práticas sob a perspectiva das políticas educacionais e linguísticas” discutem as interfaces das políticas linguísticas no processo de formação de professores de línguas, tendo em vista a perspectiva de uso dos recursos digitais em suas práticas, a partir de recortes de uma Dissertação e uma Tese, ambas em Estudos Linguísticos.

Desejamos a todos uma produtiva leitura dos textos deste dossiê!

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Elizabeth Guzzo de. **Aprendizagem situada e letramentos digitais no estágio supervisionado de espanhol**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <http://www.poslin.letas.ufmg.br/defesas/1457D.pdf>. Acesso em: 12 de maio de 2018.
- BRANDÃO, Cláudia. **Produção de exercícios para a Gramática Online**. Pesquisa de Iniciação Científica em Letras, orientador Ana Cristina Fricke Matte. Belo Horizonte: Pró Reitoria de Graduação da UFMG, 2011.
- CASTRO, Carlos Henrique Silva de. **As Culturas do Grupo Texto Livre: um estudo de viés etnográfico sob a ótica da complexidade**. Tese de Doutorado defendida no POSLIN/FALE/UFMG, 2015. Disponível em: <http://www.poslin.letas.ufmg.br/defesas/1572D.pdf>. Acesso em: 12 de maio de 2018.

- CRUZ, Karlla Andrea Leal. **Adaptação de material para estudo online autodidata de gramática.** Pesquisa de Iniciação Científica em Letras, orientador Ana Cristina Fricke Matte. Belo Horizonte: Pró Reitoria de Graduação da UFMG, 2011.
- MATTE, Ana Cristina Fricke; PEREIRA, Daniervelin Renata Marques; MENDES, Conrado Moreira. **Semiótica e tecnologia: algumas experiências interdisciplinares.** **Texto Livre**, Belo Horizonte-MG, v. 7, n. 1, p. 171-176, 2014. DOI: 10.17851/1983-3652.7.1.171-176. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/16667>. Acesso em: 28 nov. 2022.
- MATTE, Ana Cristina Fricke. **Sementes de Desenhos Instrucionais Digitais:** Moodle no Ensino Superior. Coleção Texto Livre: Pensemeando o Mundo, Tomo VI. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 262 p. <https://pedrojoaoeditores.com.br/produto/sementes-de-desenhos-instrucionais-digitais-moodle-no-ensino-superior-colecao-texto-livre-pensemeando-o-mundo-tomo-vi/>. Acesso em: 23 nov. 2022.
- MATTE, Ana Cristina Fricke. Uma definição informal de documentação: análise semiótica. **Texto Livre: linguagem e tecnologia** v. 1, n. 2, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/16555>. Acesso em: 07 dez. 2022.
- MATTE, Ana Cristina Fricke; ANDRADE, Francine de Souza (Org.). **Universidade, EAD e Software Livre:** o fenômeno UEADSL. Coleção Texto Livre: Pensemeando o Mundo. São Carlos: Pedro e João Editores, 2020. Disponível em: <https://ebookspedrojoaoeditores.wordpress.com/2020/06/24/universidade-ead-software-livre-o-fenomeno-ueadsl/>. Acesso em: 24 jun. 2020.
- MATTE, Ana Cristina Fricke. **Drops de Semiótica:** dicionário auxiliar para o Módulo de Semiótica Francesa. Coleção Texto Livre: Pensemeando o Mundo: Tomo VII. São Carlos: Pedro & João Editores, no prelo.
- MATTE, Ana Cristina Fricke; PEREIRA, D. R. M.; CANALLI, H. L.; ARAUJO, A. L. O. S. A evolução do gerenciador de eventos para uso em eventos online: EVIDOSOL/CILTEC-online e UEADSL. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2014, São Carlos. **Anais...** São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2014. v. 1. p. 1-19. Disponível em: <http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/index.php/2014/article/view/615/314>. Acesso em: 29 jun. 2017.
- MATTE, Ana Cristina Fricke. **Pensamentos em Semiótica:** Canção, Educação e Tecnologia. Coleção Texto Livre: Pensemeando o Mundo. São Carlos: Pedro e João Editores, 2019. Disponível em <https://ebookspedrojoaoeditores.wordpress.com/2020/03/05/pensamentos-em-semiotica-cancao-educacao-e-tecnologia-serie-texto-livre-pensemeando-o-mundo-tomo-3/>. Acesso em: 05 mar. 2020.
- PEREIRA, Daniervelin Renata Marques. Protagonismo estudantil no Texto Livre: a modalização dos sujeitos. **BOCC. Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação**, v. 1, p. 1-6, 2009.
- PEREIRA, Daniervelin Renata Marques; CURTO, V. G. O sistema de tickets no Texto Livre: perspectivas para o uso da ferramenta no ensino. **Instrumento**, Juiz de Fora, v. 10, p. 111-119, 2008.
- PEREIRA, Daniervelin Renata Marques; LEAL, Karlla; MATTE, Ana Cristina Fricke. Texto Livre: práticas de ensino-aprendizagem pelas tecnologias digitais. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 14, p. 71-86, 2015. Disponível em: <http://seer.abed.net.br/index.php/RBAAD/article/view/265>. Acesso em: 28 nov. 2022.

- QUEIROZ, Ana Paula. **Produção de exercícios online para a Grateli**. Pesquisa de Iniciação Científica em Letras, orientador Ana Cristina Fricke Matte. Belo Horizonte: Pró Reitoria de Graduação da UFMG, 2012.
- WENGER, Etienne. Communities of practice and social learning systems: the career of a concept. *In*: BLACKMORE, C. (Ed.). **Social Learning Systems and communities of practice**, Springer Verlag and the Open University, 2010. Disponível em: <http://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2012/01/09-10-27-CoPs-and-systems-v2.01.pdf>. Acesso em: 14 de maio de 2018.



# A Ciência Aberta e o Grupo Texto Livre por uma educação libertadora

## Open Science and the Texto Livre Group for a liberating education

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2022v40n86p21-40>

ELAINE TEIXEIRA<sup>1</sup>

BÁRBARA AMARAL DA SILVA<sup>2</sup>

FÁBIO DOS SANTOS CORADINI<sup>3</sup>

LOHAINE MIGUEZ-MARTINS<sup>4</sup>

**RESUMO:** Este capítulo tem como principal objetivo apontar a importância do Texto Livre (TL) para a difusão do conhecimento e para a educação por meio da Cultura Livre, como também apresentar alguns *softwares* que são usados pelo TL na organização dos eventos UEADSL e CILTec – Online, que são produzidos pelo grupo para uso externo. Procura, ainda, apresentar as produções dos eventos como recursos educacionais abertos (REA), visto que a filosofia do grupo se alinha aos princípios e características dos REA. Consideramos que, em seus 16 anos, o Texto Livre comprova que é possível a promoção e o incentivo à produção e compartilhamento do conhecimento com base na Cultura Livre e na Ciência Aberta.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ciência aberta; educação libertadora; Texto Livre.

**ABSTRACT:** This chapter's main objective is to show the importance of the Texto Livre (TL) Group for the dissemination of knowledge and for education through Free Culture, as well as to present some software that are used by TL in the organization of two events, UEADSL and CILTec – Online, in addition to present software that are produced by the group for external use, and also to point out the events' productions as open educational resources (OER), since

1. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil.
2. University of Windsor, Windsor, ON, Canadá.
3. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
4. Universidade Candido Mendes, Campos dos Goytacazes, RJ, Brasil

the group's philosophy is aligned with the principles and characteristics of OER. We believe that, in its 15 years, the Texto Livre proves that it is possible to promote and encourage the production and sharing of knowledge based on Free Culture and Open Science.

KEYWORDS: Open science; liberating education; Texto Livre.

## INTRODUÇÃO

O Grupo de Pesquisa Texto Livre (TL) tem buscado inserir em suas atividades as práticas da educação libertadora paulofreireana desde a sua fundação, em 2005, com base na Cultura Livre (CL) e na Ciência Aberta (CA), por acreditar que o conhecimento não é privilégio apenas de um, mas de todos aqueles que almejam uma educação equitativa, inclusiva e de qualidade.

O TL, filiado à Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com sua sede na Faculdade de Letras, Belo Horizonte/MG e registro no CNPq<sup>5</sup>, é fundamentado em quatro princípios norteadores: 1) a colaboratividade – o trabalho em equipe faz com que todos cresçam de forma igualitária; como afirma Matte (2018, p. 208), “o trabalho em grupo tende a enriquecer o processo, tanto pelas discussões temáticas quanto pela necessidade de engajamento e busca criativa por soluções”; 2) o compartilhamento – associa-se ao primeiro princípio no sentido de que o conhecimento compartilhado favorece a todos; 3) uso de *software* livre – permite ao usuário liberdade para executar, mudar e redistribuir *softwares*, e essas funções são fundamentais para o trabalho colaborativo e para o compartilhamento de saberes; 4) o respeito à diversidade – esse princípio sustenta todos os anteriores, pois sem respeito à diversidade e individualidade não há como promover o crescimento coletivo.

Alinhado a esses princípios, destaca-se a produção de *softwares* livres para a organização de eventos online, para o ensino de línguas e para a pesquisa científica. Além disso, o TL gerencia três eventos acadêmicos, o STIS (Seminários Teóricos Interdisciplinares do SEMIOTEC), o CILTEC – Online (Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online) e o UEADSL (Congresso Nacional Universidade EAD e *Software* Livre) – todos produzidos e organizados com *software* livre, como a plataforma Moodle e a plataforma OJS para hospedagem dos Anais dos eventos e da *Revista Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*. Por fim, vale ressaltar a criação da Editora Texto Livre, responsável tanto pela *Revista* quanto pela *Coleção Texto Livre*:

5. O certificado do TL pode ser acessado em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/4246802692010460>.

*Pensemundo o mundo*, que incentiva a publicação de obras com base na Cultura Livre. Por oferecer tantos serviços (Revista, Editora, Eventos e Recursos) e contar com a colaboração de várias pessoas em diversas funções, consideramos o Texto Livre uma grande Cidade (figura 1), que oferece acesso às mais diversas formas de contato com a Cultura Livre.



Figura 1: Cidade Texto Livre

O objetivo deste trabalho é, portanto, apresentar esta Cidade, que comemora, em 2022, seus 16 anos, evidenciando sua importância para a difusão do conhecimento e para a educação por meio da Cultura Livre e da Ciência Aberta. Para tanto, primeiramente, abordaremos a relação entre Cultura Livre e educação libertadora, colocando o TL como agente significativo nesses processos; em seguida, apresentaremos o TL como propagador de uma educação democrática a partir da produção e do uso de *softwares* livres. Por fim, destacaremos as produções da Editora Texto Livre como Recursos Educacionais Abertos (REA), sendo esta mais uma contribuição do Grupo para uma educação aberta, livre e libertadora.

#### A CULTURA LIVRE PARA UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA

A materialização da criatividade humana se reflete no esforço de criação de algo novo e inovador. Dentre os diversos autores que conceituam “inovação”,

Schumpeter (1934) a define como uma nova combinação de um conhecimento novo ou existente, além de recursos, equipamentos e outros fatores já citados. O autor diferencia, ainda, “inovação” de “invenção”, por esta não ser, necessariamente, uma criação com valor de mercado.

Quando uma inovação surge no mercado, ela é fruto, em geral, do esforço de uma ou mais pessoas que investiram tempo, dinheiro, capital intelectual e outros recursos para sua realização. Com isso, na visão da sociedade contemporânea, parece justo que alguma retribuição seja atribuída àquele ou àqueles que tornaram possível a inovação. Essa retribuição acontece, muitas vezes, de forma financeira, o que, no inglês, é definido pelo termo *royalty*.

O pagamento desses *royalties* advém do conceito prévio de que o criador de uma inovação tem propriedade sobre o produto resultante de seu esforço intelectual, e que, portanto, merece uma compensação pelo uso que terceiros podem fazer de sua criação. Dessa situação, surge o conceito de propriedade intelectual.

A questão do *royalty* sempre foi polêmica; prioritariamente, pelas implicações mercantilistas características de seu viés mais capitalisticamente selvagem. Essa polêmica é retratada por Lessig (2004), em seu livro *Cultura Livre*, que apresenta um panorama de como o foco prioritário no lucro comercial, alavancado pelas organizações empresariais, torna o *royalty* uma faca de dois gumes. Concebido originalmente para remunerar o proprietário intelectual de uma inovação, o *royalty* acaba, também, tornando-se um freio ao surgimento de inovações quando aplicado indistintamente, pois, segundo Lessig (2004), algum grau de repetição precisará existir para que surja uma nova ideia ou uma inovação.

Desse contexto, destaca-se o conceito de Cultura Livre (*Free Culture*, em inglês), que se evidencia como um movimento social, tendo como um dos precursores o escritor estadunidense Stewart Brand. Entre 1968 e 1972, Brand publicou o contracultural *The Whole Earth Catalog* (Catálogo de Toda a Terra, tradução livre), uma publicação periódica considerada como o marco inicial da *Free Culture*. Posteriormente, no pré-avorecer da internet, Brand fundou, em 1985, a Well (*Whole Earth 'Lectronic Link*), que foi considerada a primeira comunidade aberta online (CADWALLADR, 2013; OPEN CULTURE, 2011).

Partindo da máxima de Brand de que “a informação necessita ser pública” (POLK, 2003), o termo *free* (traduzido como “livre” na língua portuguesa) faz jus às suas origens contraculturais. A palavra representa, nesse contexto, uma oposição às formas de dominação mercantilista das organizações empresariais, que têm

como prioridade o lucro comercial por meio de *royalties* (advindos da propriedade intelectual das inovações), em detrimento da livre manifestação criativa das ideias por *benchmarking* (aprimoramento contínuo).

Como movimento cultural, o conceito de Cultura Livre se manifesta nas várias facetas da sociedade contemporânea. Como exemplos, têm-se, no contexto da computação, os conceitos de *hardwares* e *softwares open/free* (abertos/livres). Nesses dois conceitos, as possibilidades de inovações se tornam significativamente maiores, uma vez que o desenvolvimento de *hardwares* e de *softwares* ocorrem de maneira descentralizada e colaborativa, não estando, ainda, necessariamente atrelados ao pagamento de *royalties* para os desenvolvedores que detêm a propriedade intelectual de máquinas e programas (OPEN SOURCE, 2007).

Em termos práticos, o conceito de *hardware* aberto se evidencia em projetos como as placas de circuito integrado Arduino e Galileu. Já o conceito de *software* livre se evidencia em projetos como a Licença Pública Geral GNU (FREE SOFTWARE FOUNDATION, 2021), o sistema operacional Linux (LKO, 2021), os formatos abertos de documentos (*Open Document Format – ODF*), normatizados no Brasil pela NBR ISO/IEC 26300 (ABNT, 2008), e a suíte *Office LibreOffice* (LIBREOFFICE, 2021), que utiliza o ODF como padrão.

Na área acadêmica, esse movimento se expressa no conceito de *Open Science* (Ciência Aberta) e *Open Innovation* (Inovação Aberta). Em oposição ao conceito de Ciência Fechada, em que o processo de inovação é estimulado por patentes e *royalties*, os conceitos de Ciência Aberta e Inovação Aberta buscam estabelecer modelos que permitem o desenvolvimento das pesquisas científicas e inovações em rede, de forma colaborativa e livre das restrições das patentes da propriedade intelectual (RAMIREZ-MONTOYA; GARCIA-PEÑALVO, 2018).

Desse modo, o processo de produção de inovações não fica restrito às questões de *royalties* e propriedade intelectual trazidas no início desta seção, e podem se desenvolver de modo mais amplo e democrático, com possibilidades de impactos sociais positivamente mais abrangentes.

Cabe mencionar que a Ciência Aberta se inspirou no movimento do *software* livre para a difusão do conhecimento científico, de modo que todos e todas possam ter acesso livre e aberto às publicações científicas, aos dados de pesquisas, aos *softwares* e *hardware* abertos e aos recursos educacionais abertos, podendo usar, reutilizar e redistribuir as produções sem que elas sejam necessariamente produzidas por autores(as) conhecidos(as) ou editoras. Espera-se que essas produções

oportunizem a outras vozes o compartilhamento de saberes múltiplos e o trabalho colaborativo em rede, como afirmam Albagli, Clinio e Raychtock (2014, p. 435):

Aí estão incluídas desde a disponibilização gratuita dos resultados da pesquisa (acesso aberto), até a valorização e a participação direta de não cientistas e não especialistas no fazer ciência, tais como “leigos” e “amadores” (ciência cidadã).

Além disso, na CA encontramos algumas iniciativas que corroboram os ideais que buscamos apresentar neste trabalho, como: o Acesso Aberto a publicações, conhecido como *OpenAccess*, que disponibiliza de forma “ampla e gratuitamente a literatura científica, permitindo a qualquer pessoa acessar, fazer download, imprimir, copiar e distribuir o texto integral de publicações científicas” (ALBAGLI; CLINIO; RAYCHTOCK, 2014, p. 438); a Educação Aberta, que engloba práticas, como a produção e distribuição dos REA por meio das licenças abertas e ferramentas livres que possibilitem a melhoria dos materiais educativos, favorecendo a “colaboração, a descoberta e a produção de conhecimento de forma conjunta entre educadores e estudantes.” (ALBAGLI; CLINIO; RAYCHTOCK, 2014, p. 439); e as ferramentas e materiais científicos abertos, como o *software* livre, elementos importantes para a filosofia do Grupo Texto Livre.

Na área da Educação, os impactos da Cultura Livre ficam evidentes pela possibilidade de se ampliar as interações colaborativas entre os atores (discentes e docentes) educacionais (MANSUR, 2011, MANSUR *et al.*, 2010). Além disso, a Cultura Livre se caracteriza como um movimento social que, na Educação, estimula princípios que promovem inclusão e colaboração entre os atores do processo educacional, a exemplo do Texto Livre.

#### TEXTO LIVRE: PRODUÇÃO E USO DE SOFTWARES LIVRES

Antes de apresentar alguns dos *softwares* livres produzidos, além de outros que também são usados pelo Grupo Texto Livre, faz-se necessário entender um pouco sobre eles e também conhecer a sua história. Assim, será possível compreender a importância do *software* livre no Grupo Texto Livre para uma educação acessível e democrática.

Os primeiros projetos de máquinas programáveis surgiram por volta de 1835, momento em que Charles Babbage descreve sua máquina Analítica. De acordo com Saxena (2009), essa máquina era um projeto de um computador programável

de propósito geral, empregando cartões perfurados para entrada e uma máquina de vapor para fornecer energia.

Conforme Bonilla (2014), de modo simples, *software* é um programa que faz o computador funcionar, sendo necessários diferentes programas para realizar diferentes funções na máquina (*hardware*). Para produzir um *software*, é necessário criar uma rotina de comandos, chamada de código fonte, usando uma linguagem de programação, bem semelhante à linguagem humana, combinada a códigos e sistemas lógicos. Entretanto, para ser lida pelo computador, é preciso que essa rotina de comandos passe pelo que se conhece como compilação, quando o código fonte é transformado em código objeto ou código binário, isto é, uma linguagem compreendida pela máquina, mas não pelos homens. Nesse sentido, por ser inteligível aos homens, o código fonte, ao contrário do código binário, é “aquele que, do ponto de vista da produção do conhecimento, da fonte da informação, agrega o maior valor, pois é ele que fornece todas as informações necessárias para a compreensão, estudo e inovação tecnológica” (BONILLA, 2014, p. 207).

Com o crescimento da área de tecnologia e com o surgimento de diversas máquinas e diferentes programas, os *softwares*, que, até então, eram livres, passaram a ser comercializados, integrados, ou não, aos computadores. O código fonte passa a não ser mais compartilhado, ficando sob controle da empresa criadora. O *software*, então, é chamado proprietário, ou privado, já que apenas seu código objeto é comercializado, juntamente com licenças de uso. Esse modelo de produção foi chamado “modelo catedral” e, ainda conforme Bonilla (2014, p. 209), é “fechado e hierarquizado”, uma vez que, para resolução de problemas ligados aos programas, apenas a empresa criadora pode realizar ajustes, o que pode demorar muito tempo. Além disso, essas empresas acabam se tornando potências, uma vez que os custos de produção de um *software* são extremamente baixos.

Tentando alterar o modo de produção de *softwares*, por volta de 1988 teve início o movimento a favor do *software* livre, isto é, da liberação de conhecimento. O fundador desse movimento foi o ativista americano Richard Stallman, que criou a *Free Software Foundation* (Fundação para o *Software* Livre), organização sem fins lucrativos “que se dedica à eliminação de restrições sobre uso, cópia, estudo, modificação e redistribuição de programas de computador” (BONILLA, 2014, p. 209). Corroboramos a pesquisadora ao defender que a opção pelo *software* livre é filosófica e política, pois procura descentralizar a informação e o conhecimento, tentando romper um ciclo de exclusão, e diminuir a assimetria entre os produtores e a sociedade.

Silveira (2005) vai ainda mais longe ao relacionar exclusão digital e social com os *softwares* proprietários, lembrando a importância dos *softwares* livres para a educação, uma vez que estes são mais baratos, embora nem sempre gratuitos. Isso garantiria grande economia para o Estado, que poderia, assim, investir tecnologicamente em mais lugares (escolas, bibliotecas), sem ter que pagar *royalties* ao exterior, e poderia, também, destinar verbas à educação digital de professores. Nas palavras do autor,

O compartilhamento do software e demais produtos da inteligência coletiva é decisivo para democratização dos benefícios tecnológicos e precisa ser incentivado. Desse modo, as políticas de inclusão digital não podem servir à manutenção e à expansão do poder das megacorporações do localismo globalizado. Devem incentivar a desconcentração de poder e não os monopólios. Devem incentivar o desenvolvimento e autonomia das localidades, regiões e nações pobres e não sua subordinação às cadeias de marketing do mundo rico. Devem incentivar a liberdade e não o aprisionamento às redes privadas. Devem consolidar a diversidade e não a monodependência. Devem ser software livre. (SILVEIRA, 2005, p. 483).

No Brasil, esse movimento teve início da década de 1980, mas nunca foi um processo fácil. A fim de contribuir para a educação acessível e democrática, o Grupo Texto Livre tem atuado como uma verdadeira fábrica de *softwares* livres<sup>6</sup>, criando, principalmente, programas para ensino, pesquisa e eventos, alguns dos quais apresentaremos de agora em diante. Na categoria de *softwares* para o ensino, destacamos:

- “Crases” (figura 2): programa que analisa a colocação de crases em frases, apresentando explicações que possibilitam verificar se o uso foi adequado ou não;



Figura 2: Software “Crases”

6. Cf. FÁBRICA DE SOFTWARE LIVRE. Disponível em: <https://eventos.textolivre.org/moodle/course/view.php?id=14>. Acesso em: 04 out. 2021.

- “Gramática Online” (figura 3): cujo objetivo principal é disponibilizar recursos para o estudo de tópicos relacionados à Língua Portuguesa, como o Novo Acordo Ortográfico, concordâncias verbal e nominal, regência entre outros;



Figura 3: Software “Gramática Online”

- “Vírgulas” (figura 4): seu objetivo é auxiliar o estudo sobre a colocação de vírgulas e, atualmente, encontra-se em sua fase alfa.

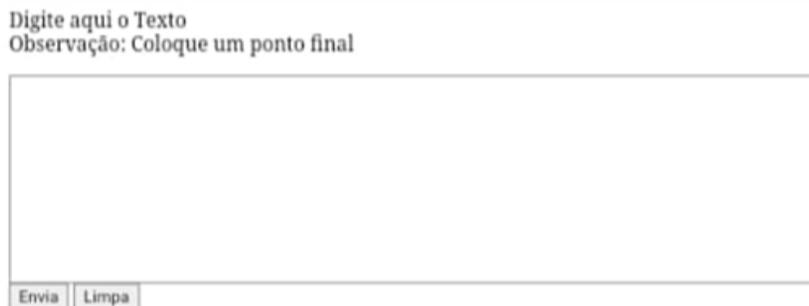


Figura 4: Software “Vírgulas”

Já na categoria de *softwares* para pesquisa destacamos o “Videoteca” (figura 5), que serve como repositório de vídeos e outras mídias, como slides e áudios.



Figura 5: Software “Videoteca”

Já mencionamos anteriormente que o TL organiza três eventos acadêmicos anuais, o Congresso Universidade EAD e *Software Livre* (UEADSL), o Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online (CILTec-online), antigo Encontro Virtual de Documentação em *Software Livre* (EVIDOSOL), e os Seminários Teóricos Interdisciplinares do SEMIOTEC (STIS), cada um com especificidades em sua construção, missão e visão dentro do espaço acadêmico. Para auxiliar na realização de seus próprios eventos, mas também para todos aqueles que tiverem interesse, o TL ainda criou *softwares* para eventos:

- “Chatslide”: permite o uso de recursos online visuais e sonoros junto às interações no chat em uma mesma janela do navegador;
- “PapersEvidosol”: criado para possibilitar o login único e a integração de sistemas para eventos online.

Além de criar esses *softwares* livres, o TL sempre recorre a outros programas de código aberto para a realização de seus eventos. Aqui, destacaremos apenas um deles, o Moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*). Essa plataforma permite conexões síncronas, isto é, comunicação que acontece de forma sincronizada, de modo que os participantes podem se encontrar em um mesmo espaço (físico ou online) em tempo real, e assíncrona, quando esta comunicação acontece em um modelo diferido, ou seja, não se encontra sincronizado simultaneamente. Essas funcionalidades são permitidas devido a uma linguagem denominada LMS (*Learning Management Systems*) (Sistemas de Gestão de Aprendizagem, em tradução livre), mecanismo da plataforma que permite que os eventos, aulas e outros desenhos didáticos possam ser idealizados a partir de uma didática online capaz de permitir o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com o Moodle.org, a plataforma tem como característica ser um *open-source*, além de possuir uma licença regida pela GNU (*General Public License*), o que permite uma grande aplicabilidade da plataforma, seja para fins comerciais ou não comerciais. Ainda de acordo com o site, as estatísticas apontam que o Brasil se encontra entre os 10 países do mundo com o maior número de sites registrados, ou seja, esta plataforma é uma das mais utilizadas para a construção dos mais diversos desenhos didáticos formais e informais.

O Moodle apresenta muitas possibilidades de configurações, atividades e recursos, que podem ser utilizados e remodelados de acordo com o desenho didático proposto, pois suas ferramentas dialogam com as propostas estabelecidas e os objetivos a serem atingidos. Em relação aos eventos organizados pelo TL, que, em sua maioria, mesclam momentos síncronos e assíncronos, há um “aproveitamento dos recursos do Moodle, para criar ambientes de aprendizagem que facilitem a emergência de relações de compartilhamento e colaboração, ou mesmo a emergência de verdadeiras comunidades de prática” (MATTE, 2021, p. 224). Nesse sentido, destacamos: as salas de videoconferências, em que pesquisadores convidados realizam apresentações e palestras com dias e horários marcados; os fóruns, que atendem a diversas finalidades ligadas aos momentos assíncronos dos eventos, como a comunicação entre os organizadores e a comissão científica, servindo também como local de exposição de trabalhos na modalidade comunicação ou *podcast*, isto é, onde ficam expostas suas informações e onde os participantes podem dialogar uns com os outros; os grupos, que ajudam a organizar os participantes em suas respectivas funções no evento, como autor de trabalho, conferencista, parecerista, coordenador

de mesa etc.; as pastas, que servem para compilar vários arquivos para *download*, a exemplo dos tutoriais que auxiliam os participantes a usarem a plataforma.

#### AS PRODUÇÕES COMO RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS (REA)

Os princípios que norteiam o Grupo Texto Livre inserem as produções realizadas, tanto as dos eventos como as produções da Editora Texto Livre, no contexto da produção de REA, visto que ambos, TL e REA, constituem resultados da Ciência Aberta e da Cultura Livre.

Os REA foram definidos oficialmente pela UNESCO em 2002 como sendo todo e qualquer material para o ensino e a aprendizagem em qualquer formato livre e com licenças abertas, permitindo que sejam reutilizados ou readaptados por outras pessoas. Em 2019, na 40ª Assembleia Geral da UNESCO, foi aprovada uma recomendação para os REA, definindo que

Os recursos educacionais abertos REA são materiais de aprendizagem, ensino e investigação, em qualquer formato e suporte, de domínio público ou protegidos por direitos autorais e que tenham sido publicados com uma licença aberta que permite o acesso a eles, assim como sua reutilização, recombinação, adaptação e redistribuição sem custo algum por parte de terceiros (UNESCO, 2019, p. 3, tradução nossa<sup>7</sup>).

Assim, para que um recurso seja considerado como REA é importante que ele seja produzido em formatos abertos que facilitem a (re)adaptação por terceiros, além das licenças abertas, que permitirão que os materiais possam ser usados, mas sem ferir os direitos legais de quem os criou. Para esse fim, em 2001, Lawrence Lessig, professor da Universidade de Stanford, fundou a organização sem fins lucrativos *Creative Commons* (CC). Essa organização se tornou um marco para a flexibilização dos direitos autorais, indo na contramão da Lei 9.610/98 de direitos autorais, segundo a qual o detentor exclusivo de determinada produção seria o autor e caberia somente a ele autorizar a sua circulação. Nesse sentido, conforme a Lei, a reprodução não autorizada do material ainda poderia sancionar civilmente

7. No original: “Los recursos educativos abiertos (REA) son materiales de aprendizaje, enseñanza e investigación, en cualquier formato y soporte, de dominio público o protegidos por derechos de autor y que han sido publicados con una licencia abierta que permite el acceso a ellos, así como su reutilización, reconversión, adaptación y redistribución sin costo alguno por parte de terceros.”

e criminalmente o responsável pela disseminação. Lessig (2004, p. 255), define as licenças *Creative Commons* da seguinte forma:

Uma licença *Creative Commons* constitui uma garantia de liberdade para qualquer um que acessa o conteúdo, e mais importante, uma expressão de um ideal, em que a pessoa associada à licença mostra que acredita em algo mais do que os extremos “*Todos*” ou “*Nenhum*”. O conteúdo é marcado com a marca (cc) ou CC, que não indica que se abriu mão do copyright, mas que certas liberdades foram dadas.

É importante saber que as licenças abertas CC não retiram a autoria de seus criadores, pelo contrário, elas, além de indicar quem é o criador, permitem que outros também se tornem autores e, juntos, construam, de forma colaborativa, novos saberes, ampliando o acesso ao conhecimento. Assim, é o(a) autor(a) quem decide qual permissão ele(a) quer conceder ao seu material.

Sobre as licenças *Creative Commons* e direito dos autores, cabe dizer que

Eles podem restringir o seu uso comercial, se desejarem, e podem proibir a adaptação do material, quando cabível. Portanto, um autor que licencia o seu trabalho com uma licença *Creative Commons* (CC) busca especificamente reter seus direitos autorais sobre aquela obra, mas concorda (por meio de uma licença) em abrir mão de alguns desses direitos (BUTCHER, 2011, p. 8).

Para entender como funcionam as licenças abertas CC, apresentamos abaixo algumas de suas características:

- elas estão divididas em seis categorias, que vão da menos restrita à mais restrita;
- elas são definidas por meio das combinações: atribuição da autoria (BY), compartilhamento pela mesma licença (SA), uso não comercial (NC) e vedação à criação de obras derivadas (ND).

Com base nesses esclarecimentos sobre o que são REA e sobre as licenças abertas *Creative Commons*, apresentaremos a seguir algumas das produções do Grupo Texto Livre com as características dos REA, porém com um caráter inovador dentro do próprio Grupo, como menciona Matte (2018, p. 13):

[...] a produção de REA ganha, no grupo, um caráter inovador, já que não está limitada a materiais estáticos (conteúdos em arquivos de texto ou slides para estudo individual, planos de aula e sequências didáticas, tutoriais e manuais, em PDF, vídeos e podcasts) os quais, no máximo, permitem a interação em fóruns ou conversadores, mas compreende também a criação de REA dinâmicos, softwares livres para o ensino de línguas que não trazem respostas, mas que, antes, promovem reflexões sobre a escrita, a partir da desconstrução do texto, conforme seu objetivo.

Os REA produzidos pelo TL são feitos com *software* livre ou de código aberto, como o *Open Journal System* (OJS) para os Anais dos dois eventos organizados pelo Grupo: o EVIDOSOL/CILTec – Online<sup>8</sup> (figura 6), e o UEADSL<sup>9</sup> (figura 7):

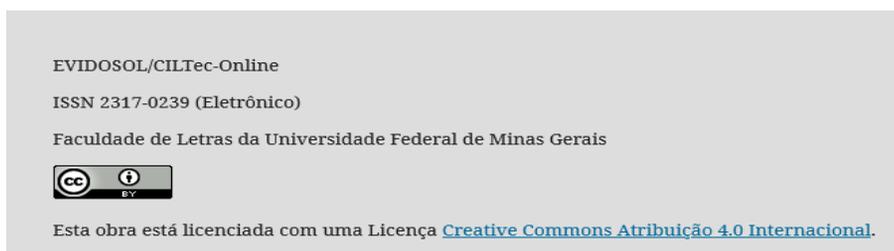


Figura 6: Anais do EVIDOSOL/CILTec – Online

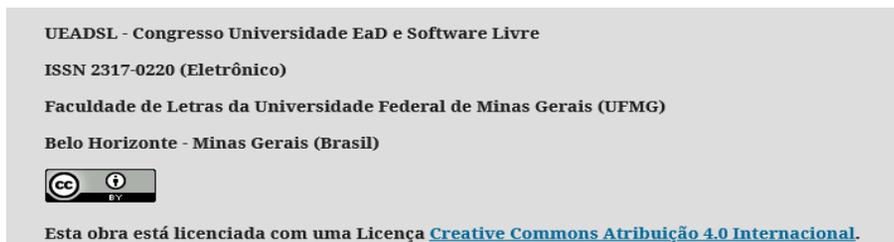


Figura 7: Anais do UEADSL

Ressaltamos que as publicações das conferências realizadas no STIS são feitas pela revista *Texto Livre*.

8. <https://nasnuv.com/ojs2/index.php/CILTecOnline>.

9. <https://revistas.nasnuv.com.br/index.php/UEADSL>.

Além das produções dos eventos, há também a Editora composta pela revista eletrônica *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*<sup>10</sup> e pela *Coleção Pensemeando o mundo*<sup>11</sup>, que incentiva e apoia a publicação de obras com base na Ciência Aberta para acesso livre e gratuito para uma educação libertadora. Atualmente, a *Coleção Pensemeando o mundo* é composta por cinco obras licenciadas com uma licença CC – BY e publicadas em parceria com a Pedro e João Editores, responsável pela emissão do ISBN, impresso e digital, das publicações (figura 8).



Figura 8: Coleção Pensemeando o Mundo

Os REA possuem uma licença aberta *Creative Commons CC – BY*, que é a menos restrita, por permitir que os usuários do seu material possam distribuir, remixar, adaptar e criar a partir do material elaborado, mesmo que seja para fins comerciais, mas desde que quem usar atribua o devido crédito à autoria inicial da obra.

Outro ponto importante a ser destacado são as produções compartilhadas nos dois Anais, que, ao serem publicadas, atribuem os direitos ao autor do trabalho publicado, também sob uma licença CC – BY (figura 9):

10. <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolive/index>.

11. <http://www.letras.ufmg.br/profs/anamatte/>.

### Licença

Copyright (c) 2021 Elaine Teixeira da  
Silva



Este trabalho está licenciado sob uma  
licença [Creative Commons Attribution 4.0  
International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Figura 9: Publicação de trabalho nos Anais do EVIDOSOL/CILTec – Online

Essas declarações de direitos autorais com base em licenças abertas inserem os autores das obras publicadas no contexto dos REA ao terem os seus trabalhos divulgados como um material que pode servir de base para consulta por outros, de forma livre e democrática, e os faz saber da importância da divulgação científica nos princípios da CA.

Com as suas produções caracterizadas como REA, o Grupo Texto Livre amplia ainda mais a oportunidade do conhecimento como um direito de todos e todas, fazendo-se valer da pedagogia paulofreireana, uma vez que os seus princípios ideacionais contribuem para uma educação libertadora, com base na Ciência Aberta, sendo a Cultura Livre, na forma dos *softwares* livres/abertos e das licenças abertas, o alicerce para o desenvolvimento das produções realizadas pelo TL.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Então, o que Paulo Freire e Ciência Aberta têm em comum? A educação libertadora enxerga o educando como o sujeito da História e compreende, a partir deste olhar, a comunicação entre educador-educando em uma relação horizontal. Nesse sentido, a CA estabelece uma relação com a educação por meio de uma grande cadeia de aprendizagem, a partir dos padrões notados pelos seus próprios membros. O diálogo entre a Ciência Aberta e o Grupo Texto Livre se baseia nas gerações de recursos abertos que sejam capazes de permitir autorias, ações afirmativas, acesso e,

principalmente, liberdade de uso de tecnologias capazes de promover uma relação com a produção de conhecimento gratuita, plural e de possibilidade para todos.

O Texto Livre, desde a sua idealização, esteve em coerência com a CA, por entender que a extensão dela precisa ser difundida no campo universitário. Isso criaria recursos abertos e a apropriação do uso de *softwares* livres em todas as produções, desde as de caráter teórico, até os eventos que são promovidos anualmente pelo grupo de pesquisa. Cabe destacar que o Grupo sempre busca realizar as devidas adaptações das diversas experiências de colaboração promovidas dentro das comunidades de *software* livre.

Todos os eventos e as produções do Texto Livre se estabelecem na rede como um interlocutor com os Recursos Educacionais Abertos (REA), oferecendo variadas oportunidades para a formação de alunos, de professores e de pesquisadores ligados à política de acesso a materiais gratuitos, colaborativos e inclusivos.

Portanto, o Texto Livre atua como um eixo norteador de acesso a espaços gratuitos, conectados aos princípios da Cultura Livre, promovendo uma educação libertadora, que torna possível transformar relações, promover autorias de vida, compartilhar conhecimento e colaboratividade. Viva a Cultura Aberta e o Texto Livre!

## REFERÊNCIAS

- ABNT. **NBR ISO/IEC 26300**. 2018. Disponível em: <https://www.abntcatalogo.com.br/norma.aspx?ID=1549>. Acesso em: 02 out. 2021.
- ALBAGLI, S.; CLINIO, A.; RAYCHTOCK, S. Ciência Aberta: correntes interpretativas e tipos de ação / Open Science: interpretative trends and types of action. **Liinc em Revista**, [S. l.], v. 10, n. 2, 2014. DOI: 10.18617/liinc.v10i2.749. Disponível em: <https://revista.ibict.br/liinc/article/view/3593>. Acesso em: 3 nov. 2022.
- BONILLA, Maria Helena Silveira. Software Livre e Educação: uma relação em construção. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 1, p. 205-234, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014V32N1P205>. Acessado em: 1 out. 2021.
- BUTCHER, N. **Um Guia Básico sobre Recursos Educacionais Abertos (REA)**. Tradução da UNESCO. Paris, França: UNESCO e COL, 2011. Disponível em: [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/publications/basic\\_guide\\_oer\\_pt.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/publications/basic_guide_oer_pt.pdf). Acesso em: 19 de set. 2021.
- CADWALLADR, C. Stewart Brand's Whole Earth Catalog, the book that changed the world. *In: The Guardian*. 2013. Disponível em: <https://www.theguardian.com/books/2013/may/05/stewart-brand-whole-earth-catalog>. Acesso em: 02 out. 2021.
- Free Software Foundation. **O Sistema Operacional GNU**. 2021. Disponível em: <https://www.gnu.org/licenses/licenses.pt-br.html>. Acesso em: 02 out. 2021.

- LESSIG, L. **Cultura Livre**. Tradução de Fábio Emílio Costa, 2004, p. 255. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/cpinfo/educacao/docs/10d.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2022.
- LibreOffice. **The Document Foundation**. 2021. Disponível em: <https://pt-br.libreoffice.org/>. Acesso em: 02 out. 2021.
- LKO – Linux Kernel Organization. **The Linux Kernel Archives**. 2021. Disponível em: <https://www.kernel.org/>. Acesso em: 02 out. 2021.
- MANSUR, A. F. U. **Percursos metodológicos à complexidade em ambientes de aprendizagem em rede**: uma proposta pela Rede de Saberes Coletivos (ReSa) em curso de Administração. Tese. Porto Alegre: UFRGS. 2011.
- MANSUR, A. F. U.; GOMES, S. S.; LOPES, A. M. A.; BIAZUS, M. C. V. Novos rumos para a Informática na Educação pelo uso da Computação em Nuvem (Cloud Education): Um estudo de Caso do Google Apps. In: CIAED – CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 16., 2010. **Anais...** Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2010/CD/252010112729.pdf>. Acesso em: 02 out. 2021.
- MATTE, A. C. F. **Sementes de Desenhos Instrucionais Digitais**: Moodle no Ensino Superior. Coleção Texto Livre: Pensemeando o Mundo, Tomo VI. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.
- MATTE, A. C. F. Por que usar software livre seria uma opção educacional? **EmRede – Revista De Educação a Distância**, vol. 5, n. 2 p. 336-353, 2018. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/339>. Acesso em: 19 de set. 2021.
- OPEN SOURCE. **The Open Source Definition**. 2021. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20070611152544/https://opensource.org/docs/osd>. Acesso em: 02 out. 2021.
- OPEN CULTURE. **The Best of Open Culture 2011**. Disponível em [https://www.openculture.com/2012/01/the\\_best\\_of\\_open\\_culture\\_2011.html](https://www.openculture.com/2012/01/the_best_of_open_culture_2011.html). Acesso em: 07 nov. 2022.
- POLK, W. R. **Information wants to be free**: intellectual property and the mythologies of control. University of Pennsylvania. 2003. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20101226054908/http://www.law.upenn.edu/fac/pwagner/wagner.control.pdf>. Acesso em: 02 out. 2021.
- SCHUMPETER, J. **The Theory of Economic Development**. Cambridge: Harvard University Press, 1934.
- SAXENA, A. N. **Invention Of Integrated Circuits**: Untold Important Facts [S.l.]: World Scientific, 2009.
- SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. Inclusão digital, software livre e globalização contra-hegemônica. In: CGEE (Org.). **Seminários Temáticos para a 3ª Conferência Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação**. Parcerias Estratégicas: Brasília, n. 20, parte 1, p. 459-485, 2005. Disponível em: <https://portal.tcu.gov.br/biblioteca-digital/seminarios-tematicos-para-a-3-conferencia-nacional-de-ciencia-tecnologia-e-inovacao-parte-1.htm>. Acesso em: 1 out. 2021.
- RAMIREZ-MONTOYA, S. M.; GARCIA-PEÑALVO, F. G. Co-creación e innovación abierta: Revisión sistemática de literatura. **Revista Comunicar**, v. 54, p. 9-18, 2018. DOI: <https://doi.org/10.3916/comunicar>. Acesso em: 11 nov. 2021.
- Texto Livre. Plataforma de Eventos do Grupo Texto Livre. Grupo Texto Livre: Semiótica e Tecnologia. **Fábrica de Software Livre**. Disponível em: <https://eventos.textolivre.org/moodle/course/view.php?id=14>. Acesso em: 04 out. 2021.

Texto Livre. **Diretrizes para la elaboración de políticas de recursos educativos abiertos**, 2019.

Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfo000373558>. Acesso em: 19 de set. 2021.

UNESCO. **Proyecto de recomendación sobre los Recursos Educativos Abiertos (REA)**. 2019.

Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfo000370936\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfo000370936_spa). Acesso em: 03 nov. 2022.

#### SOBRE OS AUTORES:

**Elaine Teixeira** é Mestranda em Estudos Linguísticos, na área da Linguística Aplicada, linha Linguagem e Tecnologia, (Universidade Federal de Minas Gerais), Especialista em Ensino de Língua Espanhola (Universidade Candido Mendes) e licenciada em Letras Português/Espanhol (Centro Universitário São José de Itaperuna). Docente da educação básica na Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. É integrante do Grupo Texto Livre e do projeto REALPTL, ambos com sede na UFMG. Suas pesquisas se relacionam com Linguagem e Tecnologia, Recursos Educacionais Abertos, Multimodalidade e Multiletramentos.

*E-mail:* elaine.ts@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3673-2134>.

**Bárbara Amaral da Silva** é Mestre e doutora em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, (Universidade Federal de Minas Gerais), tendo como área de pesquisa a Análise do Discurso. Atualmente, cursa a especialização Linguagens, Tecnologias e Educação/EAD (Universidade Federal de Minas Gerais) e, ainda, realiza pós-doutorado (University of Windsor). Tem experiência na área da Linguística do texto e do discurso, com pesquisa nos seguintes temas: análise do discurso, argumentação, retórica, gêneros do discurso, letramentos e tecnologias na educação.

*E-mail:* barbara.amaral87@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1469-9575>.

**Fábio dos Santos Coradini** é Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDuc), Área de Concentração Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Professor Militar e Funcionário Público Federal das Forças Armadas – Marinha do Brasil. Graduado em Pedagogia pelo Centro Universitário Augusto Motta (2009).

Especialista em Psicopedagogia Institucional pelo Centro Universitário Augusto Motta (2011); Planejamento, Implementação e Gestão em Educação a Distância pela Universidade Federal Fluminense (2015); Design Instrucional para EaD Virtual pela Universidade Federal de Itajubá (2015), Mídias na Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2018) e Tecnologia, Formação de Professores e Sociedade pela Universidade Federal de Itajubá (2018). É integrante do Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura (GPDOC/UFRRJ) e do Grupo Texto Livre (UFMG).

*E-mail:* [fabiocoradinic@gmail.com](mailto:fabiocoradinic@gmail.com).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8134-5523>.

**Lohaine Miguez Martins** é Pós-graduada em Cultura, Patrimônio e Educação (Instituto Federal Fluminense – IFF). Tem licenciatura em Letras, com habilitação em Literatura (Centro Universitário São José de Itaperuna – UNIFSJ) e, atualmente, cursa Administração de Empresas (Universidade Candido Mendes – UCAM).

*E-mail:* [lohainemiguez@gmail.com](mailto:lohainemiguez@gmail.com).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2998-4245>.

*Recebido em 13 de dezembro de 2021 e aprovado em 17 de novembro de 2022.*

# Esquemas de comunicação no processamento de linguagem natural

## Communication schemes in natural language processing

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2022v40n86p41-54>

PAULO HENRIQUE SOUTO MAIOR SERRANO<sup>1</sup>

**RESUMO:** Partindo da apresentação do modelo matemático da comunicação, das funções de linguagem e do processo semiótico de comunicação, o artigo considera a compreensão do ruído como parte intrínseca do processo comunicativo. A partir disso, procura discutir a forma como a linguagem tem sido analisada pelas máquinas. Considerações sobre o processamento de linguagem natural são realizadas a partir da apresentação do *software* livre denominado dadossemiotica. A análise do discurso pela linguística computacional e a partir da teoria semiótica francesa constitui uma abordagem relevante para lidar com os ruídos inerentes ao processo de comunicação.

**PALAVRAS-CHAVE:** dadossemiotica; processamento de linguagem natural; semiótica greimasiana; esquema de comunicação.

**ABSTRACT:** The article presents the mathematical model of communication, language functions and the semiotic communication process, presenting the understanding of noise as an intrinsic part of the process and considering, by this understanding, the way in which language has been analyzed by machines. Considerations about natural language processing are conducted from the presentation of the open source software called dadossemiotica. Discourse analysis from computational linguistics and from french

1. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa-PB, Brasil.

semiotic theory constitutes a relevant approach to deal with the noise inherent in the communication process.

**KEYWORDS:** dadossemiotica; natural language processing; greimasian semiotics; communication scheme.

## INTRODUÇÃO

As teorias e esquemas que buscaram explicar a comunicação e a linguagem compõem um conjunto de conhecimentos relevantes para a compreensão das tecnologias de processamento de linguagem natural. O processamento computacional da linguagem encontra no ruído um enorme condicionante para a sua eficácia, de modo semelhante aos diálogos humanos compreendidos pelos modelos que apresentam a comunicação como um processo constantemente sujeito à presença de ruídos.

Este artigo busca compreender como os esquemas de comunicação podem esclarecer as dificuldades e limitações intrínsecas ao processo comunicacional, através de sua aplicação no processamento de linguagem natural em soluções tecnológicas que buscam analisar o discurso ou responder às intenções de usuários que interagem com robôs de conversação. A correspondência das teorias que explicam o processo comunicacional com iniciativas computacionais será apresentada a partir do *software* livre dadossemiotica, desenvolvido pelo grupo Texto Livre.

A fundamentação teórica apresenta um panorama histórico importante para a compreensão do processo comunicacional; ela parte da teoria matemática da comunicação de Claude Shannon e Warren Weaver (1964), publicada originalmente em 1948 e focada no volume de informação do canal de comunicação e no ruído que poderia fazer parte desse processo.

Na sequência do artigo são apresentados a contribuição de Roman Jakobson (1960) e o modelo de Ignácio Assis Silva segundo Matte (2008). A contribuição do modelo brasileiro relaciona-se com a inclusão do ruído semiótico, um tipo de ruído presente no que não é expresso no processo comunicacional. Essa contribuição teórica pode ser relevante para um dos principais desafios da linguística computacional moderna, que é o de lidar com os pressupostos que a máquina deve interpretar.

O *software* livre dadossemiotica é uma solução educacional, voltada para a análise de textos, que se utiliza de uma abordagem estatística para a análise semântica e da quebra de frases em unidades menores, chamada tokenização, para a análise sintática do texto.

Essa solução idealizada pelo grupo de pesquisa Texto Livre está sendo desenvolvida para a implementação no sistema de gerenciamento de aprendizagem Moodle.

A semiótica francesa e os procedimentos para a análise de discurso através da linguística computacional são considerados uma abordagem relevante para lidar com os ruídos inerentes ao processo de comunicação, sobretudo aquele provocado pelas lacunas deixadas pelos interlocutores.

Destinador e destinatário dependem de informações contextuais para se comunicar adequadamente. Por exemplo, quando um lembrete, com horário específico para as dez horas do dia seguinte, é solicitado por voz para alguma assistente virtual, a omissão do turno do horário na composição do pedido é solucionada pelo destinatário quando este pergunta se é dez da manhã ou da noite – um processo de desambiguação que reduz a eficiência da comunicação.

Compreender as lacunas deixadas pelo destinador ou lidar com o imprevisível são alguns dos desafios que a linguística computacional precisa solucionar para oferecer serviços cada vez mais completos e satisfatórios. Espera-se que as contribuições teóricas deste artigo sobre as funções de linguagem, os diferentes tipos de ruído – dentre eles o ruído semiótico, trazido à tona por meio da semiótica greimasiana – e o desenvolvimento do *software* dadossemiótica possam oferecer caminhos para uma análise robusta e escalável mais eficiente.

## TEORIA MATEMÁTICA DA COMUNICAÇÃO

A importância e valorização que os matemáticos e físicos receberam após a Segunda Guerra Mundial e durante a Guerra Fria foram condicionantes para o desenvolvimento de teorias e tecnologias relacionadas à telecomunicação, cibernética, computação, estatística, entre outras. A criptografia e a descriptografia se tornaram competências extremamente desejáveis em um contexto de tensões e espionagens entre países.

Integrando esse conjunto de matemáticos estavam Claude Shannon e Warren Weaver, que procuraram pensar o processo de comunicação a partir de uma lógica matemática e direcionaram seus estudos para o canal de comunicação. Quantidade de informação, capacidade, codificação, qualidade de transmissão de sinal e ruído – elementos estes ligados à linguagem – foram questões respondidas pelos pesquisadores em sua obra *A Teoria Matemática da Comunicação*, publicada em 1948.

Claude Shannon discute conceitos e cálculos matemáticos que estabelecem as bases de uma teoria da informação, procurando entender como fluxos

comunicacionais e computacionais de informação contínua poderiam ser otimizados para reduzir o ruído e a entropia da informação ou a incerteza com que um símbolo ou unidade de informação é esperada. Por exemplo, em uma comunicação comum em português são esperadas vogais depois de consoantes; identificar a probabilidade do surgimento dessas sequências de símbolos reduziria a entropia da comunicação, tornando-a mais eficiente (SHANNON; WEAVER, 1964, p. 53).

A teoria de Shannon se apresenta em um paradigma científico positivista, com abstrações matemáticas que descrevem e exemplificam sua proposta e capacidade de mensuração do processo comunicacional. Warren Weaver, por outro lado, oferece na obra uma perspectiva mais ampla e concreta para uma ampliação da compreensão das ideias e propostas mais técnicas de Shannon. A sistematização e organização trazidas por Weaver contribuíram para a popularização da teoria matemática da comunicação e consolidação da comunicação enquanto ciência. O modelo ou esquema de comunicação proposto pelos autores, apresentado na imagem 1, tornou-se muito popular, influenciando, de certo modo, a forma de exibição de modelos posteriores.

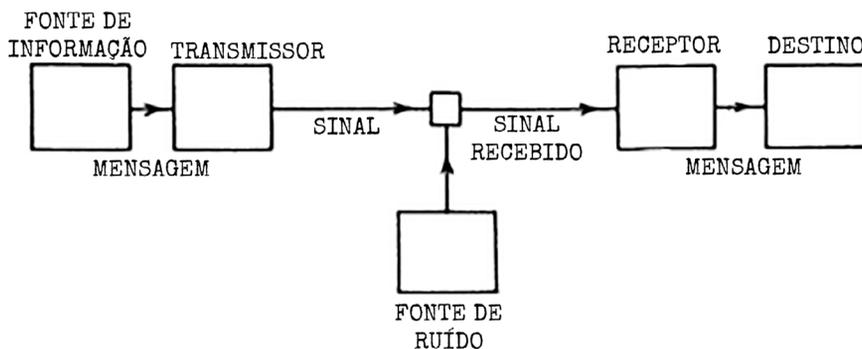


Imagem 1: Esquema de comunicação de Shannon e Weaver  
 Fonte: Shannon; Weaver (1964, p. 7) com tradução do autor.

De acordo com o modelo, a fonte de informação seleciona uma mensagem, em um universo de mensagens possíveis, o transmissor transforma a mensagem em um sinal e a envia por meio de um canal de comunicação; no processo de transmissão o sinal recebe distorções não intencionais, chamadas de ruído. Chegando no receptor, o sinal é transformado em mensagem novamente.

No caso da telefonia, o canal é um fio, o sinal é a corrente elétrica variante nesse fio; o transmissor é o conjunto de dispositivos (telefone, transmissor etc.) que alteram a pressão do som da voz na variação da corrente elétrica. [...] No discurso oral, a fonte de informação é o cérebro, o transmissor é o mecanismo de voz produzindo a variação de pressão de som (o sinal), que é transmitido pelo ar (o canal).<sup>2</sup> (SHANNON; WEAVER, 1964, p. 7).

A teoria matemática da comunicação estabelece um modelo de compreensão objetivo do processo comunicacional e apresenta três problemas de pesquisa para essa área do conhecimento: 1) O problema técnico, que procura identificar a exatidão com que os símbolos podem ser transmitidos. 2) O problema semântico, que busca entender como os símbolos transmitidos convergem para o sentido desejado. 3) O problema da efetividade, que investiga como o sentido recebido afeta a conduta do receptor do modo desejado.

A abordagem matemática de compreensão do processo de comunicação é precursora da utilização estatística nos processos automatizados de análise. Shannon (1964) formula a sua teoria, capaz de calcular a probabilidade de aparecimento da letra seguinte dentro de um conjunto de probabilidades, reduzindo a entropia ou o caos esperado. O modelo estatístico de análise é implementado anos depois no processamento de linguagem natural e no *software* livre dadossemiotica.

## O ESQUEMA DE COMUNICAÇÃO

A compreensão da comunicação na perspectiva da linguagem recebeu grande contribuição das pesquisas do russo Roman Jakobson, que, em 1958, guiado pelo propósito de entender como o estilo se concretiza na linguagem poética, publicou em uma conferência o manuscrito que estabeleceu seis fatores capazes de classificar a comunicação de acordo com as funções da linguagem, conforme imagem 2.

2. Tradução livre para: In the case of telephony, the channel is a wire, the signal a varying electrical current on this wire; the transmitter is the set of devices (telephone, transmitter, etc.) which change the sound pressure of the voice into the varying electrical current. [...] In oral speech, the information source is the brain, the transmitter is the voice mechanism producing the varying sound pressure (the signal) which is transmitter through the air (the channel). (SHANNON; WEAVER, 1964, p. 7)



Imagem 2: Esquema de fatores da comunicação verbal  
Fonte: Jakobson (1960) adaptado e traduzido pelo autor.

De acordo com o esquema, a comunicação se dá através de um remetente que envia uma mensagem para um destinatário. Essa mensagem deve ter contexto ou algo a que se refere, um código comum entre remetente e destinatário e um contato, um canal capaz de conectar remetente e destinatário (JAKOBSON, 1960, p. 3).

As funções da linguagem, que aparecem em conteúdos escolares do ensino médio, são parte da iniciativa de Jakobson de compreender como a comunicação verbal se torna arte, resultando na constatação de que a poesia é apenas uma das funções que constituem um evento de fala.

A função referencial, denotativa ou cognitiva se constitui da comunicação orientada ao contexto, narra um acontecimento e admite características descritivas para apresentar aquilo a que se refere. A função emotiva ou expressiva é focada no emissor e na expressão de suas paixões, como felicidade, tristeza, surpresa ou angústia. A comunicação que se volta sobre a mensagem e foca nas questões estilísticas da comunicação verbal constitui a função poética da linguagem. A função conativa é caracterizada de forma predominante pelas expressões imperativas e vocativas; essa função foca em promover a ação do destinatário. Os recursos comunicacionais que servem ao propósito de estabelecer, prolongar ou interromper o contato entre os interlocutores de um discurso caracterizam a função fática da linguagem. Quando o remetente e o destinatário precisam se assegurar de que estão sob o mesmo código, utilizam a função metalinguística (JAKOBSON, 1960).

Essa classificação é estabelecida com base na predominância dos fatores de comunicação (JAKOBSON, 1960 p. 3), o que admite a sobreposição de funções

em uma mesma comunicação. A caracterização deve ser realizada de acordo com a intensidade com que os fatores incidem sobre a mensagem analisada.

O esquema de Jakobson apresenta o entendimento geral do que se espera em uma comunicação e o que precisa ser entendido e implementado pelo remetente para se comunicar com seu destinatário. As funções da linguagem representam em termos gerais a intencionalidade do discurso como parte da semântica do texto e de seu contexto.

### O PROCESSO SEMIÓTICO DA COMUNICAÇÃO

A compreensão do processo de comunicação com o auxílio dos modelos e esquemas foi complementada e explicitada ao longo dos anos. Em 2008, Ana Cristina Fricke Matte (2008) se referiu à tese de 1972 de Ignácio Assis Silva, que havia sido citada por Diana Luz Pessoa de Barros (2010), e apresentou a importância de se compreender a comunicação como um processo instável.

O modelo do linguista Ignácio Assis Silva, apresentado e complementado na imagem 3, apresenta três tipos de ruído que levam à compreensão da comunicação como um processo dinâmico. A comunicação, diante dessa compreensão, sempre estará sujeita a “problemas relativos ao uso do código, à manifestação da mensagem em si e ao processo semiótico, especialmente focalizado no conteúdo” (MATTE, 2008, p. 2).

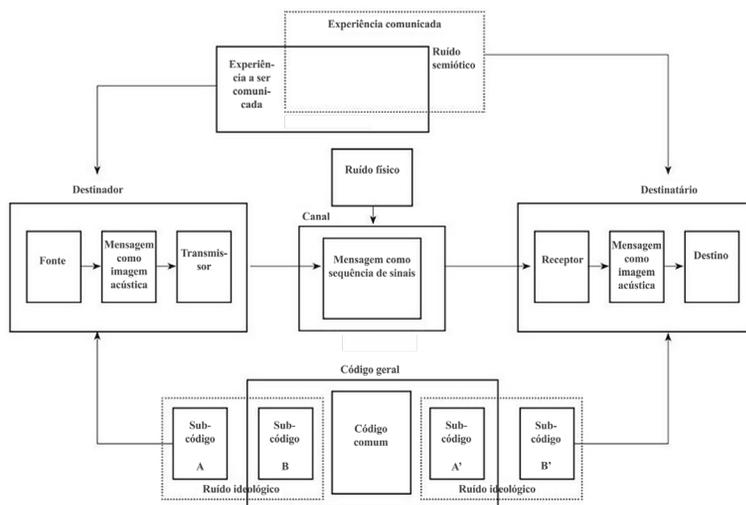


Imagem 3: Modelo de comunicação de Ignácio Assis Silva, com o acréscimo do ruído semiótico  
Fonte: Ignácio Assis Silva, citado por Matte (2008) e adaptado pelo autor.

No esquema apresentado na imagem 3, é possível perceber a presença de três eixos, que conectam destinador e destinatário no processo de comunicação: o eixo da experiência no topo, o eixo da mensagem no centro e o eixo do código na parte inferior.

Na explicitação do esquema, Ana Matte (2008) destaca a importância da utilização do termo destinador no lugar de remetente, uma vez que ele pressupõe uma relação em que o destinatário possui um papel ativo no processo. A comunicação bem-sucedida depende de características e competências atribuídas também ao destinatário.

Começando pelo eixo central, ou via da mensagem, o esquema da imagem 3 apresenta complementações mais detalhadas da compreensão matemática de Shannon e Weaver (1964) ou dos fatores de Jakobson (1960). A conversão da mensagem como imagem acústica para uma sequência ou conjunto de sinais (MATTE, 2008) é uma referência à compreensão da comunicação falada de Ferdinand de Saussure (2006), segundo quem os fatos de consciência ou conceitos que um indivíduo possui no cérebro são associados a imagens acústicas e convertidos em signos capazes de serem comunicados. Essas mensagens acústicas seriam, então, expressas pelo sistema fonador ou algum outro transmissor.

O que no esquema da imagem 3 aparece como sendo a “mensagem como sequência de sinais” trata do conceito ou ideia do destinador convertido em um conjunto de sinais. Esses sinais são potencialmente capazes de serem recebidos pelo destinatário; eles são convertidos em “imagens acústicas” novamente e, se tudo tiver corrido bem, compreendidos por esse mesmo destinatário. Na explicação do esquema, a presença do ruído é indissociável do processo de comunicação.

A mensagem, uma vez convertida em conjunto de sinais ao passar pelo meio de contato ou canal, está sujeita, para chegar ao seu destinatário, às interferências do ruído físico, que são distorções, erros ou interferências incidentes no meio. O som de uma serra circular que atravessa a sala de aula dificultando a compreensão do que está sendo dito pelo professor, um erro de digitação, uma tela com pouco contraste entre o texto e o plano de fundo, perda de pacotes de dados na conexão de internet, são exemplos de ruído físico.

A via do código, ou o eixo inferior que conecta destinador e destinatário no esquema de Ignácio Assis Silva, estabelece a existência de um conjunto de códigos comuns entre os interlocutores como condição para a concretização do processo comunicacional. Não é possível haver comunicação entre dois indivíduos que não compartilham o código usado para se comunicar, ou que não possuem um “código comum”.

O código comum aparece como uma entidade acima dos sujeitos, tal como a entidade Língua proposta por Saussure. No entanto, esse código comum aparece no esquema separando o destinador do destinatário. Essa entidade aparentemente fixa, interna mas isolada no processo, funciona como uma referência para os subcódigos, os quais são, na verdade, os grandes atores da relação entre destinador e destinatário na via do código (MATTE, 2008, p. 5).

Os subcódigos do destinador e do destinatário aparecem no esquema como principais responsáveis pelo ruído ideológico que é formado pela inevitável variação dos códigos utilizados no processo de comunicação. O uso de códigos que não são compartilhados entre os interlocutores dificulta a compreensão do que está sendo comunicado.

Variações linguísticas regionais, culturais, gírias, são elementos que compõem o conjunto de variantes particulares que os indivíduos adquirem durante a vida. No caso da comunicação escrita, a experiência com a língua é o fator definidor. Matte (2008) lembra que é possível considerar idade, sexo, região, classe social, como forma de generalizar as variantes.

Os subcódigos aparecem no esquema como elementos definidores dessas variações. Pressupondo-se o interesse na eficiência do processo de comunicação e a busca por minimizar a incidência do ruído ideológico, o destinador e o destinatário se utilizam de subcódigos que acreditam ser mais adequados para o processo.

O destinador que possui o seu “subcódigo A” escolhe deliberadamente desse conjunto apenas o conjunto de códigos que ele acredita compor a variante do seu destinatário, o “subcódigo B”. Do mesmo modo, o destinatário utiliza apenas o conjunto de subcódigos que acredita compor o repertório do destinador, o “subcódigo A”, para interpretar a mensagem.

A inconformidade entre o “subcódigo A” do destinador e o “subcódigo B”, que o destinador acredita ser o do destinatário, e entre o “subcódigo A”, que o destinatário pensa ser do destinador, e o “subcódigo B” do destinatário é uma possibilidade concreta em qualquer processo de comunicação.

Na parte superior da imagem 3 está a via da experiência, ou via semiótica, em que é possível perceber apenas parte da “experiência a ser comunicada” incluída no conjunto da “experiência comunicada”, que também não está totalmente incluída na “experiência a ser comunicada” pelo destinador. A intersecção corresponde apenas a uma parte do que se gostaria de comunicar e daquilo que foi efetivamente comunicado; a diferença entre um e outro, atribuída pelo destinatário, é chamada de ruído semiótico.

Entender o sentido dos textos verbais e não-verbais, objeto de estudo da teoria semiótica, envolve a utilização de técnicas para recuperar informações que não estão expressas de forma concreta no texto. A compreensão do “percurso gerativo de sentido”, metodologia da teoria semiótica, baseia-se na pressuposição lógica do não-dito, através do que é dito.

Um filme com duas horas de duração normalmente é recontado para outra pessoa em 15 minutos; o destinador deixa de contar o que ele acredita que o destinatário é capaz de preencher, sem a sua necessária manifestação (MATTE, 2008, p. 6). Quando esse preenchimento não é feito em perfeita conformidade com o que aconteceu, temos o ruído semiótico.

Esse tipo de ruído se constrói com base nas lacunas da comunicação. A ausência de referência deixada pelo destinador em razão da pressuposição de que o destinatário é capaz de preenchê-las adequadamente constitui uma lacuna, que, uma vez preenchida, pode conter ruído semiótico.

A ação de um indivíduo em uma narrativa é sempre fruto da manipulação do sujeito da ação por algum objeto-valor que não necessariamente aparece no texto: “se um sujeito age, é porque foi persuadido a fazê-lo” (MATTE, 2008, p. 8); esse é um pressuposto da narrativa. Cabe ao destinador estabelecer pressupostos com relações mais próximas do destinatário para que o preenchimento das lacunas seja realizado com menos ruído semiótico: “o preenchimento dessas lacunas pelo destinatário é um requisito para a comunicação” (MATTE, 2008, p. 8).

A comunicação entendida como processo permite que ela seja compreendida dinamicamente, como algo que está constantemente sujeito à ação do ruído. Aos interlocutores resta aceitar a imperfeição e minimizar a sua interferência. Os ruídos semiótico, físico e ideológico são parte do processo e caracterizam a imperfeição tão experienciada por humanos e *softwares*.

#### DADOS SEMIÓTICA

A iminente e estratégica necessidade de informação e comunicação imposta pelo contexto sociopolítico em que o mundo se organizou durante e depois da Segunda Guerra Mundial foi condicionante para o aprofundamento das pesquisas sobre a linguística computacional, com o objetivo central de buscar resultados para a tradução automática de textos.

A substituição pura e simples das palavras que compõem o texto não representaram um grande problema para os estudos de tradução. O problema a ser superado era a polissemia lexical, que exige do processamento computacional formas de lidar com o contexto em que a palavra é empregada. Diversos modelos foram propostos para contornar essa limitação, como abordagens estatísticas, redes neurais, criptografia e, mais recentemente, técnicas de aprendizagem de máquina. Os estudos para tradução automática permitiram que a linguística computacional se tornasse uma área de conhecimento consolidada, que ainda busca o aprimoramento na tradução, juntamente com os estudos sobre o sentido do texto.

É com o objetivo de análise do sentido do texto que, em 2012, o projeto Texto Livre lança o *software* dadossemiotica, utilizando-se da base teórica da semiótica francesa. O sistema organizado no *software* se fundamenta na cultura livre, caracterizando não só a licença de distribuição, mas também a própria arquitetura do sistema.

A abordagem idealizada pelo Texto Livre é a utilização de um sistema de análises automáticas, com parâmetros estatísticos para segmentar o texto em frases. Através do corretor gramatical (e *software* livre) CoGrOO, utilizado no LibreOffice, o sistema realiza automaticamente a inferência de estruturas como sentenças e palavras, e também o gênero, número, pessoa e tempo dessas últimas. Essa abordagem de processamento da linguagem natural é chamada de tokenização, reduzindo o texto em unidades menores para facilitar a sua consulta e análise.

Mas o desafio contemporâneo do processamento da linguagem natural e da linguística computacional é como lidar com as variáveis para as regras. Não é diferente na programação do *software* dadossemiotica, que, nas situações de ambiguidade, utiliza técnicas estatísticas de aprendizagem de máquina. A abreviação de senhor (“Sr.”), por exemplo, precisa ser entendida pelo *software* como parte da sentença e não como uma nova, marcada pelo ponto final. Na frase “quem casa quer casa”, a ambiguidade morfológica requer um sistema capaz de realizar análise de contexto para distinguir o verbo do substantivo (MATTE; SILVA; CANALLI; RIBEIRO, 2012).

A aplicação dessa tecnologia nos robôs de conversação também faz parte do conjunto de possibilidades do *software* dadossemiotica. Proposto inicialmente como o módulo de processamento de chat, a aplicação foi adaptada para as redes de conversação IRC, com o intuito de analisar a interação dos chatbots de suporte, muito comuns no gerenciamento de salas de *softwares* livres na rede *freenode*.

O *software* está em fase *alpha* e disponível no repositório *sourceforge* (MATTE; MULLER, 2018) para *softwares* livres. A aplicação dos recursos de análise automática

dos textos está sendo direcionada para o ambiente de gerenciamento de aprendizagem Moodle, trazendo mais facilidade e rapidez para o processo de implementação da tecnologia. Com esse tipo de implementação, a tecnologia poderá ser utilizada pelo professor direto na plataforma de aprendizagem, oferecendo ao docente a possibilidade de escolher um texto e compartilhar com os estudantes os resultados da análise do dadossemiotica em diferentes formatos.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Analisar o sentido do texto de forma automatizada e veloz tem relevância para o mundo real e se concretiza em diversas áreas do conhecimento, como educação, marketing e tradução. Para a educação, como é o caso do dadossemiotica, obtém-se na promoção de discussões sobre a compreensão do sentido uma ferramenta que potencializa a análise crítica de textos.

A principal vantagem desse tipo de abordagem analítica é a sua escalabilidade. Um mesmo pesquisador pode analisar um volume de conteúdo muito maior com o auxílio dos recursos de automação. Esse tipo de pesquisa se torna, desse modo, tema de interesse para o marketing digital, que pode se utilizar do processamento de linguagem natural para buscar redes sociais ou áreas de comentários de produtos para melhorar os próprios produtos ou a segmentação dos clientes (GAO *et al.*, 2018).

Além das implementações pragmáticas, o processamento de linguagem natural se aplica em áreas de pesquisa ligadas à análise e à semântica do texto. O estudo da sintaxe do texto e a tokenização, bem como o processo de desambiguação descrito na apresentação do dadossemiotica, compõem esse outro conjunto de possibilidades.

Esse tipo de ferramenta de análise automatizada atua, dentro do esquema de Ignácio Assis Silva mostrado na imagem 3, na “mensagem como sequência de sinais” e pode ter como resultado a análise em nível sintático (tokenização), semântico (classificação das frases) e pragmático (desambiguação) (LENSU, 2002). Além disso, a tecnologia permite implementações capazes de oferecer respostas para o destinatador, como os robôs de conversação, a tradução de textos ou a sugestão de termos nos mecanismos de busca.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fundamentar-se nos esquemas de comunicação para explicar o dadossemiótica no contexto de estudos do processamento de linguagem natural se mostrou um percurso metodológico relevante para a compreensão dos objetivos do projeto do grupo Texto Livre.

Os problemas que foram abordados pelas iniciativas teóricas e práticas aqui estudadas demonstram a influência do contexto histórico e das áreas de conhecimento dos autores, resultando na interdisciplinaridade das soluções práticas, como o dadossemiótica. O problema de Shannon e Weaver (1964) era o canal de comunicação; Jakobson (1960) buscava compreender as variáveis que compunham a beleza da mensagem; Ignácio Assis Silva (BARROS, 2010) identifica as lacunas e a importância do ruído no processo de comunicação.

As tecnologias de processamento de linguagem natural tiveram grandes avanços com o aprimoramento das tecnologias de aprendizagem de máquina. Redes neurais, abordagens estatísticas ou métodos mistos compõem conjuntos de abordagens que se mantêm centradas em resolver o principal problema: lidar com o imprevisto. Os ruídos e o preenchimento das lacunas da comunicação constituem um enorme desafio para as máquinas, porque também o é para os humanos. Eles são um elemento intrínseco do processo de comunicação.

Compreender esse processo e aceitar sua imperfeição pode ser um caminho para tecnologias mais capazes e competentes em minimizar os problemas provocados pelo ruído. Seja por meio da inversão de papéis de destinatador e destinatário, como fazem os humanos, ou através de treinamentos cada vez mais robustos, como faz o *software* livre dadossemiótica.

## REFERÊNCIAS

- BARROS, Diana Luz Pessoa de. A comunicação humana. In: FIORIN, José Luiz. **Introdução à Linguística: I. Objetos Teóricos**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 1-227.
- GAO, Yang *et al.* **Alexa, My Love: Analyzing reviews of amazon echo**. Proceedings – 2018 IEEE SmartWorld, Ubiquitous Intelligence and Computing, Advanced and Trusted Computing, Scalable Computing and Communications, Cloud and Big Data Computing, Internet of People and Smart City Innovations, SmartWorld/UIC/ATC/ScalCom/CBDCom, p. 372–380, 2018.
- JAKOBSON, Roman. Linguistics and poetics. In: T. Sebeok (Ed.). **Style in language**. MA: MIT Press, 1960. p. 350-377.

- LENSU, Anssi. **Computationally intelligent methods for qualitative data analysis**. University of Jyväskylä, 2002.
- MATTE, Ana C. F.; SILVA, W. D. C. M.; CANALLI, H. L.; RIBEIRO, R. T. DadosSemiotica: coleta e processamento de análises semióticas de texto escrito. *In: WORKSHOP SOFTWARE LIVRE*, 2012, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2012. v. 1. Disponível em: <http://wsl.softwarelivre.org/2012/0010>. Acesso em: 6 nov. 2017.
- MATTE, Ana Cristina Fricke; MULLER, Daniel. **DadosSemiotica**: collector and manager of semiotica annalasis data. 2018. Disponível em: <https://sourceforge.net/projects/dadossemiotica/>. Acesso em: 22 dez. 2021.
- MATTE, Ana Cristina Fricke. O processo semiótico de comunicação: Sobre o Esquema de Comunicação de Ignácio Assis Silva. **CASA: Cadernos de Semiótica Aplicada**, v. 6, n. 2, 2008.
- SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.
- SHANNON, Claude E.; WEAVER, Warren. **The Mathematical Theory of Communication**. Urbana: The University Of Illinois Press, 1964.

#### SOBRE O AUTOR

**Paulo Henrique Souto Maior Serrano** é professor da Universidade Federal da Paraíba, do curso de Comunicação em Mídias Digitais. Possui graduação em Comunicação Social – Jornalismo pela Universidade Federal da Paraíba (2008), mestrado em Programa de Pós-Graduação em Linguística – UFMG pela Universidade Federal de Minas Gerais (2011) e doutorado em Administração pela Universidade Federal da Paraíba (2019).

*E-mail*: paulohsms@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3713-5190>.

*Recebido em 03 de janeiro de 2022 e aprovado em 07 de dezembro de 2022.*

# Formação de professores de línguas: Games, gamificação e cultura maker

Language teacher training: Games, gamification and maker culture

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2022v40n86p55-67>

ANA CRISTINA FRICKE MATTE<sup>1</sup>

GERALDO JOSE RODRIGUES LISKA<sup>2</sup>

SILVANE APARECIDA GOMES<sup>3</sup>

**RESUMO:** O objetivo deste trabalho é discutir o uso de jogos digitais, gamificação e cultura *maker* no processo de ensino e aprendizagem de línguas, com o intuito de oferecer subsídios a escolas e professores para a solução de problemas no âmbito da aprendizagem, a partir de aspectos como ludicidade, interatividade e explicitação de valores, presentes nessas ferramentas. A discussão se baseia num escopo interdisciplinar: análise da comunicação tecnologicamente mediada, uso de tecnologias e gamificação junto à metodologia ativa no uso da sala de aula invertida, estudos do espaço colaborativo para a aprendizagem e estudos dos letramentos. Tendo como meta a prática, analisamos algumas ferramentas, tais como criadores de caça-palavras, palavras-cruzadas, jogos da força e tirinhas, apresentando seus aspectos técnicos e seus mecanismos, tais como *layout*, interatividade, diversão e jogabilidade, associados às habilidades de linguagens na BNCC (BRASIL, 2017).

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de professores; gamificação; aprendizagem; tecnologia.

**ABSTRACT:** The aim of this work is to discuss the use of digital games, gamification and maker culture in the language teaching and learning process, with the aim of offering subsidies to schools and teachers to solve problems in the context of learning, based on aspects such as

1. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte-MG, Brasil.
2. Universidade Federal de Alfenas, Alfenas-MG, Brasil.
3. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte-MG, Brasil.

ludicity, interactivity and explanation of values, present in these tools. The discussion is based on an interdisciplinary scope: analysis of communication technologically mediated, use of technologies and gamification together with the active methodology in the use of the inverted classroom, studies of the collaborative space for learning and studies of literacies. Having practice in mind, we analyze some tools, such as word search creators, crosswords, hangman games and cartoons, presenting their technical aspects and mechanisms, such as layout, interactivity, fun and playability, associated with the skills of languages at BNCC (BRASIL, 2017).

KEYWORDS: Teacher training; gamification; learning; technology.

## 1. INTRODUÇÃO

A grande motivação para abordar o trabalho com jogos em ambiente de aprendizagem vem de nossas experiências com a sala de aula e com a formação em jogos para uso na graduação, agora com foco no processo de ensino e aprendizagem de línguas, em busca de, entre outras coisas, favorecer o envolvimento dos alunos na realização de metas. São estratégias que contribuem muito com a ludicidade, a interatividade e a explicitação de valores e, ainda, para o engajamento e a motivação dos alunos no desenvolvimento de competências na aprendizagem de língua portuguesa.

Na condição de formadores de professores, concordamos com Lima Lopes *et al.* (2021) quando afirmam que, no processo da formação docente para o ensino de línguas, são poucas as discussões sobre o papel dos processos de comunicação tecnologicamente mediados que se destacam. Isso acarreta foco somente em questões estruturais da linguagem ou em produções discentes que não necessariamente observam o papel social da língua.

Já havíamos defendido que o contexto educacional passou por muitas mudanças com a evolução tecnológica (LISKA, 2018), o que exigiu a reformulação de metodologias e ferramentas utilizadas no ensino. Nessa linha segue o presente artigo, centrado no uso das tecnologias digitais para a educação, mais especificamente, jogos e gamificação.

O jogo, no ensino de língua, não pode servir apenas para ensinar um repertório de palavras e nem pode, a rigor, ser visto como tarefa. Além disso, não podemos desmerecer a característica de entretenimento que algumas mídias digitais apresentam. Podemos aproveitá-la na educação, mas não nos desviar totalmente dela. Trata-se de um equívoco muito comum nos planos de ensino: tentar dar uma aplicabilidade pedagógica para um recurso desprovendo-o das características originais que o tornavam atraente,

tornando-o, assim, monótono para o aluno. Esse problema ficou explícito durante o ensino remoto emergencial requerido pela quarentena frente à pandemia de COVID-19.

Temos, portanto, como meta, favorecer o desenvolvimento de habilidades que abrangem tanto a criatividade, a autonomia e a inovação, quanto a competência linguística, o que inclui ler, identificar e reproduzir textos injuntivos instrucionais de jogos, além da reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros do mundo dos *games* que conformam essas práticas de linguagem.

Os *games* se distinguem da gamificação porque esta última consiste na incorporação de elementos de um jogo, tais como a estética, a mecânica e a dinâmica, em contextos não relacionados a jogos (KAPP, 2012). Ambos podem ser utilizados de modo favorável à aprendizagem em ambiente escolar. Por sua vez, a “cultura *maker*” – fabricar, construir, reparar e alterar objetos dos mais variados tipos e funções com as próprias mãos, baseando-se num ambiente de colaboração e transmissão de informações entre grupos e pessoas – visa, em ambiente escolar, oferecer uma oportunidade aos alunos de criar seus próprios jogos.

A fim de motivar essa prática, mostraremos e analisaremos brevemente algumas ferramentas, tais como criadores de caça-palavras, palavras-cruzadas, jogos da forca e tirinhas, além de focar em seus aspectos técnicos e em seus mecanismos, tais como *layout*, interatividade, diversão e jogabilidade, associando-os às habilidades de linguagens na BNCC (BRASIL, 2017).

## 2. FUNDAMENTOS

Partimos do princípio segundo o qual a relação entre *games*, gamificação, cultura *maker* e ensino de línguas pode contribuir para o processo de ensino e de aprendizagem, estimulando a colaboração, a criatividade para resolução de problemas e o interesse dos alunos pelas aulas de línguas, mais especificamente o português do Brasil como primeira língua.

Na construção dos jogos, nossa grande preocupação é não permitir que seja trabalhado um estoque descontextualizado de frases e palavras, com foco apenas na memorização de regras e formas, sem a possibilidade de aprimorar o conhecimento na prática.

Segundo a BNCC (BRASIL, 2017), habilidades que envolvem o uso de jogos podem proporcionar o estímulo ao pensamento criativo, lógico e crítico, por meio da construção e do fortalecimento da capacidade de fazer perguntas e de avaliar respostas,

de argumentar e de interagir com diversas produções culturais. Atividades ligadas a jogos propiciam o uso de tecnologias de informação e comunicação, nas quais se destacam estratégias de engajamento e viralização e explicitação de mecanismos de persuasão. Consequentemente, possibilitam aos alunos ampliar sua compreensão de si mesmos, do mundo natural e social e das relações dos seres humanos entre si e com a natureza.

Resnick (2017) acredita na importância da criação para que as crianças se desenvolvam como pensadores criativos. Ele e seu grupo de pesquisadores desenvolveram novas estratégias de ensino e tecnologias, que foram agrupadas na abordagem conhecida como Aprendizagem Criativa (AC). A AC é baseada em quatro elementos principais, chamados “os quatro Ps” (LEAL; BORGES, 2019):

1. Projetos (projects): as pessoas aprendem melhor quando estão trabalhando em projetos que sejam significativos para elas, gerando novas ideias, criando protótipos, melhorando e criando produtos finais;
2. Paixão (passion): quando as pessoas trabalham em projetos que lhes interessam, trabalham mais, persistem em enfrentar desafios e aprendem mais no processo;
3. Parceria (pair): o aprendizado é positivamente impactado quando é parte de uma atividade social, com pessoas compartilhando ideias, colaborando em projetos e no trabalho uns dos outros;
4. Pensar brincando (play): o aprendizado envolve uma experimentação lúdica, tentar coisas novas, mexer com materiais, testar fronteiras, assumir riscos, fazer repetidas vezes.

Esses pontos remetem diretamente ao conceito de educação e à cultura *maker*. Como explica Benvindo (2019), os projetos de desenvolvimento da cultura *maker* têm como pano de fundo a interação e o compartilhamento de ideias, numa proposta em que cada um pode fazer suas próprias tarefas, criar, recriar e compartilhar seus saberes. Para Vygotsky (1989), adquirir conhecimento não depende apenas do educador, mas também de uma atividade conjunta na qual o espaço colaborativo deve existir, tal como propõem os idealizadores da cultura *maker*, originando a mesma mistura defendida por Borges (2013, p. 2).

A gamificação, tal como explicada na Introdução, pode ser usada como método de apoio à aula invertida, uma metodologia ativa bastante utilizada para o desenvolvimento de autonomia, colaboração e senso crítico. É importante destacar que, para o uso da gamificação, aspectos como o tutorial, a tarefa em si, a interface e o

*feedback* devem ser bem planejados, a fim de que o ensino baseado em jogos seja operativo e efetivo em seus resultados, promovendo entre os alunos a motivação e o engajamento para a consumação das metas.

Nos *games*, conforme Gee (2003, 2004, 2005 e 2014), os jogadores voluntariamente investem inúmeras horas no desenvolvimento de suas habilidades de resolução de problemas. As necessidades de aprendizagem que o jogo requer para que o jogador vença os desafios são o que contribui para proporcionar entretenimento e, conseqüentemente, a repetibilidade, o desejo de o jogador permanecer continuamente jogando no ambiente.

Quando Leffa *et al.* (2012) relacionam a gamificação com o ensino de línguas, defendem que um jogo não pode servir apenas para o aprendizado de um repertório de frases: ele deve ser necessário também para ensinar a encaixar frases em um contexto, para estimular a atenção que se deve dar ao corpo e seus movimentos, para fomentar as interações, as tentativas de compreensão de pertencimento a novas comunidades, quer sejam virtuais, quer sejam reais, com responsabilidade participativa.

Segundo Leffa (2020), a gamificação pura e simples, com base no uso dos mecanismos dos *games*, não garante a motivação dos alunos: a relevância de um conteúdo que conte com tópicos de interesse da turma e o design didático da atividade, com ênfase na multimodalidade e no uso de tarefas interativas, são mais importantes, destacando-se aqui os desafios propostos. Leffa (2020) recomenda procurar nos jogos seus elementos essenciais, tais como o prazer intrínseco de jogar, a persistência diante dos desafios e a possibilidade de obter um desempenho superior à competência: “todas são características que os professores, muito provavelmente, gostariam de ver transpostas para sua sala de aula, vendo os alunos com prazer de estudar, persistindo nos desafios encontrados e superando seus limites, exatamente como acontece nos games” (LEFFA, 2020, p. 12).

Rajo (2012) propõe o uso de tecnologias nos letramentos, tendo em vista o desenvolvimento de um sujeito capaz de reproduzir e compartilhar ideais, contribuindo, assim, para seu próprio aprendizado e para o crescimento do outro. Isso aumenta o potencial de uso interdisciplinar dessas tecnologias. Diante disso, devemos ampliar nossos olhares sobre os múltiplos letramentos, as diversas práticas de linguagens e a multiplicidade cultural. Partimos do conceito de letramento como prática social da escrita, que envolve as capacidades e os conhecimentos para a resolução de atividades concretas, relativas ao uso da escrita em contextos e meios determinados, de acordo com Soares (2008) e Street (2003).

Sabemos que um projeto de ensino que envolve o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) deve ser idealizado com bastante cautela.

Benvindo (2019) explica que o uso de ferramentas tecnológicas pode, de fato, favorecer a aprendizagem e a interação dos alunos, mas que elas não são garantia de aprendizagem, dado que precisam ser utilizadas de maneira intencional e planejada. A figura do professor é geralmente essencial, embora não sejam incomuns relatos de jogadores contumazes que afirmam ter aprendido, por exemplo, inglês enquanto jogavam. Esses relatos, de fato, só vêm a corroborar a gamificação e o jogo como alternativas didáticas.

### 3. SUGESTÕES DE FERRAMENTAS

Um adendo importante: as ferramentas aqui apresentadas não são<sup>4</sup>, pelo menos na maioria, *softwares* livres ou abertos, embora seja este um princípio essencial ao trabalho do grupo Texto Livre. Sem desconsiderar que haja opções livres, focamos apenas naquelas efetivamente utilizadas em sala de aula na pesquisa motivadora do presente trabalho (LISKA, 2018). De nossa investigação sobre portais de ferramentas gratuitas para elaboração de mini jogos e histórias em quadrinhos, listamos aqui alguns exemplos:

1. Canva é uma plataforma online de design gráfico que permite a qualquer um criar gráficos de mídia social, apresentações, pôsteres e outros conteúdos visuais. Integra milhões de imagens, fontes, modelos e ilustrações, que podem ser usados, dependendo do conteúdo, de modo gratuito ou pagando-se um determinado valor para cada conteúdo, ou, ainda, por meio de uma conta premium<sup>5</sup>. No Canva, entre muitos modelos projetados por profissionais, é possível editar designs e fazer upload de fotos do usuário através de uma interface de arrastar e soltar. O principal uso mencionado por Liska (2018) se dá na produção de tirinhas.



Figura 1: Canva – Fonte: [https://www.canva.com/pt\\_br/criar/tirinhas/](https://www.canva.com/pt_br/criar/tirinhas/), acesso em 06/02/2021

4. As plataformas que têm sido utilizadas nas escolas não são livres, mas corporativas.
5. As opções livres conhecidas pelo grupo requerem instalação.

2. Geniol é um criador de caça-palavras. Ele pode ser usado para trabalharmos com palavras de uma área do conhecimento, com a intenção de explorar e aprimorar o conhecimento de mundo dos alunos e ampliar o repertório lexical.

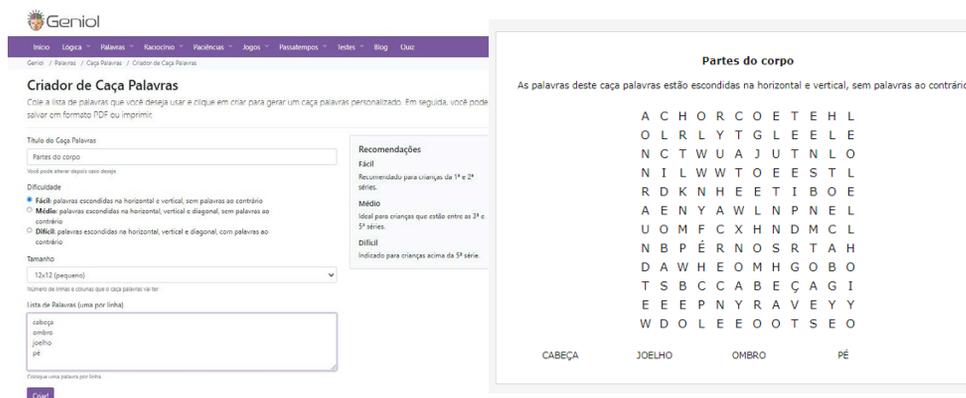


Figura 2: Geniol – Fonte: <https://www.geniol.com.br/palavras/caca-palavras/criador/>, acesso em 06/02/2021

3. Crossword. O jogo também serve à construção de caça-palavras e alia o conhecimento à brincadeira, deixando tudo mais divertido e prazeroso de ser aprendido, com a intenção de atrair a atenção da criança e de possibilitar que ela explore o mundo da imaginação, da fantasia e seus desejos, além de estimular o desenvolvimento do seu cérebro, tanto para aprender novas coisas, quanto para a memorização. É importante perceber que, no exemplo que construímos (Figura 3), estamos trabalhando com sinônimos sem precisar mencionar esse termo. A atividade possibilita identificar substituições lexicais (de adjetivos por sinônimos). Aqui, priorizamos a capacidade de o aluno estabelecer relações de sentido em vez de decorar o que significa “sinonímia”.



Figura 3: CrossWord – Fonte: <https://www.educolorir.com/crosswordgenerator/showCrossWord/crossword.php>, acesso em 06/02/2021

4. Wordwall. É um site que traz bastantes possibilidades de criação de atividades, como combinar, arrastar e soltar cada palavra-chave ao lado de sua definição; quiz com uma série de perguntas de múltipla escolha, jogos da memória, descobrir a palavra faltante em espaços em branco dentro de um texto, desembalar e reorganizar cada frase em sua ordem correta; quiz no formato programa de televisão, com contagem de tempo, linhas da vida e uma rodada de bônus etc.

### Saiba mais sobre nossos modelos

Selecione um modelo para saber mais



Figura 4: Wordwall – Fonte: <https://wordwall.net/pt-br>, acesso em 06/02/2021

5. GameMaker Studio – YoYo Games – Crie os seus próprios videojogos para qualquer plataforma – É uma ferramenta de criação de videojogos completa. De acordo com os seus utilizadores, pode-se desenvolver jogos complexos perfeitamente jogáveis em diferentes sistemas operativos como o Windows, Mac, iOS, Android ou HTML 5. Estes últimos só estarão disponíveis para a versão paga da aplicação. O programa tem uma interface bem intuitiva, a partir da qual podemos gerir todas as fases do desenvolvimento do videojogo. Para utilizar este programa, temos que utilizar um tutorial primeiro, mas, assim que se sabe todas as opções, desenvolver um jogo é uma questão de minutos. O Ambiente de Desenvolvimento Integrado (IDE) do Game Maker: Studio, permite baixar todos os elementos que necessitamos para criar o videojogo: imagens, fontes, sons e todo o tipo de objetos estão à disposição com apenas alguns cliques; a licença é gratuita.



Figura 5: GameMaker Studio – Fonte: <https://www.yoyogames.com/pt-BR/gamemaker> acesso em 06/08/2021

É importante frisar que a contribuição dos docentes é de grande relevância para o planejamento de uma ação que não fique apenas no papel, mas tenha condições de ser aplicada e adaptada para diferentes realidades. Reforçamos também que, embora conceitos como *games*, gamificação e cultura *maker* sejam novos nas abordagens de ensino, a presença deles em tal contexto já é antiga. Fazer uma lembrança, como um cartão de Dia das Mães, como dissemos, é um exemplo de cultura *maker*. Além disso, o sistema de recompensas utilizado nas avaliações educacionais, em que o aluno recebe uma nota pela tarefa realizada, é parte da gamificação; ele só passará para a próxima etapa de ensino se atingir no mínimo determinado valor.

Retomando nossas hipóteses, não podemos desmerecer a característica de entretenimento que algumas mídias digitais possuem. Podemos aproveitá-la na educação, mas não nos desviar totalmente dela. Trata-se de um erro muito comum nos planos de ensino: tentar dar uma aplicabilidade pedagógica para um recurso e acabar tornando-o enfadonho para o aluno. Participamos de um curso em que uma das atividades era a criação de avatares, porém, na tarefa seguinte, o trabalho era com outro recurso e o avatar, que poderia ser aproveitado, ficou perdido. Diante disso, lembramo-nos da Metodologia do Risco (MATTE, 2008). Normalmente, em uma sala de aula, o que vem de fora é totalmente filtrado pelo professor e todas as produções feitas em classe são destinadas para ele. Matte conclui: “a única necessidade é uma nota, ou seja, uma avaliação abstrata que, ao invés de realmente avaliar, apenas decide se o aluno precisará ou não passar pelo processo novamente” (MATTE, 2008, p. 174). O foco da metodologia do risco é autonomia, dedicação, insistência e responsabilidade. Pensamos então em um exemplo de atividade além da escrita de um texto dirigido ao professor, na qual os estudantes pudessem criar suas próprias narrativas com seus personagens, compartilhar entre os colegas e postar em redes sociais; a expectativa, com isso, é a de tornar as ferramentas realmente atraentes e o aprendizado mais lúdico.

Tomando o cuidado com a perspectiva lúdica e pedagógica, sugerimos aproveitar recursos tecnológicos a fim de desenvolver algumas habilidades específicas no cotidiano do aluno. Essas habilidades devem, como dito no início da discussão, abranger tanto a criatividade, a autonomia e a inovação, quanto a competência linguística, como ler, identificar e reproduzir textos injuntivos instrucionais de jogos e reconstruir e refletir sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros do mundo dos *games* que conformam essas práticas de linguagem.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Preocupamo-nos não com uma “receita de bolo” imaginada, idealizada, que nunca foi feita ou testada. Do mesmo modo, também não queremos uma fórmula pronta para qualquer bolo, sem levar em conta suas especificidades.

Priorizamos, na abordagem, a oportunidade para a reflexão e a liberdade para a escolha de caminhos que se adequem à realidade dos alunos e aprimorem cada vez mais o processo de ensino e aprendizagem.

Esperamos que estas reflexões abram caminhos para práticas pedagógicas e proporcionem outros estudos mais avançados, os quais reflitam sobre diversas possibilidades de uso de jogos digitais para o aprendizado de línguas, repercutindo na produção de materiais e recursos didáticos<sup>6</sup>.

#### REFERÊNCIAS

- BENVINDO, Luciana Lopes. **O uso de ferramentas tecnológicas em aulas de língua portuguesa: cultura maker, gamificação e multiletramentos.** Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Letras, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Assis, 2019.
- BORGES, Simone de S. *et al.* Gamificação aplicada à educação: um mapeamento sistemático. In: BRAZILIAN SYMPOSIUM ON COMPUTERS IN EDUCATION (SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO-SBIE), 2013. **Anais...** p. 234.
- BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, nº 247, 23.12.2019, Seção 1, p. 115, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Versão final. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCpublicacao.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2021.
- GEE, J. P. 13 **Principles of Game-based Learning, Video Games and Learning.** Coursera, 2014.
- GEE, J. P. Learning and games. In: SALEN, Katie (Ed.). **The ecology of games: Connecting youth, games, and learning** (John D. and Catherine T. MacArthur Foundation series on digital media and learning). Cambridge, MA: The MIT Press, 2008.
- GEE, J. P. **Situated language and learning: a critique of traditional schooling.** London: Routledge, 2004.
- GEE, J. P. **What video games have to teach us about learning and literacy.** New York: Palgrave/Macmillan, 2003.
- GEE, J. P. **Why video games are good for your soul: pleasure and learning.** Melbourne: Common Ground, 2005.

6. Observação final: Para debater sobre opções livres, procure o Grupo Texto Livre.

- KAPP, K. M. **The Gamification of learning and instruction**: Game-based methods and strategies for training and education. Hoboken, NJ: Pfeiffer, 2012.
- LEAL, V.; BORGES, M. A. F. Aprendizagem Criativa nas escolas brasileiras. In: XXV WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA ESCOLA (WIE 2019), 25., 2019, Brasília. **Anais...** Brasília, 2019. p. 1169-1173.
- LEFFA, V. J. Gamificação no ensino de línguas. **Perspectiva**, v. 38, n. 2, p. 01-14, 2020.
- LEFFA, V. J.; BOHN, H. I.; DAMASCENO, V. D.; MARZARI, G. Q. Quando jogar é aprender: o videogame na sala de aula. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 20, p. 209-230, 2012.
- LIMA-LOPES, R. E. de; CÂMARA, M. T.; OLIVEIRA, M. L. T. Reflexões sobre formação de professores, linguagem e tecnologias. **Comunicação & Educação**, 26(1), 179- 191, 2021.
- LISKA, G. J. R. O estudo do léxico na sala de aula: investigação do ensino dos processos semânticos de formação de palavras sob a perspectiva da Semântica de Contextos e Cenários (SCC). 2018. 265p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.
- MATTE, Ana C. F. **Sementes de Educação Aberta e Cultura Livre**. Série Texto Livre: pensemeando o mundo. Tomo I. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. Xxp.
- RESNICK, M. Lifelong Kindergarten. In: RESNICK, M. **Lifelong Kindergarten – Cultivating Creativity through Projects, Passion, Peers, and Play**. [S.l.]: Hardcover, 2017. p. 50-52.
- ROJO, Roxane. **Multiletramentos na escola**. Parábola Ed., 2012.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2008.
- STREET, Brian. What’s “new” in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current issues in Comparative Education**, New York, v. 5, n. 2, p. 77-91, Columbia University, 2003
- VYGOTSKY, Lev Semenovitch. A formação social da mente. **Psicologia**, v. 153, p. 631, 1989.
- ZICHERMANN, G.; CUNNINGHAM, C. **Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps**. Sebastopol, CA: O’Reilly Media, 2011.

#### SOBRE OS AUTORES

**Ana Cristina Fricke Matte** é doutora é pós-doutora em Semiótica e Linguística Geral pela USP. Atualmente é professora titular da UFMG. Bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq, lidera o grupo de pesquisa Texto Livre: Semiótica e Tecnologia, registrado no diretório de grupos do CNPq. Atua na área de Linguística Aplicada, com ênfase em Semiótica, na área interdisciplinar de Linguagem e Tecnologia, linha de pesquisa do programa de pós-graduação em Estudos Linguísticos (Poslin/FALE/UFMG). É membro da Associação de Software Livre e do grupo de Ciência Aberta do Brasil.

*E-mail*: [acris@textolivre.org](mailto:acris@textolivre.org).

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3286-7066>.

**Geraldo Jose Rodrigues Liska** é doutor com residência pós-doutoral em Estudos Linguísticos (Bolsa PNPd/CAPES) pela Universidade Federal de Minas Gerais. Graduado em Letras, em Pedagogia e em Jogos Digitais. Tem experiência nas áreas de Linguística e de Ensino de Língua, com ênfase em Morfologia, Lexicologia, Semântica e Estilística. Interesse em pesquisas sobre formação de professores e sobre palavras e sentidos (com viés cultural e cognitivo), incluindo dicionários, jogos digitais, livros didáticos, propostas curriculares e documentos legislativos e/ou norteadores, elaboração de itens para exames e seleções, histórias em quadrinhos e demais materiais que podem envolver estudos do léxico e tecnologias.

*E-mail:* geraldiliska@hotmail.com.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9027-5926>.

**Silvane Aparecida Gomes** é doutoranda em Estudos Linguísticos – na linha 3C – Linguagem e Tecnologia no Programa de pós-graduação em Linguagem e Tecnologia – Poslin – UFMG e é Mestre em Estudos de Linguagens (2012.1) pelo Posling, Programa de pós-graduação do CEFET-MG. Onde cursou a especialização em Linguagem e Tecnologia (2007.1). É graduada em Letras com habilitação em Português e Espanhol pelo Centro Universitário de Belo Horizonte – UNI – BH. É corretora dos vestibulares da UNA/UNI-BH e é professora de Linguagens no curso de Pedagogia e Letras no Instituto Educacional e Cultural Ebenézer. Integra o grupo de pesquisa Forproll – UFVJM e o grupo Texto Livre – UFMG. É cocriadora do canal MagisterVerbis – Voz do Palavrador no YouTube e extensão do grupo de pesquisa. Autora de livros didáticos do Ensino Médio e Enem da editora Ari de Sá desde 2016.

*E-mail:* silvanenet@gmail.com.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0981-6781>.

*Recebido em 06 de janeiro de 2022 e aprovado em 08 de dezembro de 2022.*



# Os impactos da ciência aberta na divulgação científica

## The impacts of open science on scientific dissemination

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2022v40n86p69-86>

DANIELVELIN RENATA MARQUES PEREIRA<sup>1</sup>

**RESUMO:** A divulgação científica tem sido questionada em seus métodos a partir do movimento da ciência aberta, que reivindica um percurso mais colaborativo e democrático no fazer científico. Nesse cenário, abordamos os valores da ciência aberta e como ela impacta a divulgação científica. Para reflexão sobre a prática, apresentamos um estudo de caso de dois eventos do Grupo Texto Livre. Algumas constatações da pesquisa mostram que, desde 2007, quando as discussões da ciência aberta, pelo menos no nível nacional, ainda não tinham ganhado atenção, as atividades em eventos do grupo já colocavam na agenda a cultura livre e questões relevantes para o movimento que vem se consolidando atualmente, a saber: o acesso aberto e gratuito às informações; o código aberto e a documentação no desenvolvimento e uso de *softwares livres*; a adoção de formatos técnicos abertos como forma de preservar e contribuir no reuso dos recursos e a visão crítica em relação à presença de organizações privadas no setor público.

**PALAVRAS-CHAVE:** Divulgação científica; ciência aberta; Texto Livre.

**ABSTRACT:** Scientific dissemination has been questioned in its methods from the open science movement, which claims a more collaborative and democratic path in scientific work. In this scenario, we approach the values of open science and how it impacts scientific dissemination. To reflect on the practice, we present a case study of two events of the Grupo

1. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte-MG, Brasil.

Texto Livre. Some research findings show that, since 2007, when open science discussions, at least at the national level, had not yet gained attention, activities at the group's events already placed free culture and issues relevant to the upcoming movement on the agenda. currently consolidating, namely: open and free access to information; open source and documentation in the development and use of free software; the adoption of open technical formats as a way to preserve and contribute to the reuse of resources and the critical view regarding the presence of private organizations in the public sector.

KEYWORDS: Scientific divulgation; open science; Texto Livre.

## 1. INTRODUÇÃO

Neste artigo, temos o objetivo de apresentar os conceitos de ciência aberta e divulgação científica, discutindo iniciativas que buscam promover uma divulgação científica aberta, impactando assim o processo não só de uma pesquisa em curso, mas de toda uma cadeia de uso que permita a reutilização, redistribuição e reprodução da pesquisa e dos dados e métodos subjacentes. Parte-se da ideia de que se as pesquisas dialogam com investigações anteriores, não ter seus dados disponíveis pode desencadear retrabalho, impedindo o avanço científico. Assim, para a realização de uma ciência aberta, é necessário que os dados disponíveis possam ser “localizáveis, acessíveis, interoperáveis e reutilizáveis” (WILKINSON, 2016).

Apresentaremos o conceito de ciência aberta, além de ações e iniciativas que vêm sendo adotadas por defensores do movimento. Em seguida, discutimos a divulgação científica para além da sua realização por jornalistas, mas também pelos próprios pesquisadores. Para mostrar um exemplo de espaço em que pesquisadores divulgam suas pesquisas, analisamos dois eventos *online* que apostam há algum tempo nas práticas abertas, apoiadas na ideia da cultura livre.

Assim como Caldas (2011, p. 34), acreditamos que essa discussão proposta neste artigo é necessária para um engajamento em prol de uma ciência cidadã:

Considerando que a ciência é uma atividade humana e não é destituída de seu contexto histórico e social, cresce a responsabilidade da mídia, de jornalistas e cientistas na formação de uma cultura científica cidadã, em que a sociedade brasileira, em suas diferentes representações sociais possa participar ativamente da formulação e nas decisões da política científica. (CALDAS, 2011, p. 34).

Tendo essa discussão como foco, apresentamos o conceito de ciência aberta a seguir.

## 2. CIÊNCIA ABERTA

Freitag, em texto *on-line*, compara o movimento da ciência aberta com um *iceberg* em que se expõe a parte submersa da pesquisa. O que fica geralmente guardado pelos pesquisadores é disponibilizado, ou seja, os dados de pesquisa, as anotações de laboratório e outras informações, de modo que interessados possam se apropriar desse material para novas pesquisas, para a redistribuição e reprodução da pesquisa e de seus métodos subjacentes (FREITAG, s.d., s.p.).

O principal objetivo da ciência aberta é promover inovação e avanço do conhecimento por meio de colaboração entre cientistas e reuso dos resultados. Busca-se privilegiar a natureza colaborativa da pesquisa e democratizar o acesso e o uso do conhecimento científico (PACKER; SANTOS, 2019). O que se espera ganhar com essa abertura é a consequente aceleração do progresso científico, tecnológico, econômico, social e cultural (FAPESP, s.d., s.p.), afetando não só cientistas, mas toda a sociedade.

São práticas reconhecidas da ciência aberta:

- disponibilização em acesso aberto dos dados, métodos de análise e códigos de programas e outros materiais utilizados na pesquisa, assim como dos resultados obtidos para viabilizar a preservação, reprodutibilidade e reusabilidade dos dados;
- rapidez na comunicação dos artigos como fator chave no avanço do conhecimento científico, mediante a adoção da modalidade *preprint*, que é uma versão completa do artigo científico depositada pelos autores em um servidor público de *preprints*, antes do envio a um periódico para avaliação da publicação. [...];
- transparência e abertura progressiva nos processos de avaliação de manuscritos por pares envolvendo relações e interações entre autores, editores e pareceristas. (PARKER; SANTOS, 2019, s.p.).

Observa-se uma clara oposição a práticas que ainda são impostas em muitas instituições que gerenciam a promoção e divulgação de conhecimentos (como a restrição de informações) e ao modo como podem ser acessadas pelo público, seja pelo atraso dos procedimentos de avaliação das produções, seja pela limitação de código e licença.

No contexto brasileiro, o 4º Plano de Ação Nacional em Governo Aberto, de 2018, busca fortalecer os princípios de transparência, participação cidadã, inovação, prestação de contas e responsabilização para um Governo Aberto. Apresenta-se como compromisso 3: “Estabelecer mecanismo de governança de dados científicos para o avanço da ciência aberta no Brasil” (BRASIL, 2018, p. 25). Prevê-se, ainda, a definição de diretrizes e princípios para políticas institucionais de apoio à ciência aberta, entre outras ações de incentivo ao movimento envolvendo agências de fomento e editores científicos.

O Instituto Serrapilheira é outra iniciativa de fomento à ciência no Brasil, e publicou um “Guia de boas práticas em ciência aberta e reprodutível” (AMARAL, 2019). Dentre as orientações do guia, que se aproveitam em muito das potencialidades das tecnologias e mídias digitais, citamos algumas que nos parecem mais relevantes para várias áreas do conhecimento:

- Realizar uma revisão cuidadosa da literatura antes de iniciar um projeto, para evitar a duplicação de esforços e assegurar que a autoria de ideias e de resultados prévios seja adequadamente atribuída.
- Estabelecer um plano de gerenciamento de dados que preveja onde eles serão armazenados durante o projeto e após sua conclusão. Incluir uma previsão de cópias de segurança e garantia de acessibilidade a longo prazo, independentemente de mudanças no laboratório/instituição. O site da FAPESP (<https://fapesp.br/>) fornece orientações de como elaborar um plano de gestão de dados.
- Adotar um sistema de registro de protocolos e resultados, como um diário ou uma ferramenta eletrônica que cumpra essa função. Acordar com os responsáveis a coleta de dados, deixando claro que o registro é obrigatório e representa a documentação do que foi realizado, não podendo ser apagado ou adulterado.
- Manter os bancos de dados organizados e documentar as análises realizadas. Se usar código próprio para análise, mantê-lo documentado e compreensível para terceiros.
- Descrever a metodologia o mais extensivamente possível para que outros pesquisadores possam replicar os resultados.
- Optar por formas de publicação em acesso aberto. Elas podem incluir tanto periódicos *open access* como o depósito de versões dos artigos em repositórios públicos. Ao publicar ou depositar um artigo, utilizar opções de compartilhamento que garantam que ele possa ser utilizado e redistribuído, como as licenças *Creative Commons*.

- Publicar em periódicos de acesso aberto que possuem um sistema de revisão por pares real e não se enquadram na categoria dos “periódicos predatórios”<sup>2</sup>. Uma lista de periódicos de acesso aberto que atendem requisitos mínimos de controle de qualidade pode ser encontrada no Directory of Open Access Journals (<https://doaj.org/>).
- Depositar artigos como *preprints* antes ou no momento da submissão em repositórios existentes, como SciELO Preprints (<https://preprints.scielo.org/index.php/scielo>), o que acelera o processo científico e pode ajudar no aperfeiçoamento do texto antes da publicação final.
- Compartilhar integralmente os dados da pesquisa no momento da submissão de seu artigo (caso haja problemas sensíveis para essa divulgação, como dados pessoais de participantes, essas informações podem ser omitidas). Eles podem ser incluídos como material suplementar ou depositados em repositórios, sejam eles pertencentes a sua instituição, repositórios gerais (e.g. Zenodo, Dryad, figshare, Dataverse) ou plataformas especializadas em um tipo particular de dados. Uma lista de repositórios por área está disponível no FAIRsharing (<https://fairsharing.org/>).
- Atribuir a autoria de publicações de forma justa e compatível com os critérios de sua área de pesquisa. Recomenda-se que as contribuições de cada autor sejam detalhadas em uma seção à parte, idealmente utilizando taxonomias padronizadas, como a CRedIT (<https://credit.niso.org/>).

Essas orientações se baseiam, segundo a FAPESP (s.d.), em três elementos básicos da ciência aberta: acesso aberto (publicações), dados abertos (incluindo dados brutos, modelos, especificações e documentação) e processos computacionais abertos (como *software* e algoritmos). A Figura 1 ilustra o que o “guarda-chuva” da ciência aberta pode abarcar como conceitos importantes do movimento:

2. Publicações que cobram altas taxas sem fornecer serviços editoriais ou de publicação robustos. Os periódicos predatórios recrutam artigos por meio de e-mails agressivos de *marketing* e *spam*, prometendo revisão rápida e publicação de acesso aberto por um preço. Há pouco ou nenhum controle de qualidade e virtualmente nenhuma transparência sobre processos e taxas (CLARK, 2015).



Figura 1: Dimensões da ciência aberta

Fonte: FIOCRUZ, disponível em: <https://bit.ly/2G8OwXc>

A partir do exposto, podemos constatar que o movimento de ciência aberta visa impactar o processo de divulgação científica, que vai além das práticas usuais de publicar resultados da pesquisa em artigos científicos. Para que a abertura não recaia apenas no final do processo, incentiva-se o compartilhamento de informações de todas as etapas da pesquisa, desde os estágios iniciais até a divulgação dos resultados.

Podemos levantar algumas iniciativas mais recentes do movimento ciência aberta (além do 4º Plano de Ação Nacional em Governo Aberto e do Instituto Serrapilheira, já citados), que, embora não esgotem todas as formas existentes, dão exemplo de como tal movimento tem acontecido:

- Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP): vem praticando e incentiva ações associadas à ciência aberta. <https://www.fapesp.br/openscience/>.
- Portal FOSTER (*Facilitate Open Science Training for European Research*): plataforma de *e-learning* que reúne recursos em inglês de formação dirigidos a quem precisa saber mais sobre ciência aberta, ou precisa desenvolver estratégias e

habilidades para implementar práticas de ciência aberta em seus fluxos de trabalho diários. <https://www.fosteropenscience.eu/>.

- Glossário de ciência aberta: iniciativa de Portugal para organizar definições de conceitos próprios da ciência aberta, como dados abertos, licenças, preprints, entre outros. <https://www.ciencia-aberta.pt/glossario>.

Esse movimento tem atingido todas as áreas de conhecimento. A Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN), por exemplo, organizou em 2021 o XII Congresso Internacional da Abralín com o tema “Desafios da Linguística na Ciência Aberta”, incentivando a comunidade de pesquisadores da área a promoverem discussões sobre o tema.

Possíveis e esperados efeitos desse movimento são o compromisso social da ciência e a maior visibilidade e reconhecimento dos pesquisadores. Parte do sucesso dessa empreitada está depositada na divulgação científica, da qual trataremos a seguir.

### 3. DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA

Para Leibruder (2002), o discurso de divulgação científica e transmissão de informações se caracteriza pela intersecção entre os gêneros discursivos científico e jornalístico. Dessa configuração, segundo a autora, emerge um estilo discursivo que se baseia na objetividade, na suposta neutralidade própria das práticas científicas, mas que também se flexiona, por outro lado, com o uso de uma linguagem que tende para um registro mais coloquial, gerando como efeito de sentido certa subjetividade. Ainda segundo Leibruder (2002), a divulgação científica, feita por um jornalista-divulgador, permite ao grande público ter acesso às informações científicas, muitas vezes distante dele pelo hermetismo estabelecido pela linguagem especialista.

Dessa forma, “o divulgador opera o que denominamos de tradução intralingual (MORTUREAUX, 1982, p. 4)” (LEIBRUDER, 2002, p. 234). Ainda assim, pode-se dizer que o discurso de divulgação científica, além de reformular, a partir da tradução de um discurso primeiro, também formula um novo discurso, empregando recursos didatizantes que possibilitam ao público leigo o acesso aos conteúdos científicos (ibid.).

Termo afim, a popularização da ciência é definida por Mueller (2005, p. 1-2) como “processo de transposição das idéias contidas em textos científicos para os meios de comunicação populares”.

Ao mesmo tempo em que o texto de popularização da ciência pode ser benéfico à formação dos cidadãos, a crença cega na notícia científica, que estrategicamente se

apropriada de citação de autoridades e fontes aparentemente confiáveis, pode sofrer problemas de distorção e manipulações. Isso porque, muitas vezes, “prevalece a noção de que as descobertas científicas são verdades incontestáveis, produtos de pesquisas sérias realizadas por cientistas cuja única motivação é o saber” (MUELLER, 2005, p. 2). Diante dessa problemática da tradução própria da divulgação científica, Mueller (2005, p. 3) conclui: “a distorção seria então inerente à popularização da ciência”. Esse problema pode ser uma das causas para a reticência de parte dos próprios pesquisadores em informar terceiros sobre seus trabalhos.

Uma leitura crítica do mundo deve orientar o acesso a todas as informações, para que se perceba que geralmente há mais de uma versão e visão de um fato científico, e às vezes nem os cientistas podem ter consenso sobre ele.

Assim, o acesso ao saber científico divulgado não tem como barreira apenas a linguagem e a abertura de dados à comunidade em geral. Simião (2018, p. 183) afirma, a partir de indicadores de uma pesquisa do Centro de Gestão e Estudos Estratégicos sobre a percepção pública da ciência pelos brasileiros, realizada em 2015, que há baixo envolvimento público com as questões relativas à ciência. “O levantamento mostra, por exemplo, que é baixa a taxa de visitação dos brasileiros a espaços científico-culturais e de participação em atividades públicas de popularização comparada aos padrões europeus, apesar de o índice ter aumentado nos últimos anos” (SIMIÃO, 2018, p. 183). Os motivos apontados nesse estudo estão ligados à falta de acesso ou de conhecimento, sendo a oferta restrita e a informação esparsa (SIMIÃO, 2018).

Segundo Oliveira, Bonatelli e Lima (2018, p. 168), com a circulação de *fake news* e teorias da conspiração, o trabalho de comunicação científica, especialmente com o uso de recursos interativos e visualizações gráficas de dados científicos, pode fazer toda a diferença na alfabetização científica da população, tomada aqui como práticas que possibilitam ao cidadão mergulhar na cultura científica. Segundo Fourrez (1995, p. 222 *apud* CALDAS, 2011, p. 33), “para ser um indivíduo autônomo e um cidadão participativo em uma sociedade altamente tecnicizada deve-se ser científica e tecnologicamente ‘alfabetizado’”.

Assim, partindo do princípio de que “o acesso às informações de ciência e tecnologia é fundamental para o exercício pleno da cidadania” (BRANDÃO, 2006, p. 4) e de que é importante estender a divulgação científica além do círculo dos pares, como ressalta Brandão (2006), responsabilizando as instituições de pesquisa e mídia por esse acesso, consideramos necessário que haja espaços que valorizem o exercício de divulgação pelos pesquisadores, na medida do possível.

Destaca-se que o jornalismo científico é uma das atividades de divulgação científica normalmente realizadas pelos meios de comunicação de massa, utilizando os critérios e o sistema de produção jornalísticos.

Essa divulgação ou popularização feita por jornalistas pode ser considerada uma parte das ações de Comunicação Científica, que, segundo Brandão (2006, p. 3), “engloba uma variada gama de atividades e estudos cujo objetivo maior é criar canais de integração da ciência com a vida cotidiana das pessoas, ou seja, despertar o interesse da opinião pública em geral pelos assuntos da ciência [...]”.

Na perspectiva da divulgação científica acadêmica, como parte dessa Comunicação, despontam-se outras iniciativas para dar visibilidade a pesquisas científicas, como eventos e revistas científicas. Na próxima seção, analisaremos um espaço desse tipo de divulgação que, em geral, tem como destinatários os pesquisadores, mas que, graças à Internet, também pode ser acessada pelo grande público.

#### 4. A DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA POR PESQUISADORES

No modelo de Lievrouw (1992), citado por Mueller (2005), a atividade de pesquisa é considerada em três etapas: as da criação do conhecimento científico, da documentação e da popularização desse conhecimento. Em geral, o cientista cuida das duas primeiras etapas e os chamados “divulgadores científicos”, principalmente jornalistas, cuidam da última. Entretanto, nem todo conhecimento científico desenvolvido em pesquisas acadêmicas chega a despertar o interesse de jornalistas e da mídia em geral. O que acontece com as outras pesquisas não divulgadas pelos jornalistas? Como pesquisadores, sabemos que somos nós mesmos a cuidar dessa divulgação, ainda que por gêneros que não favorecem a leitura fluente pelo público leigo.

Mueller (2005, p. 9) alerta que à “medida que a tecnologia aumenta a facilidade para publicar e buscar informação científica na Web, as três etapas descritas por Lievrouw perdem a clareza de limites”. É exatamente isso que observamos no fazer científico e sua popularização (não só ao final, mas ao longo da pesquisa) pelos próprios pesquisadores, por meio de resumos, artigos científicos apresentados em eventos e/ou periódicos, ensaios e resenhas, por exemplo.

Ao sugerir que a popularização da ciência possa ser feita pelo próprio pesquisador, Mueller (2005, p. 3) afirma:

[...] apesar desta atividade educacional ser considerada muito necessária, é também vista como uma atividade de baixo *status* para um cientista, um desvio do esforço do pesquisador, cujo interlocutor ideal é outro cientista, capaz de dar-lhe o crédito e o reconhecimento, e não o leigo, incapaz de entendê-lo.

Apesar desse posicionamento, não consideramos a atividade de divulgação pelo pesquisador como desvio de esforço, mas ação que ressalta a importância de a pesquisa estar sempre atrelada a atividades de ensino e extensão, geralmente desenvolvidas também pelo pesquisador acadêmico. Além disso, essa divulgação pode repercutir benefícios para o desenrolar da pesquisa, tendo em vista que nesses espaços de comunicação podem surgir ideias e soluções para problemas encontrados pelo cientista. Acreditamos que, ainda que o pesquisador não tenha, na maioria das vezes, formação adequada para popularizar suas pesquisas, esse é o único caminho para a grande maioria dos pesquisadores brasileiros.

Dados da pesquisa “Ciência, Tecnologia e Inovação na Mídia Brasileira”, realizada pela Fundep/UFMG/ANDI no período de 2007 a 2008, citada por Caldas (2011), alertam para a desigualdade em relação à divulgação científica por áreas. Segundo ela:

Se por um lado [a pesquisa] evidencia que o interesse público prioritário continua sendo em conteúdos na área de Saúde (28,4%), Biológicas em geral (20,7%), seguido de Exatas e da Terra (17,9%), demonstra algo preocupante: a área de Ciências Humanas (12%) e as Sociais Aplicadas (5,6%) continuam sendo as de menor presença na mídia, apesar de sua importância para uma maior percepção, explicação e reflexão dos fenômenos sociais. (CALDAS, 2011, p. 27).

Tal pesquisa mostra, então, que essas áreas com menor espaço na divulgação científica devem buscar caminhos alternativos para ter suas pesquisas mais conhecidas. Algumas formas mais abertas de iniciativas que põem o pesquisador diretamente em contato com o grande público são as feiras literárias, em que pesquisadores falam ao grande público sobre leitura. Podemos citar como exemplo a Festa de Linguagens e Ciência<sup>3</sup> – evento do CEFET-MG que apresenta ao público palestras, oficinas e minicursos sobre temas como tecnologia, jornalismo, linguagem, edição, literatura, arte e vida acadêmica – e feiras tecnológicas, como o Fórum Internacional

3. <https://www.timoteo.cefetmg.br/2020/10/06/8a-flic-festa-de-linguagens-e-ciencias/>.

Software Livre<sup>4</sup>, que também tem pesquisadores convidados a falar em linguagem mais acessível de seus projetos envolvendo tecnologias livres.

Todavia, a forma mais comum de divulgação científica entre pesquisadores são os eventos científicos. Eles costumam ser espaço para compartilhar e discutir resultados parciais ou finais de pesquisa, favorecendo seu avanço pelas contribuições dos participantes. Os eventos podem incluir ou não um registro, como anais. Embora os textos publicados nesse formato não tenham o mesmo reconhecimento de periódicos científicos, eles costumam passar por avaliação de comitê científico e podem ser vistos como importante meio de popularizar as pesquisas acadêmicas.

Alguns eventos limitam a participação (exigindo vínculo institucional e pagamento de inscrição); outros favorecem um maior acesso, pelo formato *online* e gratuito. Para este trabalho, selecionamos dois eventos *online* para um estudo de caso: o Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online (CILTEC-online)<sup>5</sup> e o Congresso Nacional Universidade EAD e Software Livre (UEADSL)<sup>6</sup>.

## 5. DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA ABERTA EM EVENTOS DO GRUPO TEXTO LIVRE

O Grupo Texto Livre tem uma vasta experiência em organização de eventos, desde 2007. Coordenado pela docente Ana Cristina Fricke Matte, é um grupo de pesquisa, ensino e extensão da Faculdade de Letras da UFMG, com sede no laboratório de Semiótica e Tecnologia (SEMIOTEC), fisicamente instalado nessa faculdade, mas fortemente estabelecido no ciberespaço. Segundo Pereira, Leal e Matte (2015, p. 72), são questões relevantes no trabalho do grupo “o ensino pelas novas tecnologias, a liberdade na internet, a cultura livre, a educação aberta e outras que permitem diferentes enfoques em espaços de ensino e de aprendizagem”.

Uma característica comum do grupo e que se estende aos eventos é o forte vínculo com a cultura livre, entendida como baseada na liberdade de distribuir e modificar trabalhos e obras criativas livremente. O *software* livre, como parte dessa cultura, sempre esteve no foco das discussões, já que inicialmente o grupo estabeleceu como projeto a parceria entre a universidade e a comunidade interessada na revisão e tradução de documentação dos *softwares* livres. Antes mesmo de se popularizar o termo ciência aberta, muitas das práticas do Grupo Texto Livre já se

4. [https://pt.wikipedia.org/wiki/F%C3%B3rum\\_Internacional\\_Software\\_Livre](https://pt.wikipedia.org/wiki/F%C3%B3rum_Internacional_Software_Livre).

5. <https://eventos.textolivres.org/moodle/course/view.php?id=44>.

6. <https://www.ufmg.br/ead/ueadsl/index.html>.

orientavam na mesma direção das ideias pregadas no movimento. Apresentaremos, a seguir, os eventos CILTEC-online e UEADSL, que analisaremos sob os vieses da ciência aberta e da divulgação científica.

O CILTEC-online é um evento científico síncrono e assíncrono anual que tem como foco, desde 2007, selecionar, a partir de comissão científica, trabalhos acadêmicos que relacionem a linguagem às tecnologias, acolhendo ainda abordagens interdisciplinares. É um congresso de inscrição gratuita, que tem como público-alvo, prioritariamente, pesquisadores, que interagem de forma assíncrona em fóruns de comunicação e conferência via *podcast* e de forma síncrona em conferências. Os trabalhos selecionados são publicados em anais do evento. Importante dizer que o evento, nascido como Evidosol (Encontro Virtual de Documentação em Software Livre), acontecia até 2014 predominantemente em formato de *chat* escrito, o que se justificava por permitir um maior acesso aos participantes, já que os encontros com vídeo demandavam qualidade de internet que muitos não possuíam. Atualmente, algumas atividades do CILTEC são organizadas por videoconferência síncrona.

O UEADSL é um evento científico semestral assíncrono, com inscrição gratuita, que busca promover a formação de estudantes, que têm no congresso a oportunidade de se iniciar como jovens pesquisadores. A metodologia do projeto vem sendo desenvolvida desde 2010. As etapas previstas na formação conduzem os estudantes na produção de artigo científico em torno de temas que podem variar dentro do tripé Universidade, EaD e Software Livre. Artigos selecionados pela comissão científica são publicados nos anais do evento. O UEADSL distribui as apresentações por tipo de público:

**Roda de conversa:** propõe interação entre educadores do Brasil e exterior.

**Anfiteatro:** espaço destinado às apresentações de graduandos e pós-graduandos.

**Feira dos saberes:** dá voz ao público da educação básica, para que apresentem seus saberes.

**Teatro das Conferências:** local de apresentação das conferências convidadas.

A seguir, listamos a avaliação de alguns aspectos dos eventos, a partir de informações disponíveis em seus *sites*, acompanhada, em alguns casos, de sugestões que levam em conta os valores da ciência aberta:

- São eventos *online* de inscrição gratuita: favorecem o acesso de todos, mas para isso se sustentam no voluntariado e exigem apoio institucional. Mesmo como visitante, é possível acessar grande parte do conteúdo dos eventos, mesmo de edições passadas.
- Os critérios acadêmicos, que definem o evento, também fecham a submissão de propostas a pesquisadores com vínculo institucional: no CILTEC-*online* exige-se o envio de artigo científico que passa por avaliação de comissão científica, e no UEADSL a seleção faz parte de um processo pedagógico de letramento acadêmico, em que os docentes avaliam versões do artigo científico dos alunos até a etapa de apresentação. Mesmo a feira de saberes do UEADSL mostra-se limitada a professores e alunos vinculados a instituições.
- A divulgação do evento para participação sem apresentação parece ficar mais limitada aos pares, embora as redes sociais usadas criem possibilidades de maior abrangência.
- A licença sobre os dados do evento é aberta: Creative Commons BY SA (Atribuição exigida e compartilhamento na mesma licença), disponível no rodapé do evento, fazendo referência a todos os materiais. Torna-se necessário, entretanto, pensar na inserção da licença em cada recurso, tendo em vista sua possível circulação individual.
- Em relação aos dados abertos, os artigos são disponibilizados, mas seria interessante incentivar o público do evento ao compartilhamento de outros dados das pesquisas, sempre que possível, conforme orientações para ciência aberta. Um ponto positivo é que o Grupo Texto Livre compartilha com a comunidade sua experiência de organização de eventos, favorecendo a multiplicação da metodologia adotada: <https://nasnuv.com.br/eventos/course/view.php?id=3&section=1>.
- Há uma forte defesa do código aberto atrelado à cultura livre (ex.: justificativa do uso do Moodle por ser de código aberto), mas um manifesto mais claro nas páginas do evento, além de esclarecer melhor essa adesão, funcionaria como incentivo aos visitantes das páginas.
- Quanto à abertura das avaliações, não foram encontradas informações sobre o processo avaliativo do evento e se é às cegas ou não, mas sabe-se que há comissão científica. Uma sugestão é explicitar as normas desse processo e verificar se é interesse dos dois eventos deixar esse processo totalmente transparente.
- Para atribuição de autoria de publicações de forma justa, sugere-se adotar uma taxonomia para os artigos e pedir que os autores deixem claro a função de cada um na produção.



De modo geral, avaliamos que os dois eventos são precursores no Brasil de experiências com evento *online*, experimentando recursos digitais diferentes (*chat*, fórum, videoconferência, *podcast*) e colocando em discussão temas que ficam geralmente em segundo plano, pelo menos na área de Ciências Humanas, como: o acesso aberto e gratuito às informações; o código aberto no desenvolvimento e uso de *softwares* livres, especialmente os educacionais; a importância da documentação de qualidade no processo colaborativo de difusão de *softwares* livres; a adoção de formatos técnicos abertos como forma de preservar e contribuir no reuso dos recursos e a visão crítica em relação à presença de organizações privadas no setor público, especialmente nas universidades. Selecionamos artigos derivados de apresentações nos dois eventos que exemplificam esses temas:

#### CILTEC-ONLINE:

Aprendizagem colaborativa e o uso do software livre na EAD (ANDRADE, 2012);  
 Demonizando monopólios intelectuais: ao povo o que é do povo (OLIVA, 2012);  
 Algumas razões: por que utilizar e ensinar sobre software livre? (CONTI, 2015);  
 Caminho Livre: uma solução para mapear a acessibilidade (SERRANO *et al.*, 2016);  
 O uso de Recursos Educacionais Abertos para a formação de professores no Brasil (SEBASTIÃO, 2016).

#### UEADSL

Bibliotecas digitais: possibilidades da utilização de Softwares livres para disponibilização de trabalhos acadêmicos (QUEIROZ; LAURIANO, 2012);  
 Música e internet: uma expressão da Cultura Livre (MOREIRA *et al.*, 2012);  
 Liberdade de acesso, política e interação: experiências de leitura e navegação no Portal da Transparência do Governo Federal (AZEVEDO, 2013);  
 Universidade Pública como espaço para cultura livre (TELES; ARRUDA, 2017)

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da discussão proposta neste artigo, podemos dizer que a ciência aberta tem como objetivo impactar todas as práticas científicas, mudando a concepção que

os envolvidos têm do processo, que inclui desde a formulação das questões iniciais até o registro de todos os passos e a divulgação dos dados de forma aberta.

Para isso, deve-se cuidar da formação de divulgadores da ciência – jornalistas e cientistas –, incluindo a linguagem usada para os diferentes públicos (inclusive o leigo), o conhecimento e o domínio de técnicas e tecnologias abertas para preservar e divulgar os conteúdos.

Discutimos, ainda, que apenas a divulgação aberta não é suficiente, mas exige-se uma alfabetização ou letramento científico e incentivo para que as pessoas se interessem e acessem informações científicas, não só as valorizando, mas compreendendo suas facetas, como a percepção de que a ciência não é imutável e não é inquestionável.

Assim, incentivamos o reconhecimento de espaços de eventos científicos como importantes no movimento da ciência aberta. Embora haja críticas quanto à qualidade de textos publicados em anais, essa publicação pode ser vista como parte do processo das pesquisas acadêmicas e meio importante de reflexão e desenvolvimento dos pesquisadores. Eventos como os do Grupo Texto Livre são, então, projetos que além de promover o movimento da ciência aberta põem em discussão uma cultura que, acreditamos, abarca esse movimento: a cultura livre.

#### REFERÊNCIAS

- AMARAL, Olavo. Guia de boas práticas em ciência aberta e reprodutível. In: **Serrapilheira**, 2019. Disponível em: [https://olz34z4bb51rsojq27401g19-wpengine.netdna-ssl.com/wp-content/uploads/2019/11/serrapilheira-guia\\_ciencia\\_aberta-e-reprodutivel.pdf](https://olz34z4bb51rsojq27401g19-wpengine.netdna-ssl.com/wp-content/uploads/2019/11/serrapilheira-guia_ciencia_aberta-e-reprodutivel.pdf). Acesso em: 25 out. 2021.
- ANDRADE, Wilkens Lenon Silva de. Aprendizagem colaborativa e o uso do software livre na EAD. **Anais do Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online**, [S.l.], v. 1, n. 1, nov. 2012. ISSN 2317-0239. Disponível em: [http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais\\_linguagem\\_tecnologia/article/view/1878](http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais_linguagem_tecnologia/article/view/1878). Acesso em: 30 dez. 2021.
- AZEVEDO, Ranielli Santos de. Liberdade de acesso, política e interação: experiências de leitura e navegação no Portal da Transparência do Governo Federal. **Anais do Congresso Nacional Universidade, EAD e Software Livre**, v. 1, n. 4, 2013. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/ueadsl/article/view/4819>. Acesso em: 30 dez. 2021.
- BRANDÃO, E. P. Usos e significados do conceito comunicação pública. In: Núcleo de Pesquisa Relações Públicas e Comunicação Organizacional do Encontro dos Núcleos de Pesquisa da **Intercom**, Brasília, 6, 2006. Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/3894202201012711408495905478367291786.pdf>. Acesso em: 29 out. 2021.

- BRASIL. **4º Plano de Ação Nacional em Governo Aberto**. Brasília, 2018. Disponível em: [https://www.gov.br/cgu/pt-br/governo-aberto/a-ogp/planos-de-acao/40-plano-de-acao-brasileiro/40-plano-de-acao-nacional\\_portugues.pdf](https://www.gov.br/cgu/pt-br/governo-aberto/a-ogp/planos-de-acao/40-plano-de-acao-brasileiro/40-plano-de-acao-nacional_portugues.pdf). Acesso em 25 out. 2021.
- CALDAS, G. Mídia e políticas públicas para a comunicação da ciência. In: PORTO, C.M.; BROTAS, A. M. P.; BORTOLIERO, S. T. (Org.). **Diálogos entre ciência e divulgação científica: leituras contemporâneas** [online]. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 19-36. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/y7fvr/pdf/porto-9788523211813-02.pdf>. Acesso em: 25 out. 2021.
- CLARK, J.; SMITH, R. Firm action needed on predatory journals. **BMJ**, v. 350, n. jan161, p. h210-h210, 2015. <https://doi.org/10.1136/bmj.h210>.
- CONTI, Fatima. Algumas razões: por que utilizar e ensinar sobre software livre? **Anais do Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online**, [S.l.], v. 4, n. 1, jun. 2015. ISSN 2317-0239. Disponível em: [http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais\\_linguagem\\_tecnologia/article/view/8594](http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais_linguagem_tecnologia/article/view/8594). Acesso em: 30 dez. 2021.
- FAPESP. **Open Science @ FAPESP**. Disponível em: <https://www.fapesp.br/openscience/>. Acesso em: 27 out. 2021.
- FREITAG, Raquel. **Ciência Aberta: o iceberg da ciência**. Disponível em: <https://rkofreitag.github.io/aberta.html>. Acesso em: 25 out. 2021.
- LEIBRUDER, Ana Paula. Discurso de Divulgação Científica. In: BRANDÃO, Helena Nagamine. **Gêneros do discurso na escola**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 229-253.
- LIEVROUW Leah A. Communication, representation and scientific knowledge: a conceptual framework and case study. **Knowledge and Policy**, v. 5, n. 1, Spring, p. 6-28, 1992.
- MOREIRA, Auta Rodrigues *et al.* Música e internet: uma expressão da Cultura Livre. **Anais do Congresso Nacional Universidade, EAD e Software Livre**, v. 2, n. 3, 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/ueadsl/article/view/3871>. Acesso em: 30 dez. 2021.
- MUELLER, Suzana Pinheiro Machado. Popularização do conhecimento científico. **DataGramZero: Revista de Ciência da Informação**, v. 3, n. 2, abr. 2002.
- OLIVA, Alexandre. Demonizando monopólios intelectuais: ao povo o que é do povo. **Anais do Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online**, [S.l.], v. 1, n. 1, set. 2012. ISSN 2317-0239. Disponível em: [http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais\\_linguagem\\_tecnologia/article/view/1946](http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais_linguagem_tecnologia/article/view/1946). Acesso em: 30 dez. 2021.
- PACKER, A. L.; SANTOS, S. Ciência aberta e o novo modus operandi de comunicar pesquisa – Parte I [online]. **SciELO em Perspectiva**, 2019. Disponível em: <https://blog.scielo.org/blog/2019/08/01/ciencia-aberta-e-o-novo-modus-operandi-de-comunicar-pesquisa-parte-i/>. Acesso em: 29 maio 2021.
- PEREIRA, Daniervelin Renata Marques; LEAL, Karlla; MATTE, Ana Cristina Fricke. Texto livre: práticas de ensino-aprendizagem pelas tecnologias digitais. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 14, 2015. Disponível em: <http://seer.abed.net.br/index.php/RBAAD/article/view/265>. Acesso em: 29 dez. 2021.
- QUEIROZ, Cristina Maria; LAURIANO, Valéria Ferreira de Jesus. Bibliotecas digitais: possibilidades da utilização de Softwares livres para disponibilização de trabalhos acadêmicos. **Anais do**

- Congresso Nacional Universidade, EAD e Software Livre**, v. 2, n. 3, 2013. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/ueadsl/article/view/3844>. Acesso em: 30 dez. 2021.
- SEBASTIÃO, Ana Paula Ferreira. O uso de Recursos Educacionais Abertos para a formação de professores no Brasil. **Anais do Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online**, [S.l.], v. 5, n. 1, jun. 2016. ISSN 2317-0239. Disponível em: [http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais\\_linguagem\\_tecnologia/article/view/10507](http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais_linguagem_tecnologia/article/view/10507). Acesso em: 30 dez. 2021.
- SERRANO, Paulo Henrique S. M. *et al.* Caminho Livre: uma solução para mapear a acessibilidade. **Anais do Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online**, [S.l.], v. 5, n. 1, jun. 2016. ISSN 2317-0239. Disponível em: [http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais\\_linguagem\\_tecnologia/article/view/10501](http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais_linguagem_tecnologia/article/view/10501). Acesso em: 30 dez. 2021.
- TELES, Rafael Santiago; ARRUDA, Matheus Abreu. Universidade Pública como espaço para cultura livre. **Anais do Congresso Nacional Universidade, EAD e Software Livre**, v. 1, n. 8, 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/ueadsl/article/view/12261>. Acesso em: 30 dez. 2021.
- WILKINSON, M., DUMONTIER, M., AALBERSBERG, I. *et al.* The FAIR Guiding Principles for scientific data management and stewardship. **Sci Data**, 3, 160018, 2016. <https://doi.org/10.1038/sdata.2016.18>.

#### SOBRE A AUTORA

**Daniervelin Renata Marques Pereira** é doutora em Letras pela USP. É mestre em Linguística Aplicada pela UFMG, graduada em Letras-Licenciatura Português/Francês pela Faculdade de Letras/UFMG. É professora Adjunta da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Desde 2009, é membro do grupo Texto Livre: Semiótica e Tecnologia, vinculado à Faculdade de Letras/UFMG e financiado pelo CNPq. É editora da revista Texto Livre: Linguagem e Tecnologia (ISSN 1983-3652). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes campos: Semiótica Discursiva, Linguagem e Tecnologia, Educação a Distância, Cultura Livre, Leitura e Produção de textos, Editoração de textos e Estilo dos gêneros digitais.

*E-mail:* [daniervelin@gmail.com](mailto:daniervelin@gmail.com).

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1861-3609>.

*Recebido em 01 de janeiro de 2022 e aprovado em 17 de novembro de 2022.*

# A formação de professores de línguas para a utilização de recursos digitais em suas práticas sob a perspectiva das políticas educacionais e linguísticas

## Training language teachers for the use of digital resources in their practices from the perspective of educational and linguistic policies

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2022v40n86p87-102>

VAGNO VALES LACERDA<sup>1</sup>

RENATO PEREIRA AURÉLIO<sup>2</sup>

**RESUMO:** O presente artigo objetivou discutir as interfaces das políticas linguísticas no processo de formação de professores de línguas, tendo em vista a perspectiva de uso dos recursos digitais em suas práticas, a partir de recortes de uma Dissertação e de uma Tese, ambas em Estudos Linguísticos. Para tanto, utilizamos aportes teóricos sobre as tecnologias digitais de informação e comunicação na educação (LÉVY, 1993), dispositivos normativos e curriculares que tratam do uso pedagógico das tecnologias digitais na área de linguagens (BRASIL, 2018), bem como diretrizes políticas educacionais e linguísticas (MONT MÓR, 2013). Foi elaborada uma abordagem qualitativa, tendo sido empregada uma roda de conversas para coleta dos dados e, para a análise, a perspectiva descritiva. Os resultados culminaram na necessidade de ressignificação das políticas educacionais e linguísticas frente aos efeitos deixados pela pandemia, apesar de isso não ter sido o objetivo primário deste estudo. **PALAVRAS-CHAVE:** Formação de professores de línguas; políticas linguísticas; tecnologias digitais.

**ABSTRACT:** This article aimed to discuss the interfaces of language policies in the process of training language teachers, considering the perspective of using digital resources in their practices, based on excerpts from a Dissertation and a Thesis, both in Linguistic Studies.

1. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil.

2. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, Montanha, MG, Brasil.

To this end, we use theoretical contributions on digital technologies of information and communication in education (LÉVY, 1993), normative and curricular devices that deal with the pedagogical use of digital technologies in the area of languages (BRASIL, 2018), as well as on educational and linguistic policies (MONT MÓR, 2013), among others. We used a qualitative approach, having used a round of conversations for data collection and, for the analysis, the descriptive perspective. The results culminated in the need of resignification of the educational and linguistic policies in the face of the effects left by the pandemic, although this was not the primary objective of this study.

**KEYWORDS:** Language teacher training; language policies; digital technologies.

## 1. INTRODUÇÃO

O atual cenário educacional brasileiro tem sido marcado pelos efeitos causados pela suspensão das aulas presenciais<sup>3</sup>. A intenção inicial para a escrita deste artigo estava voltada a uma discussão envolvendo dados de uma dissertação de mestrado (LACERDA, 2019)<sup>4</sup> e de uma tese de doutorado (AURÉLIO, 2020)<sup>5</sup>, tendo em vista suas interfaces no campo da Linguística Aplicada, bem como os pontos convergentes na direção dos objetivos elencados.

Todavia, diante do contexto de distanciamento entre as pessoas como medida de prevenção ao contágio do Coronavírus – com aulas virtuais improvisadas e condições de estudo muitas vezes precárias e excludentes –, verificou-se a necessidade de voltar os nossos olhares também para essa situação, cujas decorrências certamente têm impactado os processos de formação de professores, assim como as condições de ensino e de aprendizagem.

Assim, decidimos manter a discussão sobre as tecnologias digitais na educação, alinhadas com as políticas educacionais e linguísticas atuais, partindo dos nossos

3. Até o momento de fechamento deste texto (maio de 2022), após o retorno das aulas presenciais no início do ano, desconhecemos registros de suspensão total de aulas presenciais em decorrência dos efeitos da pandemia.
4. LACERDA, Vagno V. **Professores em formação inicial: Reflexões sobre práticas pedagógicas mediadas pelas tecnologias digitais no ensino e na aprendizagem de língua inglesa**. 2019. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.
5. AURÉLIO, Renato P. **Por uma arquitetura pedagógica para a educação híbrida no IFES: adoção de um AVA para ensino de língua portuguesa, sob a perspectiva dos sistemas adaptativos complexos e da rede social na EPTNM**. 2020. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagens) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Belo Horizonte, 2020.

trabalhos de nível *stricto sensu*, mas também refletindo sobre o futuro, num cenário de efetivo retorno às aulas presenciais. Nessa direção, a partir do trabalho de Lacerda (2019), analisamos as falas de professores de línguas em formação inicial, acerca de suas percepções sobre a utilização das tecnologias digitais em escolas públicas, o que corresponde a uma abordagem metodológica qualitativa e descritiva.

Por fim, apresentamos algumas reflexões sobre a realidade em que vivemos, face às políticas públicas propostas e aprovadas de forma improvisada e que precisarão ser revistas, considerando-se a situação caótica em que se encontra a educação brasileira. Além disso, propomos como encaminhamento políticas públicas bem planejadas e mais abrangentes, no sentido de garantir, principalmente, a inclusão das camadas mais pobres de nossa população.

## 2. TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO CAMPO EDUCATIVO

Considerando-se o objetivo de investigar as percepções dos professores de línguas em formação inicial acerca do uso de tecnologias digitais em suas práticas, iniciamos este artigo apresentando alguns conceitos e discussões sobre essa temática, que tem sido abordada pelas políticas educacionais e pelas políticas linguísticas<sup>6</sup> enquanto elemento mediador dos processos de ensino e aprendizagem. Discussão esta que se alinha aos ideais do Grupo Texto Livre, o qual vem buscando promover, ao longo dos seus 16 anos, a difusão do conhecimento através de várias vertentes, incluindo o uso das tecnologias livres no ensino de línguas (CASTRO; MATTE, 2012).

Conforme Belloni (2015), o emprego de determinado conceito de tecnologia deve, necessariamente, perpassar pela análise da sua relação com a educação, sendo que o uso de uma tecnologia como artefato técnico no contexto do ensino e da aprendizagem precisa estar alinhado à reflexão sobre os conhecimentos que integram o artefato tecnológico, bem como à circunstância de sua produção e utilização. Em outras palavras, é necessário compreender a origem e a aplicabilidade significativa das

6. Como políticas educacionais, entendemos o conjunto de medidas e referenciais capazes de proporcionar uma educação de qualidade, sobretudo, nos aspectos de inclusão e emancipação dos alunos a médio e longo prazo, além da garantia de manutenção e instrumentalização dos espaços escolares, bem como de formação continuada aos profissionais da educação. Já quanto a políticas linguísticas, consideramos como uma atividade inclusiva de todas as pessoas nos meios em que vivem, isenta de preconceitos e hierarquizações, a partir do conceito apresentado por Severo (2013) na seção 3.

tecnologias no campo educacional. Nesse sentido, deve ocorrer um deslocamento do enfoque pragmático para uma perspectiva criativa, superando as dualidades para a construção de um panorama de natureza multidisciplinar (ALVES; SOUSA, 2016).

Para Belloni (2015, p. 58), “a sala de aula pode ser considerada uma ‘tecnologia’, da mesma forma que o quadro negro, o giz, o livro e outros materiais são ferramentas (‘tecnologias’) pedagógicas que realizam a mediação entre o conhecimento e o aprendente”. O pen drive e o Ambiente Virtual de Aprendizagem também constituem tecnologias, todavia, de ordem digital, diferentemente daquelas citadas por Belloni, as quais correspondem a tecnologias tradicionais ou analógicas. Conforme Barros (2013), as informações do mundo exterior são armazenadas e processadas pelo computador a partir dos processos de digitalização.

A questão da técnica ocupa uma posição de destaque na contemporaneidade. Por um lado, conduz a uma revisão da filosofia política e, por outro, incita uma releitura sobre a filosofia do conhecimento, já que vivemos hoje uma redistribuição da configuração do saber que se havia estabilizado no século XVII com a generalização da impressão. Assim, ao desfazerem e refazerem as ecologias cognitivas, as tecnologias intelectuais contribuem para a derivação das fundações culturais que comandam nossa apreensão do real (LÉVY, 1993).

Lévy (1993) refere-se às (novas) tecnologias da comunicação e da inteligência como um conjunto de recursos (escrita, imprensa, hipertexto, computador etc.) que auxiliam os sujeitos no estabelecimento de redes interligadas por uma linguagem cognitiva social. Dessa forma, o autor discorre sobre ferramentas tecnológicas ou novas tecnologias da informação que correspondem ao conjunto convergente de tecnologias em microeletrônica, computação (software e hardware), telecomunicações, radiodifusão e optoeletrônica, além da engenharia genética e seu crescente conjunto de desenvolvimentos e aplicações.

Belloni (2015) discorre sobre o papel das chamadas Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC) na educação, que devem ser consideradas como ferramentas pedagógicas no sentido de se estabelecer critérios para a seleção de técnicas mais propícias para diferentes situações, na perspectiva da imaginação pedagógica e não da invenção técnica.

Para a autora, a inserção de tecnologias no processo de ensino e de aprendizagem deve refletir menos as características técnicas que a qualidade do sistema e os objetivos educacionais. Castells (2005) discute sobre as Novas Tecnologias da Informação, que estão integrando o mundo em redes globais de instrumentalidade.

Salgado (2014), por sua vez, refere-se às Tecnologias Digitais como um conjunto de ferramentas não analógicas, não lineares e baseadas no sistema binário.

Na atualidade, cada vez mais as tecnologias contribuem para os processos de cooperação e colaboração entre os sujeitos, sendo que adotamos a expressão Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) – enquanto conjunto de dispositivos digitais, seus meios de armazenamento e de veiculação, passíveis de serem utilizados como recursos pedagógicos em situações de aprendizagem – como pertinente aos propósitos dessa investigação. Essa contribuição das tecnologias digitais foi notada durante todo o período de isolamento físico, imposto para evitar a proliferação do contágio ao Covid-19, a partir da proposta de aplicação de atividades remotas. Apesar das muitas dificuldades enfrentadas para a manutenção das aulas, mesmo remotas, ainda assim foi possível avançar (partindo de nossas experiências e das notícias divulgadas nas redes sociais e nos telejornais), sobretudo, com o suporte das tecnologias digitais, em especial a utilização de *smartphones*, da internet e das plataformas de transmissão de vídeos. Por outro lado, cabe ressaltar que a condição de distanciamento das salas de aulas externou a fragilidade do sistema educacional brasileiro no tocante à inclusão. Dessa maneira, consideramos que seja igualmente importante refletir sobre as políticas educacionais voltadas, principalmente, para a inclusão, conforme alertam Cardoso, Taveira e Stribel (2021). Para tanto, na sequência, discutimos algumas relações entre políticas educacionais e linguísticas, formação de professores e mediação tecnológica.

### 3. POLÍTICAS LINGUÍSTICAS, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E USO DE TECNOLOGIAS

Quando o assunto é políticas linguísticas, vários são os posicionamentos e as designações, sendo que a definição proposta por Severo (2013, p. 451), pela sua clareza e abrangência, torna-se relevante para sustentar esse estudo. Neste sentido, a autora apresenta uma concepção alicerçada em dois eixos: Política Linguística e Planejamento Linguístico.

[...] O primeiro eixo tem tradicionalmente se voltado para uma prática de caráter estatal-legislativo, debruçando-se, por exemplo, sobre a oficialização de línguas, a escolha de alfabeto para a representação gráfica de uma língua, a hierarquização formal das línguas (línguas de trabalho, oficiais, nacionais, por exemplo), entre outros. O segundo eixo tem focado a implementação das decisões sobre a língua através de estratégias

(políticas), como as políticas educacionais, com vistas a influenciar o comportamento dos sujeitos em relação à aquisição e uso dos códigos linguísticos.

Com isso, é salutar discutir sobre o que existe de “estatal-legislativo” como parâmetro “regulador” para o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira no território brasileiro. Por outro lado, também é importante problematizar quais as influências exercidas/sofridas pelos estudantes de línguas através dos processos de ensino e de aprendizagem mediatizados pelas tecnologias digitais.

Mesmo não tratando diretamente do ensino de língua estrangeira, acreditamos ser relevante partir da Resolução CNE/CEB 7/2010 – que objetiva fixar Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (DCNEF) –, que prevê, em seu artigo 6º, três princípios, quais sejam: i) éticos, que, dentre outras coisas, visam a combater e eliminar quaisquer formas de preconceito e discriminação de qualquer natureza; ii) políticos, que, grosso modo, defendem o reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania no viés democrático; e iii) estéticos, que, por sua vez, buscam cultivar a sensibilidade juntamente com a racionalidade, com intuito de valorizar as diferentes manifestações culturais, sobretudo a brasileira, além da construção das identidades (BRASIL, 2010). Para além disso, no artigo 206, inciso II da Constituição, é prevista a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” (BRASIL, 1988).

Pensando na legislação e em documentos oficiais no cenário brasileiro que tratam do ensino de língua estrangeira especificamente, é importante lembrar que durante muito tempo foram utilizados como base de orientação os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM's). Com a recente aprovação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), a Educação Básica passou a contar com um amplo dispositivo normativo para orientar a construção dos currículos nas diversas redes de ensino, na busca pela garantia das aprendizagens essenciais nos diferentes níveis e áreas de conhecimento. Alinhada às reflexões propostas ao longo deste texto, a BNCC também é contrária ao ensino de língua inglesa (LI) alienado às culturas hegemônicas, defende o *status* do inglês como língua franca e entende

[...] a língua como construção social, [em que] o sujeito “interpreta”, “reinventa” os sentidos de modo situado, criando novas formas de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores. Nesse sentido, ao assumir seu status de língua franca – uma língua que se materializa em usos híbridos, marcada pela fluidez e que se abre para a invenção de novas formas de dizer, impulsionada por falantes pluri/multilíngues e

suas características multiculturais –, a língua inglesa torna-se um bem simbólico para falantes do mundo todo (BRASIL, 2018, p. 242, grifo dos autores).

Percebemos com isso a construção de uma proposta de ruptura, tendo em vista que a BNCC, além de reconhecer a fluidez da língua inglesa, propõe uma mudança de postura por parte do professor ao exigir “uma atitude de acolhimento e legitimação de diferentes formas de expressão na língua” (BRASIL, 2018, p. 242). Em outras palavras, com relação ao ensino e à aprendizagem de língua inglesa, a BNCC propõe uma reflexão acerca das variações interculturais e linguísticas assumidas pela língua na contemporaneidade.

Tal perspectiva pode significar a chance de rompimento com uma cultura de ensino que, ao longo de anos, foi carregada de estereótipos culturais hegemônicos, uma vez que surgem “[...] possibilidades de aproximação e integração desses estudantes com grupos multilíngues e multiculturais no mundo globalizado, no qual a língua inglesa se apresenta como língua comum para a interação” (BRASIL, 2018, p. 484-485).

Todavia, é preciso ter cautela para que essa postura de adoção da LI como língua franca não seja marcada por um descompromisso em manter as origens e raízes da língua. Vale salientar que a discussão aqui é contra um ensino de línguas carregado por influências hegemônicas e não contra a história da língua, de seus falantes e de seus diversos contextos. Desse modo, as variações linguísticas devem, sim, ser aceitas em seus diversos cenários; no entanto, não se pode promover o apagamento de sua história em detrimento das culturas locais.

Em meio a esse panorama em torno das políticas educacionais supracitadas, é importante destacar um alerta de Rajagopalan (2013, p. 22), quando diz que todos têm “[...] não só o direito de expressar suas opiniões livremente, mas também de serem ouvidos e respeitados por elas (por mais ultrapassadas ou ultrajantes que estas pareçam)”. A partir das palavras de Rajagopalan, refletimos sobre os contextos escolares locais, pensando justamente nas relações que serão estabelecidas entre professores e alunos. Nesse sentido, quais vozes serão ouvidas e respeitadas? Todas, sem exceção? Por hora, não há respostas para essas perguntas, mas a esperança é de que todas as pessoas (alunos ou professores) sejam respeitadas no processo de aquisição da língua, sem distinção de nenhuma natureza.

Outro posicionamento relevante é o de Monte Mór (2013), ao afirmar que muitos professores sequer têm familiaridade com o tema das políticas de ensino de línguas, que é tão fundamental “[...] para planejamentos que levem em conta as

necessidades de alunos, o contexto de ensino, numa visão que reinterpreta as sugestões ou orientações ‘globais’ ou ‘nacionais’ de maneira a contemplar o que é local” (p. 221). A autora complementa dizendo que esses profissionais acabam se tornando implementadores ou aplicadores de políticas de planejamento de outrem.

Para Maciel (2013), ainda existem poucas investigações no Brasil na área de formação de professores que analisam os documentos oficiais, suas propostas e suas implicações. O autor vai além, ao sustentar que apenas as proposições não garantem sua aplicação em sala de aula. Diante disso, retomando o que foi afirmado anteriormente, as políticas educacionais e os programas de governo acabam não atendendo todas as pessoas interessadas, seja por falta de estrutura física adequada nas escolas, seja pela ausência de oferta de suporte (estrutural e pedagógico) aos professores.

Nessa perspectiva, as adequações curriculares propostas pela BNCC, por exemplo, têm orientado a revisão dos programas de ensino em todos os níveis da Educação Básica pelo país. Arelada a esse dispositivo, a Resolução nº 02/2019 do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, instituindo a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

De acordo com o artigo 2º da resolução, a formação docente implica o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC, além das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes. O documento se torna fundamental para se pensar uma formação docente significativa e, no caso do professor de línguas, pode fortalecer as propostas que considerem as políticas linguísticas e o uso de tecnologias digitais. Conforme asseveram Finardi e Prebianca (2019, p. 136), ainda existe

[...] a necessidade de políticas linguísticas e de formação docente para uso das novas tecnologias que deem conta de um ensino de línguas plural, em consonância com os anseios dos indivíduos que as usam, que as modificam e se apropriam delas e que escolhem quando, onde e com quem querem se comunicar e talvez o mais importante, como o farão [...].

Dentre as dez competências gerais previstas na BNC-Formação, a quinta competência diz respeito justamente à compreensão, utilização e criação de tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, enquanto recurso pedagógico e, ao mesmo tempo, como ferramenta de formação, utilizada para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens dos estudantes.

Aurélio (2020) analisou alguns dispositivos normativos e curriculares voltados ao ensino de Língua Portuguesa ancorado no letramento digital e na multimodalidade, a partir da postura crítica que propomos no presente artigo. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), por exemplo, apontam que os currículos devem pautar os conteúdos, as metodologias e o processo de avaliação a partir de estratégias diversificadas, como atividades *on-line* e projetos de aprendizagem inovadores (BRASIL, 2018a).

Já nas habilidades específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Médio, a BNCC (BRASIL, 2018b) propõe que as práticas de leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos e multissemióticos) e análise linguística/semiótica também incorporem o uso de tecnologias digitais de maneira ética e produtiva. Cabe uma ressalva de que toda essa discussão que estamos propondo aqui deverá ser revista diante dos reflexos que estão sendo deixados pela pandemia. E como bem argumenta Aguiar (2020), precisaremos retomar os debates acerca das políticas educacionais e dos processos pedagógicos e curriculares no pós-pandemia. Feitas essas considerações, retornamos ao foco do estudo, apresentando os depoimentos de alguns profissionais, graduandos em Letras-Inglês da Universidade do Estado da Bahia (Uneb-Campus *x*), quanto ao uso de tecnologias nas práticas de ensino em sala de aula.

#### 4. PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE LÍNGUAS EM FORMAÇÃO INICIAL ACERCA DAS TECNOLOGIAS EM SALA DE AULA

Tendo em vista as discussões da seção anterior, parece ficar evidente um alerta sobre as lacunas em torno das políticas linguísticas e do uso das tecnologias digitais. Nesse sentido, partindo-se das perspectivas qualitativa e descritiva, organizamos um quadro com depoimentos de professores de línguas em formação inicial<sup>7</sup>, sendo a análise realizada a partir da triangulação dos dados.

As políticas educacionais preveem a utilização das tecnologias, contemplando o mundo globalizado, com ênfase na realidade local do aluno. No entanto, segundo os professores de línguas em formação inicial, na prática a realidade é outra, conforme sistematizado a seguir.

7. As informações apresentadas nesta seção fazem parte da dissertação intitulada *Professores em formação inicial: Reflexões sobre práticas pedagógicas mediadas pelas tecnologias digitais no ensino e na aprendizagem de língua inglesa*, defendida e aprovada em 2019, no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal do Espírito Santo (LACERDA, 2019). É importante salientar que a pesquisa teve aprovação do Comitê de Ética.

|   |
|---|
| <p><b>Ana.</b> Agora a gente está se construindo a partir dessas teorias e--- vindo da melhor forma, podendo estar no estágio ver a--- as práticas de outros professores, ver espaços diferentes, dessa forma que a gente tá construindo nossa identidade enquanto professor, e os aportes teóricos, as teorias nos ajudam a--- ver qual o melhor caminho que a gente vai seguir futuramente e já visualizar isso aí (<i>sic</i>).</p>  |
| <p><b>Lucas.</b> [...] a consciência, as reflexões que a gente tem, a gente sabe que usar as tecnologias em sala de aula pode ser impossível, né? Então a gente vai ter a ideia de fazer com que aulas fujam de um jeito tradicional para um algo novo, porque quando a gente integra as tecnologias ao ensino, o interesse da turma sobe consideravelmente (<i>sic</i>).</p>   |
| <p><b>Jorge.</b> Eu penso que--- o contexto também porque apesar de ser também a realidade dos alunos, tem muitos alunos (...) realidade social que não tem esse contato com a tecnologia em casa ou no meio que ele vive e quando você leva pra sala um vídeo, uma música, ele se sente mais é--- integrado nesse meio tecnológico (...) dentro da sala de aula ele tem--- então você leva atenção de alguma forma para aquele caminho (<i>sic</i>).</p>   |
| <p><b>Valéria.</b> [...] dentro da sala de aula o uso da tecnologia pode também ser ferramenta de interação social porque o nosso papel também na sala de aula enquanto professores é o de mostrar para o aluno oportunidades que a língua traz pra ele, e uso da tecnologia, aliado com a língua é mostrar pro aluno as diversas possibilidades que há pra ele [...] (<i>sic</i>).</p>   |
| <p><b>Ilma.</b> [...] Então é uma realidade diferente né? Numa mesma sala tem muitas realidades diferentes, tem alunos que tem acesso, tem alunos que não tem o acesso e assim a escola, como no caso do município mesmo, tem esse problema de internet, né? A gente vê essa barreira porque às vezes a gente quer fazer alguma coisa diferenciada pra dar em sala de aula, mas a gente não pode, né? porque não tem internet, nem esses alunos vão se disponibilizar a usar a internet deles pra alguma atividade ali--- né? (...) a realidade é essa que--- é difícil você trabalhar né? novas tecnologia em sala de aula (<i>sic</i>).</p> |
| <p><b>Ana.</b> Eu me vejo no contexto de que a escola e o sistema muitas vezes nos poda pra não fazer algumas coisas, claro que não é impossível, mas pensando aqui no município existe uma portaria que proíbe né? O uso do celular na sala de aula, então como quebrar essas barreiras sendo que o próprio sistema nos poda? (<i>sic</i>). [...] eu me vejo no contexto assim né que o sistema nos poda, nos tira algumas liberdades pra trabalhar na sala de aula, mas que não é impossível, também a gente pode fazer alguma coisa é--- mas aí também depende da nossa condição (<i>sic</i>).</p>   |

Quadro 01<sup>8</sup>: Reflexões construídas durante as aulas da graduação (na roda de conversas)<sup>9</sup>

Fonte: Lacerda (2019).

Num contraponto entre as políticas educacionais e as falas dos professores em formação inicial apresentadas no Quadro 01, fica nítido o abismo entre o que se propõe

8. Para orientar o leitor quanto aos excertos apresentados, no Quadro 01, foram utilizadas pelo pesquisador as seguintes pontuações: (...) trecho incompreensível; (;) pausa curta; (.) pausa longa; (---) pausa mais longa.
9. Os nomes apresentados no quadro são fictícios para garantir o anonimato dos participantes.

para a educação e o que de fato existe. Há uma preocupação em se integrar as tecnologias nos ambientes escolares, conforme previsto na legislação e nas normas curriculares, entretanto, é perceptível, através dos excertos, que a realidade em muitas escolas é outra. Em sua pesquisa, realizada no Espírito Santo, Fadini (2016) aponta problemas que se assemelham ao contexto desta pesquisa, realizada no Extremo Sul da Bahia. Para Fadini (op. cit., p. 99-100), com relação à ausência de tecnologias digitais nas escolas,

podemos sugerir que se falta material midiático e tempo para planejar aulas que incorporem tecnologias digitais, de nada adianta que o professor tenha interesse e conhecimento na área, se outras limitações o impedem de fazê-lo. (...) Caso a infraestrutura física das escolas não permita ainda essa incorporação, podemos sugerir que cursos de formação discutam abordagens híbridas como forma de compensar a falta de possibilidade física de incorporação das tecnologias na escola.

A sugestão apresentada pela autora pode, talvez, ser aplicada no contexto dos participantes desta investigação. Percebe-se, com isso, que os problemas estruturais e pedagógicos constituem uma preocupação muito mais ampla e que atinge também outros estados brasileiros. Ademais, isso pode ser observado na fala de Valéria, ao reconhecer que “[...] o uso da tecnologia pode também ser ferramenta de interação social[...]”, e que o papel dos professores é o de estabelecer as conexões e possibilidades entre o ensino e a aprendizagem da língua inglesa e as mediações interacionais que podem ser construídas com a utilização das tecnologias digitais.

Por outro lado, as falas de Ilma e de Ana demonstram uma frustração comum frente às imposições e proibições a que poderão estar submetidas; a primeira, ao explicitar que “a gente vê essa barreira porque às vezes a gente quer fazer alguma coisa diferenciada pra dar em sala de aula, mas a gente não pode, né?”; e a segunda, de forma mais direta, ao denunciar que “[...] o sistema nos poda, nos tira algumas liberdades pra trabalhar na sala de aula, mas que não é impossível, também a gente pode fazer alguma coisa[...]”. Mesmo com a frustração das possíveis imposições, ainda assim Ana se mostra firme, e essa perseverança demonstrada por ela precisa ser potencializada e difundida, no sentido de que essa luta por uma educação mais igualitária seja defendida constantemente.

Sobre a defesa de uma educação mais igualitária, é importante chamar a atenção para a fala de Jorge, ao explicitar sua preocupação com os alunos menos favorecidos financeiramente, “que não têm esse contato com a tecnologia em casa ou no meio que ele vive”; caberá

à escola a função de promover essa conexão. E quando as escolas também não possuem as tecnologias a que os alunos não têm acesso em suas casas e nos meios em que vivem?

Sem a pretensão de estabelecer comparações, mas pensando no contexto de pandemia, é preciso pensar sobre os reflexos das aulas remotas, pois a situação se agravou. Concordamos com Sousa, Oliveira e Martins (2021, p. 154) ao afirmarem que “o ineditismo criado pela pandemia e a emergência de imediata transformação das aulas presenciais em aulas remotas levou muitos professores a implementarem estratégias sem tempo para um adequado planejamento e/ou reflexões sobre o que estava sendo realizado”. Essa é uma preocupação que devemos ter com a retomada da normalidade. Não poderemos negar que as tecnologias digitais em muitas cidades brasileiras foram fundamentais para que as aulas virtuais acontecessem; em contrapartida, outra grande parcela de alunos em todo o país não teve acesso às aulas *on-line*. Além do mais, devemos ter consciência da exclusão que existe entre as camadas da sociedade. Sabemos que a pobreza assola o país e isso impacta diretamente na relação com a educação, uma vez que muitos alunos se evadem da escola na busca por trabalho, para ajudarem na composição da renda familiar.

Em meio a essa problemática da ausência parcial das tecnologias nos ambientes escolares, ainda é possível perceber que os futuros professores estão preocupados com a construção de sua identidade para atuar nesse contexto contemporâneo, conforme pode ser notado na fala de Ana, ao afirmar: “*as práticas de outros professores, ver espaços diferentes, dessa forma que a gente tá construindo nossa identidade enquanto professor*”. Tal posicionamento dialoga com o que propõem Pessoa e Borelli (2011), ao ressaltarem a necessidade da reflexão crítica sobre o papel político do professor ao contribuir para a formação de seus alunos.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa discussão aqui envolveu a formação inicial de professores de línguas, as tecnologias digitais e as políticas públicas e linguísticas para o seu uso no contexto educacional. Todavia, não foi possível avançar nessa discussão ignorando a realidade em que vivemos. Nos últimos dois anos, em que a humanidade tem sido assolada pelos efeitos da pandemia decorrente do Coronavírus, temos acumulado problemas de diversas ordens, sobretudo problemas econômicos e sociais.

Em meio a essas dificuldades, a educação, além de sofrer com as improvisações para atender minimamente os seus estudantes, com o descaso dos governantes,

passou por estágios caóticos em todos os aspectos e com poucas perspectivas de melhorias a curto prazo. As políticas educacionais que foram recentemente propostas e aprovadas foram criadas, no geral, de forma improvisada, e apenas para garantir ao menos as aulas remotas aos alunos. Os relatos transmitidos nos telejornais nos últimos dois anos dão conta de que as condições são semelhantes em todo o território nacional. Além disso, como alerta Galzerano (2021), as políticas educacionais adotadas com o intuito de lidar com os desafios do período de isolamento físico, provocado pelos efeitos da pandemia, colaboraram para legitimar projetos que ampliam ainda mais a desigualdade socioeconômica no país.

A pandemia nos obrigou a improvisar aulas para que não houvesse tantos prejuízos para a educação. No entanto, conforme asseveram Saviani e Galvão (2021, p. 41), “não há, pois, uma forma exclusiva de ensinar e aprender e as formas ficam muito restritas quando estamos diante de um modelo em que a aula virtual – atividade síncrona –, que se desdobra em atividades assíncronas, oferece pouca (ou nenhuma) alternativa ao trabalho pedagógico”. Essa condição inédita na sociedade contemporânea tem provocado mudanças significativas na educação brasileira.

Em meio a tantos desafios, a pandemia acabou por estabelecer um abismo entre as escolas privadas e as escolas públicas em relação aos recursos tecnológicos e ao atendimento aos alunos, aumentando exponencialmente a exclusão daqueles que vivem em situações economicamente vulneráveis, frente a oportunidades de entrada em universidades, por exemplo. Macedo (2021, p. 265) alerta para o fato de que “apesar de alguns avanços recentes na democratização das instituições educacionais, ainda temos um sistema de ensino desigualmente marcado por critérios de raça, classe e gênero entre estudantes, além das diferenças regionais brasileiras”. Infelizmente, essa é uma realidade que persiste no Brasil. Precisaremos de políticas educacionais sólidas, abrangentes e que garantam a inclusão de todos, especialmente dos menos favorecidos economicamente.

Por fim, retomando as discussões iniciais propostas neste texto, envolvendo a interface que surgiu com a pandemia, consideramos que os olhares sobre a educação precisam ser ressignificados. As políticas educacionais e linguísticas deverão acomodar todas as mudanças emergentes na sociedade durante todo o período da pandemia, sejam elas envolvendo as tecnologias digitais na educação, sejam as relativas a formação inicial e continuada de professores, ou ainda no chão da sala de aula, com práticas de ensino e aprendizagem mediadas pelas tecnologias digitais. Enfim, todas essas são questões a serem investigadas pelos integrantes do Grupo

Texto Livre e demais interessados na relação entre ensino de línguas, políticas públicas e tecnologias digitais de informação e comunicação.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Márcia Angela da S. Impactos da pandemia da covid-19 na educação brasileira e seus reflexos nas políticas e orientações curriculares. **Revista de Estudos Curriculares**, v. 11, n. 1, p. 24-45, 2020. Disponível em: <https://www.nonio.uminho.pt/rec/index.php?journal=rec&page=article&op=view&path%5B%5D=94&path%5B%5D=64>. Acesso em: jan. 2022.
- ALVES, Taíse A. da S.; SOUSA, Robson P. Formação para a Docência na Educação Online. In: SOUSA, R. P. et al. (Org.). **Teorias e práticas em tecnologias educacionais** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2016.
- AURÉLIO, Renato P. **Por uma arquitetura pedagógica para a educação híbrida no IFES**: adoção de um AVA para ensino de língua portuguesa, sob a perspectiva dos sistemas adaptativos complexos e da rede social na EPTNM. 2020. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagens)– Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Belo Horizonte, 2020.
- BARROS, Daniela Melaré Vieira. EaD, tecnologias e TIC: introduzindo os aspectos didáticos e pedagógicos do tema. In: YONEZAWA, Wilson Massashiro; BARROS, Daniela Melaré Vieira (Org.). **EAD, Tecnologias e TIC** [online]. São Paulo: Cultura Acadêmica Oficina Universitária, 2013.
- BELLONI, Maria Luiza. **Educação à distância**. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: abril 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcebo07\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcebo07_10.pdf). Acesso em: set. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: set. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Brasília, MEC, SEB, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf). Acesso em: set. 2019.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: CNE, 2018a. Disponível em: [http://www.in.gov.br/materia//asset\\_publisher/KujrwoTZC2Mb/content/id/51281622](http://www.in.gov.br/materia//asset_publisher/KujrwoTZC2Mb/content/id/51281622). Acesso em: jan. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. Brasília, MEC: 2018b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: mar. 2019.
- CARDOSO, Alessandra A.; TAVEIRA, Gustavo Diniz de M.; STRIBEL, Guilherme P. Educação especial no contexto de pandemia: reflexões sobre políticas educacionais. **Revista Teias**, v. 22, n. 65, p. 510-518, 2021. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2021.50005>.

- CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede**. São Paulo: Paz e terra, 2005.
- FADINI, Karina A. **Formação Inicial de Professores de Inglês do e para o Século XXI: os papéis da língua e da tecnologia**. 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.
- FINARDI, Kyria R.; PREBIANCA, Gicele. Políticas linguísticas, internacionalização, novas tecnologias e formação docente: um estudo de caso sobre o curso de Letras Inglês em uma universidade federal. *Leitura*, v. 1, n. 53, p. 129-154, 2019. Disponível em: <http://seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/viewFile/6927/4841>. Acesso em: set. 2019.
- GALZERANO, Luciana S. Políticas educacionais em tempos de pandemia. *Argumentum*, v. 13, n. 1, p. 123-138, 2021. DOI: <http://10.47456/argumentum.v13i1.33045>.
- LACERDA, Vagno V. **Professores em formação inicial: Reflexões sobre práticas pedagógicas mediadas pelas tecnologias digitais no ensino e na aprendizagem de língua inglesa**. 2019. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.
- MACEDO, Renata M. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 34, p. 262-280, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2178-149420210203>.
- MACIEL, Ruberval F. Políticas linguísticas, conhecimento local e formação de professores de línguas. In: NICOLAIDES, Christine *et al.* (Org.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.
- MATTE, Ana Cristina F.; CASTRO, Carlos Henrique S. de. As diretrizes e o professor na internet: uma proposta de acesso a aplicativos livres por meio do Portal do Professor Livre na Rede. **Linha Mestra**, Associação de Leitura do Brasil, ano VI, p. 645-649, 2012. Disponível em: [http://linhamestra21.files.wordpress.com/2012/08/lm\\_21\\_18\\_cole.pdf](http://linhamestra21.files.wordpress.com/2012/08/lm_21_18_cole.pdf). Acesso em: 28/11/2022.
- MONTE MÓR, Walkyria. As políticas de ensino de línguas e o projeto de letramentos. In: NICOLAIDES, Christine, *et al.* (Org.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.
- PESSOA, Rosane R.; BORELLI, Julma Dalva V. P. **Reflexão e crítica na formação de professores de língua estrangeira**. Goiânia: Editora UFG, 2011.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. Política linguística: do que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, Christine *et al.* (Org.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.
- SAVIANI, Demerval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e Sociedade**, Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, n. 67, p. 36-49, 2021. Disponível em: [https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada\\_1609774477.pdf](https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf). Acesso em: mar. 2021.
- SALGADO, Marcelo de M. Espaços sociais digitais complexos de MMORPGS. In: SANTAELA, Lúcia. **Sociotramas: estudos multitemáticos sobre redes digitais**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2014.
- SEVERO, Cristine G. Política (s) linguística (s) e questões de poder. **ALFA: Revista de Linguística**, v. 57, n. 2, 2013. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/5132/4670>. Acesso em: set. 2019.

SOUSA, Carlos Henrique A. de; OLIVEIRA, Francisco Thiago C. de; MARTINS, Elcimar S. Ensino de língua inglesa e cultura digital em tempos de pandemia: o desafio de superar o curto espaço de tempo entre o dito e o vivido. **Revista Docência e Ciberultura**, v. 4, n. 3, p. 141-160, 2020. DOI: <https://doi.org/10.12957/redoc.2020.53901>.

#### SOBRE OS AUTORES

**Vagno Vales Lacerda** é doutorando em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (Poslin) da Universidade Federal de Minas Gerais (FALE/UFMG). Mestre em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Especialização em Língua Inglesa (Linguística, Letras e Artes) pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá (FIJ). Professor de estágio supervisionado do curso de Licenciatura em Letras Língua Inglesa e suas Respectivas Literaturas da Universidade do Estado da Bahia (UNEB – Campus X) e de língua inglesa da Educação Básica.

*E-mail:* [vagnovalles@hotmail.com](mailto:vagnovalles@hotmail.com).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1082-4444>.

**Renato Pereira Aurélio** é Doutor em Estudos de Linguagens pelo Posling/Cefet – MG e mestre em Estudos Linguísticos pela Ufes (2012) é organizador do livro “Linguagem, Educação a Distância e Tecnologias Digitais” (2018). É graduado em Letras Vernáculas pela Uneb (2007), na qual atuou como bolsista do Pibic; Especialista em Língua Portuguesa pela Finom (2008); Graduado em Pedagogia pela Unisaber (2012) e Graduado em Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos pela Fanan (2007). Atualmente é professor do Ifes – Campus Montanha, onde coordenou o Projeto “Comunicação, Novas Tecnologias e Protagonismo Juvenil”; e foi Supervisor de Cursos do Pronatec. Leciona Língua Portuguesa para os Cursos Técnicos em Administração e Agropecuária, na modalidade integrada ao Ensino Médio. Foi orientador nos Cursos i) Pós-graduação Lato Sensu em Informática na Educação e Proeja (EAD) e ii) Informática na Educação (EAD).

*E-mail:* [renatoaureliomg@yahoo.com.br](mailto:renatoaureliomg@yahoo.com.br).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0139264188166274>.

*Recebido em 06 de maio de 2022 e aprovado em 08 de dezembro de 2022.*

# Artigos

---



# Representações sociais em torno do ato de ler

## Social representations around the act of reading

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2022v4on86p105-118>

VERENA SANTOS ANDRADE FERREIRA<sup>1</sup>

**RESUMO:** A leitura é prática social e, como tal, emoldurada pelo contexto social do leitor, o que significa dizer que adquire diferentes sentidos e usos em razão das formas de apropriação do texto e de seus mediadores sociais. Por outro lado, historicamente, a leitura foi delineada com a ótica da cultura dominante e, nessa perspectiva, foram forjadas as suas representações sociais, geralmente relacionadas a sucesso pessoal, erudição e lazer. Esse artigo traz as representações sociais sobre leitura dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, por meio de entrevistas narrativas. Suas práticas de leitura, dentro e fora do espaço escolar, foram submetidas à análise de conteúdo, pela perspectiva da Sociologia da Leitura, da História da Leitura e da Teoria das Representações Sociais. Evidenciou-se sua ambivalência, as marcas de sua historicidade e as formas de apropriação da cultura escrita pelas camadas mais empobrecidas da sociedade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Representações sobre leitura; práticas de leitura; Educação de Jovens e Adultos.

**ABSTRACT:** Reading is a social practice and as such, it is framed by the social context of the reader, which means that it acquires different meanings and uses due to its identity, the forms of appropriation of the text and its mediators social. On the other hand, historically, reading has been outlined from the perspective of the dominant culture and, in the hegemonic

1. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Estado da Bahia, Brasil.

perspective, outlined its social representations, generally related to personal success, erudite culture and leisure. This article brings social representations about reading from the students in the Youth and Adult Education, through narrative interviews, submitted to content analysis, from their reading practices, inside and outside the school space, through the contributions of Sociology of Reading, History of Reading and Theory of Social Representations, showing how ambivalent they are, and, in this ambivalence, the marks of identities and forms of appropriation of written culture by the most impoverished layers of society.

KEYWORDS: Social representations; representations about reading; reading practices; Youth and Adult Education.

## INTRODUÇÃO

A leitura está tão incorporada ao cotidiano, nos dias atuais, que parece algo natural, como se, desde sempre, fizesse parte das relações sociais. Entretanto, como prática social, foi se desenvolvendo ao longo do tempo, a partir das políticas públicas, das instituições formativas, das agências de fomento à cultura, da lógica do mercado, dos suportes disponíveis, dos meios tecnológicos e, é claro, das motivações pessoais, inscritas no *ethos* dos sujeitos. Paralelamente a esse processo, foram construídas as suas representações sociais, que é o modo como é compreendida no contexto das relações sociais.

No princípio, a prática da leitura, através do acesso aos códigos da decodificação, era privilégio de uma minoria favorecida. Com a modernização da sociedade e suas demandas emergentes, foi estendida a grande parte da população, pelas instituições formais de ensino de nível básico. Com a entrada desses novos sujeitos-leitores na cena social, a relação com a leitura e seus suportes se expandiu para além do espaço dos “letrados”, para adentrar nas camadas menos privilegiadas, o que lança questões sobre o que leem, como leem e porque leem, e sobre a teia de relações sociais que envolve a prática da leitura.

Reconhecendo que a prática da leitura passa pelas condições culturais do leitor e que lugares sociais distintos produzem diferentes relações com os materiais escritos, este artigo traz as representações sobre leitura de discentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade específica de educação, constituída por pessoas que não estão em conformidade com a idade regular prevista pelo sistema de seriação do ensino, o que retrata sua condição de desfavorecimento, uma vez que o direito à escolarização em tempo regular está entre as prerrogativas mais elementares da sociedade moderna, desde a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988).

As representações sobre leitura foram produzidas por meio da utilização da técnica da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016), aplicada às entrevistas narrativas realizadas com 18 estudantes de ambos os sexos e idades entre 22 e 38 anos, de uma escola de médio porte da rede estadual da Bahia, na cidade de Jequi. Todos pertenciam aos eixos VI e VII da EJA, que correspondem ao ensino médio regular. As entrevistas versavam sobre a atividade leitora dos entrevistados, suas concepções, dificuldades, estímulos e experiências, e permitiam que os sujeitos falassem de suas experiências de leitura, descortinando as impressões, ideias e valores que envolviam aquelas atividades.

Segundo Moscovici, “na verdade, do ponto de vista dinâmico, as representações sociais se apresentam como uma ‘rede’ de idéias, metáforas e imagens, mais ou menos interligadas livremente e, por isso, mais móveis e fluidas que teorias” (2005, p. 210). Ou seja, as concepções enunciadas pelos entrevistados nas narrativas a respeito de suas práticas leitoras constituem as suas representações sobre leitura, construídas em suas práticas culturais e interações comunicativas e refletem o modo pelo qual compreendem e significam a leitura. A “fluidez” a que o autor se refere, ao conceituar as representações sociais, ficou evidente em muitos momentos das entrevistas, em que as representações se mostraram ambivalentes, multifacetadas e, por vezes, contraditórias, porque ora emergiam das práticas de leitura dos entrevistados, ora refletiam os valores produzidos por uma elite letrada, disseminados na sociedade, e dos quais os sujeitos se apropriaram, discursivamente.

Tais representações ratificam que a leitura, enquanto prática social e processo de construção de sentidos, recebe significados diferentes a partir das relações estabelecidas com a matéria escrita. Essas relações, por sua vez, inscrevem-se nas relações de poder e dominação que se reconfiguram na sociedade, ao largo da história. A esse respeito, afirma Chartier:

as representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. (CHARTIER, 1990, p. 17).

Conforme esse entendimento, este artigo situa historicamente as representações sobre leitura dos estudantes da EJA como produto e processo de suas vivências e de suas relações não apenas com o texto, mas também com a sociedade. As seções seguintes trazem essa relação e, para ilustrá-las, recorreremos à transcrição de algumas

falas de alguns entrevistados, porque tais falas aproximam as ideias apresentadas por esse artigo dos colaboradores que participaram da pesquisa, que são os sujeitos das representações aqui destacadas. Essas falas estão referenciadas pelo gênero<sup>2</sup> do sujeito, idade e profissão, de modo a deixá-las ainda mais “encorpadas”, numa alusão a Miguel Arroyo, quando diz que é preciso uma pedagogia baseada no corpo para dialogar com os sujeitos da EJA (2017), referindo-se às histórias de vida de cada um deles.

#### CONHECIMENTO, ESCOLA E TRABALHO: APROXIMAÇÕES E DIGRESSÕES

Apesar de muitos dos estudantes entrevistados terem declarado que não gostavam de ler, nenhum deles negou a importância da leitura. Ao contrário, esta se fazia presente em suas falas, geralmente iniciando os diálogos estabelecidos: “a leitura é muito importante para tudo na vida” (Mulher, 22 anos, estudante). Ao longo das entrevistas, eles foram revelando em que consistia tal importância e, nesse sentido, não deixaram de manifestar a vinculação entre leitura e conhecimento: “se eu não leio, conhecimento eu não tenho” (Homem, 36 anos, auxiliar de produção).

Embora relacionem leitura a conhecimento, quando falam sobre a leitura no contexto escolar ela ganha outra conotação: “eu faço as leituras da escola para fazer as provas. A gente precisa terminar os estudos, completar o segundo grau. Tem empresa que não dá trabalho para quem não tem o segundo grau completo” (Homem, 40 anos, mecânico de ônibus). Essa vinculação entre leitura, escola e mercado de trabalho foi recorrente entre os colaboradores da pesquisa; então, percebe-se que a leitura realizada para atender aos propósitos da escola não é uma prática frequente, mas relacionada à ocorrência das atividades avaliativas, as quais permitirão, segundo o desempenho dos estudantes, avanço às seriações seguintes. Desse modo, a leitura não é, *a priori*, atividade para o desenvolvimento intelectual e construção do conhecimento, por meio das intervenções da escola; antes, é atividade que permitirá a conclusão do ensino médio, ou melhor, o término da educação básica, atendendo a uma exigência do mercado de trabalho.

Os sujeitos sabem que a leitura recomendada pela escola é uma via de acesso ao conhecimento, e por isso desvalorizam algumas das leituras que realizam, a exemplo daquelas citadas pelas entrevistadas, que não levam ao conhecimento socialmente valorizado: “Leio sempre coisas de artistas, novelas... essas coisas menos

2. Conforme se declararam.

importantes” (Mulher, 32 anos, monitora em creche). Desse modo, desqualificam suas práticas leitoras – que fazem parte de seus contextos de socialização – em razão de uma concepção do ato de ler fundamentada no trabalho intelectual.

O reconhecimento da importância da leitura na relação com o conhecimento sistematizado não provoca reações na apropriação da cultura escrita, que continua acontecendo de forma pragmática. Na verdade, o que se percebe na prática é a importância dada ao término da escolarização básica, quando os estudantes do EJA retornam à escola para concluir esse ciclo da educação formal. À escolaridade é atribuída um valor de positividade por favorecer o ingresso e a permanência no mundo do trabalho.

Certos da importância da leitura e de sua relação com o conhecimento sistematizado, os colaboradores falaram das orientações que dão aos filhos, como ilustra o excerto abaixo:

Então passamos para ele [filho] o seguinte: “se você não estudar, se você não ler, se você não buscar o conhecimento, ou você vai ficar aí como a gente está sempre vendo: as pessoas marginalizadas, tendo que se drogar, tendo que roubar ou vai, futuramente, trabalhar como servente de pedreiro no sol quente e você vai ver que faz falta no futuro o estudo e o conhecimento” (Homem, 40 anos, mecânico de ônibus).

Na citação acima, é imputada à leitura a capacidade de mudar a vida das pessoas, ou melhor, de proporcionar uma vida material de mais conforto, baseada na relação entre leitura e conhecimento. Outrora, a Literatura foi condenada por sua “propensão a fazer mal” (ZILBERMAN, 2001, p. 38) e, mais atualmente, considerada como “ato de posicionamento político” (BRITTO, 2003, p. 100). Ou seja, entre tempos históricos e classes sociais, a leitura adquire feições distintas, mas sempre forjadas nas interações, expectativas e práticas sociais.

As falas dos sujeitos acerca da importância da leitura refletem mais as representações que têm da leitura no espaço social do que as suas próprias práticas, que encontram em sua historicidade os seus balizadores. Nem sempre as representações reverberam de forma imediata as práticas; antes, são reflexo do que é aceito e compartilhado pelos membros de uma comunidade:

Nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores que lhes são impostos por suas representações, linguagem ou cultura. Nós pensamos através de uma linguagem,

nós organizamos nossos pensamentos de acordo com um sistema que está condicionado tanto por nossas representações como por nossa cultura (MOSCOVICI, 2005, p. 35).

O código utilizado para nomear e classificar a leitura é o de atividade para o conhecimento e desenvolvimento social. Tal código cultural é sustentado pela vida cotidiana – que confere os melhores postos no mundo do trabalho aos que têm mais anos de escolarização – e historicamente partilhado por uma coletividade desde a difusão dos ideais iluministas. O caráter prescritivo, enunciado por Moscovici, constitui o que Orlandi, numa releitura de Michel Foucault<sup>3</sup>, chama de formação discursiva: “A formação discursiva se define como aquilo que numa dada formação ideológica (isto é, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada) determina o que pode e deve ser dito” (ORLANDI, 1996, p. 58). Tal conjunto de ideias é considerado legítimo e aceito por todos, inclusive por aqueles cujas práticas de leitura não coincidem com as suas representações, constituindo aquela dicotomia que Moscovici (2005) chama de “complexo de ambiguidade”, inerente às representações sociais. Ou seja, a leitura, em sua complexidade como espaço de sociabilidades, tem duas faces: a da representação e a da ação, sem que, necessariamente, a representação seja o retrato fiel da ação, mas o seu domínio compreensível, inteligível e aceitável.

Dada a sua recorrência e familiaridade, essas representações podem se transformar em senso comum, que é uma forma de explicar a leitura de modo espontâneo: “na verdade, as representações sociais diariamente e ‘espontaneamente’ se tornam senso comum (...)” (MOSCOVICI, 2005, p. 200). Então, a importância da leitura virou senso comum e isso faz com que questões sociais intervenientes na formação do leitor passem despercebidas a olhos menos atentos, assim como aquelas que participam da construção de uma vida de conforto material.

#### DE VOLTA AO INÍCIO: A DECODIFICAÇÃO

A noção segundo a qual a leitura foi delegada às classes menos privilegiadas também se fez presente nas representações sobre leitura dos sujeitos entrevistados. Ela foi lembrada (ou confundida) com a decodificação, como forma de interagir com a profusão de mensagens escritas da sociedade contemporânea: “ela [leitura]

3. Conforme Foucault (1997, p. 43), “sempre que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão e se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições, funcionamentos, transformações) entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, teremos uma formação discursiva”.

está espalhada pelas ruas, nas faixas, nos supermercados, nas farmácias, nos bancos... em tudo. Temos que pagar contas” (Mulher, 22 anos, vendedora).

As ocasiões citadas acima, de uso efetivo da tecnologia da escrita, fazem parte das situações de letramento da vida dos sujeitos, ou seja, constituem as situações em que eles se apropriam da leitura com foco em determinados fins, no caso, realizar as tarefas cotidianas. No entanto, há outras formas de letramento que podem ser descobertas por esses sujeitos. A leitura não pode ser restrita às atividades do dia a dia, pois, segundo Foucambert (1994, p. 05),

todos sabem a diferença entre ver e olhar, ouvir e escutar... ler não é apenas passar os olhos por algo escrito, não é fazer a versão oral de um escrito. Ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é.

Assim, além de permitir a interação com a sociedade contemporânea, mediada pelo uso da tecnologia da escrita, como direito social e prerrogativa para o exercício da cidadania, a leitura promove também acesso à cultura escrita, e não somente aos letrados que se multiplicam pela sociedade grafocêntrica.

Se a relação da leitura com o conhecimento deriva de uma construção histórica a partir da difusão dos ideais iluministas, a vinculação da leitura com a alfabetização – imprescindível ao exercício da cidadania – também resulta de um processo histórico, quando o ato de ler era confundido com a capacidade de decifração dos sinais escritos. Tal ideia ainda persiste no imaginário de muitos sujeitos. Segundo Perroti (1999, p. 31):

Em primeiro lugar, é preciso lembrar que na sociedade brasileira em seu todo, a leitura não é ainda “hábito” nem “ato”. Ao contrário, ela é vista como comportamento diferenciador, a que somente seres privilegiados, bem-dotados intelectualmente, cultural e economicamente, podem ter acesso. As exceções não fazem senão confirmar a regra. Em decorrência, o que se reserva às minorias, quando muito, é o exercício de reconhecimento de signos para atividades imediatas ligadas à sobrevivência ou pouco mais que isso (PERROTI, 1999, p. 31).

A assimilação da técnica da decodificação não muda, por si só, as relações sociais em torno do conhecimento acumulado, mas sim, as formas de sua apropriação, em que estão impressas as marcas de quem se apropria. O acesso à cultura escrita, através da

universalização da competência da alfabetização não promove, por si só, a democratização do saber. Segundo Pompougnac (*in* FRAISSE, 1997, p. 15), “a nova capacidade [decifração dos sinais impressos] continua frágil enquanto não engendrar com novos comportamentos, com o domínio de novas práticas além da mera decodificação”.

Os entrevistados relacionaram a leitura ao conhecimento, entretanto, a escolarização que lhes foi reservada é precarizada, conforme seus relatos; eles falam para as gerações seguintes acerca da importância da leitura, mas não se fazem exemplos. Pensa-se o leitor nos moldes de representação dos discursos da classe burguesa, mas realiza-se a leitura na forma que foi delegada às camadas populares: restrita à técnica da decodificação para interagir com as mensagens escritas da sociedade contemporânea.

### O SACRIFÍCIO

Não foram apenas as ideias relacionadas à importância da leitura, seja para acesso ao conhecimento sistematizado ou interação com a sociedade contemporânea, que os sujeitos revelaram em suas falas. Eles manifestaram também uma face hostil ao ato de ler, caracterizando-o como enfadonho e complicado: “não é tão simples não. A leitura é complicadíssima, ainda mais para quem não tem o hábito de ler” (Homem, 36 anos, auxiliar de produção). As falas que retratam essa hostilidade apontam outro aspecto de suas representações sobre leitura, agora apoiadas em suas práticas culturais e não mais na formação discursiva da sociedade.

A primeira questão a ser considerada nessa relação de hostilidade com a leitura é a infância dos entrevistados. Nesse período de suas vidas, não encontraram um ambiente favorável aos livros e à leitura no ambiente familiar. Segundo Hébrard (2001, p. 37), “para a sociologia das práticas culturais, a leitura é uma arte de fazer que se herda mais do que se aprende”, deixando evidente a importância do papel da família no desenvolvimento do hábito da leitura. Conforme narrado por quase todos os entrevistados, suas realidades atuais refletem e, em certa medida, reproduzem as realidades que viveram na infância: “minha infância era na rua, brincando de correr, de esconder, inventando um monte de coisas. Não tinha essa coisa de estudar, não. Eu acho que a culpa é do passado por eu não ler muito bem hoje” (Mulher, 32 anos, monitora em creche).

A leitura é uma atividade cultural, e como tal, precisa ser aprendida. Não basta apenas ensinar a técnica da alfabetização e espalhar mensagens gráficas pelos espaços sociais. É preciso que as pessoas despertem para o mundo da leitura em suas múltiplas dimensões e possibilidades e, para que isso aconteça, há de se ter um contexto que, de

alguma forma, fomente e oportunize esse despertar. O exemplo acima não coloca a responsabilidade pela formação do leitor apenas no ambiente familiar nem exige o poder público – através das escolas e demais instituições encarregadas da democratização do saber e da cultura – desse compromisso. Igualmente, não desconsidera as condições materiais de acesso à cultura escrita na constituição do hábito da leitura. Apenas pontua a importância da convivência com a leitura no ambiente familiar e social, convívio este que, segundo os depoimentos, foi negado à grande maioria dos colaboradores.

Os entrevistados também não encontraram nas atividades de leitura o instrumento para a sua formação profissional, pois são sujeitos que ingressaram no mercado de trabalho sem terem concluído a escolarização básica. Seus trabalhos são, na grande maioria, atividades braçais, que não exigem formação técnica ou acadêmica; tornaram-se profissionais antes de concluírem a escolarização básica.

Para justificar que ler é tedioso, alguns entrevistados também relacionaram a leitura à ausência de movimento, ou melhor, trata-se de uma atividade que mantém os corpos quietos: “sei que é importante [a leitura], mas acho uma chatice ficar parada com o livro na cara” (Mulher, 22 anos, estudante). Segundo Chartier (1998, p. 77), “elas [maneiras de ler] colocam em jogo a relação entre o corpo e o livro, os possíveis usos da escrita e as categorias intelectuais que asseguram sua compreensão”. Estar diante de um livro que, *a priori*, não traz significado algum para pessoas acostumadas ao movimento do corpo, gera a sensação de desconforto, de tempo desperdiçado, contribuindo com o entendimento da leitura como algo fastidioso, quando esta perspectiva também está associada à ausência de um significado especial para aquele estado de inércia.

A questão do movimento leva a outro aspecto também abordado pelos estudantes da EJA: a falta de tempo, uma das razões para a pouca leitura. Entretanto, quando questionados sobre o que faziam após cumprir com as atribuições diárias, os entrevistados afirmaram assistir à televisão. E, ressaltamos, diante da televisão também ficamos parados. Assim, a falta de tempo não é o principal motivo para a pouca leitura, mas, como afirma Poulain (2004, p. 33, tradução nossa),

O tempo de leitura não é um tempo positivo, mas negativo, contrariamente à organização estruturada da vida ativa [...]; os leitores pouco frequentes não consideram o

ato de ler como uma atividade de acumulação de benefício simbólico ou social, por esta razão [a leitura] não pode ser objeto de uma programação específica do tempo<sup>4</sup>.

Quando se justifica a ausência de tempo para a leitura, observa-se também falta de investimento de vontade. Ou seja, o que está em jogo é a valorização de um capital simbólico ao qual essas pessoas se mantêm indiferentes. A entrevistada reconhece essa falta de vontade:

Eu prefiro uma música, televisão, alguma coisa que já ‘desce’ pronto (...). Sou ruim de leitura, leio pouquíssimo. Não é nem tempo, não tenho força de vontade. Porque tempo a gente arranja, quando gosta. O que me falta mesmo é força de vontade para sair lendo. Enfia a cara na televisão e pronto (Mulher, 32 anos, monitora em creche).

A modernidade que trouxe a urgência da leitura na América Latina também trouxe outras opções de lazer, a exemplo da televisão, que impera entre as práticas culturais dos sujeitos. A leitura não faz parte do cotidiano dos entrevistados como atividade de formação ou de lazer. Esse espaço é preenchido com a televisão, especialmente as novelas e programas de auditório, cuja programação acontece por imagens que se sucedem rapidamente, criando a sensação de movimento nos telespectadores, estando mais próxima de seus esquemas práticos e universos culturais, acostumados à oralidade e ao recurso visual, contrariamente à leitura, que exige do leitor maior esforço para compreensão e concentração.

Por trás da falta de vontade, motivação e hábito a que se referiram os entrevistados, estão questões de diversas ordens que obliteram as relações com a leitura e atuam na configuração de representações da leitura como uma atividade enfadonha. Surpreendentemente, eles reconhecem tais questões: papel da escola, formação profissional, ambiente familiar, presença da televisão, só para citar algumas razões apontadas pelos colaboradores. Por outro lado, parecem desconhecer que por trás desses aspectos está um projeto de sociedade cuidadosamente articulado ao longo dos séculos para a manutenção do *status quo*.

Além do mais, não habituados ao exercício da leitura, é como se tivessem aprendido a viver sem ela: “como eu não tenho o hábito de ler, posso dizer que não faz

4. El tiempo de lectura no es un tiempo positivo, sino negativo, contrariamente a la organización estructurada de la vida activa [...]; la lectura implica una visión pasiva, solo se le dedica “el tiempo muerto”, los restos del tiempo activo [...]; los lectores poco frecuentes no consideran el acto de leer como una actividad de acumulación de beneficio simbólico o social, por esta razón no puede ser objeto de una programación específica del tiempo.

falta” (Homem, 36 anos, auxiliar de produção). Nesse momento, o entrevistado não se refere às muitas mensagens escritas que figuram nos espaços sociais, pois sabe que são relevantes na vida cotidiana contemporânea. Ele, certamente, refere-se à leitura dos livros, sejam estes científicos ou literários, digitais ou impressos, que trazem o registro da herança cultural da humanidade.

Se questões históricas contribuem com a formação das representações que aludem às possibilidades conferidas à leitura, a exemplo do conhecimento e do desenvolvimento pessoal, também são razões da mesma ordem, a despeito das formas de relação com a cultura escrita, que fomentam a construção de representações mais hostis ao ato de ler.

Entretanto, vale ressaltar que a pouca familiaridade com os livros não é algo específico das classes mais populares. É um problema da sociedade brasileira, de suas políticas, princípios e premissas, que ultrapassa os limites das classes sociais. A despeito de tratar de uma realidade social diferente da do Brasil, a colocação de Poulain ilustra que a baixa frequência da atividade de leitura não é apenas questão de classe social:

A preocupação, antes concentrada no público pouco leitor ou não leitor, se estende agora a um público que antes se encontrava ‘livre de suspeitas’ no que diz respeito a suas práticas de leitura: jovens, estudantes, alunos, incluindo professores... A inquietude sobre o nível e os modos de leitura se generaliza a todas as classes sociais...<sup>5</sup> (POULAIN, 2004, p. 41, tradução nossa).

Diferente das representações que reverberam na sociedade, relacionadas à formação discursiva acerca da importância da leitura, as concepções da leitura como atividade enfadonha e complicada constituem as representações mais frequentes associadas às práticas dos sujeitos entrevistados:

Jordelet esclarece que “qualificar esse saber [representação] como prático se refere à experiência a partir da qual ele é produzido, aos quadros e condições nos quais o é, e sobretudo, ao fato de que a representação serve para se agir sobre o mundo e sobre os outros” (*apud* SÁ, 1996, p. 33).

5. La preocupación, antes concentrada en el público poco lector o no lector, se extiende ahora a un público que antes se encontraba “libre de sospechas” en lo que respecta a sus prácticas de lectura: jóvenes, estudiantes, alumnos, incluso profesores... La inquietud sobre el nivel y los modos de lectura se generaliza a todas las capas sociales...

É a partir das relações estabelecidas com a matéria escrita, nos contextos comuns ao público da EJA, que é fomentada a representação de que a leitura é uma atividade maçante. É também a partir dessa representação que se baseia a relação com a leitura em momentos futuros, quando os sujeitos não se mostram muito interessados nos livros e em outros suportes da cultura escrita que escapam às suas atividades cotidianas.

Segundo Abric (1998), em seus estudos sobre as representações sociais, podemos compreender que esse paradoxo entre as representações sobre leitura, ora enfatizando um aspecto afirmativo – a importância –, ora um aspecto contraproducente – a hostilidade –, não constitui uma contradição, uma vez que as representações sociais têm dois componentes, o núcleo central e o núcleo periférico:

É a existência desse duplo sistema que permite compreender uma das características básicas das representações, que pode parecer contraditória: *elas são simultaneamente estáveis e móveis, rígidas e flexíveis*. Estáveis e rígidas posto que determinadas por um núcleo central profundamente ancorado no sistema de valores partilhado pelos membros do grupo; móveis e fluidas, posto que, alimentando-se das experiências individuais, elas integram os dados do vivido e da situação específica, integram a evolução das relações e das práticas sociais nas quais se inserem os indivíduos ou os grupos (ABRIC, 1998, p. 34, grifo do autor).

Dessa forma, uma representação não descaracteriza a outra: afirmar que ler é “chato” não implica considerar que a leitura não seja importante. Se a representação da leitura como algo relevante se sustenta nos valores partilhados pelos membros da sociedade, constituindo o seu núcleo central, a representação da leitura como atividade enfadonha se baseia nas relações estabelecidas com a cultura escrita, e constitui o seu núcleo periférico, em que, vale ressaltar mais uma vez, são parcas tais experiências.

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura ganhou espaço entre as classes mais favorecidas, como atividade de fruição, pela literatura, e, como trabalho intelectual, pelos livros técnicos. De uma ou outra forma, ela favorece o processo de emancipação do sujeito.

Para as classes menos favorecidas, a leitura chegou como atividade de decodificação, para que pudessem interagir com a sociedade industrial do século XX, e tal concepção permanece para muitos sujeitos, ainda hoje, quando associam a importância da leitura à habilidade de decodificar os sinais gráficos da escrita. Mas

eles sabem que a importância da leitura excede tal capacidade. Sabem que também é atividade intelectual que confere muitas possibilidades. Mas saber isso não é suficiente para que se apropriem dela com outras perspectivas, porque tal apropriação traduz as marcas de sua historicidade e de seus contextos sociais.

Se as representações amparadas na formação discursiva da sociedade, que ecoam a importância da leitura, pouco contribuem com a constituição do leitor da EJA, as representações fundadas na experiência também dificultam essa constituição. Assim, a reflexão acerca da leitura deve ganhar outro enfoque nas instituições que se ocupam do assunto: não é mais o de ensinar as pessoas que ler é importante, isso elas já sabem; mas sim, fomentar práticas em que possam fazer uso da leitura enquanto atividade de formação e fruição. Ainda assim, podem seguir achando que é uma atividade enfadonha, mas terão experimentado o outro lado de suas representações.

#### REFERÊNCIAS

- ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. Trad. Pedro Humberto faria Campos. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB Editora, 1998.
- ARROYO, Miguel. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA. Itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo, Edições 70: 2016.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 02 fev. 2021.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. **Contra o consenso**: cultura escrita, educação e participação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.
- CHARTIER, Roger. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S.A., 1990.
- FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- HÉBRARD, Jean. O autodidatismo exemplar: como Valentin Jamerey-Duval aprendeu a ler? In: CHARTIER, Roger. (Org.). **Práticas de leitura**. Trad. Cristiane nascimento. 2 ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.
- MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 3. ed. Trad. Pedrinho Guareshi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- ORLANDI, Eni. **Discurso e leitura**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- ORLANDI, Eni. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. 5. ed. São Paulo: Pontes, 2003.

*Representações sociais em torno do ato de ler*

- PERROTI, Edmir. Leitores, ledores e outros afins: apontamentos sobre a formação do leitor. *In*: PRADO, Jason; CONDINI, Paulo. (Org.). **A formação do leitor: pontos de vista**. Rio de Janeiro: Argus, 1999.
- POMPOUGNAC, Jean-Claude. Relatos de aprendizado. *In*: FRAISSE, Emmanuel *et al.* **Representações e imagens da leitura**. São Paulo: Ática, 1997.
- POULAIN, Michel. Entre preocupaciones sociales e investigación científica: El desarrollo de sociologias de lectura em Francia em sieglo XX. *In*: LAHIRE, B. **Sociología de la lectura**. Barcelona: GEDISA, 2004.
- SÁ, Celso Pereira. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- ZILBERMAN, Regina. **Fim dos livros, fim dos leitores?** São Paulo: Editora SENAC, 2001.

## SOBRE A AUTORA

**Verena Santos Andrade Ferreira** é Graduada em Pedagogia pela Universidade do Sudoeste da Bahia, Campus Jequié, tem Mestrado em Estudo de Linguagem pela Universidade do Estado da Bahia, Campus Salvador e é doutoranda em Ensino pela Universidade do Sudoeste da Bahia, Campus Vitória da Conquista. É pedagoga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Estado da Bahia, Campus Jequié.  
*E-mail*: verena0806@yahoo.com.br.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8060-6293>.

*Recebido em 12 de abril de 2022 e aprovado em 15 de dezembro de 2022.*

# Sobre imagens de professores: vazamento, transbordamento ou hibridismo?

## About images of teachers: leak, overflow or hybridity?

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2022v40n86p119-134>

RENATA SIEIRO FERNANDES<sup>1</sup>

MARIA CELESTE DE SOUZA<sup>2</sup>

**RESUMO:** O artigo tem como objetivo apresentar e analisar os tipos de processamento subjacentes à imagem evocada ou produzida por narrativas depoentes, a fim de refletir sobre os efeitos da cultura contemporânea na elaboração da identidade docente. Trata-se de pesquisa exploratória, descritiva e analítica, de abordagem qualitativa e de viés teórico no campo da Educação. Ela parte de imagens de professores reconhecíveis nas narrativas de dezessete homens e mulheres adultos, profissionais de diversas áreas, como exercício para se pensar a docência e o fazer docente. Os dados coletados foram agrupados segundo as categorias: seres humanos, seres não humanos e objetos do cotidiano. As análises tomam como referencial Bauman, Trevisan, Woodward etc. Conclui-se que o professor é uma figura composta de diversos traços que o aproximam de valores peculiares a certos seres da natureza, e de outros traços deslocados de outras profissões, papéis sociais e símbolos culturais. Ao professor não cabe uma imagem definitiva e acabada, ela é híbrida, vazante e transbordante.

**PALAVRAS-CHAVE:** Identidade; leitura de imagens; educação.

**ABSTRACT:** The article aims to present and analyze the types of processing underlying the evoked or produced image, in order to reflect on the effects of the contemporary culture

1. Pesquisadora convidada do Instituto Superior de Ciências da Educação, Centro de Estudos Multidisciplinar “Eduardo Kambwa”, de Luanda-Angola.
2. Grupo de Pesquisa Linguagens na Educação-FE-USP, São Paulo, Brasil.

in the elaboration of the teaching identity. It is an exploratory, descriptive and analytical research, qualitative approach in the field of Education and theoretical bias. Part of images of teachers recognizable in the narratives of seventeen men and adult women, professionals from various social, human, technical and artistic areas, including teachers, as an exercise to think about teaching and teaching. They were grouped, thematically, according to the categories: human beings, nonhuman beings and daily objects. The analyzes take as referential Bauman, Trevisan, Woodward among others. It is concluded that the teacher is a figure composed of several traits that bring him closer to values peculiar to certain beings of nature to other displaced people of other professions, social roles and cultural symbols. The teacher does not fit a final and finished image, it is hybrid, ebb and overflowing.

**KEYWORDS:** Identity; image reading; education.

## INTRODUÇÃO

Acontece que o mundo é sempre grávido de imenso. E os homens [e as mulheres], moradores de infinitos, não têm olhos a medir. Seus sonhos vão à frente de seus passos. Os homens nasceram para desobedecer aos mapas e desinventar bússolas. Sua vocação é a de desordenar paisagens (COUTO, 1991, p. 167).

As imagens captadas pelo olhar nem sempre se registram como totalidades. Elas resultam de extravagantes composições de fragmentos que se misturam entre si e a outras imagens já registradas com as quais são compostos significados cabíveis no presente ou à reorganização do passado. O movimento incessante é próprio da dinâmica das percepções que se conforma à substancialização temporária e evanescente da realidade.

Esse processo produz uma experiência semelhante àquela do caleidoscópio, aparelho óptico cujo movimento causa o rearranjo dos fragmentos, soltos no interior de um tubo espelhado, produzindo efeitos visuais diferentes. Essa semelhança explica a tendência pessoal de “congelar” momentos e situações, preservando determinados aspectos necessários ao processo de análise e interpretação do real. (FERNANDES; PARK, 2010)

Assume-se, então, que o conhecimento é caleidoscópico e que as imagens que o compõem são recortes momentâneos que se fazem na tentativa de buscar entendimento sobre a realidade, e daí, são tomadas imagens de professores reconhecíveis nas narrativas de pessoas adultas, profissionais de diversas áreas, incluindo docentes, para o exercício de se pensar a docência e o fazer docente.

A proposta deste artigo é apresentar e analisar os tipos de processamento subjacentes à imagem evocada ou produzida a partir dessas narrativas, a fim de refletir sobre os efeitos da cultura contemporânea na constituição da identidade docente.

O poema do moçambicano Mia Couto, que aparece na epígrafe, anuncia que o mundo “é sempre grávido de imenso”, levando a reconhecer que o mundo jamais estará pronto e nem será definitivo, porque tem imensidão de sobra. Quanto à humanidade, o eu-lírico afirma que lhe cabe viver nesse infinito, afirmando sua vocação de desobediência aos mapas e aos instrumentos como a bússola, inventados para orientar direções objetivas. Desobedecer é um modo de fazer parte da criação permanente desse pequeno quinhão de universo que é o mundo, cujas paisagens são apenas ilusoriamente fixas. Os guias da inventividade humana são os sonhos e estes são imagéticos.

## DESENVOLVIMENTO

Diferentemente de quase todos os outros profissionais, professores se formam em ambiente conhecido e vivenciado desde a infância: a escola. Essa condição exerce forte influência na constituição identitária desses sujeitos, que desempenham suas funções em situação de extrema visibilidade. O tempo todo, professores e professoras estão sob a mira de algum grupo: sua turma de estudantes, gestores, pais, e, ao final do longo percurso do olhar, a sociedade em geral.

Todo estudante compõe de seus professores imagens com as quais identifica certo modo de ser professor e certo modo de se relacionar com uma figura que se encontra em uma situação diferente da sua, tanto em termos hierárquicos quanto em termos de familiaridade. Essa imagem é, ao mesmo tempo, resistente mas também mutável, à medida que a relação se torna costumeira, cotidiana, e as pequenas mudanças se tornam imperceptíveis ou a figura/professor deixa de ser interessante para o aluno/observador.

De algum modo a imagem do professor nem sempre se atualiza, conscientemente, no presente. Essa atualização se dá em retrospecto e quase sempre quando o aluno alcança a vida adulta e passa a compreender a figura do professor com parâmetros mais aproximados. Agora, os momentos, os fragmentos de experiência que compõem o material dinâmico do caleidoscópio são elementos da memória do aluno no contexto relacional/situacional da aula ou escola em que ele e o professor estão investidos dessas identidades particulares e funcionais.

Assim, as lembranças fragmentadas constituem células/bolhas de impressões, emoções e interpretações que misturam a imagem do professor à do aluno que se

foi, à experiência que a escola/sala de aula representou e aos modos de aprendizagem e auto-conhecimento. Consequentemente, o caleidoscópio põe em movimento uma série de fragmentos próprios da constituição subjetiva que comprometem, positiva ou negativamente, a imagem dos professores. Essa distorção, própria das ondulações da experiência temporal, pode se propagar como discurso sobre o ser professor e incorporar-se na prática docente daqueles que optaram pelo magistério.

Por outro lado, concorrem com essa imagem calcada na experiência as imagens construídas historicamente. Assim, as figuras de linguagem com as quais, por exemplo, os professores são descritos na literatura podem se misturar às representações individuais, criando novas distorções, idealizações ou estereótipos que afetam novas representações em um contínuo sem fim.

É imprescindível considerar o fato de que nas sociedades ocidentais, desde as suas origens na Antiguidade, a escola tem função estruturante, sendo responsável pela formação (no sentido de humanização, socialização e subjetivação) dos sujeitos e pela universalização de valores éticos.

É por meio de processos e práticas educativas permeados pela cultura de determinados lugar e época que se traçam os principais projetos políticos societários. Assim, não é à toa que muitos e diferentes olhares procuram esquadrihar as figuras do professor. Em contrapartida, os observadores não saem ilesos do esforço do olhar, pois professores e professoras impressionam e influenciam, deixando múltiplas e diversas marcas em seus observadores. Ao final, e paradoxalmente ao que afirma o discurso comum, essa é uma profissão atraente.

A rigor, o olhar não busca a pessoa do professor na superfície da imagem. A visão espera encontrar o conhecimento e seus alojamentos a fim de que se possa achar uma passagem até ele. Nesse sentido, a relação entre ensinar e aprender fundamenta a construção da profissão de professor, ainda que pouco se aceite que apenas o aprender aconteça, pois que não é possível se ensinar diretamente alguém. O conhecimento resulta de compartilhamentos, de diálogos interessados e não do ensino propriamente, visto que os caminhos até o saber são muitos e incontroláveis, e, quiçá, desconhecidos (KOHAN, 2003, p. 232).

Assim, verifica-se que a constituição da imagem de professor, entendendo que se trata de um exercício de leitura imagética, associa-se a uma ausência de determinação de caminhos, abrindo espaço e possibilidade para o surgimento de algo novo, um acontecimento.

É inegável que a identidade profissional do professor se formula, entre outros aspectos, a partir da tensão entre modelos contrários de atuação, cuja pertinência reside em concepções, também contrárias, de mundo, de humanidade e de conhecimento. De um lado, estão aqueles que concebem o professor como sujeito que detém e distribui o conhecimento segundo critérios próprios, aos quais só ele tem acesso. De outro, estão aqueles que concebem o professor como parceiro de viagem a descobrir e reconhecer paisagens ou como alguém que realiza aproximações entre desconhecidos (um sujeito e vários outros ou um sujeito e vários objetos, por exemplo).

Todavia, a identidade não é afetada apenas pelas contradições, mas pelas nuances que as oposições, costumeiramente, produzem. Nesse sentido, é cabível supor que a identidade seja feita de reorganizações de representações integrais, mas também de aproveitamentos de atributos recortados dessas integralidades ou de fragmentos representacionais que se conformam involuntariamente.

De acordo com Woodward (2014, p. 18),

A representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: quem eu sou? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser? Os discursos e sistema de representações constroem lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar.

Assim, pode-se dizer que as imagens criadas, com as quais se estabelecem relações e diálogos produtivos a fim de se construir sentidos para as ações e posturas interferem e modificam nossa identidade.

Todavia, é forçoso lembrar com Bauman (2005) que a identidade não é algo a ser descoberto, mas a ser criado, e que o esforço dessa invenção resulta sempre em algo precário, como uma obra inconclusa. Sem dúvida, essa realidade é um dos traços mais perturbadores da contemporaneidade. O fato de nos constituirmos, pessoal e profissionalmente, em circunstâncias movediças exige adaptações profundas que incluem a incômoda constatação do caráter impermanente e efêmero da realidade.

Ora, pergunta-se àquele que se vê envolvido na tarefa complexa de acompanhar a formação de crianças e jovens, o que é ser professor? As respostas, longe de promover uma acomodação reconfortante, põem em movimento um amplo conjunto de ideias e imagens acumuladas, muitas vezes sem muita consciência e organização.

Tudo indica, por conseguinte, que as representações que o professor, sujeito/pessoa, faz do ser-professor-profissional sejam afetadas por múltiplas dimensões, que vão desde a superfície formal das imagens resguardadas em sua memória, até diferentes aspectos das imagens mentais com as quais se configuram os discursos acerca desse profissional. Em todo caso, porém, a totalidade, o acabamento e a fixidez são afetados pela ruptura, pela recomposição e pela reconstrução.

Em outras palavras, o professor não tem uma imagem emblemática, facilmente recuperável e com a qual se possa criar identidade. O professor é uma figura que se transforma historicamente e seus traços são modificados em razão de anseios e expectativas sociais e políticas. Além disso, novas ideias acerca do ensino e do papel do professor, desenvolvidas no campo próprio da educação, afetam a imagem por meio de projeções.

Assim, a imagem do professor como foi construída na tradição já não se sustenta na contemporaneidade. Por efeito de sobreposição, essas imagens completas e acabadas, quase retratos, vão sendo modificadas por recortes e fragmentos colhidos em diferentes experiências e momentos da vida escolar e profissional. Observar essas imagens e tentar extrair delas possíveis sentidos é um exercício de leitura imagética.

Charlot (2018), em seu artigo “As figuras do diabo no discurso pedagógico”, traz imagens que oscilam entre as figuras do santo/angelical e a do diabo/demoníaco, as quais, por extensão, associam-se aos desejos (o que se quer fazer) e às normas (os deveres sociais e culturais).

Dessa perspectiva, o professor pode ser um tanto militante, herói ou santo, por “ter feito um pacto com o Bem” (CHARLOT, 2018, p. 17) ou pode ser o tentador, o sedutor e o rebelde, logo, um diabo. A figura do diabo encontra um espaço pedagógico na discrepância, defasagem ou desajuste, “entre o projeto do bem e seus efeitos contrários e até perversos” (CHARLOT, 2018, p. 18). Assim, a ação do professor é sempre negociação entre esses dois polos.

Em sua argumentação, o autor aproxima as figuras dos genitores (mãe e pai) à do professor. Ele considera que há uma interação entre essas figuras pela via da projeção de desejos, os quais, necessariamente, sofrem controles e interdições decorrentes das normas. Essa tensão de forças está na base das negociações conflitivas, porque afeta, diretamente, as imagens sociais assimiladas tanto àquelas da boa mãe e do bom pai quanto à do bom professor, e todas se confrontam e se chocam com os seus contrários: o/a mau/á pai/mãe e o/a mau/á professor/a.

Diz ele que, “ao lado da imago da mãe boa que nutre e dá carinho, existe a imago da mãe má, aquela que, inevitavelmente, não responde de imediato à demanda e,

portanto, frustra” (CHARLOT, 2018, p. 21). Se mãe boa, é fada, se mãe má, é madrasta, como consta do imaginário dos contos de encantamento.

O mesmo se dá com o professor, pois ele tanto pode influenciar e conduzir para qualquer caminho, moralmente reconhecido como bom ou mau, como pode agir de modo angelical ou demoníaco em razão da profusão ou do amansamento dos sentimentos com que reage aos estudantes quando aderem ou quando se rebelam à sua condução.

Como “a educação não é o produto direto da ação do educador, [mas] resultado da ação do educando, influenciada pela ação do educador” (CHARLOT, 2018, p. 18), nem sempre o educando pode corresponder às normas, porque sua atividade intelectual, com vistas à construção de sua subjetividade, luta em favor da satisfação de seus desejos.

Charlot (2018) se vale, também, de outras imagens, evocadas por outros autores, associadas ao papel de professor, como a do xamã e a da curandeira, pois ambos podem usar seus feitiços com finalidades benéficas ou maléficas. O autor relaciona, ainda, o professor à figura do cientista que busca a cura dos males da humanidade, sendo um herói do saber, mas que também pode ser o manipulador perverso do conhecimento a causar destruição e medo. Nos dois casos, as forças contrárias do maniqueísmo tradicional entram em jogo na composição da imagem do professor e levam a perceber que há nessa figura uma enorme potência capaz de abarcar as projeções inevitáveis à constituição subjetiva.

Inegavelmente, os conflitos oriundos da conformação às normas sociais e à assimilação de valores culturais ocupam lugar central nos processos de elaboração da identidade pessoal, porque o auto-reconhecimento só é possível pela intermediação do olhar do outro.

Por outro lado, as imagens não se compõem como totalidades e as marcas polares vão se imiscuindo nos fragmentos que irão se combinar e recombinar no caleidoscópio, gerando figuras em que as contradições não serão vistas ou percebidas como incoerências comprometedoras da integralidade.

Reposicionando a análise das figuras associadas à de professor, encontra-se outra vertente, em que as representações se originam de funções sociais tradicionais ligadas à ideia de sabedoria. Nessa condição, encontram-se as imagens do sábio ancião, do mestre, do profeta e, mais uma vez, do xamã.

O professor-profeta é detentor da verdade e por isso concede o acesso a ela somente àqueles que o seguem no caminho traçado, sem transgressões no percurso (FERNANDES; PARK, 2010).

Já o professor associado ao xamã é confundido com aquele que é escolhido pela comunidade para a função sacerdotal, capaz de invocações mágicas, curativas ou divinatórias. Nessa perspectiva, o professor seria alguém que cria e mantém os rituais de agregação e de encaminhamentos (KARNAL, 2016, p. 12).

Outras associações aproximam o professor da imagem de figuras de sabedoria, próprias das sociedades tradicionais: o guardião, o moralista e o terapeuta (ILLICH, 1985).

Nessas imagens do professor-guardião, professor-moralista e professor-terapeuta, trazidas por Illich, a associação direta é com aquele que normatiza e invade a subjetividade das pessoas, conduzindo-as por caminhos esperados e aceitos, exigindo-se delas subserviência e adesão.

A essas imagens aproximativas do professor à figura do sábio tradicional cujos conhecimentos são incontestáveis por chegarem a ele de uma fonte divina, associa-se outra, nada excelsa e bastante sinistra, que é o professor-Frankenstein. Esta criatura incapaz de autonomia e liberdade está permanentemente vinculada ao criador que comanda seus atos e pensamentos (MEIRIEU, 1998).

De outro ponto de vista, Deleuze associa a imagem de professor à do ladrão de pensamentos que Bob Dylan se atribui,

O filósofo cita um poema de Bob Dylan (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 15-17), no qual ele se diz um “ladrão de pensamentos”, alguém que coloca tudo aquilo que encontra em um saco, para utilizar – ou não – um dia ao compor uma canção. Deleuze diz que o professor faz a mesma coisa: coleciona encontros, pensamentos, textos, coisas, para misturar tudo na produção do pensamento, na preparação de uma aula (GALLO, 2012, p. 184).

Assim, à imagem do professor se fundiria a imagem do compositor musical, um artista que lida com afetos e percepções. O professor seria um modo de ser artista.

Trevisan et al. (2013) elaboram duas interessantes imagens-sínteses: a de professor-alquimista e a de professor-viajante. Com essas duas imagens, abre-se uma possibilidade de reflexão sobre certo deslocamento da situação da produção de conhecimento na atualidade: o alquimista se encontra nas ruínas da história da ciência, em conexão com a magia e a criatividade; e o viajante é o *flâneur*, ou aquele que usufrui de seu tempo livre, de ócio, em desacordo com um sistema exigente de alto nível de produtividade em ritmo constante.

Nesse breve apanhado de certas figuras que acompanham os discursos acerca do trabalho do professor não há intenção de se categorizarem as imagens que

procuram substanciar a profissão de professor, mesmo porque este artigo caminha para pensar possíveis modos de ser professor, considerando que imagens circulantes no âmbito social e ratificadas historicamente criam representações que afetam a autoimagem desse profissional.

Não sendo nem boa nem má, pode-se dizer que a educação serve a diferentes propósitos e participa da formação das pessoas em diferentes vieses. Desse modo, a figura de professor poderá oscilar entre extremidades opostas baseadas em valores morais, hegemonicamente aceitos, como é o caso da ideia de bem e de mal ou de papéis sociais originários da tradição. Entretanto, as imagens recolhidas para este estudo exploratório se mostram variantes, cambiantes, para além das polaridades; elas são híbridas, vazam e transbordam, compondo os fractais do caleidoscópio.

#### PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os dados construídos para a análise sob a abordagem qualitativa foram extraídos de uma amostragem de narrativas de pessoas que compuseram uma rede de contatos e que atenderam ao pedido de enviar suas narrativas argumentativas, por via escrita, a partir de um mote: que imagens te remetem à figura do professor?

As narrativas escritas, totalizando uma amostra de dezessete depoimentos, foram produzidas por homens e mulheres (em sua maior parte), com formações diferenciadas desenvolvidas em longos percursos escolarizados (mas não só), como: filósofos, jornalistas, sociólogos, secretários, terapeutas ocupacionais, dançarinos e uma maioria de pedagogos. Há, portanto, narrativas que trazem repertórios de imagens de professores oriundos de profissionais das áreas sociais, humanas, técnicas e artísticas.

A partir do recebimento das narrativas se compôs o banco de informações. Os conteúdos foram tabulados e identificados por gênero, nível de escolaridade e formação profissional, como recurso para facilitar a disposição e o cruzamento de informações e possíveis leituras a partir desses indicadores, que, no entanto, não se mostraram relevantes.

A tentativa seguinte foi se fixar nas imagens evocadas e buscar algum tipo de aproximação e afastamento entre elas, identificando variações e persistências, visando constituir grupos temáticos, para, então, fazer o exercício de mergulhar no imaginário e arriscar interpretações válidas, mas sem a pretensão de representatividade.

As imagens foram agrupadas tematicamente, no sentido das referências análogas evocadas. A partir desse exercício foram elencadas três categorias: a) seres

humanos (pessoas familiares, fraternas e profissionais), b) seres não humanos (animais) e c) objetos do cotidiano, que são apresentadas e exploradas a seguir.

Os excertos de narrativas apresentados e analisados são referenciados por iniciais que se referem aos depoentes e permitem a garantia do anonimato.

#### O QUE RETRATAM AS NARRATIVAS? OU, A LEITURA IMAGÉTICA

Nas imagens de seres humanos aparecem, inicialmente, os profissionais, como o jardineiro, o que conhece a terra e como cuidar dela para que brotem e deem frutos as plantas, cultivando e proliferando a vida.

Essa imagem participa da história do professor quando é evocada por pensadores românticos e da Escola Nova, como Rousseau e Froebel, no século XVIII, na contramão da imagem de professor tradicional, que disciplina e corrige, vindo no outro não uma semente potente, mas uma folha em branco a ser preenchida por um projeto alheio, do qual ele não participa.

Associada à imagem de professor, outro profissional aparece: o operário, no caso, o operário da educação. A imagem do operário evoca o trabalho sobre algo a fim de ver surgir uma transformação a partir de uma materialidade que se sujeita ou resiste à ação humana. Não se trata de um rascunho passado a limpo, mas daquilo que vai surgindo no decorrer do tempo, indeterminadamente, e que, ao acontecer, gera surpresas.

Na imagem de médico evoca-se, também, a imagem de professor, porque ambos lidam com a vida. O médico transita, em seu fazer, entre a morte e a destruição e a vida e o renascimento, com responsabilidade física e biológica, âmbito em que o professor transita em dimensão simbólica, afetiva e emocional.

A imagem de professor também se aproxima da de psicólogo, porque “escuta, compreende e tenta resolver os problemas individuais e até da família; e também se aproxima da do filósofo, porque pensa, reflete, repensa, levanta hipóteses, testa, redireciona o trabalho e atitudes” (M. H. S.). A escuta sensível é marca fundamental do profissional da educação, bem como o cuidado e ajuda no sofrimento e nos problemas alheios.

O professor se aproxima ainda de duas imagens, como a de arquiteto, “porque faz projetos, trabalhos, cria estratégias e finaliza com grandes obras; e da empregada doméstica, porque está ali, no trabalho todo dia, organizando, ‘limpando’, ‘faxinando’ e nem sempre é reconhecido” (M. H. S.).

Em outros casos, o professor é visto como uma figura com dimensões variadas que se substituem ou se sobrepõem simultaneamente: “alguns dias o professor é

psicólogo (quando ouve os problemas, tenta resolvê-los e avalia sua própria postura), outras vezes é um pouco palhaço, ator, comediante. E também escritor, porque escrevemos e ajudamos a escrever várias histórias”. (M. S. P.)

Nessa abordagem, é cambiante a imagem do professor, que se aproxima de muitas outras ao mesmo tempo ou oscilando, dependendo da situação ou do dia, das condições ou dos ânimos.

Outra imagem associada à de professor é a de ator: “o local onde fica a lousa é o seu palco, a plateia são os alunos e, dependendo da peça, os alunos podem ser meros espectadores ou fazer parte da história, subir no palco, participar ativamente” (C. D. L.).

Na visão de um profissional do campo das artes, a imagem do professor se associa à do oferecimento de algo já pronto, de qualidade, para fruição e deleite, como forma de aprendizado estético e de convite ao novo, já que não há na dimensão artística passividade, mas ação sobre os repertórios, ainda que de forma onírica ou de devaneios. Ou, então, sugere-se uma obra em aberto, em processo, da qual os outros precisam participar para que ela aconteça, interagindo com imaginação, invenção, criação e improvisação.

Evoca-se, ainda, a imagem do maestro-regente, que organiza um coletivo em compasso para poder fazer acontecer a música, composta pela parcela-todo de cada um.

Há, também, a associação a um profissional do circo, ao lugar do surpreendente, do inimaginável, do arrebatador, que provoca arrepios de medo e delírios de satisfação pelo intencionado e pelo realizado, alcançando o impossível:

Pra mim, ser professor é ser equilibrista (...) porque o “fio” que faz acontecer todo o processo educativo é tênue, firme e frágil ao mesmo tempo e pode se romper a qualquer momento, por deslize, falha, descuido, falta de atenção. Entretanto, é nele e por ele que fazemos os caminhos de idas e voltas, de des(equilíbrio), de passos de dança, de cambalhotas, de piruetas (R. S. F.).

Ou, ainda, a imagem do mercador, pois “[o professor] tem que estar disposto a negociar conhecimentos, mas também tem que ensinar para a vida, como faz o avô com seu neto no filme ‘Tempero da Vida’, ensinando-o no dia a dia em um empório de temperos” (M. B. P.).

A qualidade da boa comida se alcança com a sensibilidade para a combinação dos temperos e especiarias, para não incorrer em sabores indigestos ou desagradáveis que provocam mal-estares e contrações involuntárias.

Em síntese, é reconhecível uma imagem resultante de uma mistura de várias representações sociais: “[o professor] reúne uma série de funções e qualidades que são comuns a outras profissões, mas esse *mix* é único” (O. R. de M. S.).

Na temática dos seres humanos aparecem, ao lado dos profissionais, os conviventes do universo familiar e próximo. As figuras parentais (maternas, paternas e fraternas) com quem se mantêm, em alguns casos, relações de proximidade, de vínculos de afeto e de empatia.

Quanto às imagens dos seres não humanos, ocorrem referências a insetos pequenos, que trabalham coletivamente.

Associam-se ao professor, ainda, as imagens de objetos simbólicos, como é o caso do anel (aliança), que evocam o compromisso e a responsabilidade. Ou a imagem da luz, que traz a ideia de vitalidade, de clareza em complementaridade às sombras, de esperança, de confiança, de força que renova e fecunda e, no caso do cristianismo, de manifestação do divino.

Essas novas representações e configurações do ser-professor já não partem de figuras emblemáticas e nem simbólicas da vida comunitária. O professor é figura composta de diversos traços que o aproximam de valores peculiares a certos seres da natureza, até outros, deslocados de outras profissões, papéis sociais e símbolos culturais.

Embora as imagens de animais e objetos apareçam com menor frequência em relação às de outros atores nas narrativas coletadas, elas ecoam persistências temporais, oriundas da Antiguidade grega, quando as imagens mais antigas de professores se associam a seres/animais mitológicos, híbridos ou não, como Quíron/Quirão e Fênix.

No eco da associação à imagem de outros atores, Santos (2013) se pergunta se o filósofo grego não é “o primeiro profissional da formação humana” (p. 15), e, posteriormente, a apresentação da “mais remota imagem que se tem de um ‘profissional da educação’” (p. 13), surgida nas escolas sofisticadas e forjada por Platão. E relembra, ainda, que na Idade Média, sob influência do cristianismo, a imagem do professor se confunde com a do sacerdote e do profeta – mais uma persistência temporal.

Todavia, as imagens evocadas nas narrativas pouco retratam o sujeito contemporâneo e suas vicissitudes. A identidade do professor pouco está descrita como uma condição de enfrentamento das questões próprias da problemática do reconhecimento, tão caro ao engajamento profissional. Ao contrário, algumas imagens sublimam a figura do professor, colocando-o em outro plano, deslocado do real. Por isso mesmo, a figura do professor tem algo de quimérico, utópico.

Ainda que uma das imagens se refira ao fio tênue que sustenta o professor em sua ação, correndo o risco de cair ou de voar, apontando para o que Charlot (2018) chama de bem e mal, angelical e diabólico, todas as demais imagens se referem ao professor em seu aspecto benéfico, conciliador, salvador, apontando para uma figura profética, uma ideia de essência de ser professor (um ideal a ser atingido) e não uma construção oscilatória, inacabada, de certo modo experimental.

Os fragmentos e parcelas de imagens que se movimentam no caleidoscópio criam efeitos visuais próprios das figuras e seres híbridos, como fractais ou hologramas que não resistem e são substituídos por outras formas contingentes, cujos contornos definidos e conteúdos preenchidos são apenas aparições. Essas imagens fugidias que não se deixam capturar estão sempre abertas a recomposições.

Em outros termos, pode-se dizer, das imagens que vêm à lembrança como remetentes à imagem do professor, que são ao mesmo tempo focais, resolvendo-se como núcleo e centralidade, como também resultantes dos efeitos periféricos que vazam e transbordam, inundando e transformando o núcleo. Nesse caso, a resolução formal da imagem se dá por deslocamentos em busca de contornos e margens, sem o que não há síntese significativa.

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo se propôs a apresentar e analisar os tipos de processamento subjacentes à imagem evocada ou produzida a partir da figura do professor, refletindo sobre os efeitos da cultura contemporânea na constituição da identidade docente.

A partir deles é possível perceber que o alcance do sentido é sempre um processo complexo, que se desenvolve em condensações e dispersões sucessivas e irregulares; que toda leitura, por conseguinte, é realização circunstancial de um sentido precário, resultante da combinação de certos dados fragmentários associados por algum estímulo orgânico, puramente intelectual ou emocional. Nesse sentido, a experiência perceptiva é sempre caleidoscópica e as imagens produzidas se originam de aglutinações frágeis, cuja permanência está sempre ameaçada pelos movimentos voluntários ou involuntários do observador.

Nessa perspectiva, tudo está em permanente movimento e mudança. As forças plasmáticas criam e recriam imagens nas quais cada um pode se ver, temporariamente, refletido. Cada um aparece e desaparece como em um jogo de esconde-esconde. Nesse jogo, descobre-se, forçosamente, que se depende de outros que

reconheçam os vestígios das aparições e, dessa forma, esses mesmos vestígios sejam úteis nas reaparições, nos ecos, nas ressonâncias.

E esse exercício se dá não na tentativa hegemônica e totalizadora, mas no contra-fluxo, com ausência de desejo de maioridade, ou, como escreve Gallo (2008) a partir de Gilles Deleuze, trata-se de *devir-menor*, de escape ao instituído, de margem. Modos e imagens vazantes, transbordantes.

Professores são profissionais cuja formação não se completa, absolutamente, nos cursos de Pedagogia e Licenciaturas. Sua formação é um campo aberto onde o funcionamento é regido pelo diálogo, também aberto, com as formas do mundo e com os seus habitantes.

Ao professor não cabe uma imagem definitiva e acabada a ser perseguida com mapas e bússolas. Sua possível imagem é uma provocação, ou seja, um desafio, um chamar a si, para a amplitude de sua tarefa de vislumbrar o que está à margem e colocá-lo em movimento. Aliás, essa é uma boa imagem que não pode ser perdida: a daquele que vê (e se sabe) a menoridade, o que está à margem, fora do centro, no desvio, à deriva.

Certamente, os deslocamentos do centro para a borda tornam possíveis novas centralidades. Representar-se como lavrador, construtor, inventor é mais produtivo que representar-se como obra. Porque na primeira condição há um sujeito vivo e no outro há um acabamento, um produto. Como ensina Gadamer (1985, p. 38), “o auto movimento é a característica básica do que está vivo”.

O fato de a contemporaneidade marcar-se pela desestruturação das permanências e da fixidez torna possível pensar que a constituição identitária tenha se tornado uma pulsação que assimila as diferenças. Retomando Woodward (2014), percebe-se que há elo entre representações e identidades e que esta, necessariamente, assume o aspecto relacional, social e simbólico.

Isso reafirma o que Hall (2014) e Bauman (2005) apontam, que as identidades são ambíguas e oscilam na maior parte do tempo, fruto das relações interpessoais e sociais, redefinindo-se, constantemente, com fragmentos juntados, justapostos, hibridizados, renovados, como um quebra-cabeça montável e desmontável (ou como um caleidoscópio, como se propõe aqui).

Assim, as imagens e representações sociais só podem ser híbridas, porque há nelas algo que resiste, condensando-se, para enfrentar os cruzamentos com as interveniências inevitáveis das relações e dos contatos.

Sem dúvida, ser professor na atualidade implica aceitar essa realidade da condição humana em si mesmo e nos outros. A possibilidade maior de realizar a potência

simbólica dessa profissão está na abertura, na capacidade de se espantar com a imensidão, evitando o desejo de criar limites. Nessa condição de condutor rumo ao desconhecido é que professores ocupam o espaço imaginativo de seus alunos.

## REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Z. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- CHARLOT, B. As figuras do diabo no discurso pedagógico. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 56, n. 48, p. 14-31, abr./jun. 2018.
- COUTO, M. **Cronicando**. Lisboa: Editorial Caminho, 1991.
- FERNANDES, R. S.; PARK, M. B. Educação e conhecimento: a torre de Babel, o caleidoscópio e o novo. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 4, p. 126-143, 2010.
- GALLO, S. Anarquismo e educação: os desafios para uma pedagogia libertária hoje. **Política & Trabalho**, n. 36, p.169-186, abril de 2012.
- GALLO, S. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- GADAMER, H. G. **A atualidade do belo: a arte como jogo, símbolo e festa**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.
- ILLICH, I. **Sociedade sem escolas**. Rio de Janeiro: Petrópolis, 1985.
- KARNAL, L. **Conversas com um jovem professor**. São Paulo: Contexto, 2016.
- KOHAN, W. O. **Infância**. Entre a Educação e a Filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- MEIRIEU, P. **Frankenstein educador**. Barcelona: Editorial Laertes, 1998.
- SANTOS, G. B. dos. Usos e limites da imagem da docência como profissão. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 11-24, jan./mar. 2013.
- TREVISAN, A. L. et al. Filosofia da educação e imagens de docência: o professor viajante ou alquimista? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 121-141, jan./mar. 2013.
- WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 20-14.

## SOBRE AS AUTORAS

**Renata Sieiro Fernandes** possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas (1993), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1998), doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2005) e pós-doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2016). Membro do grupo Educação, Linguagem e Práticas Culturais – PHALA/UNICAMP. Pesquisadora convidada do Instituto Superior de

Ciências da Educação, Centro de Estudos Multidisciplinar “Eduardo Kambwa”, de Luanda-Angola.

*E-mail:* rsieirof@hotmail.com.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2759-143X>.

**Maria Celeste de Souza** é doutora e mestra em Educação na área de Linguagem da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e graduada em Letras-Português pela Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Tem larga experiência profissional na educação básica, especialmente no Ensino Médio. Atualmente, presta assessoria técnico-pedagógica em redes públicas e privadas de educação básica, especialmente em projetos de formação continuada de professores de língua portuguesa e suas literaturas. Fora da educação escolar, tem organizado e conduzido círculos de leitura e de escrita em projetos sociais e comunitários. Como pesquisadora do Grupo de Pesquisa Linguagens na Educação, seus interesses de pesquisa estão voltados para as questões de ensino e aprendizagem da produção de textos escritos, particularmente de narrativas em prosa, que exigem uma aproximação da literatura e dos conhecimentos produzidos no campo literário.

*E-mail:* mcels@usp.br.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0747-4407>.

*Recebido em 19 de abril de 2022 e aprovado em 17 de novembro de 2022.*

# Recursos educacionais abertos em língua portuguesa: um levantamento de repositórios brasileiros

## Open educational resources in portuguese language: a survey of brazilian repositories

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2022v40n86p135-162>

FRANCINET IBARRA TRINDADE DA SILVA<sup>1</sup>

ADRIANA VIANA POSTIGO PARAVISINE<sup>2</sup>

**RESUMO:** Em virtude do novo cenário da educação e devido aos avanços das novas tecnologias digitais, este trabalho apresenta uma discussão a respeito dos Recursos Educacionais Abertos e sua contribuição positiva para uma educação igualitária e mais flexível. O crescimento tecnológico contribuiu para o surgimento de novas metodologias e práticas pedagógicas, fazendo com que a internet se tornasse uma das principais fontes de pesquisa. Assim, este artigo destaca os principais sites que apresentam conteúdos para o ensino de língua portuguesa na educação básica e que estão disponíveis como recursos educacionais abertos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Recursos educacionais abertos; novas tecnologias; licenças livres.

**ABSTRACT:** Due to the new education scenario and due to factors regarding the advancement of new digital technologies, this paper presents a discussion about Open Educational Resources and their positive contribution to an egalitarian and more flexible education. Technological growth has contributed to the emergence of new methodologies and pedagogical practices, making the internet one of the main sources of research. Therefore, this

1. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá/MS, Brasil.

2. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá/MS, Brasil.

research highlights the main websites that present content for teaching Portuguese in basic education and that are available as open educational resources.

KEYWORDS: Open educational resources; new technologies; free licenses.

## INTRODUÇÃO

Segundo a Constituição Federal de 1988, no artigo 205, “a educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Apesar de o direito à educação para todos os brasileiros estar em lei, a realidade é bem diferente. A sociedade ainda enfrenta problemas, pois muitas pessoas possuem acesso limitado à educação. Em vista disso, Santos (2013, p. 15) aponta que “o Brasil é um país de qualidades e desigualdades. Com uma população de mais de 190 milhões de habitantes espalhados em um território que cobre o equivalente a 47% da América do Sul, a tarefa de oferecer educação para todos os brasileiros é indubitavelmente um desafio”.

Diante do aumento do uso da internet e das novas tecnologias é que se discute a possibilidade de uma educação mais flexível, que esteja a ponto de alcançar todas as pessoas. Segundo Gonsales *et al.* (2017, p. 18), “nesse contexto, quanto mais compartilharmos nossas ideias, mais ideias geramos e as redes sociais digitais potencializam esse processo. Isso porque a internet ajudou a quebrar as barreiras de distância e tempo para a comunicação das pessoas.” Desse modo, é importante que a escola acompanhe o crescimento da era digital e as mudanças na sociedade, até porque a ideia de uma educação sustentável, de qualidade e equânime é proposta pela UNESCO.

Nossa sociedade tem passado por mudanças, e para tornar a educação democrática e sustentável é que se discute, atualmente, Educação Aberta e Recursos Educacionais Abertos (REA). Esses termos estão relacionados a novas práticas de ensino e aprendizagem, que visam uma educação acessível para todos, principalmente diante da cultura digital. Esses temas têm sido de muita importância, pois levam o professor e a escola a adotarem novos métodos e práticas pedagógicas diante da intensificação dos estudos *online*. Amiel (2012, p. 18) enfatiza que “o movimento para uma Educação Aberta é uma tentativa de buscar alternativas sustentáveis para algumas das barreiras evidentes no que tange ao direito de uma educação de qualidade”.

Um grande passo nessa direção foi o surgimento da Universidade Aberta do Brasil (UAB), que teve a iniciativa de aumentar o acesso à educação superior e

promover cursos de formação inicial para professores. Dessa forma, a UAB contribuiu com o surgimento de outras iniciativas de cursos superiores à distância espalhados pelo Brasil. A partir de 2008, as discussões sobre REA se tornaram mais numerosas, por serem de grande importância e por tornar o acesso à educação mais democrático. Dessa forma, muitos trabalhos, fóruns de debates e cursos de formação inicial vêm sendo realizados, para que acadêmicos e profissionais da educação encontrem suporte e entendam o seu conceito.

A iniciativa para este trabalho se deu a partir da realização do Curso de Formação Inicial em REA<sup>3</sup>, promovido pela UFMS, totalmente em formato EaD. A participação no curso teve total influência no desenvolvimento desta pesquisa. Procuramos aqui apresentar o histórico e conceitos de Recursos Educacionais Abertos e fazer uma descrição dos repositórios que contêm materiais de Língua Portuguesa e Literatura que podem ser utilizados pelos professores porque possuem licença aberta.

#### RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS E AS LICENÇAS LIVRES

O termo “Recursos Educacionais Abertos” ou REA foi citado pela primeira vez em 2002, em uma conferência internacional realizada pela Unesco. De acordo com o órgão, e após diversos fóruns de discussão, definiu-se, pela Declaração REA de Paris, em 2012, que os REA são “materiais de ensino, aprendizagem e pesquisa em meio digital ou que tenham sido liberados sob licença aberta que permite acesso, uso, adaptação e redistribuição por terceiros, sem custo ou restrições limitadas” (UNESCO, 2012, p. 1). Pesquisas realizadas na área apontam que REA promovem uma melhoria na qualidade da educação, visto que possibilitam um acesso democrático para alunos e educadores reutilizarem recursos disponíveis, principalmente nas mídias digitais. Santos (2013, p. 69) afirma que “[...] o conceito de REA no Brasil requer ainda muita divulgação e ações práticas de implementação pelo governo e pelos setores público e privado da educação para aproveitar devidamente seu potencial no apoio ao alcance das metas nacionais para a educação”.

Os REA surgiram com a intenção de democratizar a educação, de forma que todos tenham acesso a diversos conteúdos, em formato digital ou impresso. Rossini e Gonzalez afirmam:

3. Curso de Formação Inicial em REA promovido pela UFMS, sob a direção da professora Doutora Daiani Riedner, que também é embaixadora de REA pela CAPES.

Em oposição à lógica dos materiais didáticos tradicionais, a filosofia dos recursos educacionais abertos coloca os materiais educacionais na posição de bens comuns e públicos, voltados para o benefício de todos, especialmente daqueles que hoje ainda recebem pouco ou nenhum apoio do sistema educacional, como adultos e pessoas portadoras de deficiências (ROSSINI; GONZALEZ, 2012, p. 39).

A pessoa é livre para compartilhar e fazer modificações nos materiais, sem a necessidade de pedir autorização para o autor. Segundo Gonsales *et al.* (2017, p. 34), “a ideia principal dos REA é que qualquer recurso de aprendizagem que uma pessoa publique possa ser utilizado e re combinado por outras pessoas, de modos diferentes, como forma de ampliar o conhecimento.” Além disso, é preciso que os formatos dos arquivos digitais também estejam abertos para facilitar a utilização.

É importante que as pessoas saibam que nem todo material que está disponível na internet gratuitamente pode ser utilizado. Muitos, ou a maioria, estão protegidos pela lei dos direitos autorais (Lei 9.610/98), necessitando de uma autorização do autor para qualquer uso:

Isso significa que são protegidas por direitos autorais no Brasil as obras intelectuais que tenham sido exteriorizadas ou fixadas em meios físicos, materiais (como os livros, por exemplo), ou imateriais (como a internet), conhecidos em 1998, quando a lei foi aprovada, ou inventados desde então (BRANCO; BRITO, 2013, p. 31).

Uma das formas encontradas para flexibilizar e facilitar o acesso aos materiais foi a criação das licenças abertas ou licenças livres, que possibilitam mais liberdade aos usuários no momento de fazer uso de alguma obra protegida por direitos autorais. A Creative Commons (CC) é a gestão de licenciamento mais conhecida. Criado por Laurence Lessig, da Universidade de Stanford, a Creative Commons atua na manutenção das licenças livres. Trata-se de uma iniciativa não-governamental que permite aos autores escolherem os direitos a serem atribuídos a suas criações, permitindo que as mesmas sejam adaptadas, copiadas e compartilhadas livremente:

O Creative Commons busca efetivar a vontade de disseminação dos mais diversos tipos de artistas, criadores e detentores de direitos. Por esse motivo, um determinado autor pode optar por licenciar seu trabalho sob uma licença específica, que atenda melhor seus interesses, podendo escolher entre as diversas opções existentes (BRANCO; BRITO, 2013, p. 60).

Durante sua caminhada docente, os professores produzem grande quantidade de materiais didáticos, porém, muitos desconhecem que podem compartilhar esses materiais (vídeos, games, textos ou imagens) com outros colegas. Uma das maiores vantagens dos REA é a possibilidade de adaptar o material de acordo com diferentes necessidades e contextos.

Para David Wiley, pesquisador da área de REA, existem liberdades mínimas a serem obedecidas pelo autor, chamadas de “os 5 Rs”:

- Reter – o direito de fazer, possuir e controlar cópias do documento.
- Reutilizar – o direito de usar o conteúdo em uma ampla variedade de maneiras (por exemplo, em uma aula, em um grupo de estudo, em um site, em um vídeo).
- Revisar – o direito de adaptar, ajustar, modificar ou alterar o próprio conteúdo (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.
- Redistribuir – o direito de compartilhar cópias do conteúdo original, suas revisões ou seus remixes com outras pessoas.

As licenças CC são variadas e o autor escolhe qual atribuição deseja colocar em seu trabalho. O quadro abaixo apresenta as licenças em ordem da menos restritiva para mais restritiva:

|   |   |
|---|---|
|  | <p><b>Atribuição (BY)</b> – Essa licença 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. Esta é a licença menos restritiva de todas as oferecidas, em termos de quais usos outras pessoas podem fazer de uma obra.</p>  |
|  | <p><b>Atribuição – Compartilhamento pela mesma licença (BY-SA)</b> – Esta licença permite que outros <i>remixem</i>, ou 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. Esta licença é geralmente comparada a licenças de <i>software</i> livre. Todas as obras derivadas devem ser licenciadas sob os mesmos termos desta. Dessa forma, as obras derivadas também poderão ser usadas para fins comerciais.</p> |

|  |   |
|--|---|
|   | <p><b>Atribuição uso não-comercial (BY-NC)</b> – Esta licença permite que outros <i>remixem</i>, adaptem, e criem obras derivadas sobre uma obra, sendo vedado o uso com fins comerciais. As novas obras devem conter menção ao autor nos créditos e também não podem ser usadas com fins comerciais. Porém as obras derivadas não precisam ser licenciadas sob os mesmos termos desta licença.</p>   |
|   | <p><b>Atribuição – Uso não comercial – compartilhamento pela mesma licença (BY-NC-SA)</b> – Esta licença permite que outros remixem, adaptem e criem obras derivadas sobre uma obra com fins não comerciais, contanto que atribuam crédito ao autor e licenciem as novas criações sob os mesmos parâmetros. Outros podem fazer o <i>download</i> ou redistribuir uma obra da mesma forma que na licença anterior, mas eles também podem traduzir, fazer <i>remixes</i> e elaborar novas histórias com base em uma obra. Toda obra feita com base em outra deverá ser licenciada com a mesma licença, de modo que qualquer obra derivada, por natureza, não poderá ser usada para fins comerciais.</p> |
|   | <p><b>Atribuição – não a obras derivadas (BY-ND)</b> – Esta licença 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><b>Atribuição – uso não comercial – não a obras derivadas (BY-ND-NC)</b> – Esta licença é a mais restritiva dentre as seis licenças principais, permitindo redistribuição. Ela é comumente chamada “propaganda grátis”, pois permite que outros façam download de suas obras e as compartilhem, contanto que mencionem e façam o <i>link</i> ao autor, mas sem poder modificar a obra de nenhuma forma, nem a utilizar para fins comerciais.</p>   |

Quadro 1 – Licenças Creative Commons – Fonte: <http://educacaoaberta.org/cadernorea/licen%C3%A7as>. Acesso em: 30 nov. 2020.

#### SITES, BLOGS E REPOSITÓRIOS DISPONÍVEIS COM RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS DA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Muitos materiais referentes à disciplina de língua portuguesa estão disponíveis em licença aberta. Existem diversos repositórios e sites nos quais é possível encontrar materiais didáticos de diversas áreas para auxiliar o professor em sala de aula. Os sites dessa pesquisa estão disponíveis na página #Fica em casa com a FAED

(Faculdade de Educação da UFMS)<sup>4</sup>, e serão mencionados neste trabalho de forma descritiva e informativa, como um suporte para o professor.

- **Relia:** É uma plataforma que faz parte da educação aberta e que reúne recursos educacionais abertos do Brasil e do mundo. Estes recursos incluem games, vídeos, animações etc. A plataforma enfatiza que disponibiliza as ferramentas, mas o processo de aprendizagem será de responsabilidade pedagógica do educador. Na página inicial, há um sistema de busca e a opção de fazer uma pesquisa avançada:

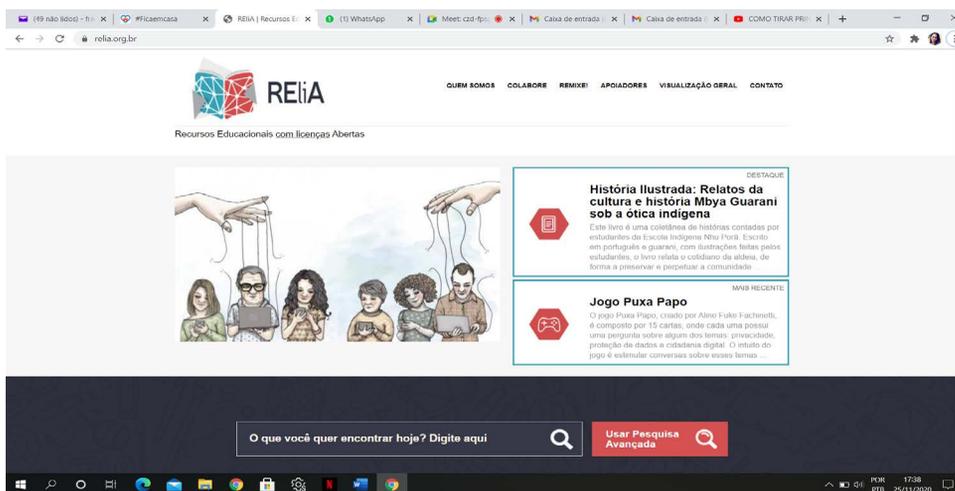


Figura 1 – Relia página inicial – Fonte: <https://relia.org.br/>

No ícone de pesquisa avançada, o professor tem diversas opções de escolha, que variam desde tipo de mídia e área de conhecimento, até nível escolar, entre outros. Porém, para obter um resultado mais específico, é necessário que sejam selecionados os itens de busca que estejam relacionados com o material que se está procurando:

4. Trata-se de um projeto coordenado pela professora Daiani Riedner, criado para disponibilizar materiais educacionais com a finalidade de auxiliar a sociedade em geral nesse momento de isolamento social, devido à pandemia da COVID-19.



Podemos observar que o site buscou noventa e quatro itens, porém, como já mencionamos, é necessário que se atente aos itens de busca para se obter um resultado mais preciso. Note-se que a página dá a opção de recomendar um REA. Caso a pessoa use um REA e deseje compartilhá-lo, ao selecionar essa opção ela é direcionada para o preenchimento de um formulário com as informações solicitadas. De forma geral, a plataforma é muito criativa e contém inúmeros conteúdos que serão de grande utilidade para o professor em sala de aula.

- **Educa digital:** É uma plataforma que reúne diversos artigos, projetos e conferências, disponíveis para contribuir com o processo de aprendizagem. O Educa digital é, ainda, uma organização da sociedade civil que atua em palestras, processos colaborativos e eventos educacionais, principalmente no acesso à informação por meio dos recursos digitais. Na página inicial, o site disponibiliza a busca no ícone de lupa que fica no canto superior direito:



Figura 4 – Educa digital página inicial – Fonte: <https://educadigital.org.br/>

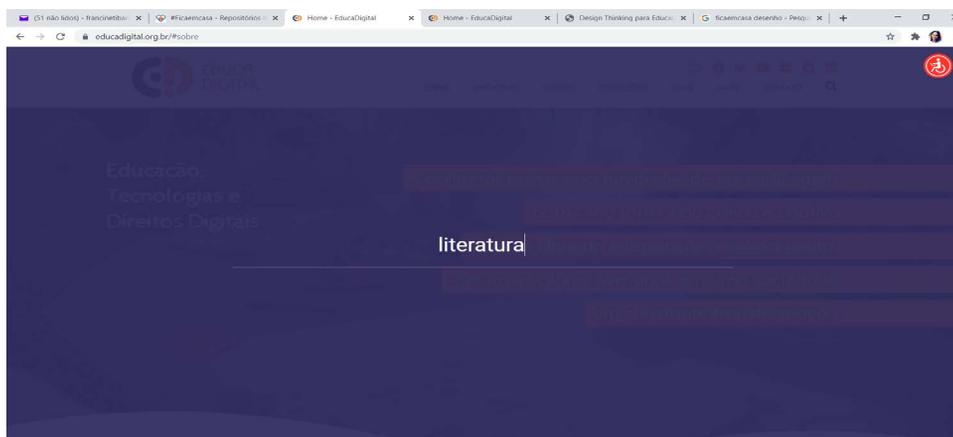


Figura 5 – Página de busca – Fonte: <https://educadigital.org.br/>

No campo “busca”, o professor pode digitar a palavra chave do conteúdo que deseja. O site vai buscar por eventos, artigos, palestras ou outros temas correspondentes a esta palavra:

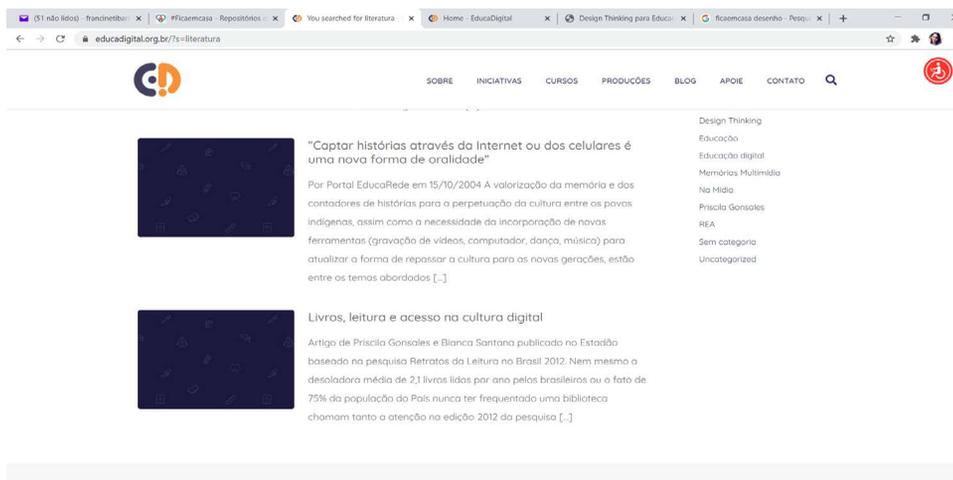


Figura 6 – Resultados – Fonte: <https://educadigital.org.br/>

A plataforma Educadigital tem diversas formas de atuação, como, por exemplo, facilitação de processos colaborativos, formação e mentoria, palestras e rodas de conversas, jornadas de aprendizagem, entre outros.

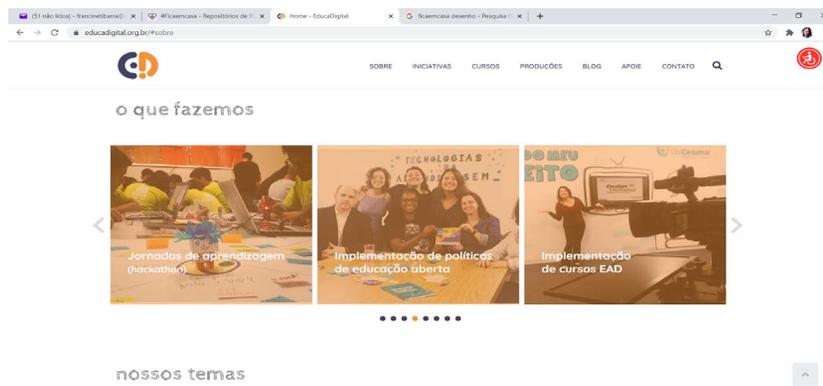


Figura 7 – O que fazemos – Fonte: <https://educadigital.org.br/>

Com a intenção de contribuir com o desenvolvimento e a aprendizagem, o Educadigital, além dessas ações que acabamos de observar, dispõe de uma plataforma EAD, que atua na formação à distância nas suas áreas de atuação. Ao selecionar o ícone da plataforma, o site direciona para a página com as listas dos cursos oferecidos para educadores:

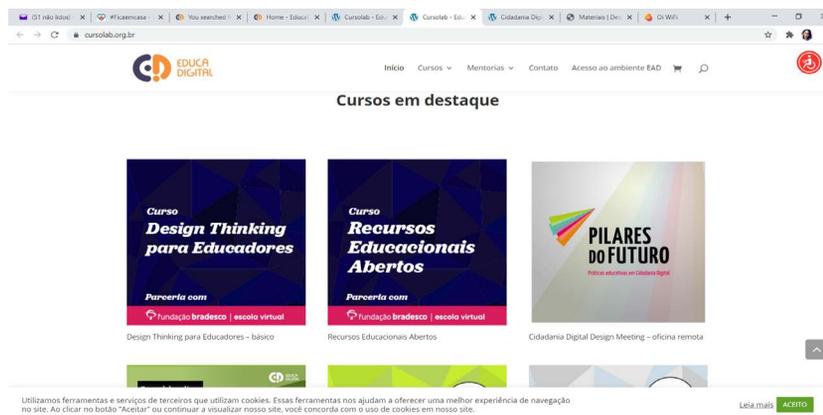


Figura 8 – Cursos – Fonte: <https://educadigital.org.br/>

Ao selecionar o curso “Recursos Educacionais Abertos”, o professor será encaminhado para a página da Fundação Bradesco. Ali, terá a possibilidade de fazer um curso totalmente EAD e gratuito, que estimula o uso das tecnologias na educação, ajuda a compreender a concepção de conhecimento livre, entendimento sobre REA e Lei dos Direitos Autorais:

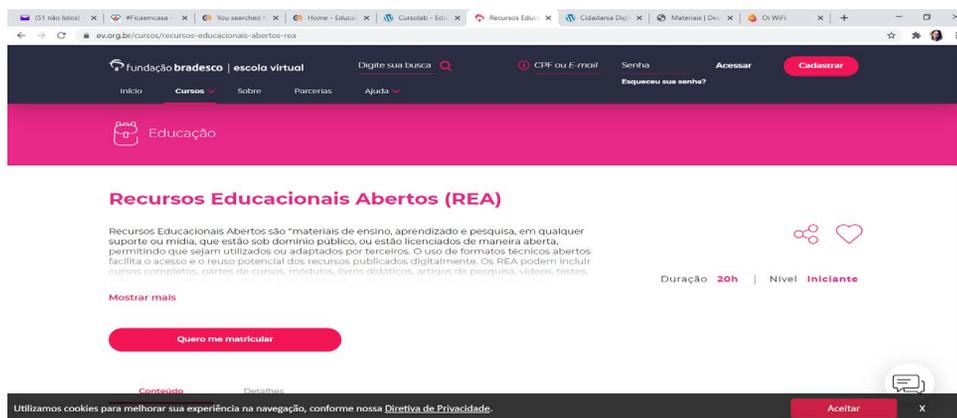


Figura 9 – Curso REA – Fonte: <https://educadigital.org.br/>

O Educadigital possui inúmeras possibilidades para o professor se atualizar na área da educação. Assim, o site promove o conhecimento e a aprendizagem do educador, dando a ele a possibilidade de ter acesso a materiais totalmente licenciados.

- **EduCapes:** Devido ao grande aumento do uso da internet e das mídias digitais, a DED/CAPES (Diretoria de Educação à Distância da CAPES) desenvolveu um portal com muitos materiais de aprendizagem disponíveis. Esses materiais são textos, livros didáticos, artigos de pesquisa, videoaulas entre outros. Para fazer uma busca, o professor pode acessar a barra de busca com as opções de navegação, que pode ser por assunto, autores, data do documento etc.:



Figura 10 – EduCapes página inicial – Fonte: <https://www.educapes.capes.gov.br/>

Ao escolher a opção “língua portuguesa”, o professor é direcionado para uma página com os resultados encontrados (observe-se que foram encontrados mais de cento e cinquenta mil itens):

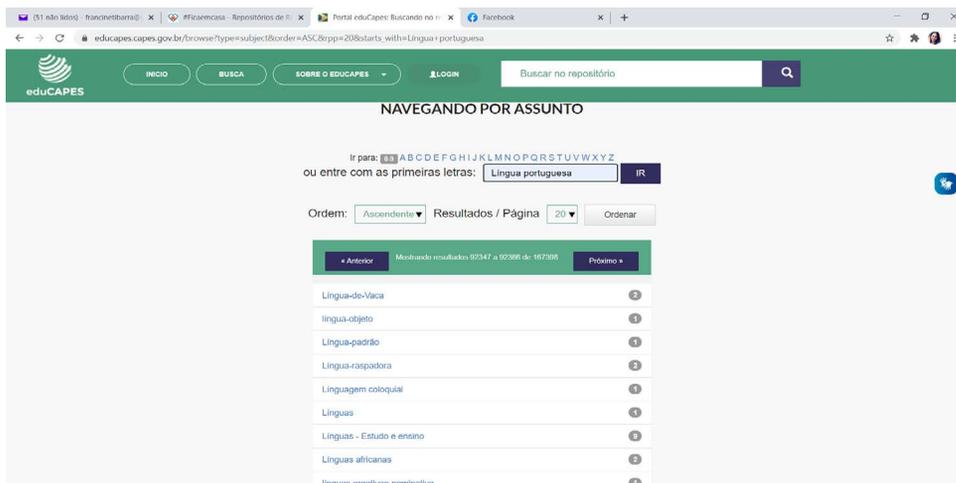


Figura 11 – Busca avançada – Fonte: <https://www.educapes.capes.gov.br/>

Além da barra de busca, o repositório dá a opção de realizar as buscas por “tipos de mídia”, que variam entre imagens, vídeos, animações entre outros:

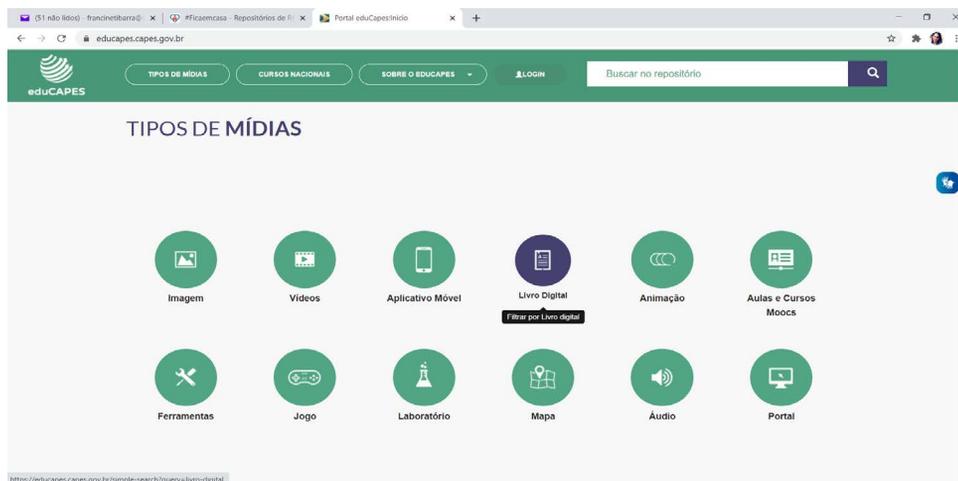


Figura 12 – Tipos de mídias – Fonte: <https://www.educapes.capes.gov.br/>

A EduCapes disponibiliza também acesso aos materiais de cursos nacionais e dos mestrados profissionais da PROEBS:

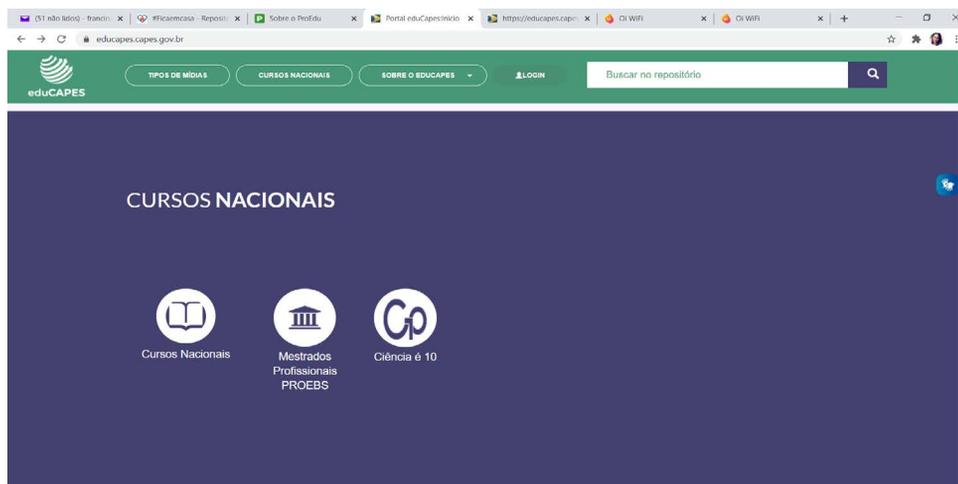


Figura 13 – Cursos – Fonte: <https://www.educapes.capes.gov.br/>

Ao escolher a opção “Mestrados Profissionais” e em seguida “Profletras” (Mestrado profissional em letras), o professor será encaminhado para a página do mestrado, e lá terá informações referentes aos mestrados oferecidos pelas universidades do Brasil, portarias, editais, fóruns, materiais etc.:

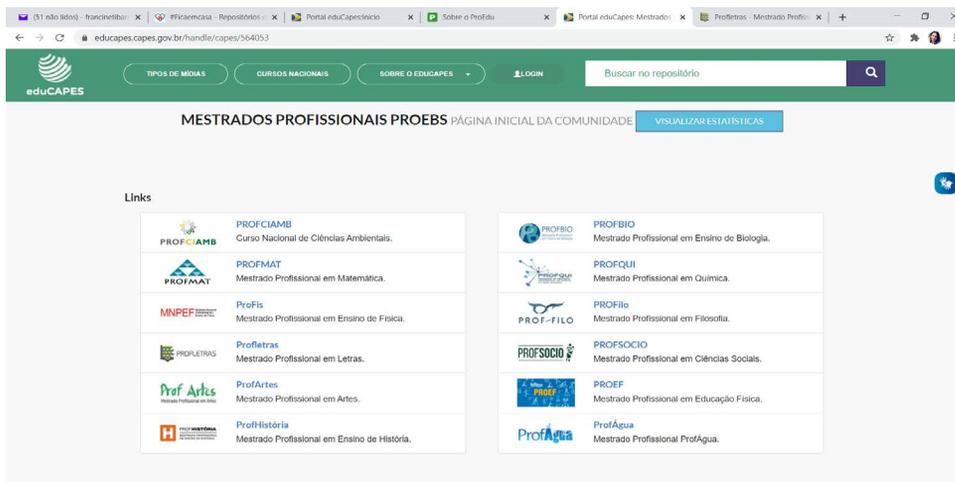


Figura 14 – Mestrados – Fonte: <https://www.educapes.capes.gov.br/handle/capes/564053>

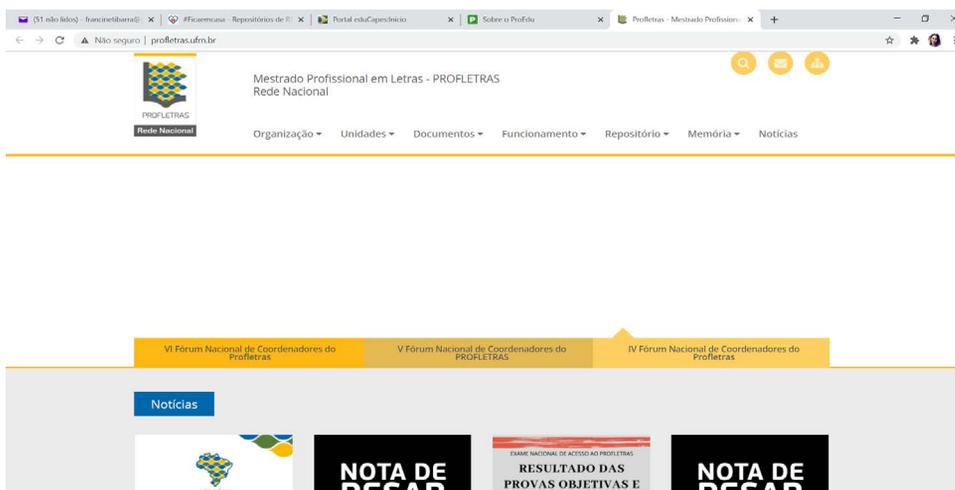


Figura 15 – Mestrado – Fonte: <https://www.educapes.capes.gov.br/handle/capes/564053>

Além de ter acesso a todos esses materiais disponíveis, o professor tem a oportunidade de submeter um material. Para isso, é preciso que o professor se cadastre no portal e tenha a autoria desse conteúdo. Um dos fatores mais importantes é que o material esteja sob a licença Creative Commons; depois, é só seguir as instruções de envio. A EduCapes garante que todos os conteúdos postados sejam usados livremente e que possam ser usados por alunos e professores.

- **ProEdu:** É um programa de repositórios da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC. O site garante que os materiais didáticos criados por recursos públicos estejam disponibilizados gratuitamente e possam ser usados livremente. Na página inicial há a barra de busca, que oferece a opção de fazer uma busca avançada. Ao digitar a palavra-chave do material que se deseja encontrar, o site direciona para a página dos resultados obtidos. Para língua portuguesa, foram encontrados quatrocentos e setenta e seis itens:



Figura 16 – Proedu página inicial – Fonte: <http://proedu.rnp.br/>

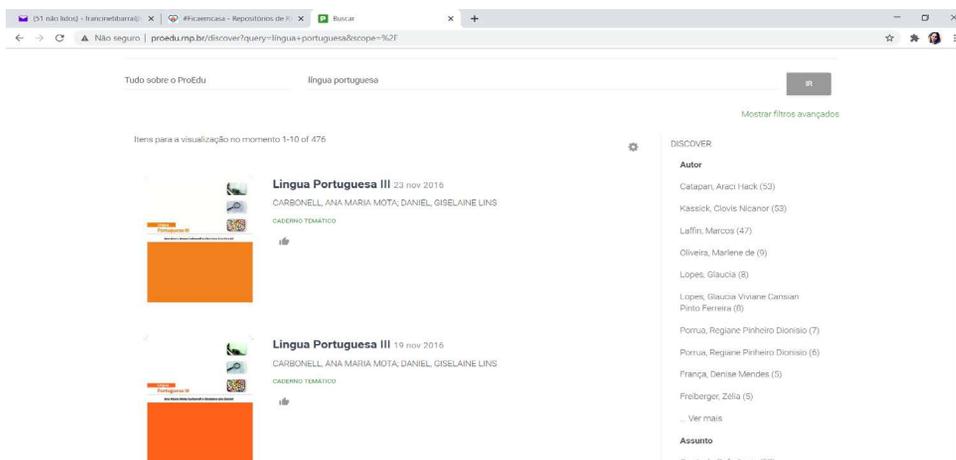


Figura 17 – Resultados – Fonte: <http://proedu.rnp.br/discover?query=l%C3%ADngua+portuguesa&scope=%2F>

O objetivo da ProEdu é a disseminação de recursos educacionais abertos voltados para cursos de Formação Profissional de nível técnico em geral.

- **SaberCom:** É um repositório da FURG e tem como objetivo principal tornar o acesso aos conteúdos digitais mais democráticos. O Saber Compartilhado promove o uso, reuso e a criação de novos materiais, incentivando o compartilhamento desses recursos. A busca pode ser realizada de forma simples ou avançada, podendo-se escolher por autor, assunto e data de publicação.



Figura 18 – Sabercom página inicial – Fonte: <http://www.sabercom.furg.br/>



Figura 19 – Busca avançada – Fonte: <http://www.sabercom.furg.br/>

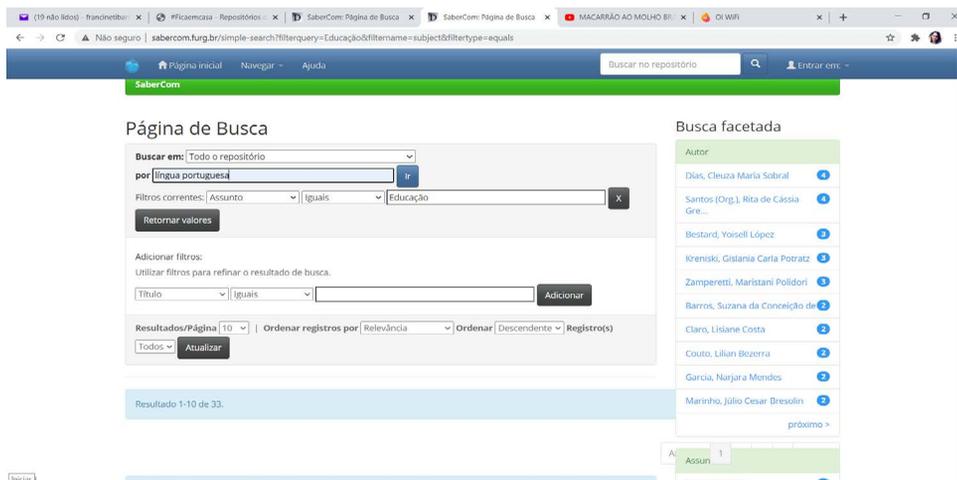


Figura 20 – Busca avançada – Fonte: <http://www.sabercom.furg.br/>

Ao digitar o conteúdo que deseja (nesse exemplo estamos buscando por materiais relacionados a língua portuguesa), o professor será direcionado aos resultados encontrados, que nessa pesquisa foram 9 itens:

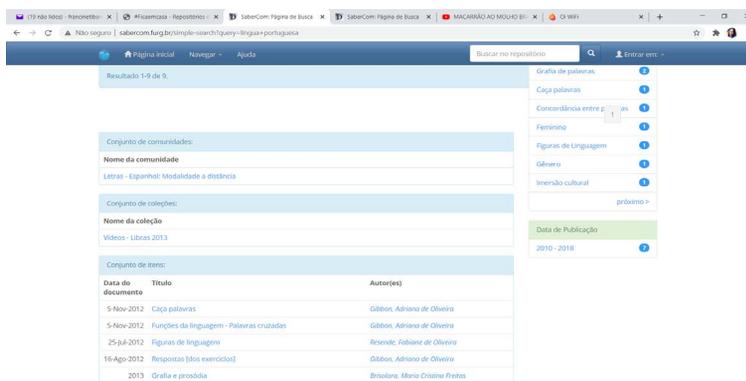


Figura 21 – Resultados – Fonte: [http://www.sabercom.furg.br/simple-search?location=%2F&query=1%C3%ADngua+portuguesa&rpp=10&sort\\_by=score&order=desc](http://www.sabercom.furg.br/simple-search?location=%2F&query=1%C3%ADngua+portuguesa&rpp=10&sort_by=score&order=desc)

Para ter acesso aos arquivos encontrados, é necessário que se faça um cadastro no próprio site. A SaberCom permite que todas as pessoas tenham acesso aos documentos. Dessa forma, o portal promove uma educação de forma mais democrática.

- **LUME:** Trata-se de um repositório da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que reúne materiais digitais criados no domínio da universidade. O repositório permite o acesso livre aos documentos acadêmicos, bem como a todos os arquivos que fazem parte da coleção do acervo. Na página inicial se encontra a barra de busca, na qual também é possível navegar por ano, autor, título etc.:



Figura 22 – Lume página inicial – Fonte: <https://lume.ufrgs.br/>

## Recursos educacionais abertos em língua portuguesa: um levantamento de...

Ao escolher realizar a busca por “assunto” e digitar “língua portuguesa”, o site direciona para a página dos resultados encontrados. Nessa pesquisa foi possível obter mais de cem mil resultados:

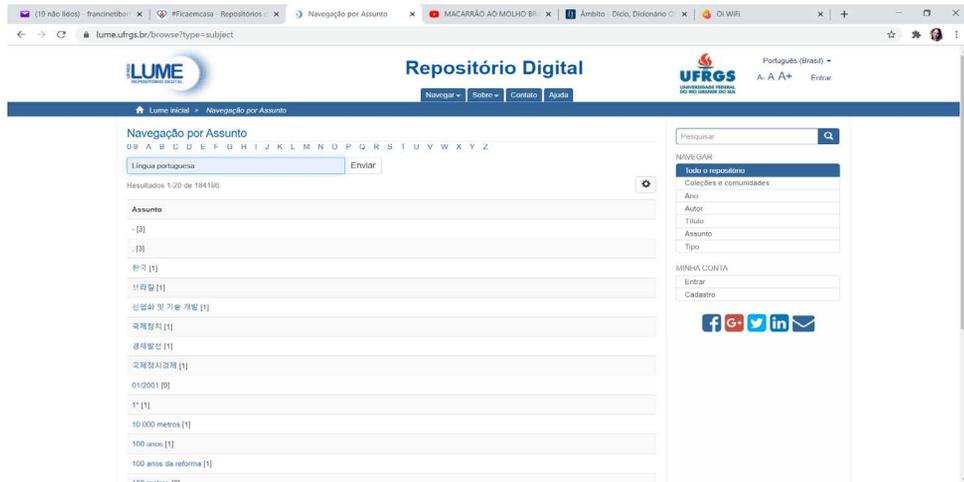


Figura 23 – Busca avançada – Fonte: <https://lume.ufrgs.br/>

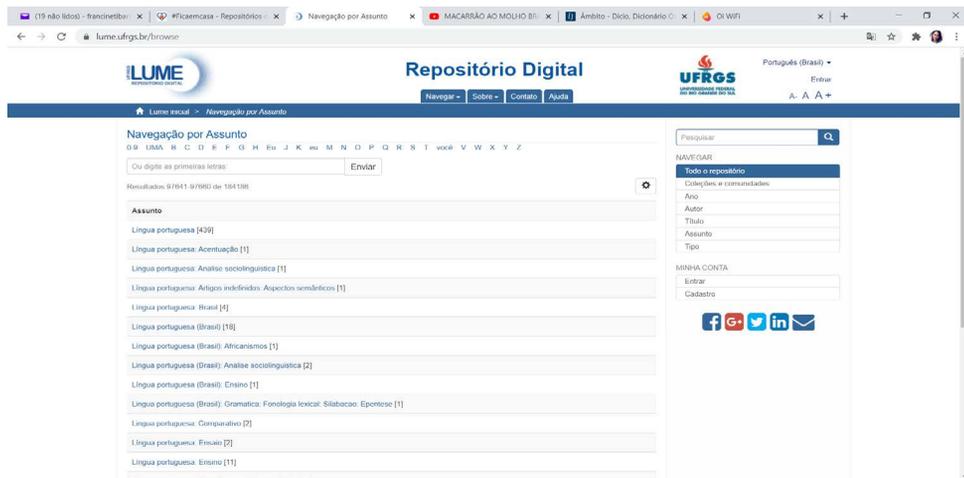


Figura 24 – Resultados – Fonte: <https://lume.ufrgs.br/discover>

Os materiais educacionais só podem ser produzidos por pessoas que tenham algum vínculo com a universidade.

- MECRED:** É um repositório que busca reunir recursos educacionais dos principais portais do Brasil. A plataforma funciona mediante uma parceria entre a UFPR, UFSC e professores da educação básica do Brasil inteiro. Na opção de busca, pode-se escolher por recursos, coleções e usuários. Além disso, há a opção de filtrar por tipos de recursos e etapas de ensino, entre outros, para realizar uma busca mais específica. A busca em recursos de língua portuguesa encontrou mais de oito mil opções:



Figura 25 – MECRED página inicial – Fonte: <https://plataformaintegrada.mec.gov.br/>

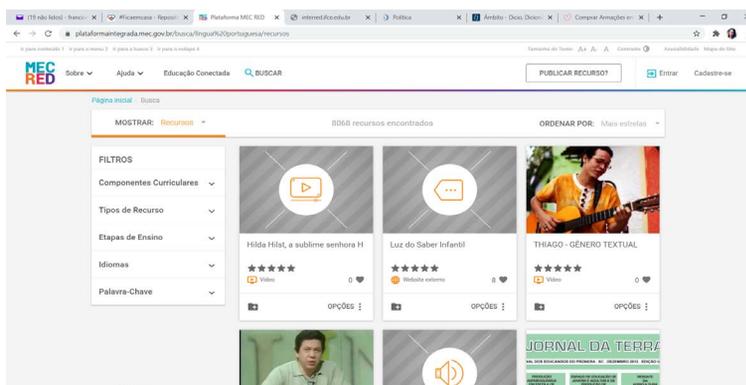


Figura 26 – Resultados – Fonte: [https://plataformaintegrada.mec.gov.br/busca?page=0&results\\_per\\_page=12&order=score&query=l%C3%ADngua%20portuguesa&search\\_class=LearningObject](https://plataformaintegrada.mec.gov.br/busca?page=0&results_per_page=12&order=score&query=l%C3%ADngua%20portuguesa&search_class=LearningObject)

## Recursos educacionais abertos em língua portuguesa: um levantamento de...

Além de buscar por recursos educacionais, o portal oferece materiais completos de formação. São conteúdos de cursos que já foram oferecidos pelo MEC e que agora estão disponíveis para serem acessados livremente:

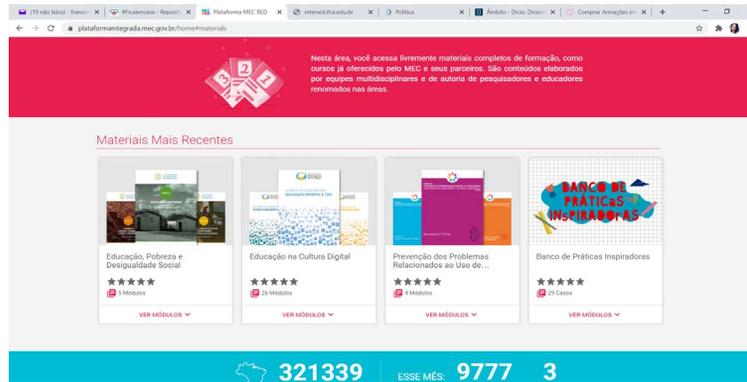


Figura 27 – Cursos – Fonte: <https://plataformaintegrada.mec.gov.br/>

O professor tem a possibilidade de publicar no site o recurso que ele mesmo produziu. Basta selecionar o ícone “publicar recurso”; em seguida, ele será encaminhado para a página de política de uso, na qual terá que concordar com os termos. Feito isso, o professor terá que declarar uma permissão de publicação e em seguida será encaminhado para um formulário, no qual deverá preencher as informações do recurso:

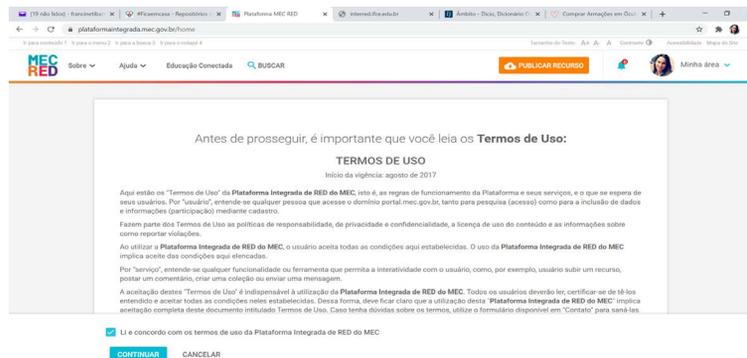


Figura 28 – Compartilhar um recurso – Fonte: <https://plataformaintegrada.mec.gov.br/termos-publicar-recurso>

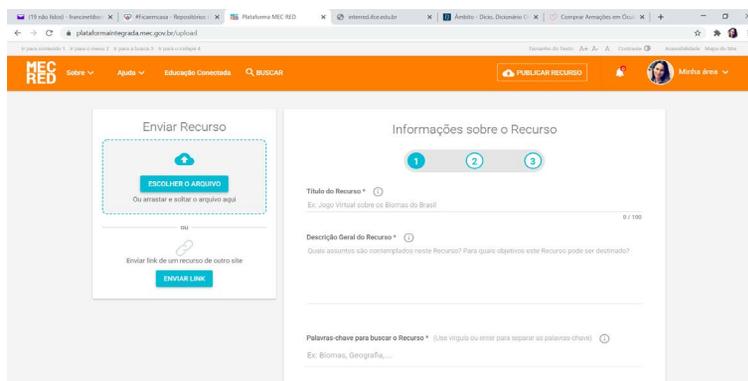


Figura 29 – Compartilhar um recurso – Fonte: <https://plataformaintegrada.mec.gov.br/upload>

A plataforma, mediante a política de uso, declara que os recursos que forem publicados devem estar sob licença Creative Commons. Assim, a MECRED proporciona ao professor muitas possibilidades de encontrar, utilizar e compartilhar recursos educacionais.

- **Portal do professor:** Tem como objetivo proporcionar materiais que ajudem no enriquecimento da prática pedagógica do professor. Esses materiais estão distribuídos em diferentes mídias, como imagens, textos, vídeos, entre outros. Na página inicial, o professor pode ter acesso aos recursos educacionais acessando o item multimídias. Ao digitar o tema da nossa pesquisa, o site encontrou um mil cento e sessenta e cinco itens:



Figura 30 – Portal do professor página inicial  
Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html>

## Recursos educacionais abertos em língua portuguesa: um levantamento de...

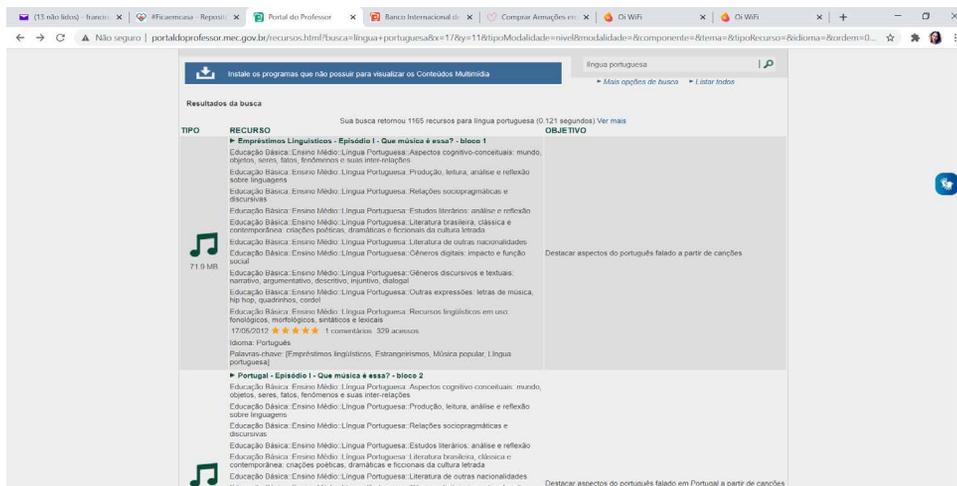


Figura 31 – Resultados – Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html>

Além de livre acesso a esses recursos, o professor tem acesso às informações e aos materiais de estudo dos cursos realizados no portal do MEC. O portal também permite que o professor crie aulas e as envie para a área pública, tornando-as visível para todos. Para isso, o site tem um vídeo tutorial de como criar uma aula:

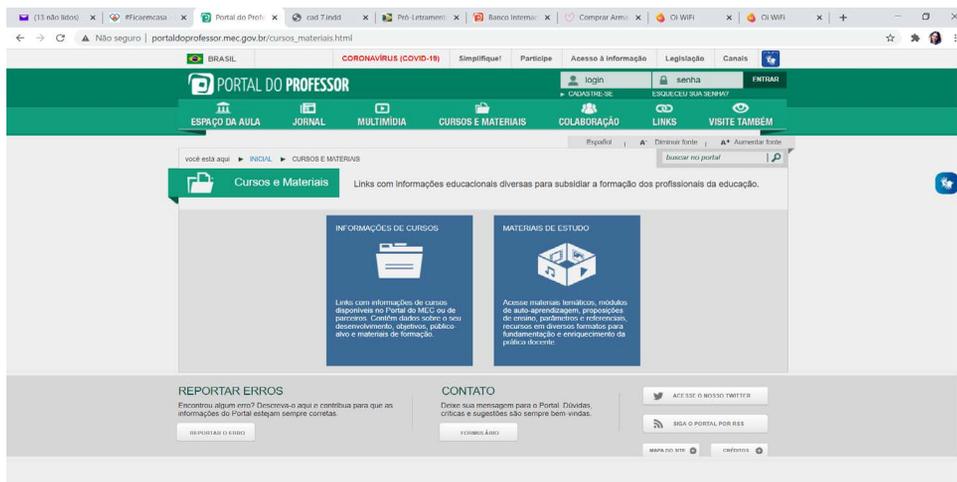


Figura 32 – Aulas – Fonte: [http://portaldoprofessor.mec.gov.br/cursos\\_materiais.html](http://portaldoprofessor.mec.gov.br/cursos_materiais.html)

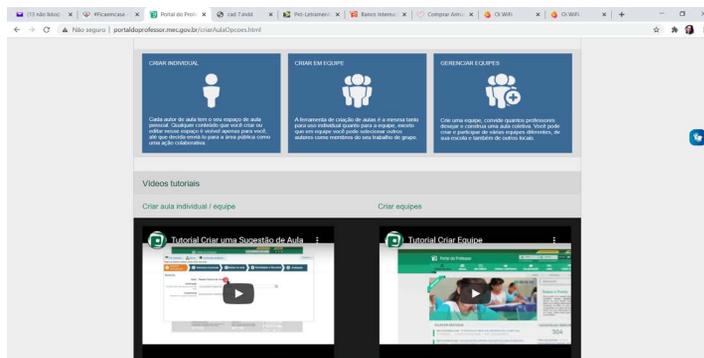


Figura 33 – Aulas – Fonte: <http://portal.doprofessor.mec.gov.br/criarAulaOpcoes.html>

O Portal do professor permite que professores de todo o país compartilhem suas ideias, enviem sugestões e propostas para melhorias do uso de recursos educacionais, principalmente nas mídias digitais. O site possibilita a interação do professor com outros educadores para que troquem experiências de trabalho e colaborem entre si.

- **FIOCRUZ:** Desenvolvido pelo Campus Virtual Fiocruz, o site tem como principal objetivo contribuir com a disseminação dos REA, facilitando, assim, o entendimento dos seus conceitos e a compreensão do acesso aberto aos recursos educacionais. Dessa forma, a Fiocruz contribui para que todos entendam o que são educação aberta e padrões abertos, e como adaptar e reusar REA. Na página inicial do site, o usuário tem acesso aos documentos em formato pdf, contendo históricos e conceitos em torno do tema:



Figura 34 – Fiocruz página inicial  
 Fonte: <https://campusvirtual.fiocruz.br/portal/guiaarea/index.html>

Além disso, o site disponibiliza instruções para criar um REA, bibliografias para fonte de pesquisa, entre outros:

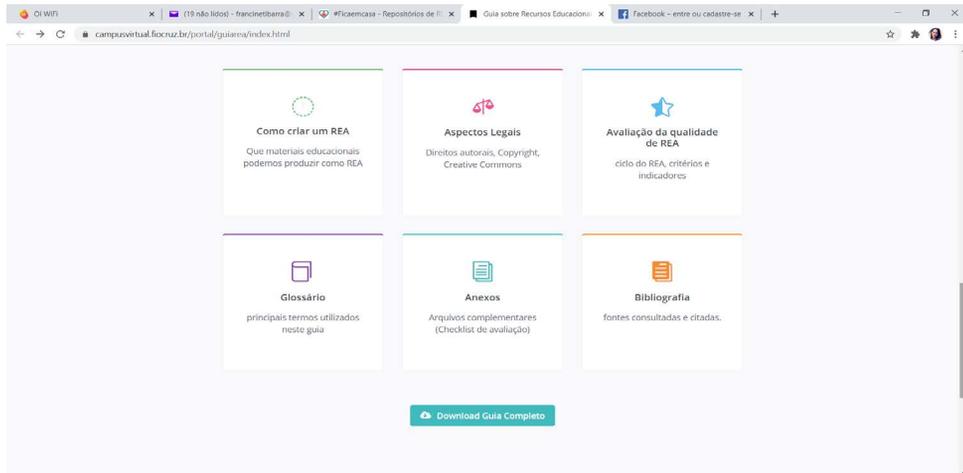


Figura 35 – Resultados – Fonte: <https://campusvirtual.fiocruz.br/portal/guiaarea/index.html>

Ao selecionar o ícone “Como criar um REA”, o professor é direcionado a uma página com um texto explicativo, com o passo a passo sobre o uso das diversas ferramentas disponíveis para criar um REA.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões e as iniciativas referentes aos Recursos Educacionais Abertos têm se ampliado nos últimos anos. Muitas organizações, como a UNESCO, vêm se empenhando para tornar o acesso à educação mais igualitário. É fundamental que as instituições de ensino incentivem a produção, disseminação e publicação de REA, certificando-se de que todos possam ter acesso livre a esses materiais.

Apesar das intensificações dos debates em relação aos REA, grande parte dos profissionais de educação desconhecem o tema. É de total importância que as escolas e universidades adotem cursos de formação inicial para que esses professores passem a refletir sobre essas novas práticas pedagógicas de ensino.

Assim, é importante que tais debates se iniciem ainda nos cursos de licenciatura. Aprender sobre os REA, ainda na universidade, dá ao acadêmico um suporte de como

e onde procurar recursos para melhorar as suas aulas. Além disso, o professor passa a ser um autor, criando e publicando seus próprios recursos de forma compartilhada.

Como futura profissional da educação, espero que todos aqueles que de certa forma atuam na área possam ter a oportunidade de participar desses debates e de entender que o acesso aberto ao conhecimento é um passo gigantesco para alcançar aqueles que nunca tiveram uma oportunidade de aprender.

## REFERÊNCIAS

- AMIEL, T. Educação Aberta: configurando ambientes, práticas e recursos educacionais. *In*: SANATA, B; ROSSINI, C; PRETTO, N. L. (Org.). **Recursos Educacionais Abertos**: práticas colaborativas e políticas públicas. 1. Ed. São Paulo/SP: Casa da Cultura Digital, 2012. p. 17-33. Disponível em: <https://www.aberta.org.br/livrorea/livro/home.html>. Acesso em: 30 out. 2020.
- BRANCO, S.; BRITO, W. **O que é Creative Commons?** Novos modelos e direito autoral em um mundo mais criativo. Rio de Janeiro/RJ: Editora FGV, 2013. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/11461/O%20que%20%C3%A9%20Creative%20Commons.pdf>. Acesso em: 28 out. 2020.
- BRASIL. **Constituição da República Federal do Brasil de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 30 nov. 2020.
- BRASIL. **Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998**. Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9610.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9610.htm). Acesso em: 30 nov. 2020.
- EDUCAÇÃO ABERTA. **Recursos Educacionais Abertos (REA)**: Um caderno para professores. Campinas, SP. Disponível em: <http://educacaoaberta.org/cadernorea>. Acesso em: 28 out. 2020.
- EDUCAÇÃO ABERTA. **Declaração REA de Paris**. Disponível em: <https://aberta.org.br/declaracao-rea-de-paris-2012/>. Acesso em: 05 out. 2020.
- RELIA. **Recursos Educacionais com Licenças Abertas**. Disponível em: <https://relia.org.br/>. Acesso em: 30 de nov. 2020.
- EDUCA DIGITAL. **Educação, Tecnologias e Direitos digitais**. Disponível em: <https://educadigital.org.br/>. Acesso em: 30 de nov. 2020.
- EduCapes. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/>. Acesso em: 30 de nov. 2020.
- FIOCRUZ. **Recursos Educacionais Abertos**: guia completo. Disponível em: <https://campusvirtual.fiocruz.br/portal/guiarea/index.html>. Acesso em: 30 nov. 2020.
- FURG. **Saber compartilhado**: Repositório de objetos educacionais da FURG. Disponível em: <http://www.sabercom.furg.br/>. Acesso em: 30 nov. 2020.
- GONSALES, P.; SEBRIAM, D.; MARKUN, P. **Como implementar uma política de educação aberta e de Recursos Educacionais Abertos**. São Paulo/SP: Cereja Editora, 2017. Disponível em: [https://guiaa.educadigital.org.br/wp-content/uploads/2017/09/Guia\\_REA\\_Online.pdf](https://guiaa.educadigital.org.br/wp-content/uploads/2017/09/Guia_REA_Online.pdf). Acesso em: 22 set. 2020.
- GONSALES, P.; SEBRIAN, D.; MARKUN, P. **Como implementar uma política de educação aberta e de recursos educacionais abertos**. São Paulo/SP: Editora Cereja, 2017. Disponível

*Recursos educacionais abertos em língua portuguesa: um levantamento de...*

- em: [https://guiaea.educadigital.org.br/wp-content/uploads/2017/09/Guia\\_REA\\_Online.pdf](https://guiaea.educadigital.org.br/wp-content/uploads/2017/09/Guia_REA_Online.pdf). Acesso em: 01 out. 2020.
- GONZALES, C; ROSSINI, C. REA: o debate em política pública e as oportunidades para o mercado. In: SANATA, B; ROSSINI, C; PRETTO, N. L. (Org.). **Recursos Educacionais Abertos**: práticas colaborativas e políticas públicas. São Paulo/SP: Casa da Cultura Digital, 2012. p. 35-69. Disponível em: <http://www.aberta.org.br/livrorea/livro/home.html>. Acesso em: 05 de out. 2020.
- Lume. **Repositório Digital**. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/>. Acesso em: 30 de nov. 2020.
- MECRED. **Plataforma MEC de Recursos educacionais digitais**. Disponível em: <https://plataformaintegrada.mec.gov.br/home>. Acesso em: 30 nov. 2020.
- MEC. **Portal do Professor**. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html>. Acesso em: 30 nov. 2020.
- SANTOS, A. I. dos. **Recursos Educacionais Abertos no Brasil**: o estado da arte, desafios e perspectivas para o desenvolvimento e inovação. São Paulo/SP: Cetic.br, 2013. Disponível em: <https://cetic.br/media/docs/publicacoes/8/rea-andreia-inamorato.pdf>. Acesso em: 22 set. 2020.
- SETEC/MEC. **Acervo de Recursos Educacionais para Educação Profissional e Tecnológica**. Disponível em: <http://proedu.rnp.br/>. Acesso em: 30 de nov. 2020.
- UFMS. **Fica em casa com a FAED**. Disponível em: <https://sites.google.com/ufms.br/ficacemcasacomafaed/in%C3%ADcio?pli=1>. Acesso em: 30 nov. 2020.
- WILEY, D. **The access Compromise and the 5th R**. Disponível em: <https://opencontent.org/blog/archives/3221>. Acesso em: 30 nov. 2020.

## SOBRE AS AUTORAS

**Francinet Ibarra Trindade da Silva** possui Graduação em Letras Português com habilitação em Inglês (Licenciatura) pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal – 2020.

*E-mail*: [francinetibarra@gmail.com](mailto:francinetibarra@gmail.com).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8046-8823>.

**Adriana Viana Postigo Paravisine** possui Mestrado em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, e Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Brasil.

*E-mail*: [adriana.postigo@gmail.com](mailto:adriana.postigo@gmail.com).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6813652058421597>.

*Recebido em 16 de agosto de 2021 e aprovado em 16 de dezembro de 2022.*

## ASSOCIE-SE À ALB

Os associados asseguram o fortalecimento de uma entidade sem fins lucrativos, cujo objetivo maior é organizar-se como um espaço privilegiado de análise e crítica das condições de leitura no país e promover ações direta e indiretamente ligadas à temática da leitura e da educação. A associação de novos membros ajuda a expandir nossas publicações e sua divulgação. Queremos continuar ampliando o número de associados da Associação de Leitura do Brasil. Junte-se a nós!

### *Vantagens para os associados*

1. Têm acesso gratuito à versão digital dos livros da Coleção *Hilário Fracalanza* e das demais publicações editadas ou coeditadas pela ALB.
2. Têm descontos em todos os produtos da Livraria da ALB, pela *Internet* ou presencialmente.
3. Podem participar *gratuitamente*, como *ouvintes*, dos eventos e congressos organizados pela ALB e têm taxa de inscrição reduzida para apresentação de trabalhos.

### *Para associar-se à ALB*

Basta fazer o cadastro no *site* da entidade (<http://alb.org.br>), clicando em “seja um associado - cadastro” e efetuar o pagamento da taxa.

### *Valores*

1. Professores Universitários – R\$ 240,00
2. Estudantes de Pós-Graduação – R\$ 180,00
3. Estudantes de Graduação e Professores de Educação Básica – R\$ 100,00

### *Formas de pagamento*

- Pelo *site*: cartão de crédito (parcelamento possível) ou boleto bancário no Pagueseguro;
- Na sede da ALB;
- Por depósito bancário, enviando comprovante por *e-mail*.

Dados Bancários: Banco do Brasil – Ag. 2447-3; C/C 12659-4 – CNPJ: 51.916.153/0001-14

Em caso de dúvida, entre em contato conosco: [secretaria@alb.com.br](mailto:secretaria@alb.com.br)

Fone +55 xx 19 3521-7960

## LEITURA: TEORIA & PRÁTICA

### NORMAS EDITORIAIS – ORIENTAÇÕES AOS COLABORADORES

A revista *Leitura: Teoria & Prática*, da Associação de Leitura do Brasil, é um periódico quadrimestral publicado ininterruptamente desde novembro de 1982. Única publicação brasileira específica da área da leitura, tem como objetivo principal, além de divulgar produções acadêmicas acerca da leitura no contexto escolar, contribuir para o desenvolvimento da educação e da cultura, promovendo discussões mais amplas sobre seus contextos atuais e de outros tempos e lugares. Compõe-se de textos inéditos, em português ou espanhol, escritos por pesquisadores, professores de diferentes universidades brasileiras e estrangeiras, e profissionais da educação básica. Artigos em inglês também são aceitos. Apresenta qualidade acadêmica relevante, estando classificada no Qualis Periódicos (CAPES) como A2 em Letras/Linguística, A2 em História, A2 em Interdisciplinar e B1 em Educação; integra o processo de formação inicial e continuada de professores; e tem subsidiado a produção de políticas públicas ligadas ao livro e à leitura.

A revista está disponível para leitura e *download on-line*, em <<http://ltp.emnuvens.com.br/>>.

#### *Submissão de originais*

§ A submissão de textos (artigos, ensaios, resenhas...) para a revista *Leitura: Teoria & Prática* deve ser feita *on-line*. Os **originais** devem ser encaminhados segundo as orientações disponíveis em: <<http://ltp.emnuvens.com.br/>>.

§ A revista *Leitura: Teoria & Prática* também aceita a submissão de **dossiês**, que devem ter um caráter interinstitucional e abordar temáticas de relevância para a área de Educação e Leitura, de forma a ampliar o debate acadêmico, fomentar intercâmbios de pesquisa e/ou adensar as experiências que atravessam o trabalho de profissionais da escola básica e de outras instâncias educativas formais e não-formais, perpassadas, por exemplo, pela parceria com a universidade, pelo trabalho coletivo, pela invenção e criação cotidianas que desafiam a educação.

Devem ser compostos de uma apresentação e de três a cinco artigos, reunindo autores filiados a, no mínimo, três instituições e contando, preferencialmente, com a participação de, pelo menos, um pesquisador filiado a instituição estrangeira. Só será publicado como dossiê um conjunto mínimo de três artigos aprovados pelos pareceristas. Em caso de aprovação de apenas um ou dois textos, esses poderão ser publicados isoladamente.

#### *Normas editoriais*

§ Todo o texto deve ser digitado em fonte Times New Roman, corpo 12, espaçamento 1,5, margem superior de 2,5 cm, inferior de 2,5 cm, esquerda 2,5 cm e direita de 2,5 cm e salvo em *Word*.

§ Cada texto deve conter, no máximo, 34.500 caracteres (com espaço), exceção às resenhas, que devem conter no máximo 8.000 caracteres (com espaço).

§ O título do trabalho deve ser traduzido para língua estrangeira (inglês, espanhol ou francês).

- § Com exceção do material enviado para seções *texto literário, entrevista, ensaio, resenha e imagens*, cada texto deve trazer um resumo indicativo e informativo, em português, com o limite máximo de 150 palavras, acompanhado de sua respectiva tradução para língua estrangeira.
- § Devem ser indicadas ainda, depois do resumo em português e em língua estrangeira, três palavras-chave para o artigo.
- § Os títulos e subtítulos devem ser destacados em negrito.
- § As citações com mais de três linhas devem aparecer em parágrafo distinto, iniciando-se a 4 cm da margem esquerda, com letra tamanho 11, espaçamento simples entre as linhas e sem as aspas.
- § As notas, quando necessárias, devem ser numeradas sequencialmente e digitadas ao longo do artigo, como notas de rodapé.
- § No caso de citações, as referências aos autores, no decorrer do texto, devem obedecer ao modelo “Sobrenome do autor, data, página” (SILVA, 2001, p. 55); diferentes títulos do mesmo autor publicados no mesmo ano devem ser indicados com o acréscimo de uma letra depois da data (ex: SILVA, 2001a; 2001b...).
- § As referências bibliográficas devem ser digitadas ao final do artigo, em ordem alfabética, obedecendo às normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) (NBR-6023/2000). Alguns exemplos:  
Atenção! A ABNT atualizou algumas das normas em novembro de 2018.  
Os exemplos abaixo já estão de acordo com essas atualizações::

Obra completa (recomendamos a inserção de tradutores de autores estrangeiros):

AGAMBEN, G. **A comunidade que vem**. Tradução de Antônio Guerreiro. Lisboa: Editorial Presença, 1993.

Capítulo de livro:

MARQUES, D.; MARQUES, I. Da imaginação ou uma borboleta saindo do bolso da paisagem. In: NOGUEIRA, A. L. H. (Org.). **Ler e escrever na infância**: imaginação, linguagem e práticas culturais. Campinas/SP: Editora Crítica/ALB, 2013. p. 21-35.

Artigo publicado em periódico:

MARQUES, D. ‘Nelisita’, uma máquina de guerra de Ruy Duarte de Carvalho. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas/SP, v. 30, n. 58 (suplemento), p. 1517-1524, 2012.

Artigo publicado em meio eletrônico:

ROMAGUERA, A.; MARQUES, D. Escritas ao Vento. **Revista Linha Mestra**, ano VII, n. 23, ALB, Campinas/SP, ago.-dez. 2013. Disponível em: [http://linhamestra23.files.wordpress.com/2013/12/02\\_poesias\\_imagens\\_e\\_africanidades\\_escritas\\_ao\\_vento\\_romaguera\\_marques.pdf](http://linhamestra23.files.wordpress.com/2013/12/02_poesias_imagens_e_africanidades_escritas_ao_vento_romaguera_marques.pdf). Acesso em: 20 set. 2014.

Teses e Dissertações:

MARQUES, D. **Entre literatura, cinema e filosofia**: Miguilim nas telas. Tese (Doutorado em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

Lembramos que a exatidão das referências na listagem e a correta citação no texto são de responsabilidade dos autores dos textos.

§ Tabelas, quadros ou outras ilustrações devem fazer parte do corpo do texto. Colocar os quadros, gráficos, mapas, entre outros, numerados, titulados corretamente e com indicação das respectivas fontes. Além disso, esses arquivos devem ter a resolução de 300 dpi.

Importante: As imagens utilizadas nas obras deverão respeitar a legislação vigente de direitos autorais.

Em caso de dúvidas, consulte as regras da ABNT.

§ Todas as indicações de autoria devem ser apagadas dos originais. Durante a submissão, apenas no cadastro, os autores devem indicar afiliação institucional e contato (nome completo de cada autor, instituição, cidade, estado, país; endereço de *e-mail* que possa ser publicado no artigo).

§ Todo o processo de submissão deverá ser feito no *site* da revista: <http://ltp.emnuvens.com.br/ltp>.

*Importante:*

§ Os textos encaminhados fora das normas técnicas não serão acolhidos e submetidos à apreciação do Conselho Editorial. Os autores serão comunicados dessa decisão podendo submetê-los novamente.

§ Os artigos cuja autoria é identificada representam a expressão do ponto de vista de seus autores e não a posição oficial da Revista *Leitura: Teoria & Prática*.

*Processo de Avaliação*

§ Após validação preliminar, a Editoria da Revista encaminhará o texto para julgamento autônomo de dois consultores de área afim (processo de *peer review*).

§ Havendo divergência entre os pareceres, os textos serão encaminhados a um terceiro parecerista.

§ Serão publicados apenas os textos que receberem dois pareceres favoráveis.

§ Os textos são avaliados de acordo com os seguintes critérios: atualidade, originalidade, relevância e abrangência do tema; clareza do texto e correção da linguagem; pertinência e atualidade da bibliografia referenciada.

§ Caso o texto seja aceito para publicação, nenhuma modificação de estrutura, conteúdo ou estilo será feita sem consentimento dos autores.

§ Os autores com textos aprovados e publicados estarão concordando com a sua publicação integral na revista *Leitura: Teoria & Prática*, abrindo mão dos direitos autorais para a publicação *on-line* e eventuais novas edições da revista.

Caso os textos venham a ser utilizados na forma de livros ou coletâneas, a ALB solicitará autorização dos autores para essa finalidade.



## EDITORIAL

Novos modos de narrar... o que aprendemos com o Dossiê Texto Livre?

## DOSSIÊ TEXTO LIVRE

### Apresentação

A Ciência Aberta e o Grupo Texto Livre por uma educação libertadora

Esquemas de comunicação no processamento de linguagem natural

Formação de professores de línguas: Games, gamificação e cultura maker

Os impactos da ciência aberta na divulgação científica

A formação de professores de línguas para a utilização de recursos digitais em suas práticas sob a perspectiva das políticas educacionais e linguísticas

## ARTIGOS

Representações sociais em torno do ato de ler

Sobre imagens de professores: vazamento, transbordamento ou hibridismo?

Recursos educacionais abertos em língua portuguesa:  
um levantamento de repositórios brasileiros

